

„Mediative Aussprachegruppen“ bei klassenübergreifenden, gruppenbezogenen Konflikten – im Kontext des Projekts „Narrative Gesprächsgruppen“

Harald Weilnböck

Ausgangslage und Vorbemerkungen

Im Verlauf der narrativen Gesprächsgruppen in den Klassen der 9. Jahrgangsstufen einer Oberschule im ländlichen Raum der neuen Bundesländer wurde deutlich, dass es ein klassenübergreifendes, d.h. die gesamte Schülerschaft betreffendes Konfliktthema gab, welches in jeder der Gesprächsgruppen virulent war: das Thema der beständigen Konflikte und mitunter auch gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen der Gesamtheit der ca. 120 hiesigen Schüler*innen der Schule und den ca. 10 geflüchteten Schüler*innen, die dort eingeschult waren. Da dieses klassenübergreifende und gruppenbezogene Konfliktthema innerhalb der einzelnen Gesprächsgruppen aus vielen Gründen nicht nachhaltig bearbeitet werden konnte – z.B. weil dort allenfalls ein*e Geflüchtete*r anwesend war, die*der dann naturgemäß eine entsprechend dynamische Position in der Gruppe hatte – stellte sich dem Fair*in-Team die neue, im Konzept nicht antizipierte Aufgabe, ein entsprechendes Format des narrativen Arbeitens auf der Ebene der gesamten Schülerschaft dieser Schule zu entwickeln (was im Rahmen der begrenzten Projektmittel geschehen musste). Dieses Format sollte zunächst in der Lage sein, nachhaltige Wirkungen der Konfliktmediation bzw. Konflikttransformation zu haben, die in systemischer Weise auf die gesamte Schule ausstrahlen können. Zum anderen sollte das Format in prozesshafter Weise auf der narrativen Methodologie des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen aufbauen.

Dieses erweiterte Vorgehen der Fair*in-Arbeit würde dann jedenfalls dazu beitragen können, dass ggf. entstehende Bedarfe der Beratung der Schule als ganzer sowie als Ort des Lernens und Soziallebens in noch mehr fundierter Weise wahrgenommen werden können, als dies auf Grundlage der narrativen Gesprächsgruppen bereits der Fall war.

Aufgrund dieser Ausgangslage entwarf das Fair*in-Team ein neues Verfahren, das als „mediative Aussprachegruppe“ bezeichnet wurde. Für diese Aussprachegruppe war vorgesehen, dass im Vorlauf zunächst zwei korrespondierende Gruppen gebildet werden, die den übergreifenden Konflikt repräsentieren und im moderierten Gespräch bearbeiten können. In der hier bestehenden Situation hieß dies: Es musste eine Gruppe von Schüler*innen mit Fluchterfahrung sowie eine Gruppe von hiesigen Schüler*innen zusammengestellt werden, die

keine Fluchterfahrung haben – und die zudem im ländlichen Raum über nur wenig Erfahrung an interkultureller Begegnung verfügen. (Bei anders gelagerten klassenübergreifenden, gruppenbezogenen Konflikten, wie z.B. einem Konflikt zwischen Mädchen und Jungen oder mit Lehrer*innen des Kollegiums, würde entsprechend verfahren werden.)

In der hier zugrundeliegenden Konfliktkonstellation wurde die Gruppe der Schüler*innen mit Fluchterfahrung plausiblermaßen aus allen 10 an diesem Ort eingeschulten Mädchen und Jungen gebildet, die sich über die Klassen der 7.-10. Jahrgangsstufe verteilten und untereinander mehr oder weniger gut miteinander bekannt waren. Aufgrund der vergleichsweise schwächeren Position der Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die numerisch unterlegen waren, stets in der kürzlich erlernten Fremdsprache kommunizieren mussten und auch untereinander von unterschiedlicher Herkunft waren, wurden diese Schüler*innen im Vorfeld (begleitend zu den narrativen Gesprächsgruppen) zu zwei gemeinsamen Sitzungen eingeladen, in denen sie sich über ihre Erfahrungen und ihre Lage an der Schule und in Deutschland austauschen konnten, was gerne angenommen wurde.

Die Korrespondenzgruppe aus ca. 10 hiesigen Schüler*innen ohne Fluchterfahrung konnte in Zusammenarbeit mit der engagierten Schulleitung und dem Lehrer*innen-Kollegium erfolgen. Diese Korrespondenzgruppe basierte in ihrer Zusammenstellung im Wesentlichen auf zwei Kriterien: (i) der persönlichen Konflikterfahrung mit den geflüchteten Schüler*innen (die sich möglicherweise in den Gesprächsgruppen artikuliert hat oder der Schule bekannt geworden war), (ii) und einer mindestens minimalen persönlichen Bereitschaft zu einer ernsthaften, aufrichtigen und lösungsorientierten Auseinandersetzung. Zusätzlich spielte der Gesichtspunkt der Vorerfahrung durch Teilnahme an den vorangehenden narrativen Gesprächsgruppen eine Rolle (die in diesem Fall überwiegend gegeben war). Des Weiteren wurde auf eine möglichst diverse Mischung bezüglich Gender und weiterer, charakterlicher Differenzkriterien geachtet (mehr oder weniger stabile Affektkontrolle, relative Diszipliniertheit und schulische Leistungsfähigkeit etc.). Jedenfalls sollte vermieden werden, dass etwa nur die aus Lehrer*innen-Sicht als besonders kompetent erscheinenden Schüler*innen ausgewählt werden, oder im Gegenteil, dass etwa nur die als am meisten problematisch empfundenen Schüler*innen (und Störenfriede) sozusagen „in die Maßnahme geschickt“ werden.

Insgesamt müssen die beiden Korrespondenzgruppen des jeweiligen Konflikts die Möglichkeit in Aussicht stellen, dass dergleichen die Schule als ganze belastende Konflikte, die im Alltag des Unterrichts nicht hinreichend aufgenommen werden können, als Ressource der pädagogischen Bearbeitung erschlossen werden können. Die mediative Bearbeitung und pädagogische Nutzung sollte dann einerseits dahin führen können, dass sich das Schulklima verbessert und eine fruchtbarere Lernatmosphäre entsteht, in der auch den Bedarfen des sozialen Lernens entsprochen werden kann. Andererseits sollte die Maßnahme dazu beitragen,

dass alle Schüler*innen der Schule spezifische, konfliktbezogene Impulse der Persönlichkeitsbildung beziehen, die ihren Fähigkeiten zur Affektmoderation, zum Umgang mit Konflikten und zur Akzeptanz und Nutzung von sozialer und ethnischer Diversität zugutekommen.

Ferner muss vorab Folgendes bedacht werden: Bei lange andauernden, eine gesamte Schule betreffenden und gruppenbezogenen Konflikten – und insbesondere bei Konflikten zwischen ortsansässigen und hinzuziehenden, geflüchteten Schüler*innen – muss stets damit gerechnet werden, dass sie andere bzw. latente Konflikte des Schulalltags überlagern, verdecken und mitunter ersatzweise ausagieren. Solche latenten Konflikte können sich, wie bereits angedeutet, beispielsweise aus Handlungsweisen von Lehrer*innen bzw. aus ihrer grundsätzlichen Haltung gegenüber ihren Schüler*innen ergeben, oder aber es mögen latente Konflikte entlang von gender-bedingten oder anderen, gruppenbezogenen Konfliktlinien vorliegen, die bereits die hiesigen Schüler*innen unter sich betreffen.

In einer anlassbezogenen Aussprachegruppe zu Spannungen zwischen hiesigen und geflüchteten Schüler*innen von vornherein auch mit der Möglichkeit von verdeckten, nicht unmittelbar greifbaren Konflikt dynamiken zu rechnen, ist umso wichtiger, als es in Schulen, die die außerplanmäßige Aufnahme von Geflüchteten zu bewerkstelligen hatten, häufig dahin gekommen zu sein scheint, dass die daraus entstehenden Spannungen unter den Schüler*innen über mittlere und längere Zeiträume hinweg weitgehend unbearbeitet blieben und sich deshalb verfestigen bzw. chronifizieren konnten. Denn chronifizierte Konflikte neigen besonders dazu, von anderen, bereits bestehenden, aber latenten Konflikten angereichert zu werden.

Diese Chronifizierungen des Konflikts zwischen Hiesigen und Geflüchteten mussten beinahe zwangsläufig erfolgen, weil den Schulen in aller Regel weder genügend Raum noch geeignete Mittel und Verfahren bereitgestellt wurden, um die zu erwartenden Konfliktspannungen pädagogisch nutzen und ins Positive wenden zu können. Die allenfalls ermöglichten punktuellen Projekte der Integration und des Empowerment wurden zumeist vor allem für die geflüchteten Schüler*innen eingerichtet bzw. blieben ihnen vorbehalten. Die hiesigen Schüler*innen waren hierbei häufig nicht einbezogen. Auch konnte dabei die Schule als ganze und als gemeinsamer Rahmen und Sozialgefüge in ihrem systemischen Zusammenhang oft nicht berücksichtigt werden. Zudem wurden solche zusätzlichen Projekte vorwiegend im außer-curricularen Bereich als Maßnahmen der informelle und ggf. außerschulischen Bildung angesetzt, weshalb sie in ihrer Wirkung zumeist nicht die wünschenswerte, größtmögliche Verbindlichkeit erzielen konnte. Somit waren diese eher flankierend durchgeführten Projekte nur kaum geeignet, die zu erwartenden Konfliktspannungen zwischen hiesigen und geflüchteten Schüler*innen aufzunehmen, zu bearbeiten und für den Kompetenzerwerb der

Jugendlichen zu nutzen.

Verschärfend kommt hinzu, dass die Spannungen zwischen hiesigen und geflüchteten Schüler*innen in ländlichen Räumen mit einem hohem Aufkommen sowohl an Rechtspopulismus als auch an rechtsextremer Mobilisierung zumeist besonders ausgeprägt sind. Dies scheint in gewissem Maß auch für diese Schule gegolten zu haben. Denn bereits in den Gesprächsgruppen war mindestens eine kleine Untergruppe von fünfzehnjährigen Schüler*innen erkennbar, die nach einer gewissen Zurückhaltung einen relativ hohen Grad an rechtsgerichteter Ideologisierung aufwies, teilweise einschlägige Jugendstrafen erhalten hatte und deren Eltern und Familien für die Teilnahme an rechtspopulistischen und mitunter rechtsextremen Kundgebungen manchmal weite Anreisen am Wochenende in Kauf nahmen und diese als Familienunternehmung umsetzten. Diese kleine Untergruppe schien auch im unwillkürlichen Soziogramm der Pausenhofes in einem weiteren Kreis von möglicherweise ähnlich disponierten Schüler*innen eingebunden zu sein.

Ferner sollte die politische Tatsache nicht unberücksichtigt bleiben, dass das Thema der Aufnahme von großen Zahlen von Geflüchteten in Deutschland weithin als kontrovers und umstritten empfunden wird, was insbesondere in ländlichen Räumen der Fall ist. Dieses relativ starke Umstritten-Sein scheint auch für das diese Schule umgebende kommunale Gemeinwesen gegolten zu haben. Ferner mag die weitreichende Kontroverse über die politischen Entscheidungen zur Aufnahme von Geflüchteten möglicherweise auch auf das Kollegium der dortigen Fachlehrer*innen eingewirkt haben, dem darüber hinaus auch die herausfordernde Aufgabe übertragen war, die Maßgaben der Behörden bezüglich der Aufnahme der Geflüchteten umzusetzen und dabei den pädagogischen Impetus der schulischen Arbeit zu wahren. Auf einer für die Lehrer*innen durchgeführten Fortbildung konnte auch über diese Themen und Kontroversen ein erster Austausch aufgenommen werden.

Umso mehr mussten die externen Gruppenleiter*innen einer solchen mediativen Aussprachgruppe über Konflikte zwischen Hiesigen und Geflüchteten gewärtig sein, dass stets mit Einflüssen zu rechnen ist, die zum einen von Kontexten der politischen Kontroverse, mitunter auch der politischen Agitation, und zum anderen von schulbedingten, aber latent bleibenden anderen Konflikten herrühren – und dann jedenfalls wachsam wahrgenommen und eigens thematisiert und bearbeitet werden müssen.

I Methodik, Setting-Beschreibung – Arbeiten mit verfestigten, chronifizierten Konflikten

Somit sind die Teilnehmenden der mediativen Aussprachegruppe, die sich über drei

gemeinsame Sitzungen zu je anderthalb Stunden erstreckte, über diesen Modus der Aussprache und Konfliktbearbeitung durch vorbereitende Gespräche im Prozess der Auswahl vorinformiert sowie durch die Vorerfahrung aus den narrativen Gesprächsgruppen sensibilisiert. Sie versammeln sich also in dem Bewusstsein, dass die Spannungen und Konflikte zwischen den hiesigen und den geflüchteten Schüler*innen bearbeitet werden können und sollen. Wie oben erwähnt, sind die Schüler*innen mit Fluchterfahrung zusätzlich durch zwei gemeinsame Sitzungen untereinander vorbereitet worden.

Die Ausgangsfrage, Sammlung von Konfliktwahrnehmungen -

Beim ersten Aufeinandertreffen der beiden Korrespondenzgruppen kamen die Schüler*innen zunächst in einem großen Kreis zusammen, und es wurde ihnen kurz und in groben Zügen der Grundablauf der mediativen Aussprachegruppe erklärt. Anschließend wird den Schüler*innen die Eingangsfrage gestellt. Diese lautet: "Was stört Euch im täglichen Miteinander an der Schule?". Zudem werden die Schüler*innen aufgefordert, die Erfahrungen, Begebenheiten, Anlässe und Themen, die ihnen zu dieser Eingangsfrage einfallen, auf Karteikarten zu notieren (hier weiter unten).

Die Eingangsfrage für eine Aussprachegruppe wird stets etwas weiter gefasst, als die im Vorfeld gegebene Anlassbestimmung, die hier als Konflikt zwischen hiesigen und geflüchteten Schüler*innen definiert war. Dies soll ermöglichen, dass bereits in der ersten Phase auch Wahrnehmungen zum sozialen Miteinander an der Schule einfließen können, die jenseits des benannten Konflikts im engeren Sinn liegen. Das Konzept der mediativen Aussprachegruppe folgt hierbei der oben angesprochenen Erfahrung, dass lange andauernde, chronifizierte und die gesamte Schule betreffende Konflikte - wie diejenigen zwischen ortsansässigen und ankommenden, geflüchteten Schüler*innen - oft auch andere Konflikte des Schulalltags überlagern, verdecken und mitunter ersatzweise ausagieren, wie z.B. Konflikte, die sich aus Haltung und Handlungsweisen von Lehrer*innen und ihrem Bezug zu ihren Schüler*innen ergeben oder Konflikte entlang von gender-bedingten Konfliktlinien.

Im Anschluss an die kurze Phase der Stillarbeit über die genannte Grundfrage sammelt das Team - von anfangs drei, später evtl. zwei Mediator*innen - die Karteikarten und spricht jede der Karten zusammen mit der Gruppe kurz an, um eventuelle Verständnisfragen zu klären und die Gruppe auf die gesammelten Konflikterfahrungen und -themen neugierig zu machen. Das Team wählt dann für die erste Runde der Auseinandersetzung eine Karte bzw. einen Konflikt aus, der keine allzu große Konfliktspannung enthält und dennoch auch das Potential hat, möglichst viele der Teilnehmenden direkt anzusprechen.

Das Arbeiten im mediativen Dreieck

Das methodische Kernelement des Verfahrens der mediativen Aussprachegruppen ist das mediative Dreieck, das mit den Schüler*innen und Mediator*innen im Raum gebildet wird, nachdem die Karte bzw. der Konflikt ausgewählt ist, mit dem begonnen werden soll. Das Dreieck besteht aus sechs Personen, die jeweils zu zweit als Tandem nebeneinander platziert sind und so die drei Pole eines Dreiecks bilden: Zwei Geflüchtete, zwei Hiesige, und zwei Mediator*innen. Im Außenkreis, der das Dreieck umfasst, sitzen all diejenigen Schüler*innen, die in der jeweiligen Arbeitsphase nicht direkt beteiligt sind. Dabei sind die Schüler*innen im Dreieck anfangs stark auf die Mediator*innen ausgerichtet – d.h. die Blickrichtung der Tandems der Schüler*innen, die entfernt voneinander rechts und links im Raum sitzen, ist auf die Mediator*innen gerichtet, nicht aufeinander. Wenn die emotionale Konfliktdynamik sehr stark ist, was bei dieser Gruppe der Fall war, können die beiden Parteien auch mit dem Rücken zueinander platziert werden.

Im Fall der hier besprochenen Sitzungen hat sich die dritte Mediator*in, die normalerweise den Außenkreis moderiert, in der ersten Sitzung zwischen den beiden Tandems der Schüler*innen platziert, um einen zusätzlichen Puffer zu schaffen und zu verhindern, dass sich die beiden Tandems der Schüler*innen gegenseitig ansprechen, provozieren oder eskalieren. Wenn kein*e dritte Mediator*in verfügbar ist, kann eine*r der beiden anderen Mediator*innen von dieser Mittelposition aus arbeiten und befindet sich dann im direkten Blickkontakt mit der*m Co-Mediator*in, was vorteilhaft sein kann. Dieser Puffer kann später bzw. stellenweise aufgehoben werden, so dass tendenziell eine Innenkreis entsteht und die Ansprache direkter erfolgen kann. Denn die Blickrichtung der Tandems kann hier so geöffnet werden, dass die beiden Gruppen der Schüler*innen sich auch direkt ansehen können. Wenn die Konfliktspannung nachlässt, ist dies ein Mittel der Wahl, um eine schrittweise Annäherung zu unterstützen.

Das Dreieck der drei Tandems wird vom Kreis der anderen Schüler*innen bzw. von den zwei Halbkreisen der Konfliktgruppen der Geflüchteten und der Hiesigen umgeben, wofür insgesamt ein Raum gewählt werden muss, der groß genug ist, um auch genügend räumlichen Abstand zu ermöglichen. Der in dieser Aussprache zur Verfügung gestellte Raum war ein wenig zu klein, so dass das Tandem der Mediator*innen im Außenkreis platziert sein musste, was gangbar ist.

Die Auswahl bzw. Benennung der beiden (momentanen) Tandems, die als Vertreter*innen für die erste Runde der Auseinandersetzung über den aus den Karteikarten gewählten Konflikt fungieren, wird von den beiden Konfliktgruppen im größeren Kreis bzw. in den Halbkreisen vollzogen. Diese Benennung mag davon abhängen, ob die*der Einzelne von dem in der

Karteikarte beschriebenen Konflikt betroffen ist und ob sie*er evtl. an der Erstellung der Karte beteiligt war. Auch andere Gesichtspunkte der Repräsentativität mögen in die von der Teilgruppe eigenständig vollzogene Benennung einfließen; die Moderator*innen können bei der Entscheidung behilflich sein.

Wenn der Austausch im mediativen Dreieck beginnt, dürfen die Schüler*innen der zwei Großgruppen, die sich außerhalb des Dreiecks befinden, selbst nichts sagen, sondern hören aufmerksam zu. Ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen können sie erst einbringen, wenn die Tandem-Gruppen später ausgewechselt werden, so dass eine neue Zweiergruppe zur gleichen Begebenheit oder aber zu einem anderen, eventuell im Prozess neu auftauchenden Konfliktereignis besetzt werden kann. Oder aber es wird, wie bei einer Fish-Bowl-Diskussion, jeweils ein weiterer, freier Stuhl zum Tandem hinzustellen, auf den sich Schüler*innen setzen können, die einen Beitrag machen oder eine Frage stellen möchten. So konnte auch in dieser Gruppe während einer der drei Sitzungen verfahren werden.

Der Austausch über die vorher bestimmte Konfliktszene erfolgt zunächst ausschließlich im Zwiegespräch zwischen den Mediator*innen und den Schüler*innen. In der aus klassischen Mediationssettings bekannten Weise versuchen die Mediator*innen im Wechsel von Erzählaufforderung, aktivem Zuhören, narrativem Nachfragen und Nacherzählen (Paraphrasieren) zu ermitteln, was aus Sicht der Schüler*innen des einen Tandems im Konflikt genau passiert ist, wie dieser genau verlaufen war, was seine Vorgeschichten waren und wie die subjektiven Wahrnehmungen des Hergangs beschaffen sind. Die Mediator*innen erzählen dann die Konfliktgeschichte letztgültig nach und versichern sich bei den Schüler*innen des Tandems, dass sie alles richtig verstanden haben („Haben wir das so richtig wiedergegeben? Kann da noch etwas korrigiert oder ergänzt werden?“). Danach erfolgt derselbe Prozess mit dem anderen Tandem, das sich in dieser ersten Phase gedulden musste und sich erst jetzt direkt äußern darf. „Wie sieht die Sache aus Eurer Sicht aus? Was war Eurer Ansicht nach ganz anders? Was könnt Ihr ergänzen?“

Je nachdem wie groß oder klein die Aufmerksamkeitsspanne oder die Konfliktgeduld der Schüler*innen beschaffen ist, kann der Wechsel der Perspektive nach einer mehr oder weniger langen Sequenz des jeweils besprochenen Konfliktereignisses erfolgen.

Weitere Vertiefung – und Suche nach Lösungen

Die Aushandlungen bzw. die narrative Erarbeitung, die die beiden momentanen Tandems anhand des jeweils bezeichneten Konflikts geleistet haben, gelangen in dem Moment an einen Punkt der Sättigung, an dem keines der beiden Tandems mehr den Bedarf verspürt, das gemeinsame bzw. das eigene Narrativ des Hergangs und Erlebens zu verändern oder zu

ergänzen. Ein solcher Punkt der Sättigung kann, mithilfe des mediativen Dreiecks, manchmal überraschend schnell erreicht sein – und erfolgt manchmal schon dann, wenn ein erster Schritt des Nachvollziehens und der Einfühlung der anderen Seite erfolgte (aber durchaus noch einzelne Aspekte der Hergangs offen sind).

An diesem Punkt der Sättigung bestehen mehrere Möglichkeiten des weiteren Vorgehens. Es können für denselben Konflikt – oder für eine thematisch ähnliche Konfliktszene – neue Tandems besetzt werden, sollten andere Schüler*innen mit einer neuen, eigenen Perspektive Interesse anmelden oder eine thematisch sehr ähnliche Begebenheit anführen, die sich gut anfügen würde. Neue Aspekte für denselben Konflikt können aber, wie erwähnt, auch durch einen Fish-Bowl-Stuhl einbezogen werden, was in dieser Gruppe teilweise eingerichtet werden konnte.

Prinzipiell muss stets abgewogen werden, zu welchem Zeitpunkt die wichtige Phase des Nachdenkens über Lösungen und über die Vorbeugung weiterer ähnlicher Konflikte erfolgen kann. Für das Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten, werden die beiden Teilgruppen zu kurzen internen Beratungen aufgefordert und im je separaten Raum darin begleitet, Lösungsvorschläge vorzubereiten. Die möglichst allgemein gehaltene Grundfrage hierfür lautet: „Was könnte getan werden, damit es besser wird?“ Hierzu machen die beiden Gruppen sich Gedanken, die anschließend zusammengetragen und diskutiert werden. Hieraus können und sollen sich auch Maßnahmen anschließen, die weiteren Konflikten vorbeugen oder bei Auftreten von Konflikten zur nachhaltigen Bearbeitung beitragen können. Diese Maßnahmen und Vorkehrungen können dann auch mit der Schule und den Lehrer*innen ausgetauscht werden. Die Schulsozialarbeit kann eventuell bereits zu einem früheren Zeitpunkt in das Setting mit eingebunden werden – je nachdem die verbindlich sich die Vertraulichkeit der Prozesse auch im Beisein der Schulsozialarbeit regeln lässt.

Die Wirkungen der mediativen Aussprachegruppe – Erfahrungen vor Ort

In methodischer Hinsicht kann hervorgehoben werden: Wie bereits in den Gesprächsgruppen so stellen die Methoden der narrativen Gesprächsführung bzw. des narrativen Nachfragens auch in der Aussprachegruppe das wichtigste Verfahrenselement dar, ohne das eine von vielen bzw. allen nachvollziehbare Schilderung einer erlebten Erfahrung nicht erfolgen kann. Denn die Erzählung von und der Austausch von erlebter persönlicher Erfahrung ist es, die ein zwischenmenschliches Verstehen und Einvernehmen überhaupt erst herstellen können – gerade auch bei konflikthafter Vorgängen. Anders jedoch als in den Gesprächsgruppen ist in den Aussprachegruppen eine wesentlich genauer definierte Struktur des Austausches gegeben (das mediative Dreieck) – und es liegt eine genaue Definition des Gesprächsanlasses vor (der

benannte Konflikt). Somit sind die Unsicherheiten und Aushandlungsbedarfe zur Themen- und Anlassfindung, die in den themenoffenen Gesprächsgruppen bestehen und ein wichtiger Aspekt in deren Prozess darstellen, in der Aussprachegruppe vermieden. Hier baut die Aussprachegruppe direkt auf den vorangehenden Gesprächsgruppen auf, ohne die eine für alle Beteiligten unmittelbar nachvollziehbare Anlass- und Konfliktbestimmung nicht gegeben wäre. (Man stelle sich vor, Lehrer*innen oder extern Tätige kämen zu den Schüler*innen und sagten: Ihr habt hier doch einen Konflikt mit „Ausländern“, Mädchen-Jungs, Lehrer*innen etc. ... lasst uns doch mal eine Aussprachegruppe machen. Die Aussichten auf einen ergiebigen Prozess wären wahrscheinlich begrenzt.)

Die Erfahrung vor Ort hat gezeigt: Die genaue Definition von Struktur und Gesprächsanlass in der Aussprachegruppe hat zur Folge, dass ein unmittelbar motiviertes, relativ geordnetes und detailliertes Sprechen und Zuhören über schwierige Konfliktereignisse stattfinden kann. Obwohl die Schüler*innen ein solches Miteinander-Reden zumeist noch nicht erlebt haben, gelangen sie sehr schnell dahin, das Spannungsmoment, das der narrativen Kommunikation und dem Konflikt inhärente sind, wahrzunehmen und wertzuschätzen – und dann auch aktiv einzufordern. Dabei kann es sogar vorkommen, dass die Schüler*innen untereinander selbst auf der authentischen Erlebniserzählung im narrativen Modus insistieren und alles Argumentativ-Meinungshafte energisch zurückweisen, weil sie die Grenzen des Argumentativen und die Potentiale des Erzählens spüren:

So zum Beispiel hatte sich an dieser Schule innerhalb des Mediationsdreiecks zwischen hiesigen und geflüchteten Schüler*innen ein Moment ergeben, in dem einer der herkunftsdeutschen Schüler zu einem Mediator sagte: „Weißt Du, xy (Mediator), das ist hier bei uns an der Schule eben so, dass wir alle denken, dass es in Deutschland zu viele Ausländer gibt“. Noch bevor aber der Mediator etwas sagen konnte, fiel ihm sofort ein – durchaus ähnlich denkender – Mitschüler aus dem Außenkreis ins Wort (was er eigentlich nicht darf) und ruft: „Lass stecken, Max (Pseudonym), und erzähl jetzt, wie es war (in der Konfliktszene)“. Denn die Gruppen wollte nicht politisieren, sondern wissen „wie es war“. Max seinerseits verstand sofort, verzichtete auf weiteren Widerspruch und begann zu erzählen. Hierin zeichnet sich ab, dass die Schüler*innen den Ansatz des narrativen, erfahrungspädagogischen Arbeitens oft sehr schnell auffassen und auch ein Stück weit verinnerlichen – woraus sich eine wichtige soziale Fähigkeit ergeben kann.

Allerdings muss gerade in der ersten Sitzung mit einer sehr hohen Konfliktspannung gerechnet werden (so dass drei erfahrene Mediator*innen vor Ort sein sollten). Denn die Schüler*innen kennen solche Formen des geordneten, aber auch sehr persönlich engagierten Aushandelns und Miteinander-Redens noch nicht. Ferner kommt, wie gesagt, hinzu, dass Schulen, die sich wie die hier ausgewählte Schule in ländlichen und kleinstädtischen Gebieten befinden, oft von

einem relativ hohen Aufkommen an Rechtspopulismus und mitunter rechtsextremistischen Strukturen umgeben sind, was Konflikte zwischen Hiesigen und Geflüchteten verstärkt; und zudem, dass dieser und ähnlichen Schulen in aller Regel keine wirkungsvollen Verfahren für die Bewältigung von dergleichen Konfliktspannungen zur Verfügung gestellt wurden.

Deshalb waren auch die jungen Leute dieser Schule von vornherein wenig disponiert, mit den ankommenden Geflüchteten, die ihrerseits durch viele flucht- und familienbedingte Stressfaktoren belastet sein mochten, einen auskömmlichen Umgang zu finden. Und als das Team der Gesprächsgruppenleiter*innen und Mediator*innen seine Arbeit begann, waren die Konflikte bereits lange aufgestaut und chronisch geworden.

Entsprechend sind die Schüler*innen in der ersten Sitzung immer wieder auch an ihre Grenzen gestoßen. So sind Einzelne und kleinere Gruppen im Verlauf der anderthalb Stunden aus dem Raum gelaufen. Mitunter gab es Drohungen und Provokationen zur tätlichen Auseinandersetzung, was aber für die Schüler*innen dieser Schule durchaus ein Teil ihres Alltages war und insofern auch in der Mediation relevant und authentisch war, aber eben moderiert werden muss. Entsprechend teilte sich das Team der Mediator*innen spontan auf, so dass Teilgespräche und wichtige Klärungen auf dem Flur und in anderen Räumen stattfinden konnten – und die Schüler*innen Schritt für Schritt wieder zurückgeführt werden konnten, während die verbleibende Kerngruppe im Gruppenraum bereits ins Gespräch kam. Verfügbare Lehrer*innen und die Schulsozialarbeit konnten ad hoc und momentweise bei der Rück- und Zusammenführung mitwirken – auch wenn sie aus Vertraulichkeitsgründen nicht am Prozess als solchem teilnehmen können.

Jedoch auch für diese relativ stark konfliktbetroffene Schule konnte letztlich festgestellt werden: Alle Schüler*innen der beiden Referenzgruppen sind stets wieder in den Raum gekommen und sind in der zweiten Hälfte der ersten Sitzung dort geblieben; denn die Neugier und die Aussicht auf spannende erzählerische Aufschlüsse und das aufrichtige Bemühen der Mediator*innen und Lehrer*innen brachte sie letztlich wieder dahin, an der großen Gruppe teilzunehmen. Am Ende der ersten Sitzung war es so, dass mehrere Teilnehmende gefragt hatten, „wann wir das nächste Mal weiter machen können“. Bereits in der zweiten Sitzung (zwei Wochen später) bestand dann eine wesentlich größere Geduld und Beständigkeit – und kein*e Schüler*in hat mehr den Raum verlassen.

Es scheint also, dass die Aushandlungen im mediativen Dreieck als solche – bei genügend Vorlauf in einzelnen Gesprächsgruppen – eine relativ hohe Anziehungskraft innehaben, die für Schüler*innen sehr schnell erkennbar ist. In der dritten und vorläufig letzten Sitzung kam es dann zur Überraschung der Mediator*innen dahin, dass sich die Teilnehmenden im großen Kreis und direkt von Angesicht zu Angesicht miteinander auseinandersetzen wollten; und

natürlich gebot der Respekt vor der Gruppe, dass diesem Wunsch stattgegeben wurde. Obwohl des Gruppengespräch dann deutlich weniger geordnet und weniger lösungsorientiert ablief als im mediativen Dreieck und obwohl es aus der Sicht der Mediantor*innen auch weniger produktiv zu sein schien, blieb der Austausch durchweg stabil und das Affektniveau moderat.

Insgesamt wurde in dieser letzten von drei Sitzungen deutlich: Die bloße Tatsache, dass diese Gruppe von 17 jungen Leuten, die hoch dynamische, vielfach ungelöste und eskalierende Konflikte und Tätlichkeiten durchlaufen hatten, es überhaupt vermochte, sich anderthalb Stunden in prozessoffener und unstrukturierter Weise im großen Kreis auseinanderzusetzen – und dies auch eigenbestimmt tun wollten –, stellte einen geradezu rasant anmutenden Fortschritt im sozialen Miteinander dieser Schule dar. Aus Sicht der Mediantor*innen war dieser rasche Fortschritt der Schüler*innen auch der Tatsache geschuldet, dass sie in den zweiwöchigen Phasen zwischen den Sitzungen die Erfahrungen aus der Mediation teilweise in ihren Alltag übertragen hatten, wo sie ja stets in mittleren und größeren Gruppen von Angesicht zu Angesicht miteinander zu agieren hatten. Auch wussten die Schüler*innen, dass sie ab dieser dritten Sitzung – wegen des begrenzten Projektcharakters des Angebots – zunächst keine Aussprachegruppe mehr haben würden, so dass sie sich in Öffnung des Dreiecks zum großen Kreis vielleicht auch auf ihr natürliches Setting (in der Klasse und auf dem Pausenhof) zubewegen wollten.

Zum derzeitigen Stand ist seitens der Schule vorgesehen bzw. Mittel beantragt, mittels einer weiteren Projektfinanzierung zu erproben, inwiefern eine Auffrischung der Arbeit in der mediativen Aussprachegruppe im Quartalsrhythmus sinnvoll ist.

II Die besprochenen Themen/ Konfliktereignisse – thematische Anknüpfungspunkte für die Schule

Was aber waren die Themen und Konfliktereignisse, die die Schüler*innen der mediativen Aussprachegruppe dieser Schule auf Karteikarten notierten, als ihnen in der ersten Sitzung der Aussprachegruppe die Eingangsfrage gestellt wurde: „Was stört Euch im täglichen Miteinander an der Schule“? Bzw. welche weiteren Themen/ Konfliktereignisse ergaben sich im Verlauf der Aussprache als mögliche weitere Gegenstände für eine Klärung?

Dauernde Beschimpfungen

Eine Karteikarte besagte: „Dauernde gegenseitige Beschimpfung“, und in der

Kurzbesprechung wurden unter anderem die Schimpfworte „Nazi, Kanake, Schlampe“ als Beispiele genannt.

Die Konfliktszene, die hierzu erarbeitet und aus verschiedenen Perspektiven erzählt wurde, war folgende: Ein einheimischer Junge provozierte und beschimpfte einen geflüchteten Mitschüler, indem er ihn vor dessen Klasse laut einen „Nazi“ nennt. Dies erfolgte so, dass der einheimische Junge beim Stundenwechsel kurz in die Klasse des geflüchteten Schülers lief und ihn quer durch den Raum, laut, vermeintlich scherzhaft und provokant als „Nazi“ anspricht. Nach Herbeirufen eines Lehrers wurde der einheimische Schüler zur Rechenschaft gezogen, gab aber an, dass er vorher von dem geflüchteten Mitschüler provoziert worden wäre, was jedoch offensichtlich nicht stimmte. (In der Aussprache konnte auch darüber gesprochen werden, dass diese Schutzbehauptung manchmal eingesetzt wird, um Lehrer*innen zu verwirren und abzulenken.)

Der geflüchtete Schüler stellte den einheimischen Schüler später in der Pause zur Rede, und zwar in dessen Pausenhofecke, die von mutmaßlich eher rechtsgerichteten Schüler*innen beansprucht wird (auch von jener oben erwähnten kleinen Untergruppe von fünfzehnjährigen Schüler*innen, die, zusammen mit ihren Eltern, einen relativ hohen Grad an Ideologisierung aufwiesen und teilweise einschlägige Jugendstrafen verbüßten.) Diese brisante Szene konnte mit Hilfe von Lehrer*innen einen glimpflichen Verlauf nehmen.

Ärgerlich für den Geflüchteten schien diese Beleidigung besonders auch deshalb gewesen zu sein, weil er hierin eine zynische Verkehrung der tatsächlichen Verhältnisse sah. So verwies er in der Auseinandersetzung darauf, dass es ja der einheimische Junge sei, der rechtsextrem ausgerichtet und somit „Nazi“ wäre, der z.B. einen Ring mit Wehrmachtszeichen trug und rechtsextreme Musik höre, was dieser jedoch zurückwies, da es sich „nur um Deutschrock“ handele und er sich definitiv nicht als „Nazi“ verstünde. Der einheimische Junge wiederum war ursprünglich dadurch zu seiner Provokation verleitet worden, dass sein geflüchteter Mitschüler eine Jacke trug, die einer so genannten Fliegerjacke ähnlich sieht. (Es mag sein, dass in dieser Provokationsszene auch ein kompliziertes Anziehungsverhältnis zwischen den beiden Jungen zum Ausdruck kam. Immerhin war im Zuge der Aussprachen in der Gruppe und auf dem Flur auch zum Ausdruck gekommen, dass dieser geflüchtete Junge derjenige ist, der von den Einheimischen am relativ meisten respektiert wird.)

Im Verlauf der Aussprache, bei der beide Jungen jeweils zusammen mit einem weiteren Jungen im Dreieck saßen, konnten die Einzelhandlungen unter großer Anteilnahme der im Kreis sitzenden Mitschüler*innen mitunter recht genau rekapituliert, erzählt und angehört werden, so dass sich einige Klärungen ergeben konnten. Auch wurden die jeweiligen Handlungsanteile überwiegend eingestanden und somit auch Verantwortung übernommen. Die

im Kreis sitzenden Mitschüler*innen zeigte viel Drang, sich zu beteiligen, was in Ausnahmefällen zugelassen werden konnte.

Im Resümee darüber, was man in Zukunft besser machen konnte, wurde festgestellt, dass man mehr miteinander reden müsste, weil man sich eigentlich kaum kennen lernen konnte und sich deshalb auch nicht einschätzen könne. Ferner wurde bekräftigt, dass man doch wenigstens im Beisein der Lehrer*innen ehrlich sein sollte. Vor allem aber wurde die auf der Hand liegende, aber dennoch leicht übersehbare Tatsache festgestellt, dass offensichtlich niemand an der Schule ein „Nazi“ genannt werden will.

„Im Dorf geht das nicht“

Eine Konfliktszene, die nicht durch eine Karteikarte eingebracht wurde, sondern sich im Prozess der Auseinandersetzung mit der obigen Szene/Karte ergeben hatte und nur kurz angesprochen werden konnte, spielte sich offensichtlich in dem kleinen Städtchen ab, in dem die Schule gelegen ist, und zwar am einzigen dortigen Supermarkt. Der Anknüpfungspunkt für diese spontane Erinnerung war die obige Feststellung, dass man mehr miteinander reden müsste, weil man sich eigentlich kaum kenne und deshalb auch nicht einschätzen könne.

Als eine Gruppe der einheimischen Schüler*innen nach Schulende vor dem örtlichen Supermarkt zusammenstanden, stellte sich einer der Geflüchteten zu ihnen. Die einheimischen Schüler*innen gaben ihm jedoch zu verstehen, dass er dort nicht gern gesehen war und sie an diesem Ort nicht mit ihm zusammen stehen wollten. Die einheimischen Schüler*innen schickten den geflüchteten Schulkameraden fort. In der Gruppe sagte dieser dann, „ich habe versucht mit euch in Kontakt zu kommen, aber ihr habt gesagt, dass ihr nicht mit mir reden wollt.“

Diese frühe Phase der Aussprache war noch durch relativ große Unruhe geprägt, so dass hierzu viel durcheinander gesprochen wurde. In der Kürze des Austausches kam es zu folgendem Resümee: „Wir finden dich in Ordnung. Du bist auch einer derjenigen Ausländer, mit dem wir gut reden können. Es wäre aber besser gewesen, wenn du dich in der Schule an uns angenähert hättest, bevor du dich nach der Schule zu uns stellst, um mit uns zu reden ... wir leben auf dem Dorf und kennen Ausländer nicht.“

Diese Szene konnte nicht weiterhin im Dreieck besprochen werden. Es scheint aber absehbar, dass bei der genaueren Erschließung des in der Szene enthaltenen Erzählmaterials vieles über die unausgesprochenen Regeln des kommunalen Zusammenlebens in diesem kleinen Städtchen reflektiert worden wäre sowie über die Bedeutung und die Rolle, die den Geflüchteten darin zukam.

„Du Schlampe“

Eine weitere Karteikarte benannte eine Konfliktszene, in der ein einheimisches Mädchen versucht hatte, in teils begütigender, teils vorwurfsvoller Weise auf einen geflüchteten Jungen einzuwirken, nachdem dieser gerade einen massiven Streit mit einem der hiesigen Klassenkameraden hatte. Laut Auskunft des Mädchens, das zusammen mit einem einheimischen Klassenkameraden als Tandem im Dreieck saß, während der geflüchtete Junge und Begleitung das andere Tandem darstellten, wollte sie dem geflüchteten Jungen vermitteln, „dass er sich nicht wundern braucht, wenn ihm sowas dauernd passiert, wenn er immer so scheiße drauf ist“. Daraufhin hatte sie der Junge als „Schlampe“ beschimpft. Seither war das Mädchen untröstlich und verfolgte den Jungen mit der Frage, warum er sie Schlampe genannt hat, wo sie ihm doch nur helfen wollte.

Mit unterstützender Sprachmittlung und nach einigen Rückfragen durch die Mediator*innen konnte der Hergang der Szene rekapituliert und im Einzelnen nachvollzogen und erörtert werden. Hierbei konnten einige wichtige Klärungen erreicht werden: Tatsächlich ist jener geflüchtete Junge sehr häufig in heftige Streits verwickelt und verfügt über eine sehr geringe Konflikttoleranz, was das Mädchen meinte, als sie sagte, „er wäre immer so scheiße drauf“. Häufig legt es jener geflüchtete Junge geradezu darauf an, Streit vom Zaun zu brechen. Jedenfalls ist er eine sehr leichte Beute für diejenigen, die ihn zu solchen Streits provozieren wollen. Andererseits hatte das Mädchen in der Hitze der Situation die Einsicht darüber verloren, dass sich bei ihr Helfen-Wollen und Vorwürfe-machen-Wollen vermischen, eventuell auch, weil sie jenen Streit des Jungen direkt miterlebte und von ihm emotional affiziert war.

Angesichts des Schimpfwortes „Schlampe“ konnte im Gespräch mit der gesamten Gruppe geklärt werden, was es bedeutet und welche sexuellen Konnotationen es enthält. Auf die direkt gestellte Frage, ob ein Mädchen prinzipiell das Recht hat, mit so vielen Männern und Frauen zu schlafen wie sie möchte, war sich die Gruppe einig, dass sie das sehr wohl dürfte. (Hier ließe sich bei mehr Zeit eine Einheit der politischen Bildung über Sexismus und Homophobie anschließen, die jedoch zunächst auf einer erfahrungsbasierten Erweiterung des Themas im lebensweltlichen Horizont der Schüler*innen aufbauen müsste – und nicht einfach didaktisch angestückt werden sollte.)

Im Resümee darüber, was man in Zukunft besser machen konnte, konnte die allgemeine Schlussfolgerung gezogen werden: „Es ist keine gute Idee, jemanden, der direkt aus einem Konflikt kommt und ‚geladen‘ ist, nochmal Vorwürfe zu machen, wie hilfreich auch immer es gemeint ist“. Und: „Es ist nicht einfach, jemandem zu helfen.“ Ferner: „Man sollte immer versuchen, erst einmal in sich zu schauen und die Frage zu stellen: Was will ich hier eigentlich?“

Will ich jemandem helfen, eine Einsicht zu machen? Will ich evtl. einen Vorwurf machen?“ Danach kann man sich leichter überlegen, was man tut und wie man am besten vorgeht.

In der Nachbesprechung der Mediator*innen ergab sich das Resümee, wie wichtig und wünschenswert es doch wäre, die jungen Leute gezielt in ihren konfliktbezogenen sozialen Fähigkeiten trainieren zu können, so dass sie besser in der Lage sind, selbst mediative und Resilienz bildende Funktionen zu übernehmen – wie es in dieser Szene eigentlich die Absicht war. Die soziale Fähigkeit, klar zwischen dem Impuls des Vorwürfe-Machens und des Helfen- und Ausgleichen-Wollens unterscheiden zu können und diese Absichten jeweils effektiv umsetzen zu können, wäre immens wichtig – sowohl für die Selbstregulation einer diversen Schülerschaft und das Lern- und Sozialklima einer Schule als auch für das weitere berufliche und persönliche Fortkommen der Schüler*innen.

„Die Ausländer mucken immer gleich auf“

Eine weitere Karteikarte enthielt lediglich das Wort „Aufmucken“. Diese Karte und die in ihr enthaltene Konfliktszene konnte aus der Zeitknappheit, in der sich das Projekt befand, nicht bearbeitet werden.

Allerdings ergab sich in der Kurzbesprechung der Karte, die ein wenig ausgedehnter verlief als bei anderen Karten, folgendes Bild: Bei Konflikten und das „Aufmucken“ scheint es sich um ein komplexes, interkulturell bedingtes Konfliktmuster zu handeln, dass ein sehr hohes Aggressions- und Gewaltpotential innehat:

Mit „Aufmucken“ ist ein unter den hiesigen männlichen Schüler*innen kultiviertes soziales Ritual oder Spiel gemeint, in dem ein spaßhaftes Sich-gegenseitiges-Beschimpfen, - Erniedrigen bzw. - „Runtermachen“ erfolgt, das aber nicht zur aggressiven Gegenreaktion führt, weil es nicht ernst gemeint ist, bzw. in dem die aggressive Gegenreaktion lediglich wiederum spaßhaft simuliert und gut dosiert wird. Es geht hierbei in aller Regel darum, dass jeweils ein Junge gegenüber einem anderen Jungen der Gruppe eine Geste der Provokation und/oder Erniedrigung vollzieht und der andere Junge diese Geste sozusagen erdulden und neutralisieren muss – bzw. spaßeshalber dosierte Gegenreaktionen zeigt. Die Rollen können u.U. getauscht werden. Ein „Aufmucken“ scheint dann zu erfolgen, wenn es Gegenreaktionen gibt oder aber, wenn dieses Spiel durchbrochen wird und jemand mehr als nur spaßeshalber Gegenreaktionen zeigt.

Rituale dieser Form sind vermutlich in Deutschland und Europa seit Jahrzehnten und möglicherweise seit Jahrhunderten üblich und gehören zum Bestand der männlichen Sozialisation. Heutzutage geht es bei diesen Ritualen eventuell um eine soziale, quasi-

theatralische Verarbeitung von Erfahrungen der Erniedrigung und Aggression unter männlichen Jugendlichen. Gleichzeitig kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich in diesem Ritual trotz des Unernstes gewissen Statusaushandlungen vollziehen, entlang der Frage, wer wen unter welchen Umständen „runtermachen“ darf und wer in welcher Weise gegenhalten und Gegenreaktionen des Aufmuckens zeigen darf. Insgesamt wird es hierbei jedoch vor allem darum zu tun sein, die soziale Verbundenheit mit und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von jungen Männern zu regeln und zu praktizieren – und innere Spannungen und Aggressionen zu neutralisieren.

Freilich mag in der situativen Ausgestaltung dieses Rituals die Unterscheidung zwischen Spaß und Ernst labil und umstritten sein, so dass die Ausführung des Rituals eine stets brisante Zone des Miteinanders darstellt. Schon unter den hiesigen, sich gut kennenden Jugendlichen scheint es stimmungs- oder situationsbedingt zu momentanen Eskalationen kommen zu können, deren Eindämmung dann spezielle Anstrengungen und Vorkehrungen bedürfen und die deshalb nicht selten misslingen, so dass es zu offen ausbrechenden Aggressionen kommen kann.

Umso begreiflicher ist, dass die geflüchteten Mitschüler, die dieses Ritual eventuell nicht kennen und einschätzen können, große Schwierigkeiten haben, sich darin einzufinden. Dies mag insbesondere dann der Fall sein und zu Eskalationen führen, wenn die Aggressions-, Erniedrigungs- und Gewaltassoziationen des Rituals akute psychotraumatische Belastungen berühren, die bei den aus Kriegsgebieten geflohenen Jugendlichen vorliegen mögen.

Jedenfalls wurde in der Aussprachegruppe die Klage geäußert wurde, dass die „Asylanten immer gleich aufmucken würden“ und dass das eine „Respektlosigkeit gegenüber den Deutschen“ wäre. Auch ergäben sich daraus viele Streitigkeiten und Tätlichkeiten.

Da diese Konfliktszene aus Zeitknappheit nicht bearbeitet werden konnte, musste auch auf ein Sondieren von Lösungsmöglichkeiten für die Zukunft verzichtet werden. Immerhin konnte auf der Ebene der allgemeinen Besprechung im großen Kreis der grundsätzliche Zusammenhang erörtert werden, dass Geflüchtete bestimmte soziale Rituale unter den hiesigen Schülern nicht kennen und sich deshalb aus Unkenntnis nicht richtig verhalten können. Dies schien allen einsichtig – jedoch eine genauere Erarbeitung von erlebten Szenen in diesem Themenfeld steht noch aus.

In der Nachbesprechung der Mediator*innen ergab sich das Resümee, wie wichtig und wünschenswert es doch wäre, begleitende Sozialtrainings zu konzipieren und vorzuhalten, die direkt auf den unter den jungen Leuten ablaufenden sozialen Dynamiken und Erlebnissen aufbauen.

Mädchen mit Münzen bewerfen

Eine weitere Karteikarte wurde von zwei geflüchteten Mädchen erarbeitet und direkt mit einer Mediatorin besprochen. Nachdem die beiden Mädchen jedoch in der Folgesitzung nicht mehr anwesend sein konnten, konnte die Konfliktszene noch nicht besprochen werden.

Die von den Mädchen beschriebene Szene erfolgte auf dem Schulhof in der Pause: Die beiden Mädchen gingen zusammen über den Schulhof, dabei werden sie von hiesigen Jungen mit Münzen und anderen kleinen Dingen beworfen und ausgelacht; hierbei war für die Mädchen auch erkennbar, die die Gruppe gleichzeitig „über sie getuschelt“ haben. Das Potential für Konfliktlösung, soziale Fähigkeiten und ganzheitlich politische Bildung, das diese Karteikarte beinhaltet, ist groß. Denn es steht zu vermuten, dass ein großer Teile der hiesigen männlichen Schüler hierzu anzusprechen wäre und dass weitere Thematiken im Umkreis eines eventuell landläufigen sexistischen Verhaltens zur Sprache kämen und bearbeitet werden könnten.

In der Planung der Mediator*innen für eventuelle zukünftige Maßnahmen an dieser und anderen Schulen, ergab sich die generelle Feststellung, dass bei allen Aussprachegruppen, Sozialtrainings und/oder narrativ-lebensweltlichen Gruppenverfahren dem Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen eine besondere Bedeutung und herausragende pädagogische Wirkungsmöglichkeiten zukommen. Denn oft ist der Umgang der Jungen mit Mädchen bzw. mit Themen von Femininität ein wichtiger Hinweis auf die Aggressionsbereitschaft und/oder Konfliktneigung der Schüler*innen – und ein guter Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit.

Ungerecht: die Geflüchteten dürfen alles

Eine andere Karteikarte enthielt folgende Feststellungen: „Den Geflüchteten passiert nie was, wenn sie den Schulhof verlassen; bei uns werden immer die Eltern angerufen“. In der Kurzbesprechung tauchten viele Beobachtungen auf, die auch schon in den Gesprächsgruppen eine große Rolle gespielt hatten und die eine empfundene Ungerechtigkeit in der vergleichweisen Behandlung der geflüchteten und der hiesigen Schüler*innen durch disziplinarische Maßnahmen der Schule monierten. Die geflüchteten Schüler*innen würden weniger sanktioniert als die hiesigen; erstere könnten „sich mehr herausnehmen“ als letztere. Dies wäre ungerecht.

Da dieser Eindruck zunächst von allen anwesenden hiesigen Schüler*innen geteilt wurde, konnte leicht ein entsprechendes Tandem für die eine Seite des mediativen Dreieck benannt werden, das die entsprechenden Erlebnisse genauer darstellen würde; ein Tandem aus geflüchteten Schüler*innen formierte sich auf der anderen Seite des Dreiecks.

Es konnten einige sehr relevante Beobachtungen und Überlegungen ausgetauscht werden, die zunächst belegten, dass der Eindruck der formalen Ungleichbehandlung durchaus belegbar

war. Davon ausgehend, konnte dann aber auch die insgesamt sehr ungleiche Situation erwogen werden, in der sich die geflüchteten Schüler*innen befanden. Hinzu kam, dass die Schule inzwischen ein Einsehen in die bestehende Diskrepanz gewonnen hatte und ihre Sanktionen bei Fehlverhalten von geflüchteten und hiesigen Schüler*innen anglich. So kam es, dass just an dem Tag dieser Sitzung zwei geflüchtete Schüler*innen von der Schulleitung Sanktionen erhielten, weil sie den Schulhof verlassen hatten. An diesem Punkt kam dann auch die Erzählung auf einen anderen Mitschüler, Carl (Pseudonym), der wohl ein in mancher Hinsicht besonderer Mitschüler war (dies konnte im Einzelnen nicht mehr geklärt werden) und der auch regelmäßig von Hof geht, aber eben einfach „mit den Konsequenzen lebt“.

Umso rascher konnte das Gespräch dann auch dahin kommen, dass es eventuell noch andere, psychologisch Gründe dafür geben könnte, dass die hiesigen Schüler*innen diese Ungleichbehandlung in der Vergangenheit so stark wahrgenommen und so oft und vehement ins Feld geführt hatten. Denn es wäre doch – angesichts der so unterschiedlichen Situation der Schüler*innen – eigentlich so leicht einsehbar und nachvollziehbar gewesen, aus welchen Gründen sich diese formale Ungleichbehandlung ergeben hatte. Ist es doch bei ruhigerem Nachdenken vollkommen offensichtlich, dass die geflüchteten Schüler*innen eine viel instabilere Situation mit vielen Ortswechseln, sprachlichen Schwierigkeiten und Konflikten hatten – so dass schon von daher Verständnisschwierigkeiten und Unregelmäßigkeiten im Verhalten zu erwarten waren. Insbesondere war das Hauptsanktionselement, das beim Verlassen des Schulgeländes angewendet wird, die Benachrichtigung der Eltern, bei vielen Geflüchteten kein besonders scharfes oder überhaupt gangbares Mittel, da die Eltern (noch) kein Deutsch sprachen, die deutschen Gepflogenheiten nicht kannten und überhaupt ganz andere Herausforderungen zu meistern hatten als die kleinen Fluchten ihrer Kinder vom Schulhof zu sanktioniere.

Über dergleichen offenkundige Sachverhalte konnte in der Gruppe nach einer Weile ein relativ ruhiger Austausch erfolgen. Was aber zuletzt seitens der Mediator*innen lediglich angemerkt werden konnte und noch mehr Zeit und Ruhe für die persönliche Vertiefung erfordert hätte, sind Selbstbeobachtungen der hiesigen Schüler*innen darüber, wie die gegenwärtigen medialen und politischen Diskurse auf sie und ihren aktuellen Konflikt einwirken – insbesondere auf ihre Wahrnehmung, gegenüber den geflüchteten Schüler*innen benachteiligt zu werden. Denn offensichtlich korrespondierte diese Wahrnehmung des Benachteiligt-Seins mit politisch bedingten generellen Haltungen, die bei Teilen der Bevölkerung im Umfeld der Schule vorzuliegen scheinen, dass es nämlich „zu viele Ausländer“ in Deutschland gäbe, dass zu viele und die falschen Geflüchteten aufgenommen worden wären, dass die hiesigen Bürger gegenüber den „Ausländer“ und „Flüchtlinge“ benachteiligt wären und dass die einen den anderen die Arbeit, die Sozialmittel und „die Steuern“ wegnähmen, wie die den

Gesprächsgruppen verschiedentlich geäußert wurde.

Es wäre also durchaus sinnvoll gewesen, den Schüler*innen noch mehr Zeit und Gelegenheit zu geben, sich genauer darüber auszutauschen, wie sie diese politischen Haltungen und Diskurse wahrnehmen, in welchen Kontexten sie ihnen begegnen und welche persönlichen, lebensweltlichen Bezüge – der direkten oder indirekten Art – sie für sie enthalten. Denn wie einer der herkunftsdeutschen Schüler zu einem Mediator sagte: „Weißt Du, xy (Mediator), das ist hier bei uns an der Schule eben so, dass wir alle denken, dass es in Deutschland zu viele Ausländer gibt“; und abgesehen davon, dass seine Schulkamerad*innen diesen Kommentar in dem Moment zurecht als zeitlich unpassend platziert empfanden (vgl. weiter oben), wäre es pädagogisch sehr wertvoll, mit Ruhe der Frage nachzugehen, wie diese Gedanken und Haltungen im Einzelnen bedingt und begründet sind, welche narrativen Kontexte sich jeweils ergeben und inwiefern sich nicht doch auch Unterschiede in den Haltungen der Schulkamerad*innen untereinander auffinden ließen.

Stünde mehr Zeit zur Verfügung und wäre bei einer längerfristigen Umsetzung der Gesprächs- und Aussprachegruppen von vorneherein auch eine systematische Verzahnung mit Lehrplaninhalten der politischen Bildung möglich, könnten diese Fragen in geeigneter Weise vertieft werden; und sie könnten auch mit konkreten Arbeitsaufgaben für die Schüler*innen verbunden werden, die Gegenstand der schulischen Leistungserbringung sein könnten, ohne dass die Vertraulichkeit des persönliche Austausches in der Gesprächsgruppen kompromittiert würde.

An den Po gegriffen – die Sandra aus der 9d in die Aussprache eingeladen

In einer Erlebnisszene, die am Rande der Auseinandersetzung über das obige Thema zu Geflüchteten und schulischen Sanktionierungen – „die Geflüchteten dürfen alles“ – in der Erinnerung der Schüler*innen auftauchte, waren die verschiedenen Konfliktmotive: Gender, Sexualität, Geflüchtete und Ungleichbehandlung durch die Lehrer*innen, direkt miteinander verquickt. Diese Szene wies somit einige Komplexität auf – und wurde den Schüler*innen in diesem Moment begreiflicherweise sehr wichtig, wenngleich sie bei der anfänglichen Sammlung der Themen noch nicht aufgetaucht war. Dies mag möglicherweise daher rühren, dass die Szene, wie gleich dargelegt werden wird, im Moment des Ereignisses von den betroffenen und zuständigen Beteiligten sozusagen de-thematisiert und verdrängt wurde – und deshalb einer teilweisen Ausblendung anheimgefallen sein mag. Denn die Versuche der Schüler*innen, die Szene direkt in der Situation aufzugreifen und zu klären, wurden auf eigentümliche Weise abgelenkt bzw. verhindert – was sicherlich auch als Reflex der hohen gesellschaftlichen Konflikthaftigkeit dieser Themen gelten kann. In einer narrativ basierten

Gruppe des Gesprächs oder der mediativen Aussprache kann dergleichen Konflikthaftigkeit, Verdrängung und De-Thematisierung jedoch aufgehoben werden.

Die Szene ereignete sich, als geflüchtete und hiesige Schulkamerad*innen zusammen an einem handwerklichen Berufspraktikum teilnahmen – und sich nach getaner Arbeit die Hände wuschen. In dieser räumlich engen Situation des gemeinsamen Händewaschens einer Gruppe an einem Waschbecken geschah es, dass ein Junge einem hiesigen Mädchen an den Po fasste, worauf das hiesige Mädchen laut aufschreie. Es war aber offensichtlich in der Enge und Aufregung der Situation zunächst nicht zweifelsfrei ermittelbar, wer dem Mädchen an den Po gefasst hatte, wie das eigentlich geschah, geschweige denn warum das geschah. Es schien vor allem ein geflüchteter und ein hiesiger Junge in Frage zu kommen, Mohammed und Johann, wobei sich das Mädchen beinahe sicher zu sein schien, dass es der geflüchtete Junge, Mohammed, war, der ihr an den Po gefasst hatte. Dieser war jedoch zunächst nicht geständig, andere konnten oder wollten nichts bezeugen.

Auch der herbeigeholte Praktikumsleiter konnte bzw. wollte offensichtlich nicht zu einer unmittelbaren Klärung und Beilegung beitragen, denn er reagierte auf eine sehr eigentümliche Weise. Als er mit der Situation konfrontiert und ihm gesagt wurde, dass ein geflüchteter und ein hiesiger Schüler in Frage kämen und dass das Mädchen aber beinahe überzeugt sei, dass Mohammed es gewesen ist, scheint der Praktikumsleiter – wie und warum auch immer – lediglich lapidar gesagt zu haben: „Na, vielleicht wollte Johann auch mal wissen, wie das ist, einem Mädchen an den Po zu fassen“. Aus welchen Gründen auch immer – offensichtlich wollte der Praktikumsleiter diese Angelegenheit in diesem Moment nicht ernsthaft bzw. verfahrensgetreu behandeln. In seiner unernsten oder paradoxen Handhabung agierte er auch so, dass das gespannte Verhältnis zwischen den geflüchteten und hiesigen Schüler*innen zusätzlich unter Druck geraten musste, indem er den bestehenden Verdacht sozusagen umleitete und zur Überraschung der Schüler*innen erwog, dass vielleicht Johann „auch mal wissen (wollte), wie das ist ...“, und dabei zudem implizit voraussetzte, dass andere das schon wissen, aber eben Johann noch nicht.

Was auch immer den Praktikumsleiter bewogen hatte, für die Schüler*innen mag hierbei, ihrem allgemeinen Erleben entsprechend, der Eindruck entstanden sein, dass er der anstehenden Sanktionierung eines geflüchteten Schülers auswich. Nach diesem eigentümlichen Verlauf der Situation ist dann keine weitere schuloffizielle Klärung oder formale Bearbeitung mehr erfolgt. Jedoch scheint Mohammed intern, dem Mädchen gegenüber zugegeben zu haben, dass er es war, der ihr in jener Situation am Waschbecken an den Po gefasst hatte. Inwiefern sich hieraus weitere Klärungen und Austausch ergaben, konnte in der Aussprachesituation unter anderem auch deshalb nicht ermittelt werden, weil Sandra, die betroffene Schülerin, nicht Teil der Aussprachegruppe war.

Hierauf wurde der Vorschlag gemacht, Sandra aus ihrer Klasse heraus in die Aussprachegruppe einzuladen, was sich an dieser sehr flexibel agierenden Schule auch kurzerhand einrichten ließ. Sandra konnte dann tatsächlich noch für eine kleine Weile in die Gruppen kommen und einige Details der Situation beitragen bzw. beglaubigen. Jedoch war die Zeit zu begrenzt. Vor allem aber war Mohammed an diesem Tag nicht in der Schule und deshalb nicht in der Aussprachegruppe. Zudem war der Praktikumsleiter nicht Teil der Schule, sondern externer Partner, so dass auch er – abgesehen vom begrenzten Zeitrahmen der Maßnahme – nicht ad hoc ansprechbar war. Für die genauere Rekapitulation der Hergänge und Erschließung der jeweiligen Betroffenheiten und Beweggründe hätte es also weiterer Maßnahmen der Klärung bzw. Aussprachetermine bedurft

Jedoch sind dergleichen Maßnahmen prinzipiell durchaus realisierbar. Auch scheint an diesem Beispiel besonders gut nachvollziehbar, wie pädagogisch wertvoll eine solche Klärung gewesen wäre und wie sehr sie zur Reflexion aller Beteiligten und der Schule als systemischer Institution innerhalb ihrer Kommune hätte beitragen können. Denn zahlreiche Fragen, die nicht nur für eine mögliche Ahndung des Verstoßes – sondern auch für ein genaueres, pädagogisch wünschenswertes Verständnis des Hergangs und seiner Gründe und Folgen sowie für eine bessere Regelung des schulischen Miteinanders erforderlich wären – hätten sich so klären können. Wie kam es dazu, dass Mohammed Sandra in dieser Situation an den Po fasste? Wie kam es, dass Sandra laut aufschrie? Wie hat Sandra diesen Übergriff empfunden? Was hatte Mohammed bewogen? Was kann er darüber sagen? Hatte Mohammed dergleichen schon einmal gemacht? War es Sandra schon einmal zugestoßen? Wurde anderen Mädchen an dieser Schule von anderen Schülern an den Po gegriffen? Wenn ja, wie kam das, wie wurde es empfunden, wie wurde dem entgegnet? Gab es dergleichen seitens der Mädchen gegenüber den Jungen? Gab es dergleichen unter Jungs oder unter Mädchen? Welche Bedeutung hatte dies im schulischen Miteinander der Mädchen und Jungen? Was hat den Praktikumsleiter bewogen so zu agieren, wie er es tat? Was waren die Faktoren, die mit ausschlaggebend dafür waren, dass der Vorfall danach auch an der Schule nicht weiter vorgetragen und geklärt wurde?

Ganz zu schweigen von weiteren, über die Szene hinausweisenden Fragen: Welche anderen schulischen und außerschulischen Begebenheiten oder Einflüsse haben für diesen Hergang eine Rolle gespielt? Gibt es mediale Vorbilder? Welche Formen von Körperberührung sind im schulischen Miteinander üblich – unter und zwischen den Geschlechtern? Wie sind sie geregelt? Wie wird mit Verliebtheit, erotischer Anziehung und Sexualität im Jugendalter an der Schule umgegangen? – Z.B. wurde in dieser Aussprachegruppe in einer Nebenbemerkung auch das Thema Berührungen unter Jungs als eine Thematik markierte, die besprechbar wäre. Und wie hat sich all dies verändert, seit die geflüchteten Schüler*innen hinzukamen? Bzw. wie

haben sich die Fragen um Körperberührung, Verliebtheit, erotische Anziehung und Sexualität den geflüchteten Schüler*innen gestellt?

Aus all diesen Fragen geht jedenfalls hervor, wie viel eine Gesprächs- oder Aussprachegruppe beitragen kann, wenn es um Konflikttransformation, soziales Lernen und unmittelbare Partizipation im Schulalltag geht, aber auch wenn es um ein direktes, lebensweltliches Engagement in akuten gesellschaftliche Themen zu tun ist.

III Zur Verzahnung der Gruppenarbeit mit Lehrplaninhalten z.B. des Faches Politische Bildung

Auch wenn diese – politisch hoch relevanten – Fragen in der zeitlich sehr begrenzten, pilothaften Erprobung der mediativen Aussprachegruppe und der vorangehenden narrativen Gesprächsgruppen nicht einlässlich genug besprochen werden konnten, ist dennoch sehr viel erreicht worden. Denn wie schon oben im Kapitel zu den „Wirkungen der mediativen Aussprachegruppe“ und den „Erfahrungen vor Ort“ gesagt: bereits am Ende der ersten – sehr turbulenten – Sitzung war es so, dass mehrere Teilnehmende gefragt hatten, „wann wir das nächste Mal weiter machen können“; und bereits in der zweiten Sitzung bestand eine wesentlich größere Geduld, und der Zuspruch zu dieser Form der Auseinandersetzung war rapide gewachsen.

Auch konnten in den drei Treffen der Aussprachegruppe die gesellschaftlichen und politischen Perspektiven dieser Fragen immerhin ansatzweise in den Blick geraten – wie auch deren große Bedeutsamkeit für den Schulalltag, auch als Thema von partizipativer politischer Bildung. Denn in diesem Prozess erhielten die teilnehmenden Schüler*innen – und indirekt auch alle anderen Schüler*innen der Schule, die ggf. in geeigneter Weise von den Ergebnissen der Aussprachegruppe in Kenntnis gesetzt wurden – nicht nur die Rückmeldung, dass ihre Anliegen und ihr Konflikterleben gehört und ernst genommen werden. Sie haben auch eine Ahnung davon bekommen, wie relativ leicht es möglich ist und wie wichtig es ist, dergleichen Szenen noch genauer zu vertiefen zu erarbeite, dies gemeinsam in einem sicheren, vertraulichen Rahmen zu tun und dabei aber auch eine deutliche Veränderung der Qualität des Schulalltages herbeizuführen. Mithin zeigte sich die Schnittstelle zum Fachunterricht der politischen Bildung oder Gesellschaftswissenschaften wie auch zum fächerübergreifenden Ziel des sozialen Lernens und der Partizipation im Schulalltag.

Hier war bereits abzusehen, dass die teilnehmenden Schüler*innen im weiteren Verlauf beinahe automatisch beginnen würden, ein Stück weit auch selbst, außerhalb der Gruppenarbeit Verantwortung zu übernehmen und den narrativen und mediativen Gesprächsmodus der Gruppen ansatzweise auch im informellen Miteinander zu praktizieren –

was während der Zeit der Aussprachegruppen mutmaßlich vielfach geschehen sein muss, wenn man sich den völlig eigenbestimmten und selbstgeleiteten Verlauf der dritten Sitzung der Aussprachegruppe besieht (vgl. oben).

Ferner sind konkret zur letzten Konfliktszene – „an den Po gefasst“ – mühelos verschiedene Möglichkeiten erkennbar, wie weitere schulische und Lernaktivitäten eingesetzt werden könnten, um den pädagogischen Ertrag dieser Ereigniserarbeitung zu festigen und zu erweitern. Auf verschiedene Weisen ließe sich Mohammed in den Prozess einbinden, sobald er wieder in der Schule ist, wie auch die anderen Mitschüler*innen dieser Praktikumsgruppe noch einmal angesprochen und in eine Aktivität einbezogen werden können. Auch im Hinblick auf den Praktikumsleiter sind ad hoc eine Reihe von Vorgehensweisen denkbar, mittels derer auch seine Perspektive auf diese Szene eingeholt und er am Prozess beteiligt werden kann (z.B. externes Interview mit dem Praktikumsleiter als Hausaufgabe/ Gruppenaufgabe, oder Einladung des Praktikumsleiters zum Gruppengespräch).

Es geschah mit Blick auf diese weiteren pädagogischen Perspektiven und möglichen Erträge, dass bereits für die narrativen Gesprächsgruppen (vor den Treffen der Aussprachegruppe) stets eine praktische Wochen(haus)aufgabe vorgesehen war. Diese Aufgabe wurde von Woche zu Woche direkt aus dem Gruppengeschehen heraus gegeben und sah in aller Regel eine praktische Recherche/ Befragung in der sozialen Umgebung oder im Internet sowie die Aufbereitung der Ergebnisse zur Präsentation in der Gruppe vor. Während diese Wochen(haus)aufgabe zunächst vor allem eine weitere Bindung der Gruppe und Vertiefung der Thematiken bezweckte, die im Gruppengespräch in spontaner und eigenbestimmter Weise in Erscheinung getreten waren, ist leicht zu erkennen, welches große Potential sie auch für die Erfüllung von im Lehrplan gegebenen Zielen z.B. des Faches der politischen Bildung haben. Der hierin sich zeigende Horizont an Lernzielerfüllung hinsichtlich von sozialem Lernen und politischer Bildung, im Sinne einer ganzheitlichen Bildung auch der politisch relevanten Affekte, reicht sehr weit. Denn alle direkt von den Schüler*innen aus unmittelbarer Betroffenheit eingebrachten Erfahrungsszenen enthalten zahlreiche Anknüpfungspunkte für Lehrplaninhalte aus Fächern wie politische Bildung, Sozialkunde, LER sowie aus den Rahmenlehrplänen. Auch der direkte „Bezug zu Lebenswelten, Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen“ (Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, 2018) ist hier in maximaler Weise hergestellt, da es bei allen Themen stets die Schüler*innen selbst sind, die diesen „Bezug“ gänzlich eigengeleitet aus einem vollkommen offenen Prozess heraus selbst herstellen und ihre „Erfahrungen“ in den Gruppengesprächen weiter vertiefen und reflektieren.

Gerade den – sehr häufig und intensiv aufkommenden – Gender-bezogenen Konfliktszenen wie auch die Konflikte mit den geflüchteten Schüler*innen kommt die größte Bedeutung zu, wenn

eine „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt und Gleichberechtigung sowie interkulturelle Erziehung“ (Rahmenlehrplan) nachhaltig umgesetzt werden soll. Zudem stellen die mediativen Aussprachegruppen ein hoch wirksames „unterrichtsergänzendes Angebot“ dar, das darüber hinaus in einer Funktion als Mediationssetting auch der „Gewaltprävention“ und „Demokratiebildung“ dienlich ist. Sie können maßgeblich dazu beitragen, dass „die Schule“ innerhalb ihres (ländlichen/ kleinstädtischen) Standortes als ein „demokratischer und partizipativer Lern- und Lebensort“ mit Leben gefüllt werden kann (Rahmenlehrplan).

In Rückbetrachtung auf die obigen Dynamiken um die Szene „an den Po gefasst“ wie auch auf alle anderen Konfliktszenen muss man aber ehrlicher Weise auch die umgekehrte Frage stellen. Denn nicht nur gilt die Frage bzw. die Feststellung, welche ungeahnt großen Potentiale der systematischen Verzahnung mit Fach- und Rahmenlehrplänen die Themen haben, die aus diesen offenen, narrativen Gesprächsgruppen hervorgehen – und wie groß vor allem auch die Potentiale der jeweiligen Gesprächsgruppen-Prozesse als solche sind. Umgekehrt muss auch offen und ehrlich der – nach Verantwortung rufenden – Frage ins Gesicht gesehen werden, welche Folgen es eigentlich hat, wenn keine solchen oder ähnlichen Gesprächsgruppen eingerichtet und kein Formate der Konflikttransformation und Selbsterfahrung eingerichtet sind. Welche Folgen hat es also, wenn dergleichen Konfliktszenen unter den Schüler*innen nicht geklärt werden können – und wenn die Schüler*innen systematisch auf ihnen sitzen bleiben und von außen hilf- und tatenlos zugesehen wird?

Hierzu zwei Antworten, deren erste zunächst im engeren Sinn auf die Aufgabe der Vermittlung jener Lehrplaninhalte – Vielfalt, Interkulturalität, Gleichberechtigung – gerichtet ist, die z.B. in politischer Bildung oder den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern geleistet werden muss. Schon diese Antwort ist so einfach und unbestreitbar, wie sie betrüblich anmuten mag: Wenn die Schüler*innen auf dergleichen Schlüsselerfahrungen des schulischen Sozial- und Konfliktlernens sitzen bleiben, dann muss der Fachunterricht, der gleichzeitig zu diesen Themen angesetzt ist und oft mit mühsam von außen herangetragenen Inhalten und Materialien bewerkstelligt wird, fast zwangsläufig völlig scheitern – bzw. er wird bei den weniger stabilen Schüler*innen sogar zu Zynismus und Verweigerung bzw. zur Provokation von Ersatzkonflikten mit den Lehrer*innen führen. Dies ist in psychologischer Hinsicht folgerichtig. Denn unter solchermaßen belasteten und paradoxen Bedingungen des schulischen sozialen Lernens und der fachunterrichtlichen politischen Bildung kann im besten Fall nur eine einvernehmliche Leistungserbringung erfolgen, die weit hinter den pädagogischen Möglichkeiten des Themas und des Schulkontextes zurückbleibt. Und dies wird mit den weniger stabilen Schüler*innen, die uns im Sinne von Prävention und Jugendschutz am wichtigsten sein sollte, nicht gelingen.

Eine zweite Antwort kann hier gegen Ende des Aufsatzes in kurzer und polemischer gewagt

werden: Wenn die Schüler*innen systematisch auf diesen Konfliktszenen und ihren ungenutzten Selbsterfahrungen im Gruppengeschehen des Schulalltags sitzen bleiben, dann passiert einfach ... deutscher Schulalltag - und das sieht dann unter Umständen, wie an dieser Schule, so aus, dass die Acht- und Neunjährigen in der Grundstufe anfangen, mit Steinen aufeinander zu werfen und dies in Gruppen zwischen Hiesigen und Geflüchteten tun, was konflikt-dynamisch und systemisch-transgenerational vollkommen folgerichtig ist.

Narrative Gesprächsgruppen, mediative Aussprachegruppen und andere Formate der Unterstützung von partizipativer und eigenmotivierter politischer Bildung an Schulen - vor allem des ländlich-kleinstädtischen Raums - stellen also keineswegs ein Luxusthema dar. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine essentielle Frage der Verantwortung, die sich auf den Rahmen und den Gesamtprozess Schule richtet und darauf, was Schule zur soziale und gesellschaftlichen Bildung beitragen kann. Dies ist nicht die Verantwortung der Schüler*innen, die zumindest an dieser Schule bzw. in den Aussprachegruppen durch ihr Engagement ihrer Verantwortung bereits vollkommen nachgekommen sind. Denn diese Frage der Verantwortung obliegt uns Erwachsenen, die wir in Instituten, Vereinen, gGmbHs, Ministerien, Schulen und Ämtern tätig sind: Wollen wir so weiter machen, oder wollen wir sozusagen mehr Demokratie wagen, die heutzutage freilich auf neue und intelligentere Weise gesichert und belebt werden muss.