

Verbreitung, Umsetzungspraxis und
Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext
schulischer Gewaltprävention
(Untersuchung an Schulen des Regierungsbezirks Köln)

Inauguraldissertation

zur
Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

vorgelegt von
Victoria Caesar

aus Köln

November 2003

Verbreitung, Umsetzungspraxis und
Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext
schulischer Gewaltprävention
(Untersuchung an Schulen des Regierungsbezirks Köln)

Inauguraldissertation

zur
Erlangung des Doktorgrades

vorgelegt von
Victoria Caesar

aus Köln

angenommen von der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

Tag der mündlichen Prüfung: 06.08.2004
Erste Gutachterin: Frau Prof. B. Koch-Priewe
Zweiter Gutachter: Herr Prof. Dr. J. Bennack

Inhaltsverzeichnis

Seite

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Inhalte, Ziele und Vorgehensweise	4
1.2.1	Theoretischer Teil	4
1.2.2	Praktischer Teil	5
2	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Konfliktforschung – Versuch einer Übersicht	8
2.1.1	Theorien der Konfliktforschung	8
2.1.1.1	Konflikttheorien der politischen Philosophie	8
2.1.1.2	Psychologische Konflikttheorien	9
2.1.1.3	Biologisch-anthropologische Konflikttheorien	11
2.1.1.4	Theorien der internationalen Konfliktforschung	12
2.1.1.5	Bewertung der Konflikttheorien und Bedeutung für den mediativen Ansatz	13
2.1.2	Konfliktdefinitionen und -klassifizierungen	15
2.1.2.1	Der Konfliktbegriff	15
2.1.2.2	Klassifizierung von Konflikten	17
2.1.2.3	Konfliktdiagnostik als Voraussetzung für mediatorisches Handeln	20
2.1.3	Konfliktdisposition und Konfliktverhalten	22
2.1.4	Mediatorisches Handeln im Kontext unterschiedlicher Konfliktdispositionen	24
2.2	Mediation	26
2.2.1	Der Mediationsbegriff	26
2.2.2	Historische Wurzeln und Entwicklung von Mediation	27
2.2.3	Anwendungsbereiche und Verbreitung von Mediation	30
2.2.3.1	Mediation bei internationalen und regionalen Konflikten	30

2.2.3.2	Mediation bei Umweltkonflikten	31
2.2.3.3	Unternehmens- und Wirtschaftsmediation	32
2.2.3.4	Familienmediation	33
2.2.3.5	Täter-Opfer-Ausgleich (TOA)	34
2.2.4	Versuch einer theoretischen Einordnung von Mediation	35
2.2.4.1	Die Konflikttheorie der Mediation	36
2.2.4.2	Mediation als „klientenzentrierte“ Interventionsstrategie	38
2.2.4.3	Exkurs: Grundannahmen der Humanistischen Psychologie	41
2.2.4.4	Zusammenfassende Überlegungen	42
2.2.5	Die Praxis der Mediation	43
2.2.5.1	Ablauf und Phasen einer Mediation	44
2.2.5.2	Rollenverständnis und Qualifikationen von Mediator/innen	48
2.2.6	Mediation in Abgrenzung zu anderen Konflikt- regulierungsverfahren	52
2.2.6.1	Die Verhandlung (negotiation)	52
2.2.6.2	Beurteilung der Verhandlung als Regulierungsmethode	53
2.2.6.3	Die Harvard-Methode	53
2.2.6.4	Beurteilung des Harvard-Konzepts als Regulierungsmethode	55
2.2.6.5	Das Schiedsverfahren (arbitration)	56
2.2.6.6	Beurteilung des Schiedsverfahrens als Regulierungsmethode	56
2.2.6.7	Der Rechtsstreit (litigation)	57
2.2.6.8	Beurteilung des Rechtsstreits als Regulierungsmethode	57
2.2.6.9	Einige Unterschiede zwischen mediativen und juristischen Verfahren	58
2.2.6.10	Psychotherapie und Mediation	59
2.2.7	Bisherige Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Mediation	61
2.2.8	Zusammenfassung	67
2.2.9	Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Schule	68
2.3	Gewalt, Aggression und Gewaltprävention an Schulen	69
2.3.1	Begriffsbestimmungen	70
2.3.1.1	Der Gewaltbegriff	70
2.3.1.2	Schulspezifische Gewaltformen	71
2.3.1.3	Bestimmung des Aggressionsbegriffs	72
2.3.1.4	Gewalt und Aggression	73
2.3.1.5	Versuch einer Einordnung des Begriffs „Gewaltprävention“	74

2.3.2	Theorieansätze zur Erklärung von Aggression und Gewalt im schulischen Kontext	76
2.3.2.1	Aggression aus Sicht der Triebtheorie	76
2.3.2.2	Bewertung der Triebtheorie	77
2.3.2.3	Aggression als Folge von Frustration	78
2.3.2.4	Bewertung der Frustrations-Aggressionstheorie	79
2.3.2.5	Aggression aus Sicht der Lerntheorie	79
2.3.2.6	Bewertung der Lerntheorie	80
2.3.2.7	Psychodynamisch orientierte Aggressionstheorien	81
2.3.2.8	Bewertung der psychodynamisch orientierten Aggressionstheorien	82
2.3.2.9	Der Ansatz des „unabsichtlichen Aggressionstrainings“ von Patterson	83
2.3.2.10	Bewertung des „unabsichtlichen Aggressionstrainings“	84
2.3.2.11	Die Anomietheorie	84
2.3.2.12	Bewertung der Anomietheorie	84
2.3.2.13	Gewalt als Folge von Individualisierungs- und Desintegrationsprozessen	85
2.3.2.14	Bewertung des Ansatzes von Heitmeyer	87
2.3.2.15	Interaktionistische Ansätze	88
2.3.2.16	Bewertung der interaktionistischen Ansätze	89
2.3.2.17	Zusammenfassung	89
2.3.3	Ergebnisse der empirischen Gewaltforschung zum Thema „Gewalt in der Schule“	91
2.3.3.1	Ausmaß und Entwicklung von Gewalt an Schulen	91
2.3.3.2	Entstehungsbedingungen von Gewalt	93
2.3.3.3	Folgerungen aus den empirischen Ergebnissen der Gewaltforschung für die Gewaltprävention	95
2.3.4	Modelle der Gewaltprävention	97
2.3.4.1	Das Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern	99
2.3.4.2	Soziales Lernen und Förderung der Konfliktfähigkeit	100
2.3.4.3	Das Konstanzer Trainingsmodell	102
2.3.4.4	Das Interventionsprogramm nach Olweus	104
2.3.4.5	Das Konzept „Erziehung, Beziehung, Verantwortung und Vernetzung“	106
2.3.4.6	Das Konzept „Gestaltung – Öffnung – Reflexion“	107
2.3.4.7	Das Konzept „Innere Schulentwicklung“	108
2.3.4.8	Zusammenfassende Überlegungen	109

2.4	Peer Group und Peer Involvement	113
2.4.1	Begriffsklärungen – Einführung in das Kapitel	113
2.4.2	Die Peer Group	114
2.4.2.1	Die Bedeutung der Peer Group für die soziale Entwicklung von Jugendlichen	114
2.4.2.2	Chancen und Risiken von Peer Group-Beziehungen	116
2.4.3	Peer Involvement und Peer Education	118
2.4.3.1	Inhalte, Entwicklung und Verbreitung von Peer Projekten	118
2.4.3.2	Bisherige Untersuchungsergebnisse zu Peer Projekten	120
2.5	Peer Mediation	122
2.5.1	Konflikte in der Schule	122
2.5.1.1	Traditionelle Konfliktregulierung in der Schule	123
2.5.1.2	Peer Mediation als Alternative zu herkömmlichen Konfliktregulierungsverfahren	124
2.5.2	Peer Mediation in den USA	126
2.5.2.1	Geschichte, Entwicklung und Verbreitung	126
2.5.2.2	Theoretischer Hintergrund von SEL und CRE	128
2.5.2.3	Bewertung der „Resources“ des NCIP-Projekts	130
2.5.2.4	Ziele und Inhalte der CRE - Programme	133
2.5.2.5	Peer-Mediation-Modelle in den USA	135
2.5.3	Peer Mediation an deutschen Schulen	137
2.5.3.1	Entwicklung und Verbreitung	137
2.5.3.2	Grundzüge und Anwendungsformen des Peer-Mediation-Konzepts	139
2.5.3.3	Implementierung von Peer Mediation	142
2.5.3.4	Exkurs: Phasenmodell Programmimplementierung von Peer Mediation	142
2.5.3.5	Peer-Mediation-Projekte	144
2.5.4	Bisherige Forschungsergebnisse zu Peer Mediation	148
2.5.4.1	Ergebnisse aus den USA	148
2.5.4.2	Ergebnisse aus Deutschland	151
2.6	Zusammenfassung	159
2.7	Fragestellungen und Hypothesen	164
2.7.1	Hypothesen zu den Untersuchungsgegenständen Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation	166

2.7.2	Hypothesen zum Untersuchungsgegenstand Wirksamkeit von Peer Mediation	167
3	Methode	169
3.1	Untersuchungsdesign	169
3.2	Probleme, Lösungsansätze, Validierungsinstrumente	172
3.3	Begründung und Erhebungsinstrumente des ersten Teils der Untersuchung zu Mediation an Schulen	176
3.3.1	Begründung der Totalerhebung	176
3.3.2	Erhebungsinstrumente	177
3.3.2.1	Die telefonische Befragung zur Ermittlung der Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation	177
3.3.2.2	Der Fragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation	178
3.4	Begründung und Erhebungsinstrumente der Einzelfalluntersuchung	179
3.4.1	Begründung der Einzelfalluntersuchung	179
3.4.2	Erhebungsmethoden	182
3.4.2.1	Der Auswahlfragebogen	182
3.4.2.2	Die Befragung der Projektbetreuer/innen (Coaches)	183
3.4.2.3	Das Leitfadeninterview mit den Schülermediator/innen	184
3.4.2.4	Der Fragebogen für die Mediator/innen	185
3.4.2.5	Der Fragebogen für die Mediant/innen	186
3.4.2.6	Der Fragebogen für die Klassenlehrer/innen	186
3.4.2.7	Die Dokumentenanalyse	186
4	Untersuchung zur Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation	188
4.1	Datenerhebung	188
4.1.1	Ausgangssituation	188
4.1.2	Untersuchungsverlauf – Verbreitung von Peer Mediation im Regierungsbezirk Köln	189
4.1.2.1	Peer Projekte an Gesamt- und Hauptschulen	189

VIII

4.1.2.2	Peer Projekte an Realschulen und Gymnasien	190
4.1.3	Untersuchungsverlauf – Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation an allen vier Schulformen	191
4.1.4	Zwischenbilanz	192
4.2	Ergebnisse und Auswertung	192
4.2.1	Verbreitung von Peer Mediation an den Schulen	192
4.2.1.1	Peer Mediation an Gesamtschulen	192
4.2.1.2	Peer Mediation an Hauptschulen	193
4.2.1.3	Peer Mediation an Realschulen	194
4.2.1.4	Peer Mediation an Gymnasien	194
4.2.1.5	Zusammenfassung – Verbreitung von Peer Mediation	195
4.2.2	Nachhaltigkeit der Peer-Mediation-Projekte	196
4.2.2.1	Ausbildungsjahrgänge an den Gesamtschulen	196
4.2.2.2	Ausbildungsjahrgänge an den Hauptschulen	197
4.2.2.3	Ausbildungsjahrgänge an den Realschulen	197
4.2.2.4	Ausbildungsjahrgänge an den Gymnasien	198
4.2.2.5	Zusammenfassung – Nachhaltigkeit von Peer Mediation	198
4.2.3	Umsetzungspraxis von Peer Mediation	199
4.2.3.1	Personelle Betreuung der Mediationseinrichtung/Ausbildung der Trainer/innen	200
4.2.3.2	Ausbildungs- und Tätigkeitsmerkmale der Mediator/innen	202
4.2.3.2.1	Ausbildungsjahrgänge der Schülermediator/innen	202
4.2.3.2.2	Ansiedlung der Mediator/innenausbildung im Zeitplan der Schule	202
4.2.3.2.3	Dauer der Mediator/innenausbildung	203
4.2.3.3	Merkmale der Mediationseinrichtung	204
4.2.3.4	Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung	205
4.2.3.5	Schulische Begleitmaßnahmen der Mediationseinrichtung	205
4.2.3.6	Einschätzung der Funktionalität der Mediationseinrichtung durch die Coaches	205
4.2.3.7	Wahrgenommene Probleme	207
4.2.3.8	Zusammenfassung – Umsetzungspraxis von Peer Mediation	209
4.2.4	Diskussion	211
4.2.4.1	Hypothesenbezug	211
4.2.4.2	Resümé	215

5	Untersuchung zur Wirksamkeit von Schülermediation an vier Kölner Schulen	218
5.1	Datenerhebung	218
5.1.1	Ausgangssituation	218
5.1.2	Untersuchungsverlauf	219
5.1.2.1	Auswahl der Einzelfallschulen	219
5.1.2.2	Stichprobengewinnung	221
5.2	Ergebnisse und Auswertung	224
5.2.1	Schülermediation an einem Kölner Gymnasium	224
5.2.1.1	Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts	224
5.2.1.2	Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen	227
5.2.1.3	Ergebnisse der Mediator/innenbefragung	230
5.2.1.4	Ergebnisse der Mediant/innenbefragung	231
5.2.1.5	Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung	231
5.2.1.6	Ergebnisse aus den Mediationsformularen	232
5.2.2	Zusammenfassung	234
5.2.3	Schülermediation an einer Kölner Realschule	235
5.2.3.1	Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts	235
5.2.3.2	Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen	238
5.2.3.3	Ergebnisse der Mediator/innenbefragung	240
5.2.3.4	Ergebnisse der Mediant/innenbefragung	241
5.2.3.5	Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung	241
5.2.3.6	Ergebnisse aus den Mediationsformularen	243
5.2.4	Zusammenfassung	244
5.2.5	Schülermediation an einer Kölner Hauptschule	246
5.2.5.1	Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts	246
5.2.5.2	Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen	249
5.2.5.3	Ergebnisse der Mediator/innenbefragung	251
5.2.5.4	Ergebnisse der Mediant/innenbefragung	252
5.2.5.5	Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung	253
5.2.5.6	Ergebnisse aus den Mediationsformularen und der Statistik	253
5.2.6	Zusammenfassung	255
5.2.7	Schülermediation an einer Kölner Gesamtschule	256

5.2.7.1	Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts	256
5.2.7.2	Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen	260
5.2.7.3	Ergebnisse der Mediator/innenbefragung	261
5.2.7.4	Ergebnisse der Mediant/innenbefragung	262
5.2.7.5	Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung	263
5.2.7.6	Ergebnisse aus den Mediationsformularen	265
5.2.8	Zusammenfassung	266
5.3	Diskussion	268
5.3.1	Interpretation der Ergebnisse	268
5.3.2	Hypothesenbezug	273
6	Schlussbetrachtung und Ausblick	276
	Literaturverzeichnis	282
	Verzeichnis der Organisationen und Projekte	315
	Anhang	317

Verbreitung, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext schulischer Gewaltprävention (Untersuchung an Schulen des Regierungsbezirks Köln)

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Als Peer Mediation¹ Anfang der neunziger Jahre im deutschsprachigen Raum bekannt wurde, war die Suche nach effizienten und nachhaltigen Lösungen für das Gewaltproblem – vor allem ausgelöst durch die Berichterstattung zu schulischer Gewalt und die entsprechenden politischen Forderungen – ein wichtiges Thema auch an den Schulen. Schulinterne Lehrerfortbildungen mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention behandelten nach der Methode des Wahrnehmen-Deuten-Handeln-Verfahrens (vgl. Priebe 1995)² das Gewaltphänomen auf den verschiedenen Interaktionsebenen, beschäftigten sich mit ihren familiären, gesellschaftlichen und schulischen Ursachen und erarbeiteten mit Gesamtkollegien schulspezifische Möglichkeiten der Prävention mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Programme zur Verbesserung der Sozialkompetenz von Schüler/innen der Orientierungsstufe (Klassen 5/6) – bei denen an allen Schulformen zunehmende Disziplinlosigkeit und Aggressivität beobachtet wurde –, Trainings zur Deeskalation und Krisenintervention bei körperlicher Gewalt, Schulungen in kollegialer Beratungsarbeit bei schwierigen Einzelfällen und zur kooperativen Entscheidungsfindung bei der Durchsetzung von kollegialen Beschlüssen waren die Inhalte solcher schulinternen Fortbildungsmaßnahmen. Weitere Schwerpunkte von Fortbildungen mit gewaltpräventiver Zielsetzung waren Methoden des schüleraktivierenden Unterrichts und die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken

¹ „Peer Mediation“ ist ein aus dem Englischen übernommener Begriff und bedeutet Vermittlung in Konflikten unter Gleichaltrigen oder Gleichartigen (vgl. Kapitel 2.4.1).

² bei Dalin/Rolff 1990 auch als IST-WEG-SOLL-Methode beschrieben.

und –methoden wie Projektunterricht, Wochenplan- und Freiarbeit. Obgleich einige dieser „Programme“ und Unterrichtsformen bereits in den siebziger Jahren entwickelt worden waren und an vielen Schulen seither praktiziert wurden, schienen sie nun - oft in leicht abgeänderten Fassungen und mit anderen Namen – als effizientes Mittel gegen Schülergewalt „neu“ entdeckt worden zu sein.

Ein wirklich neuer Ansatz war jedoch Peer Mediation. Als das in den USA bereits seit Jahren verbreitete „Streitschlichterprogramm³ für Schülerinnen und Schüler“ (Jefferys/Noack 1993 und 1995)⁴ in Deutschland Fuß fasste, sahen viele Kolleg/innen in ihm nicht nur ein Konfliktlösungsmodell, sondern vielmehr ein schulumfassendes Konzept mit gewaltpräventiver und gewaltreduzierender Zielsetzung. Es versprach die Schaffung eines schülerzentrierten Angebots der Konfliktregulierung vor allem für die Schüler/innen der Orientierungsstufe (5/6) sowie die Verhinderung von Konflikteskalationen und auf diese Weise eine Entlastung der Klassenleiter/innen. Weiterhin stellte es ein Training in Sozial- und Kommunikationskompetenz von (ausgewählten) Schüler/innen der höheren Jahrgänge (9/10) bereit, das diese nicht nur befähigen sollte Schülerkonflikte zu regulieren, sondern ihnen auch Kompetenzen in anderen Lebensbereichen (Familie, Ausbildung, Beruf) vermitteln sollte. Nach einigen Jahren der Anwendung des Mediationskonzepts an einer Schule sollte – nach Aussagen der Befürworter/innen des Modells - das gesamte System Schule erfasst und in Richtung konstruktiver und kooperativer Konfliktkultur (weniger Reibungsverluste, geringeres Gewaltaufkommen, friedvolle Bearbeitung von Meinungsverschiedenheiten und Interessenkonflikten etc.) verändert werden können.

Hohe Erwartungen knüpften sich also an das Programm, das tiefgreifender und nachhaltiger der Schülergewalt vorzubeugen versprach als alle bislang bekannten Konzepte, und es wurden in wachsendem Maße Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Peer Mediation“ durchgeführt. Kritiker des Programms, die dieses als „Strohfeuer“ ansahen und seine Wirksamkeit anzweifelten, schienen in der Minderheit zu sein. In der Folge wurden an einer Reihe von Schulen der Sekundarstufen I und II in

³ Streitschlichtung ist der an deutschen Schulen übliche Ausdruck für Peer Mediation, obwohl „Schlichtung“ in der Fachsprache eine andere Bedeutung hat. Er wird an den Schulen vor allem wegen der besseren Verständlichkeit für die Schüler/innen verwendet.

⁴ zunächst aufgelegt als Arbeitsheft 18 in der Reihe der Fortbildungsmaterialien zur Schulberatung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest 1993.

der gesamten Bundesrepublik Schülermediationsprojekte etabliert, davon die ersten in Berlin Anfang der neunziger Jahre. Im Regierungsbezirk Köln entstanden die ersten Projekte 1995.

Trotz erschwelter Anfangsbedingungen (Mangel an Ausbildungsangeboten für Trainer/innen, Skepsis bei Schulleitungen und Kollegien, enorme zeitliche und häufig auch finanzielle Belastung der Betreuer/innen (Coaches), die in der Regel ihre Fortbildungen selbst finanzierten und in ihrer Freizeit absolvierten), stieg die Zahl der Schulen, die es umsetzten, stetig. Bereits gegen Ende der neunziger Jahre wurde diese Methode der Konfliktregulierung - ungeachtet des geringen Bekanntheitsgrads von Mediation in Deutschland – vermutlich an weit mehr Schulen praktiziert als in Rechtskanzleien oder Gerichten, wo sie aufgrund ihrer Nähe zu juristischen Verfahren eher angesiedelt war. So hatten zu Beginn der hier vorliegenden Untersuchung im Schuljahr 2000/2001 schätzungsweise mehrere hundert Schulen in Deutschland „Streitschlichtung“ als einen Baustein in ihr Schulprogramm aufgenommen.

Viele Beiträge in pädagogischen Fachzeitschriften zum Thema Schülerstreitschlichtung/Peer Mediation (vgl. Braun/Hünicke 1995, Eybisch 1995, Wichterich 1997) hatten dieses Konzept aufgrund der Erfahrungen aus den USA empfohlen und seine Wirksamkeit auch für deutsche Schulen angenommen. Die ersten Praxisberichte beschrieben mit Überzeugung die gewaltpräventive bzw. -mindernde Wirkung von Schülerstreitschlichtung an ihren Schulen (vgl. den Beitrag der Realschule Sundern in Braun et al. 1997 oder Faller 1998). Forschungsergebnisse, die nachweisen konnten, dass nach einem mehrjährigen Einsatz von Schülermediation eine Verringerung der Aggressivität und eine Verbesserung des Schulklimas eingetreten war, lagen allerdings für deutsche Schulen nur zu Teilfragestellungen vor (vgl. Kap. 2.5.4.2). Das hing einerseits mit der noch recht kurzen Praxis von Schülermediation zusammen und andererseits mit der Schwierigkeit bei gleichzeitig hoher Arbeitsbelastung das schuleigene Projekt ohne Unterstützung „von außen“ zu evaluieren.

Es bot sich daher an eine externe Untersuchung an einer größeren Zahl von Schulen durchzuführen, um herauszufinden, wie verbreitet das Peer-Mediation-Modell ist, von welchen Annahmen es ausgeht, wie es umgesetzt wird und wie nachhaltig es sich zeigt. Gerade auch im Hinblick auf den mit seiner Implementierung verbundenen hohen

zeitlichen und personellen Aufwand⁵ erschien es zudem sinnvoll zu überprüfen, ob sich die an das Konzept geknüpften Erwartungen bezüglich seiner Wirksamkeit bestätigen ließen.

1.2 Inhalte, Ziele und Vorgehensweise

1.2.1 Theoretischer Teil

Der Begriff Peer Mediation deutet an, dass hier zwei Bereiche miteinander verknüpft worden sind: Mediation und Peer (Education). Bei Mediation handelt es sich um ein in Deutschland relativ neues Konfliktregulierungsverfahren; Peer Education bezieht sich auf Lehren und Lernen unter Gleichaltrigen und war in den neunziger Jahren allenfalls im Bereich der gesundheitlichen Aufklärung und Drogenprävention erprobt worden. Allerdings sucht man in der Fachliteratur vergeblich nach einer soliden Begründung für die Zusammenführung von Mediation und Peer Education zu Peer Mediation; auch eine Untersuchung des theoretischen Hintergrunds von Mediation ist bislang m. E. nicht geleistet worden.

Dieser Aufarbeitung ist daher der theoretische Teil der Arbeit gewidmet. Fragen wie die folgenden stehen dabei im Zentrum der Betrachtung: Auf welchen Grundannahmen fußt Mediation als Methode der Konfliktregulierung und welche Konfliktdefinition liegt ihr zugrunde? Gibt es überhaupt eine Theorie der Mediation? Welche Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie begründen den Einsatz von Peers in diesem Verfahren, und was zeichnet dieses Konzept gegenüber den anderen gewaltpräventiven „Programmen“ aus?

Um sich diesen Fragestellungen anzunähern, versucht der erste Teil des Theoriekapitels einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Ansätze des Konfliktgegenstands zu geben. Dabei werden die von den verschiedenen Autoren verwendeten Konfliktbegriffe erörtert, um anschließend herauszuarbeiten, mit welchem Konfliktbegriff und –verständnis Mediation operiert. Es folgt eine Darstellung der historischen Wurzeln von Mediation und ihrer Entwicklung zum aktuellen Konzept. Da

⁵ vgl. auch Kap. 2.5.3.3 zur Implementierung von Peer Mediation.

Mediationspraktiker sich vor allem auf Theorieansätze und Erkenntnisse der Humanistischen Psychologie berufen (vgl. Fietkau 2000 und Geißler 2000) wird der Versuch unternommen diese Einflüsse herzuleiten. Anschließend werden die Unterschiede zwischen Mediation und anderen Verfahren der Konfliktaustragung erörtert. Eine Zusammenfassung von Forschungsergebnissen aus einzelnen Anwendungsbereichen praktizierter Mediation und die Diskussion zur Übertragbarkeit des Mediationskonzepts auf die Schule beenden das Kapitel über Theorie und Praxis der Mediation.

Da Peer Mediation sich als Konzept zur Vorbeugung und Reduzierung von schulischer Gewalt empfiehlt, wird in einem weiteren Kapitel die aktuelle Diskussion zum Thema Gewalt in der Schule aufgegriffen. Einer Übersicht über die klassischen und neueren Erklärungsansätze von Aggression und Gewalt folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Thema Gewalt in der Schule. Hieraus ergeben sich Folgerungen und Vorschläge für die schulische Gewaltprophylaxe, wie sie von einzelnen Autoren in Form von präventiv orientierten Praxismodellen entwickelt wurden. Die bekanntesten dieser Konzepte werden am Ende des Kapitels skizziert und in Beziehung zu den Aggressionstheorien gesetzt.

Die Beschreibung des Peer-Mediation-Ansatzes ist das zentrale Thema des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit. Das Theoriekapitel schließt mit einer Darstellung von Entstehung, Ausbreitung, Anwendungsformen und Zielsetzungen des Peer-Mediation-Konzepts und mit einem Überblick über bisherige Untersuchungsergebnisse zur Praxis von Peer Mediation.

1.2.2 Praktischer Teil

Die Ergebnisse des theoretischen Teils führen zu Fragestellungen und Hypothesen für die eigene Forschungsarbeit. Zu Beginn der Untersuchung zur Verbreitung, Nachhaltigkeit, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Jahr 2000 waren – wie bereits erwähnt - an vielen Schulen des Regierungsbezirks Köln Mediationsprojekte entstanden, so dass die Zeit „reif“ für eine solche Untersuchung zu sein schien. Da zunächst in Erfahrung gebracht werden sollte, welche Verbreitung Schülermediation an den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zum Zeitpunkt

der Erhebung bereits gefunden hatte, war der erste Schritt die Durchführung einer „Ja-Nein-Erhebung“ an diesen Schulen. Deren Zielsetzung war es zu ermitteln, welche Schulen das Konzept umgesetzt oder Vorbereitungen für seine Einführung getroffen hatten.

In einem zweiten Schritt sollte die Dauer der Peer-Mediation-Einrichtungen sowie deren Umsetzungsmodalitäten erhoben werden, da davon ausgegangen werden konnte, dass an den einzelnen Schulen infolge von Größe, Schulform, Schwerpunkten und personeller Ausstattung unterschiedliche Voraussetzungen vorlagen, die sich wiederum auf die Umsetzungspraxis auswirken würden. Die erhobenen Eckdaten sollten eine erste Übersicht über die Praxis von Peer Mediation liefern und diejenigen Schulen erfassen, an denen Peer Mediation seit mindestens drei Jahren⁶ praktiziert wurde. Aus diesen sollte schließlich jeweils eine Schule pro Schulform ausgewählt werden, die die Voraussetzungen für die sich anschließende Einzelfalluntersuchung erfüllte.⁷

In der Einzelfalluntersuchung stand die Frage im Mittelpunkt, ob eine gewaltpräventive Wirkung des Peer-Mediation-Konzepts im Sinne der ihm zugeschriebenen Wirksamkeitsattribute (Entlastung der Lehrer/innen, Verringerung der Aggressivität der Schüler/innen der Orientierungsstufe, erhöhte Sozialkompetenz der ausgebildeten Schülermediator/innen, Verbesserung des Schulklimas - vgl. Kapitel 2.6 und 2.7 sowie Engert 1997/1998, Braun/Hünecke 1995, Wichterich 1997) an der jeweiligen Schule festzustellen war. Deshalb befasst sich der zweite Teil der Untersuchung zur Wirksamkeit von Peer Mediation mit der Befragung der in diesem Zusammenhang agierenden Personengruppen (Mediationstrainer/innen bzw. Projektbetreuer/innen, Mediator/innen, Schüler/innen der Orientierungsstufe, Klassenlehrer/innen) und der Auswertung der entstandenen Daten. In einer abschließenden Reflexion werden die Ergebnisse beider Teiluntersuchungen zusammengefasst und diskutiert.

⁶ Die Erfahrungsberichte vieler Schulen zeigten, dass das erste Jahr das „Erprobungsjahr“, das zweite das „Modifizierungsjahr“ und das dritte das „Festigungsjahr“ waren, so dass ab diesem Zeitpunkt mit einer gewissen Stabilisierung der Einrichtung gerechnet werden konnte (vgl. auch Kapitel 2.5.3.3 zur Implementierung von Peer Mediation).

⁷ beschrieben in Kapitel 5.1.2.1.

2 Theoretische Grundlagen

In der Mediationsliteratur werden die sogenannten *Grundlagen* (vgl. Besemer 1993, S. 24 ff) bzw. *Grundannahmen* der Mediation (Dulabaum 1998, S. 86 ff), die sich vor allem mit der inneren Einstellung, den Wertmaßstäben und den Grundmustern des kommunikativen Verhaltens von Mediator/innen befassen, ausführlich behandelt. Auch dem Konfliktgeschehen, seinen Definitionsmöglichkeiten, Dimensionen und Zielen sowie seinen Austragungs- und Regulierungsvarianten wird in der Regel in diesen Werken breiter Raum eingeräumt. Hier und da wird in diesem Zusammenhang auf den klientenzentrierten Ansatz von Rogers (vgl. Dulabaum 1998, Geißler 2000, Fietkau 2000) oder auf das „Menschenbild“ der Humanistischen Psychologie (Fietkau 2000) verwiesen, die die theoretische Basis für die Praxis von Mediation liefern würden. Im Theoriekapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, ob es eine solche theoretische Basis für Mediation gibt.

Diese Fragestellung bezieht auch die Konfliktforschung mit ein. Da Mediation in erster Linie ein Verfahren der Konfliktregulierung ist, soll im folgenden Kapitel daher zunächst ein Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Ansätze des Gegenstandes *individuelle und gesellschaftliche Konflikte* gegeben werden, wie sie von bekannten Autoren verschiedener Wissenschaftsbereiche entwickelt wurden. Es wird versucht die verschiedenen Dimensionen und die Reichweite der Konfliktbegriffe darzustellen, um anschließend herauszuarbeiten, mit welchem Konfliktverständnis Mediation operiert. In der neueren Konfliktforschung ist vor allem die Komplexität des *Konfliktgeschehens* erforscht worden; es resultieren zahlreiche Klassifizierungsvarianten, die für unterschiedliche Konfliktbereiche zutreffen und Konfliktbeschreibungen vereinfachen. Ein wesentlicher Bereich der aktuellen Konfliktforschung beschäftigt sich darüber hinaus mit den möglichen Verhaltensdispositionen in Konflikten, die bedeutsam für Konfliktverläufe und Konfliktausgänge sein können und die infolgedessen eine Relevanz für mediative Konfliktregulierungsverfahren besitzen.

2.1 Konfliktforschung – Versuch einer Übersicht

2.1.1 Theorien der Konfliktforschung

„Konflikte sind unerlässlicher, unauslöschbarer und unvermeidlicher Bestandteil menschlichen Lebens; Quelle, Ursache und Prozess des Konflikts können jedoch von Leben zerstörenden zu Leben aufbauenden Zielen umgewandelt werden“. Trotz dieser von Augsburg (1992, S. 5) beschriebenen, in menschlichen Lebensbezügen wahrnehmbaren Existenz und Bedeutsamkeit von Konflikten gibt es keine einheitliche Sichtweise des Konfliktphänomens, und trotz einer Reihe von Überblicksarbeiten (vgl. auch Mitchell/Banks 1996, Bonacker 1996 und Glasl 1999) gibt es bis heute keine allgemeingültige Konflikttheorie, sondern lediglich „Materialien und Modelle“ (Imbusch/Zoll 1996, Bd. I, S. 117).

Letztere finden sich u.a. in den entsprechenden Arbeiten der politischen Philosophie von Machiavelli, Hobbes, Locke und Nietzsche, der politischen Ökonomie von Smith, Weber und Engels und der Anthropologie/Psychologie von Darwin, Freud und Lorenz. Neuere Ansätze wie die soziologische Konflikttheorie (Simmel, Weber, Dahrendorf) und die Theorien internationaler Konflikte (Galtung, Senghaas) beschreiben weitere Konfliktauffassungen. Hinzu kommen konflikttheoretische Beiträge der Sozialpsychologie, der feministischen, der Kritischen Theorie und der Systemtheorie.

Im Kontext des vorliegenden Forschungsthemas erscheinen vor allem die politischen, philosophischen, anthropologischen und psychologischen Denkrichtungen relevant. Auf diese soll daher näher eingegangen werden. Auch der Ansatz der Friedens- und Konfliktforschung spielt im Zusammenhang mit Mediation in internationalen Beziehungen eine wichtige Rolle und wird daher ebenfalls skizziert.

2.1.1.1 Konflikttheorien der politischen Philosophie

Bonacker bezeichnet in seiner sozialwissenschaftlichen Erörterung bekannter Konflikttheorien Machiavelli als ersten politischen Philosophen, „der seiner Philosophie statt einer Kooperationsanthropologie eine Konfliktanthropologie unterlegt hat“ (vgl. Bonacker 1996, S.21). In der Tat bejaht Machiavelli den gesellschaftlichen Konflikt in

staatlichen Grenzen und zwischen Staaten. Er sieht den Menschen als Machtwesen, dem Selbsterhaltung nur durch rücksichtsloses Anwenden instrumenteller Vernunft zur Machterreichung garantiert werden kann. Wenn diese zugunsten des Staates erlangt werden soll, sind selbst List und Betrug als Tugenden der Diplomatie anzusehen. Es gilt das Recht des Stärkeren; beim Konfliktgegner ist lediglich auf Schadensbegrenzung zu achten. Für Machiavelli sind Konflikte naturgegeben; sie entstehen aus dem unauflösbaren Antagonismus von Macht und Unterwerfung (vgl. Machiavelli 1977).

Auch Hobbes sieht den Ursprung für zwischenmenschliche Konflikte im Streben nach Macht des einzelnen zum Zwecke der Selbsterhaltung. Dieses Machtstreben gebraucht die Vernunft als Werkzeug seiner Wünsche; beherrscht werden kann es nur durch Furcht oder Gewalt. Es entspringt dem Urzustand der Spezies Mensch als gesetzlosem und gewalttätigem Primitiven, dessen „Pazifizierung“ allerdings durch vernunftgeleitete „freiwillige“ Unterwerfung unter eine politische Macht zur Herstellung der gesellschaftlichen Ordnung möglich ist. Der gesellschaftliche Konflikt wird somit aufgelöst durch ein stillschweigendes Abkommen, dem sich der einzelne unterwirft, damit der Staat ihn oder die Gemeinschaft, in der er lebt, gegen alle anderen schützen kann (vgl. Hobbes 1936).

Locke sieht gesellschaftliche Konflikte als natürlich und zulässig an. In der Annahme eines primitiven Naturzustands vor der Errichtung von Staaten folgt er Hobbes, aber anders als jener nimmt er an, die Individuen seien im Naturzustand frei und gleich gewesen und mit gewissen sozialen Instinkten ausgestattet. Bei Locke ist nicht der Staat, sondern die Gemeinschaft der eigentliche Souverän. Dem Bürger das Recht auf Widerspruch und Konflikt zugestehend, wird Hobbes somit zum Vorreiter politisch liberaler Konflikttheoretiker (vgl. Locke 2000).

2.1.1.2 Psychologische Konflikttheorien

In der Psychoanalyse wird das Aufeinandertreffen von Triebwünschen des Es mit den Forderungen des Über-Ichs als Konflikt bezeichnet. Mit der psychoanalytischen Betrachtungsweise Freuds verlagert sich der konflikttheoretische Schwerpunkt zunächst auf die intrapersonale Ebene. Wenn Aggressionen unterdrückt werden, kommt es zu einer Stauung und schließlich zu Aggressionsausbrüchen, die ihrerseits Ursache für soziale Konflikte sein können. Freud sieht jedoch in der Stärkung des Eros und in der

Erziehung zur Mündigkeit die Möglichkeit für den Menschen sein Triebleben (Es) auch verstandesmäßig (Über-Ich) zu beherrschen und auf diese Weise Konfliktpotential zu reduzieren (vgl. Freud 1993).

Der Individualpsychologe Alfred Adler erklärt menschliche Neurosen und die aus ihnen erwachsenden zwischenmenschliche Konflikte aus dem Mangel und löst sie völlig aus dem Triebhaften heraus. Adler sieht in der Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und Empathie den entscheidenden Weg zur Stärkung des Individuums (vgl. Adler 1973 und 1974). Das Verdienst Horneys und anderer Vertreter der Neopsychoanalyse (Fromm, Sullivan, Erikson) ist es die Konfliktsituationen ihrer Patienten weniger aus der Vergangenheit als aus deren gegenwärtiger Situation und sozialen Bezogenheit zu erklären. Auch sie verabschieden sich von der biologischen Theorie und setzen an deren Stelle die Bedeutung von Kultur und Gesellschaft für das Individuum. Lebenslängliche Entwicklungsfähigkeit ist eine der Hauptüberzeugungen der Neoanalytiker/innen, aus der die Möglichkeit der Nacherziehung durch Psychotherapie erwächst (vgl. Fromm 1977, Horney 1945, Sullivan 1938, Erikson 1955).⁸

Die Vertreter der Humanistischen Psychologie machen unbefriedigte zwischenmenschliche Bedürfnisse als Herd für Konflikte aus (vgl. Bühler 1974 und Maslow 1999). Mit der Einführung der gleichberechtigten Klient-Therapeut-Beziehung, wie sie Rogers in seiner klientenzentrierten Psychotherapie praktiziert (und beschreibt), wird erstmalig das Stigma des Neurotischen oder Krankhaften vom Ratsuchenden genommen. Die Aufarbeitung von Konflikten erfolgt in einer aufwertenden und zuversichtlichen Atmosphäre, in welcher der „Klient“⁹ die Richtung und den Verlauf der Kommunikation selbst bestimmt (vgl. Rogers 1978).

Aus Sicht des Systemischen Ansatzes der Psychotherapie sind Konfliktlösungen in der Regel den auftretenden Problemen immanent: „Wer konsequent lösungsorientiert denkt und handelt, kommt schnell zu der Erkenntnis, dass jede von Menschen als psychosoziales Problem definierte Tatsache und jedes symptomatisch wahrgenommene Verhalten eine Lösung für einen zugrunde liegenden internen bzw. externen Konflikt

⁸ Einige der Neoanalytiker – insbesondere Horney und Fromm – werden wegen ihrer späteren Werke auch der Humanistischen Psychologie zugerechnet.

⁹ Entsprechend der Sicht der Humanistischen Psychologie wandelt sich die Begrifflichkeit bezüglich des Therapiebedürftigen vom „Patienten“ zum „Klienten“.

darstellt“ (Mücke 2001, S. 29). Auch der Kommunikationstheoretiker Watzlawick beschreibt einen ähnlichen Sachverhalt. Er sieht die Entstehung von Konflikten in der unangemessenen Lösungssuche für ein Problem. Seiner Ansicht nach ist „unter bestimmten Umständen das Entstehen von Problemen die unmittelbare Folge falscher Lösungsversuche einer bestehenden Schwierigkeit“ (Watzlawick et al. 2001, S. 56). Konflikterzeugend kann ebenfalls sein zu versuchen unlösbare Probleme zu lösen, sich um Lösungen auf der falschen Abstraktionsstufe zu bemühen und die vorhandenen Schwierigkeiten zu leugnen (vgl. ebenda, S. 59).

2.1.1.3 Biologisch-anthropologische Konflikttheorien

Die Darwinsche Evolutionstheorie hebt die Rolle des Wettbewerbs im evolutionären Geschehen hervor und macht auf eine Vielzahl von Interessenkonflikten aufmerksam, welche seiner Ansicht nach die Basis für kämpferischen Wettbewerb bis hin zur Gewaltanwendung bilden. Darwin sah Konflikte als unerlässliche Grundbedingung für den Überlebenskampf an. Grundsätzlich bewertete Darwin jedoch den Konflikt als positives Prinzip der Selektion, das dem Voranschreiten der Entwicklung dient (vgl. Darwin 1982).

In der ethologischen Konflikttheorie von Konrad Lorenz spielt wie bei Freud die Aggression eine wesentliche Rolle. Anders jedoch als Freud bestimmt Lorenz aggressives Verhalten als zumindest teilweise abhängig von der jeweiligen Umwelt - wenn auch primär triebgeleitet - und gesteht dem Menschen eine gewisse, vom kulturellen Umfeld abhängige Lernfähigkeit zu Konflikte mehr oder weniger befriedigend überwinden zu können. Aus der Sichtweise von Lorenz sind „Konfliktlösungen“ zwischen Staaten ausschließlich als Gewinner-Verlierer-Resultate mit gewaltvollen Mitteln denkbar, d.h. der Machtgewinn des einen bedeutet grundsätzlich den Machtverlust des anderen. Somit sieht Lorenz ganz in der Tradition einer „pessimistischen Anthropologie“, wie sie bereits Darwin vertrat (vgl. Lorenz 1963).

2.1.1.4 Theorien der internationalen Konfliktforschung

Später diente der konfliktbetonte biologistische Erklärungsansatz Vertretern des politischen Realismus wie Morgenthau als mehr oder weniger bewusste Rechtfertigung

des kapitalistischen Wirtschaftssystems. Da Menschen und Staategebilde aus der Sicht Morgenthau durch den Machttrieb (der aus dem Selbsterhaltungstrieb resultiert) bestimmt werden, sind die obersten Handlungsmaxime der Erhalt und die Vermehrung von Macht. Zur Eindämmung von Konflikten in internationalen Beziehungen sieht Morgenthau zwei Möglichkeiten: zum einen die Herstellung eines Gleichgewichtes der Mächte (balance of power), die allerdings ständigen Schwankungen und der Gefahr des Machtverlustes auf der einen (und entsprechenden Zuwachses auf der anderen) Seite unterliegt; zum anderen eine normative Beschränkung von Machtkämpfen durch das Völkerrecht (vgl. Morgenthau 1963).

Dieser Konflikttheorie und –praxis stellt sich bewusst die Kritische Friedensforschung entgegen, die sich vor allem der Aufklärung und insbesondere ihrem philosophischen Begründer Kant verbunden sieht. Bedeutende Vertreter der Kritischen Friedensforschung sind Senghaas und Galtung. Senghaas verzichtet auf eine anthropologische Standortbestimmung der „Natur des Menschen“; denn er sieht mündig gewordene Gesellschaften als „per definitionem“ konflikt- und gewaltträchtige Gesellschaften. Wenn solche Gesellschaften nicht in potentiell gewaltsame Dauerkonflikte verfallen sollen, bedarf es nach Senghaas der Verständigung über Koexistenz mittels entsprechender Vereinbarungen. Dieser Prozess der „Zivilisierung“ kann auf inner- und interstaatlicher Ebene mit Hilfe der Dimensionen Entprivatisierung von Gewalt, Rechtsstaatlichkeit, Interdependenzen und Affektkontrolle, demokratische Partizipation, soziale Gerechtigkeit und konstruktive Konfliktkultur angestrebt werden. Auf staatlicher Ebene sieht Senghaas diese Bedingungen an vielen Beispielen weitgehend erfüllt und hält sie auch auf interstaatlicher Ebene für grundsätzlich erreichbar (vgl. Senghaas 1994).

Nach Galtung ist strukturelle Gewalt als Verhinderung des Möglichen und allgemein Wünschbaren eine Auswirkung von Herrschaft und eine der Hauptursachen von Konflikten. Auf der politischen Ebene ist demnach die Herstellung von Gerechtigkeit durch die Abschaffung struktureller Gewalt ein Weg zur Konfliktlösung (vgl. Galtung 1998). Johan Galtung ergänzte seinen ursprünglich in den 60er Jahren definierten Begriff der strukturellen Gewalt zwanzig Jahre später um den der kulturellen Gewalt (vgl. ebenda). Beide zusammen ermöglichen erst ein komplexes Konfliktverständnis. Aus der Sicht der Friedens- und Konfliktforschung verlangt Konflikttransformation mit

friedlichen Mitteln den Konfliktbeteiligten die Schlüsselkompetenzen Empathie, Kreativität und Gewaltfreiheit ab (vgl. Senghaas 1994).

Auch Augsburg er bringt die kulturelle Dimension und die der individuellen Konfliktwahrnehmung in die Betrachtung internationaler Konflikte mit ein. Er betont, dass Konflikte zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen von Kultur zu Kultur völlig unterschiedlich wahrgenommen werden. Eine facettenreiche Abhandlung zu diesem Thema liefert er in seinem Werk „Conflict Mediation Across Cultures“, in dem er aus vielen verschiedenen Regionen der Welt Konfliktbeschreibungen und -strategien zusammengetragen hat (vgl. Augsburg 1992). So warnt er davor, dass ein Konflikt mit oberflächlichen Maßstäben beurteilt und mit bereits erlebten und bekannten Phänomenen verglichen werde: „In every culture, social phenomena such as conflict have unique configurations of meaning. Two conflicts may seem similar in one culture but not in another. In view of this problem of cross-cultural relativity in the perception of conflict, one should regard with great caution superficial comparisons of the cumulative level of tensions and conflict in different societies“ (Augsburger 1992, S. 39).

2.1.1.5 Bewertung der Konflikttheorien und Bedeutung für den mediativen Ansatz

In der politischen Philosophie Macchiavellis und Hobbes' wurden Konflikte erstmalig als wesentliche Bestimmungsgrößen gesellschaftlichen Zusammenlebens gesehen. Die Unterschiede zwischen den beiden Theorien liegen vor allem in der Bewertung des konfliktauslösenden Machtstrebens: Macchiavelli betrachtet es als Instrument für das Erreichen sinnvoller und notwendiger Ziele; eine harmonisierende Konfliktlösung zugunsten aller Gesellschaftsgruppen – wie sie Mediation anstrebt - ist unerwünscht, da Dominanz und Unterwerfung aus Macchiavellis Sicht die notwendigen Pole politischen Lebens sind. Konflikte werden somit als unauflösbare Seinsforderungen akzeptiert.

Einen Schritt weiter geht Hobbes: Sein Ansatz schreibt dem Machtstreben des Individuums selbsterhaltende Kräfte zu, die dessen politische Unterwerfung unter staatliche Willkür abwenden helfen. Der Konflikt zwischen Staat und Individuum erklärt sich durch die Existenz extremer, festgelegter Interessenpositionen; Konfliktbewältigung erfolgt somit zwar nicht im mediativen Sinn selbstverantwortlich

und einvernehmlich, aber immerhin bereits auf der Basis vertraglich festlegbarer Rechte und trägt somit zur Verbesserung des sozialen Friedens bei. In Lockes philosophischem Ansatz werden Konflikte als natürliche menschliche Phänomene angesehen; hierdurch erweitern sich die individuellen Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung mittels eines immanenten Rechtes auf Widerspruch. Vor diesem theoretischen Hintergrund entsteht erstmalig die für eine konsensorientierte Konfliktbearbeitung wesentliche Grundlage der Selbstbestimmtheit in Konflikten (Konfliktautonomie).

Diese „kulturoptimistische“ Sichtweise von Konflikten setzt sich später in der internationalen Konfliktforschung fort. Die modernen Friedens- und Konfliktforscher Senghaas und Galtung setzen die psychologischen Kategorien Empathie und Kreativität in ihren Theorien voraus und sprechen sowohl Individuen als auch Gruppen die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktbearbeitung zu, weisen allerdings auf die Unabdingbarkeit struktureller Rahmenbedingungen zur Erreichung konsensfähiger Lösungen hin. In der Betrachtung internationaler Konflikte spielen die Erkenntnisse Augsburgers über die Bedeutung der individuellen Konfliktwahrnehmung sowie die der Einmaligkeit und kulturellen Besonderheit jedes neuen Konfliktsettings eine wichtige Rolle. Aus anthropologischem Blickwinkel betrachtet findet sich die erstmals in der Evolutionstheorie Darwins aufgetauchte positive Sichtweise von Konflikten als Mittel zur Weiterentwicklung – in psychologisch bearbeiteter Form - in den Ansätzen der Neopsychoanalyse und der Humanistischen Psychologie wieder. Auch dort werden Konflikte als notwendig für Wachstum und Reifung gesehen.

Es lassen sich in der Konfliktforschung – bei aller Differenziertheit der einzelnen Theorien in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen – zwei seit jeher sich widersprechende Stränge feststellen: eine kulturpessimistische Sicht einerseits, die dem Menschen die innere Freiheit, das Interesse und die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktbearbeitung abspricht - wie dies von Macchiavelli bis Morgenthau nachvollzogen werden kann - und eine optimistische, den Konfliktsubjekten Selbstverantwortlichkeit, Selbstbestimmtheit und Lernfähigkeit zugestehende Konflikttheorie andererseits. Der Konfliktbegriff – wie er in den Grundannahmen der Mediation postuliert wird, scheint eher die Handschrift des Konfliktansatzes der Humanistischen Psychologie zu tragen, der psychologische Kategorien wie Lernfähigkeit, Empathie, individuelle Entwicklungsfähigkeit, Selbstverantwortung und

Selbstbestimmtheit der Handelnden in der Kommunikation unterlegt, auch wenn ein deutlicher Bezug zwischen dem mediativen Konfliktbegriff und der o.g. psychologischen Richtung meines Wissens in der Mediationsliteratur nur ansatzweise hergestellt wird. Die Vermutung liegt nahe, dass eine - bewusste oder unbewusste - Theorie der Mediation den Konfliktbegriff dieses psychologischen Ansatzes übernommen hat (vgl. auch die ausführlichere Darstellung der Grundannahmen und Grundlagen der Mediation in Kap. 2.2.4).

2.1.2 Konfliktdefinitionen und -klassifizierungen

2.1.2.1 Der Konfliktbegriff

Der Begriff Konflikt leitet sich von dem lateinischen Verb *confligere* ab und bedeutet in seiner ursprünglichen Übersetzung „zusammenschlagen, zusammenprallen“. Im „New Oxford Dictionary of English“ findet sich unter „conflict“ unter anderem folgende Erläuterung: „a serious incompatibility between two or more opinions, principles, or interests...“¹⁰. Entsprechend den Ausführungen der Encarta-Enzyklopädie ist ein Konflikt „in der Psychologie und Soziologie das Zusammentreffen von gegensätzlichen Interessen, die nicht gleichrangig befriedigt werden können.“ In der Soziologie bezeichnet der Begriff alle Arten nichtmilitärischer Streitigkeiten, so etwa globale Interessengegensätze wie den Nord-Süd-Konflikt oder zwischenstaatliche und Gruppenstreitigkeiten und Tarifkonflikte“ (Encarta Enzyklopädie 2001).

„Conflict is, at essence, the construction of a special type of reality“: Konflikte sind vor allem Wahrnehmungsprobleme, sagt Augsburg (1992, S. 17), und in seinem sozialpsychologischen Grundlagenwerk „The Resolution of Conflict“ erklärt Morton Deutsch Konflikte als dann existent, wenn unvereinbare Aktivitäten stattfinden. „A conflict exists whenever incompatible activities occur“ (Deutsch 1973, S. 10).

Nach Galtung ist „ein Konflikt per definitionem eine Unvereinbarkeit zwischen zwei oder mehreren Zielen in einem zielsuchenden System“ (Galtung 1993). Eine für den

¹⁰ The New Oxford Dictionary of English ©. Oxford University Press 1999.

Bereich der interpersonalen und sozialen Konflikttheorie bedeutungsvollen Konfliktdefinitionen hat der deutsche Friedensforscher Czempiel geliefert: „Konflikte, verstanden als Positionsdifferenzen über Werte, charakterisieren die gesellschaftliche Existenz schlechthin. Jedes Individuum hat seinen eigenen Interessen- und Wertekatalog, der von den Katalogen anderer Individuen unterschieden ist“ (Czempiel 1981, S. 199).

Fietkau formuliert: „Mit dem Begriff `Konflikt´ fassen wir eine Beziehung zusammen, in der unterschiedliche Akteure unterschiedliche Ziele verfolgen, von denen sie zu Recht oder zu Unrecht vermuten, dass sich diese nicht gemeinsam erreichen lassen, sondern in einem Widerspruch zueinander stehen“ (Fietkau 2000, S. 34).

Im Hinblick auf die Komplexität des Konfliktbegriffes erscheint es mir vermessen mit wenigen Worten eine alle Dimensionen umfassende Konfliktdefinition leisten zu wollen. Es bietet sich daher an eine Definition zu wählen, die weniger philosophisch ist, sondern als Grundlage für Konfliktbearbeitungsverfahren dienen kann. Mir erscheint in diesem Kontext die Formulierung Fietkaus brauchbar, da sie am ehesten das Konflikten zugrunde liegende Interaktionsgefüge widerspiegelt. Da aber nicht nur die Ziele, sondern auch die Wahrnehmung, Wertvorstellungen, Interessen und Bedürfnisse der Kontrahenten grundlegend für den Konfliktbegriff sind, würde ich seine Definition um die genannten Kategorien ergänzen:

Konflikte sind disharmonische Beziehungen, in der verschiedene Personen oder Gruppen mit unterschiedlichen Wahrnehmungen, Wertvorstellungen, Interessen und Bedürfnissen voneinander abweichende Vermutungen oder Vorstellungen davon haben, wie sich ihre Ziele erreichen lassen.

Mit diesem Begriff werden vor allem auch die unterschiedlichen Schichten und Dimensionen von Konflikten erfasst, wie aus dem folgenden Kapitel zur Klassifizierung von Konflikten deutlich wird.

2.1.2.2 Klassifizierung von Konflikten

Viele Versuche der Konfliktklassifizierung und –differenzierung sind in den letzten Jahren von namhaften Forschern unternommen worden. Im folgenden wird versucht,

die Essenz der verschiedenen Klassifizierungsvarianten zusammenfassend darzustellen und sie für moderne Ansätze der Konfliktregulierung fruchtbar zu machen.

Altmann et al. unterscheiden Konflikte nach dem *Gegenstand* der Auseinandersetzung. Sie nennen vier Konfliktarten:

- Ziel-Konflikt: Hier unterscheiden sich die Ziele der Konfliktparteien.
- Mittel- bzw. Wege-Konflikt: Hier unterscheiden sich die Mittel/Wege zur Erreichung eines Ziels.
- Verteilungs-Konflikt: Hier streiten die Konfliktparteien um Güter und Ressourcen.
- Rollenkonflikt: Hier werden an eine Person von unterschiedlichen Seiten verschiedene Erwartungen gestellt (vgl. Altmann et al. 1999, S. 31 f).

Eine ähnliche Konflikt-Differenzierung bezüglich der Konflikt*gegenstände* hat Moore (1986) vorgenommen. Für ihn gibt es fünf grundlegende Konflikttypen, die sich je nach Situation vermischen können:

- Informationskonflikte
- Interessenkonflikte
- Beziehungskonflikte
- Wertekonflikte
- Strukturkonflikte

Bezogen auf die Konflikt*betroffenen* nennt Deutsch (1973) sechs Konfliktarten:

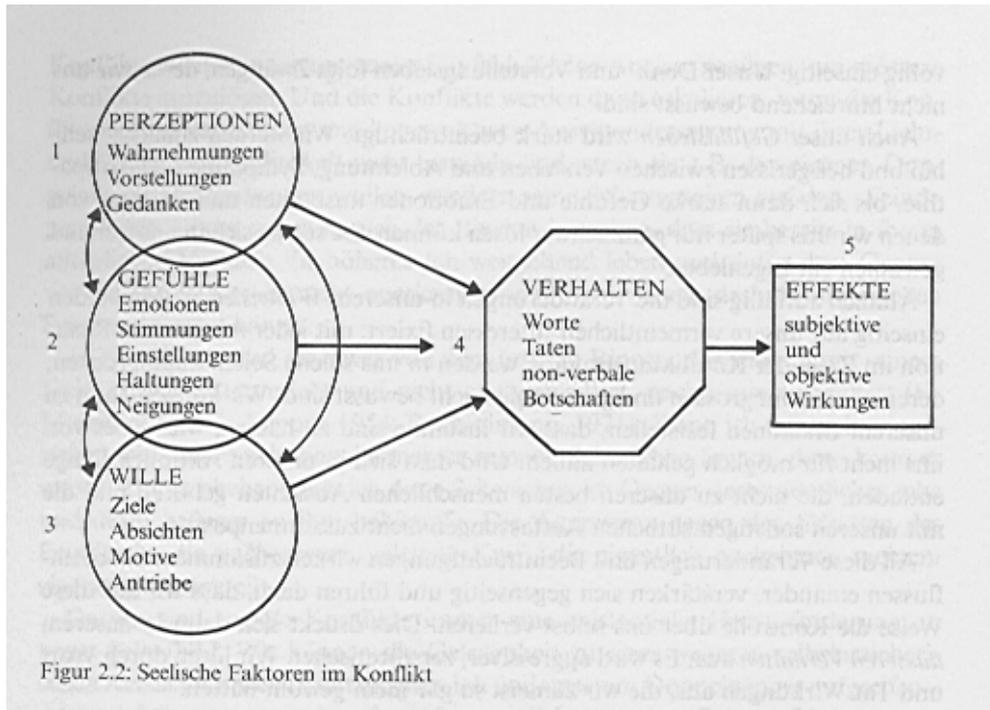
- innerhalb einer Person (intrapersonal)
- innerhalb einer Gruppe (intragroup)
- innerhalb einer Nation (intranational)
- zwischen Personen (interpersonal)
- zwischen Gruppen (intergroup)
- zwischen Nationen (international)

Im Hinblick auf mögliche Konflikt*ausgänge* unterscheidet Deutsch in seinem Basiswerk „The Resolution of Conflict“ zwischen destruktiven und konstruktiven Konflikten und nennt als Beispiel Tarifkonflikte, die bei destruktiver Konfliktstruktur zu Streiks und den entsprechenden materiellen Verlusten und bei konstruktiver Konfliktstruktur zu größerer Produktivität führen können (vgl. Deutsch 1973, S. 17).

In seinen Ausführungen spielen zudem die Dimensionen *Kooperation* und *Kompetition* eine wichtige Rolle für die Konfliktanalyse. Je stärker das Konkurrenzdenken der beteiligten Konfliktparteien ist, umso schwieriger gestalten sich seiner Meinung nach der Konflikt bzw. dessen Bearbeitungschancen. Dennoch gehören beide Dimensionen zu einem Konfliktlöseprozess. Fietkau sagt dazu: „Wir müssen uns streiten, um unterschiedliche Sichtweisen prägnanter werden zu lassen; wir müssen kooperieren, um als gesellschaftliches Gesamtsystem handlungsfähig zu bleiben“ (Fietkau 2000, S. 155).

Unterschieden werden können Konflikte auch nach dem Grad ihrer *Evidenz*. Bonacker/Imbusch sprechen in diesem Zusammenhang von *manifesten* und *latenten* Konflikten (Bonacker/Imbusch 1996, S. 67). Bei Besemer (1993) ist die Rede vom „sichtbaren“ Konflikt bzw. dem „Hintergrund“ des Konfliktes. *Symmetrie* ist ein weiteres wichtiges Kriterium im Konfliktgeschehen. „Konflikte können *symmetrisch* und *asymmetrisch* sein. Diese Differenzierung zielt auf die Wahrnehmung von Stärke und/oder Gleichberechtigung der Konfliktparteien“ (Bonacker/Imbusch 1996, S. 67) ab. Weitere Konfliktanalysen und Klassifikationskriterien finden sich auch bei Zuschlag/Thielke (1998).

Der innerpsychischen Prozesshaftigkeit von sozialen Konflikten trägt Glasl Rechnung, der den *seelischen* Faktoren, die Konflikten innewohnen, den Auswirkungen auf das Konfliktverhalten und der Wirkung dieses Verhaltens auf den Konfliktgegner Bedeutung zumisst. Diese Verkettung veranschaulicht er in der folgenden Figur:



(Entnommen aus Glasl 1999, S. 36)

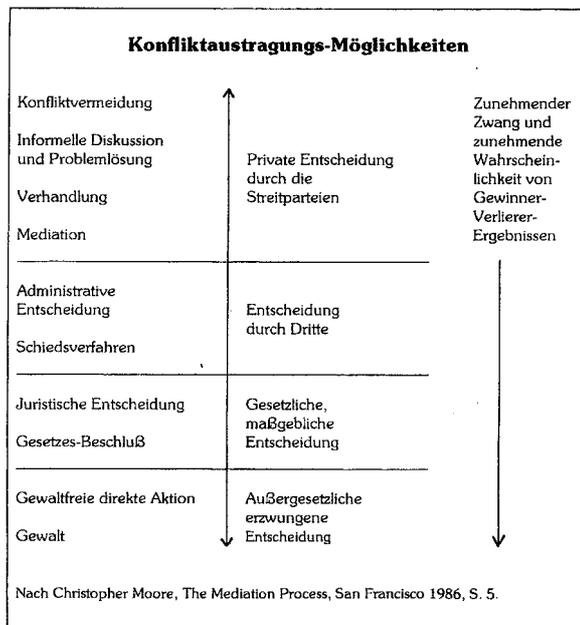
Glasl hat insbesondere für den Unternehmensbereich eine umfassende Konfliktdiagnose vorgelegt. Bekannt ist vor allem sein Modell der neun Stufen der Konflikteskalation, die von der harmloseren „Verhärtung“ im Konflikt über Stadien der verbalen Gewalt und Drohgebärden bis hin zu offener Gewalt reichen (ebenda, S. 218 f). Ebenso differenziert ist seine Darstellung von Interventionen der Konfliktbehandlung. Dabei unterscheidet er zwischen perceptions-orientierten, auf Gefühle und Einstellungen gerichteten, auf das Wollen der Parteien bezogenen, verhaltens-orientierten und den auf die Folgen bezogenen Interventionen, die er als die gebräuchlichsten Konfliktregulierungsstrategien beschreibt und deren Wirksamkeit er in den unterschiedlichsten Settings analysiert (ebenda, S. 293 ff). Ein weiteres wirksames Diagnostikum ist bei Glasl die Unterscheidung zwischen „heißen“ und „kalten“ Konflikten, die jeweils unterschiedliche Bearbeitungsansätze erfordern (ebenda, S. 70 ff).

Glasls Konfliktanalyse hat für die Bearbeitung von Differenzen in Unternehmen und zwischen Organisationen wichtige Impulse gesetzt. Mittlerweile wird seine recht differenzierte Darstellung der Konflikteskalation auch zur Analyse und Bearbeitung

internationaler Konflikte genutzt. Auch in der privaten Mediationspraxis¹¹ werden seine Begrifflichkeiten eingesetzt. Wie wichtig eine differenzierte Betrachtungsweise des Konfliktkomplexes als Voraussetzung gelingender Konfliktregulierung angesehen wird, zeigt das folgende Kapitel.

2.1.2.3 Konfliktdiagnostik als Voraussetzung für mediatorisches Handeln

Im abgebildeten Schema von Moore (1986) sind einige Austragungsmöglichkeiten von Konflikten aufgeführt, aus denen folgendes deutlich wird: Je weniger die Konfliktparteien selbst „Herren“ ihres Konfliktes bleiben, um deren Lösungsfindung anderen zu überlassen, desto stärker wird der auf sie ausgeübte Zwang einerseits und die Wahrscheinlichkeit von Gewinner-Verlierer (Nullsummen)- Ergebnissen andererseits.



(Entnommen aus Moore 1986, S. 5)

Auch wird das abnehmende Maß an Entscheidungsfreiheit deutlich, das den Kontrahenten in der Konfliktsituation zur Verfügung steht. Zusammengefasst bedeutet die Aussage des Schemas, das je privater, autonomer und selbstverantwortlich die Konfliktaustragung stattfindet, umso geringer ist der Druck auf die Konfliktparteien und umso größer die Wahrscheinlichkeit einer einvernehmlichen und verträglichen

¹¹ Trennung, Scheidung, Nachbarschaft etc..

Lösungsfindung. Situativ kommen entsprechend unterschiedliche Austragungsmöglichkeiten zur Anwendung. Allerdings hängt die Wahl der Konfliktaustragungsmöglichkeit nicht immer und ausschließlich von der persönlichen Entscheidung der Konfliktparteien ab, sondern auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Möglichkeiten. Aus Sicht moderner Konflikttheoretiker wie Deutsch (1973), Kagel/Kelly (1989) und Glasl (1999) ist Mediation nur eine mögliche Variante der Konfliktbearbeitung. Alternativ kommen juristische, psychotherapeutische und andere Beratungsansätze zum Tragen. Mediatorische Verfahren werden nur dann eingesetzt, wenn die entsprechenden Voraussetzungen vorliegen (vgl. Kap. 2.2.6).

Wenn diese gegeben sind und Mediation zur Anwendung kommen soll, werden aus Sicht von Expert/innen (vgl. Altmann 1999, Besemer 1993, Fietkau/Weidner 1992, Glasl 1999) zur rationellen und zielgerichteten Lösungsfindung durch Vermittler/innen von diesen Kenntnisse über die vorherrschenden Konfliktgegenstände und über potentielle Konfliktausgänge erwartet. Personen, die professionell mit Konflikten und deren Regulierung zu tun haben, benötigen zudem Wissen über die Komplexität und Diversität von möglichen Hintergründen von Konflikten ebenso wie ein Basiswissen über Konfliktverläufe und Konfliktdeeskalationsmöglichkeiten und über Symmetrie bzw. Asymmetrie in Konfliktsituationen (vgl. ebenda).¹²

Mediatives Agieren setzt demnach Kenntnisse über die verschiedenen Dimensionen des Konfliktbegriffes voraus und hat sich zuvor grundlegend mit den im folgenden beschriebenen, in Konflikten möglichen Verhaltensvarianten auseinandergesetzt. Hier steckt eine der Hauptschwierigkeiten mediativer Verfahren: Werden die Informationsdiskrepanzen, Wertunterschiede, Divergenzen in den Vorstellungen und Zielen, die Motiv- und Gefühlslagen der Konfliktbeteiligten bei der Konfliktregulierung nicht einbezogen, kann diese zu kurz greifen oder nur an der Oberfläche regulieren.

¹² Weil bei unterschiedlich gelagerter Machtverteilung der Konfliktparteien (z. B. in Unternehmens- oder politischen Konflikten) Methoden zur Anwendung kommen müssen, die zur Bewusstmachung des asymmetrischen Zustands und/oder zu seinem Ausgleich beitragen.

2.1.3 Konfliktdisposition und Konfliktverhalten

Die Erkenntnis von Augsburger (1992) zur Konfliktwahrnehmung und –beurteilung (vgl. Kap. 2.1.1.4) und seine Warnung vor allzu schnellen Beurteilungen von Konflikten in anderen Kulturen wird als relevant nicht nur für den Bereich der internationalen Konflikte, sondern auch für den der interpersonalen angesehen; denn Konflikte sind immer die inneren Angelegenheiten der Betroffenen selbst. Sie sind daher aus Sicht der Konflikttheoretiker nicht generalisierbar, da kein Konflikt dem anderen gleicht. Entsprechend differenziert ist das persönliche Konfliktverhalten jedes Einzelnen. Dennoch lassen sich gewisse Grundformen des Konfliktverhaltens feststellen - aggressive, weniger aggressive und passive, destruktive und konstruktive -, an deren Extremen einerseits die Gewalt und andererseits die Konfliktvermeidung (vgl. auch das Schema von Moore in Kap. 2.1.2.3) steht.

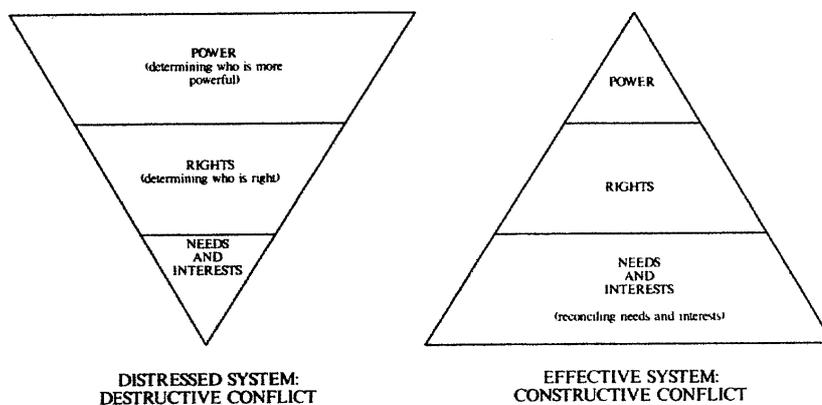
1. Altmann et al. unterscheiden vier Grund-Dispositionen bezüglich des Konfliktverhaltens:

- Die individualistische Position: Sie dient vorwiegend der Befriedigung des eigenen Interesses.
- Die soziale Position: Ihre Ziele sind Harmonie und Ausgleich unter den Konfliktparteien.
- Die kompetitive Position: Der Wettbewerb steht im Vordergrund.
- Die kooperative Position: Konsens und der Fortschritt des Ganzen stehen im Mittelpunkt (vgl. Altmann et al. 1999, S. 35).

2. Augsburger nennt neben Vermeidung (avoidance) Unterdrückung (repression) und Verlagerung (displacement) als eher passive und destruktive Umgangformen mit Konflikten, während Management (management), Lösung (resolution) und Nutzbarmachung (utilization) aktive und konstruktive Konflikthaltungen darstellen (Augsburger 1992, S. 236). Konfliktvermeidung, -unterdrückung und Konfliktverlagerung sind Verhaltensweisen, die im alltäglichen Umgang mit Konflikten - z. B. in der Schule - ebenso häufig anzutreffen sind wie die gewaltvolleren Formen der Konfliktaustragung; kooperatives Konfliktverhalten stellt hingegen - auch unter Jugendlichen - eher die Ausnahme dar (vgl. Fend 1998).

3. Außerdem können bei der Konfliktaustragung, z. B. zwischen heterogenen Gruppen kulturell bedingte Wertunterschiede eine Rolle spielen, da Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken sowie Machtstreben im Wertesystem von Individuen und Gruppen in der einen oder anderen Kultur einen höheren oder geringeren Stellenwert einnehmen können als der Wunsch nach Austausch und Zusammenarbeit. Welche inneren Motive im Konfliktverhalten eine Rolle spielen, hängt in hohem Maße von der Stärke der Ausprägung der drei Dimensionen Bedürfnisse/Interessen, Rechte und Macht ab.

Three Ways of Resolving a Dispute



(Entnommen aus: Augsburg 1992, S. 58)

Die Abbildung zeigt: Je mehr Raum die Machtdimension in einem Konflikt einnimmt, desto kleiner wird der Platz für die Interessen und Bedürfnisse sein und um so destruktiver die Konfliktstruktur ausfallen. Der Umkehrschluss ist, dass je mehr Wert auf die Äußerung von Interessen und Bedürfnissen gelegt wird, umso größer auch die Wahrscheinlichkeit ist, dass der Konflikt konstruktiv gelöst werden kann.

4. Konfliktvermeidungsverhalten bedeutet Konflikten aus dem Weg zu gehen und auf das Geltendmachen des eigenen Standpunktes zu verzichten, während die gewaltvolle Konfliktaustragung darauf abzielt ein Konfliktergebnis zu den eigenen Gunsten mit aggressiven Mitteln zu erreichen. Hier sind in der Regel jedoch Nullsummen-Ergebnisse und/oder die Eskalation von Konflikten - wie von Glasl (1999) aufgezeigt - zu erwarten. Personen, die Konflikte kooperativ angehen, sind bereit, die Wünsche und Bedürfnisse anderer anzuhören, ohne die eigenen aus dem Sinn zu verlieren. Sie sind zu

Kompromissen bereit und suchen konstruktive Lösungen, die jedoch am Kooperationsmangel des Kontrahenten scheitern können. Das bedeutet andererseits auch, dass kooperative Konflikthaltungen nicht zwangsläufig zu konstruktiven Konfliktverläufen und -lösungen führen müssen, aber eine günstige Voraussetzung dafür bilden.

Eine Klassifizierung von Konfliktdispositionen und –verhaltensweisen erweist sich als sinnvolle Voraussetzung für jede Form der Konfliktbearbeitung. Die vier Grundpositionen von Altmann stellen dafür ein recht grobes Orientierungsraster zur Verfügung, das m. E. weiterer Differenzierung bedarf, während das Klassifizierungsmodell von Augsburgers sowohl eine breite Verhaltenspalette in Konfliktsituationen aufzeigt als auch die verschiedenen Schichten und Dimensionen beschreibt, unter deren Einfluss sich Konfliktbeteiligte befinden können. Zusammen mit Glasls Eskalationsmodell liegen hier mehrere dynamische und für theoriegeleitetes Praxishandeln unverzichtbare Ansätze vor.

2.1.4 Mediatorisches Handeln im Kontext unterschiedlicher Konfliktdispositionen

Im Vorgriff auf die nächsten Kapitel liegt die Schlussfolgerung nahe, dass aus den von Augsburgers beschriebenen Verhaltensdispositionen in Konflikten Konsequenzen für die Möglichkeiten mediativer Konfliktbearbeitung resultieren. Die Vermeidungshaltung ebenso wie die aggressive Verhaltensvariante entziehen sich einer konstruktiven Konfliktregulierung; deren wesentliche Voraussetzung ja die Bereitschaft zum Dialog ist. Kooperative Konflikthaltungen stellen demnach die denkbar günstigste Bedingung für mediative Konfliktregulierung dar, was das Spektrum von Fällen, die für die Bearbeitung von Konflikten mit mediativen Mitteln geeignet sind, stark eingrenzt. Dennoch lassen sich in der Regel mit Hilfe geeigneter Interventionsstrategien auch bei weniger günstigen Kontrahentenbedingungen - z.B. bei der individualistischen und kompetitiven Disposition (vgl. Altmann et al. 1999) - mediative Konfliktlösungen erreichen (vgl. auch Kap. 2.2.5.2). Die kulturell bedingten Wertunterschiede, die in Konflikten zwischen Parteien unterschiedlicher Ethnien oder Herkunft eine Rolle spielen können, sind nur dann mediativ bearbeitungsfähig, wenn sie evident gemacht werden, so wie auch ein potentiell Machtgefälle unter den Konfliktbeteiligten

offenbart werden muss, damit tragfähige Lösungen entstehen können (vgl. Kap. 2.1.2.3).

Größte Bedeutung für die mediative Konfliktregulierung kommt nach Augsburg den in seiner Grafik erwähnten Dimensionen „Interessen“ und „Bedürfnisse“ (vgl. die Abbildung von Augsburg in Kapitel 2.1.3) zu. Da sich gegenüber Außenstehenden nur die „Ausläufer“ eines vielschichtigen Konflikts manifestieren, hängt aus seiner Sicht das Gelingen einer Mediation davon ab, wie detailliert und zugleich umfassend die Interessen und Bedürfnisse der Kontrahenten zur Sprache kommen. Die Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit der Lösungen steht demnach in einem proportionalen Verhältnis zur Offenlegung dieser beiden Kategorien; das Steckenbleiben auf der Sach- oder Positionsebene bedeutet in der Regel eine Einengung in der Lösungsfindung.

Bei Montada spielt die subjektive Gerechtigkeitsvorstellung der Parteien eine entscheidende Rolle, obgleich im Kern fast alle sozialen Konflikte aus Verletzungen von Gerechtigkeitsvorstellungen resultieren. Dabei sind Gerechtigkeitsüberzeugungen und -gefühle nicht deckungsgleich mit Rechtsnormen, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis zu diesen. Mediator/innen benötigen daher Wissen über die Problematik der subjektiven Gerechtigkeitsvorstellungen und benötigen Strategien zur Bearbeitung solcher Gerechtigkeitskonflikte (vgl. Montada/Kals 2000 und Montada 2003).

Der Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mediator/innen den Kontrahent/innen zu einer im oben beschriebenen Sinne entwickelten Kommunikationsebene zu verhelfen, sind zentrale Inhalte ihrer Ausbildung (vgl. auch Kap. 2.2.5.2). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, welche Anforderungen¹³ entsprechend auch an Schülermediator/innen gestellt sind.

¹³ wenn auch in jugendgemäßer Form.

2.2 Mediation

Mediation als Konfliktregulierungsverfahren wird seit Jahrhunderten praktiziert. Erst seit etwa 20 Jahren existieren jedoch schriftliche Darstellungen des Verfahrens, die zum überwiegenden Teil in den Vereinigten Staaten erschienen sind. In einer Reihe dieser Veröffentlichungen werden sog. *Grundlagen* bzw. *Grundannahmen* der Mediation (vgl. Kap. 2.2.4) dargestellt, deren theoretische Fundierung jedoch aussteht; die Praxis ist der Theorie vorausgeeilt. Daher habe ich es als Herausforderung angesehen in diesem Kapitel den theoretischen Wurzeln dieser Grundannahmen nachzuspüren. Nach einer Übersicht über die Entstehung, Geschichte und Anwendungsbereiche von Mediation folgt daher der Versuch die Grundhaltung und Postulate der Mediation theoretisch zu fassen und einzuordnen.

2.2.1 Der Mediationsbegriff

In älteren deutschen Enzyklopädien und Lexika finden sich relativ wenige Angaben zum Thema Mediation. Das Fischer – Lexikon in der Ausgabe von 1981 führt den Begriff auf das Lateinische zurück und definiert Mediation als „Vermittlung eines Staates in der Auseinandersetzung zweier anderer Staaten“. Der aktuelle Brockhaus, Band 9, ordnet den Begriff „mediatio“ dem Spätlateinischen zu und definiert die deutsche Übersetzung Mediation als „Vermittlungsverfahren bei Konflikten in Familie, Partnerschaft, Politik, Wirtschaft u.a. unter Vorsitz eines neutralen Mediators (Schlichters).“ Keltner (1994) zitiert als Übersetzung von „mediare“ als lateinischem Verb ins Englische „to be in the middle“ (in der Mitte sein) oder „to halve“ (halbieren).

Der Duden unterscheidet zwischen dem spätlateinischen „mediatio“ und dem englischen „mediation“ und präsentiert zwei Definitionen: „1. Vermittlung eines Staates in einem Streit zwischen anderen Mächten“ und „2. Frieden stiftende, aussöhnende Vermittlung“; der Fremdwörterduden fügt eine weitere Definition hinzu: „harmonisierende Vermittlung bei persönlichen oder sozialen Konflikten.“ Die Encyclopedia Britannica benennt Mediation als „eine Praxis, innerhalb derer in einem

Konflikt die Dienste einer dritten Partei in Anspruch genommen werden, um die Differenzen zu reduzieren oder eine Lösung zu suchen.”¹⁴

Moore definiert Mediation als „intervention into a dispute or negotiation by an acceptable, impartial, and neutral third party who has no authoritative decision-making power to assist disputing parties in voluntarily reaching their own mutually acceptable settlement of issues in dispute“ (Moore 1986, S. 14).

Eine neuere Definition stammt aus dem deutschsprachigen Raum. Altmann et al. bezeichnen als Mediation “alle Verfahren der Konfliktlösung, in denen ein neutraler Dritter ohne eigentliche Entscheidungsgewalt versucht, sich im Streit befindenden Parteien auf dem Weg zu einer Einigung zu helfen” (Altmann et al.1999, S. 18). Diese Definition soll, da sie sachlich und ideologisch nicht befrachtet ist, den im weiteren Verlauf der Arbeit folgenden Ausführungen über Mediationsverfahren und –konzepte zu Grunde gelegt werden.

2.2.2 Historische Wurzeln und Entwicklung von Mediation

Streitbeilegung durch neutrale Dritte ist keine Erfindung der Neuzeit, sondern hat ihre Wurzeln in alten Traditionen unterschiedlichster Kulturbereiche. Aus Japan kommt eine reichhaltige Überlieferung über die Anwendung von Gemeinwesenmediation (vgl. Folberg/Taylor 1984). Nach Besemer war gerade diese Form der Mediation auch im alten China das hauptsächliche Mittel Streit beizulegen. Sie wird nach seinen Angaben in der Volksrepublik noch heute in den „Volksversöhnungs-Komitees“ angewendet und ersetzt dort die Justiz fast gänzlich (vgl. Besemer 1993, S. 46, vgl. auch das Manuskript von Liang 1988). Auch im Griechenland der Antike wurden nach Besemer Konflikte zwischen Stadtstaaten durch die Vermittlung anderer Städte beigelegt (vgl. Besemer 1993, S. 46f.). Duss-von Werdt sieht in Solon (ca. 649 – 560 v. Chr.) den ersten in Europa aktenkundig gewordenen Mediator (vgl. Duss-von Werdt 2000, S. 119).

Vermittlung in Konflikten durch eine angesehene Person im Rahmen einer Volksversammlung ist auch ein in vielen Volksstämmen Afrikas praktiziertes

¹⁴ Übersetzt aus:Encyclopedia Britannica 2001.

Verfahren. Duss-von Werdt charakterisiert das afrikanische Palaversystem als „ein ritualisiertes Verfahren der Vermittlung durch die Betroffenen mit Hilfe Dritter“ (vgl. Duss-von Werdt 2000, S. 131). In einigen Dorfgemeinschaften Jordaniens, Melanesiens, Spaniens und Lateinamerikas waren und sind ähnliche Praktiken von Vermittlungsarbeit üblich (vgl. Besemer 1993, S. 46). Besemer berichtet, dass im Mittelalter die Kirche in Westeuropa die vielleicht bedeutendste Mediations- und Konfliktregelungsorganisation gewesen sei und dass Priester bei Familienstreitigkeiten, bei Verbrechen und bei diplomatischen Konflikten vermittelt hätten (vgl. ebenda, S. 47). Nach Besemer setzten sowohl die Quäker, die Mennoniten und andere religiöse Gruppierungen als auch die japanischen Einwanderer in den USA zur Wahrung ihrer eigenen kulturellen und religiösen Identität Mediation als Konfliktlösungsverfahren ein (vgl. ebenda).

Es ist kein Zufall, dass ältere deutsche Definitionen des Begriffes Mediation die internationale und politische Dimension hervorheben; denn in der Tat wurde in den westlichen Ländern Mediation zunächst auf dem politischen Feld bekannt, bevor ihre anderen Anwendungsbereiche ins Blickfeld rückten. So vermittelte z. B. im 19. Jahrhundert Papst Leo XIII zwischen Deutschland und Spanien im Zusammenhang mit den Caroline Islands.¹⁵ Großbritannien medierte 1825 zwischen Portugal und Brasilien, die Großmächte vermittelten 1868/69 zwischen Griechenland und der Türkei über den Zankapfel Kreta¹⁶, und vor allem in der Zeit nach dem II. Weltkrieg fanden Dutzende von mehr oder weniger erfolgreichen politischen Mediationen statt, ausgeübt von anerkannten und geschulten Diplomaten, die in verschiedenen größeren Konflikten vermittelten. Die klassische Vermittlerrolle füllten häufig auch die UN-Generalsekretäre aus; insbesondere Dag Hammarskjöld machte sich als geschickter Unterhändler einen Namen.

Wenngleich bereits 1947 in den USA Konfliktvermittler bei Arbeitskämpfen eine Rolle spielten, so wurde doch das heutige ausgereifte Konzept der Mediation erst zu Beginn der sechziger Jahre entwickelt. Nach Besemer spielt dabei eine „wichtige Vorreiterrolle“ der in dieser Zeit gegründete „Community Relations Service (CRS)“ des amerikanischen Justizministeriums, der dabei helfen sollte „Konflikte und

¹⁵ s. Encyclopedia Britannica 2001.

¹⁶ s. Encyclopedia Britannica 2001.

Diskriminierungen rassistischer, ethnischer oder nationaler Art durch Mediation und Verhandlungen zu lösen“ (vgl. Besemer 1993, S.48). Entstanden war er zur Zeit der Studentenunruhen und der Bürgerrechtsbewegung aufgrund der Unzufriedenheit von Teilen der Bevölkerung mit den als starr und schwerfällig empfundenen juristischen Einrichtungen. Die „Society for Professionals in Dispute Resolution“ (SPIDR) formierte sich im Jahr 1973 und ist wahrscheinlich die älteste professionelle nationale Gruppierung dieser Art.

Eine weiterer Faktor, der die Entwicklung professioneller Mediation in den USA beschleunigte, sind die hohen Rechtsanwalts- und Prozesskosten, die bei den im Vergleich zu anderen Ländern unverhältnismäßig zahlreich erscheinenden Rechtsverfahren anfallen. Mediation hat sich in diesem Zusammenhang als die in den meisten Fällen kostengünstigere und vor allem sozialverträglichere Alternative erwiesen. Bereits Anfang der neunziger Jahre existierten in den USA über 700 kostenlose oder kostengünstige „neighborhood justice centers“, die Nachbarschafts-, aber auch Ehe-, Familien- und andere Streitigkeiten mit Hilfe von ehrenamtlichen Mediator/innen bearbeiten (vgl. Besemer 1993, S. 48). Der Gemeinwesenmediator Tilman Metzger, der in dieser Zeit im Rahmen eines Forschungsprojektes Untersuchungen an englischen und amerikanischen Gemeinwesenzentren durchführte, berichtet, dass in den Mitgliedsorganisationen des 1993 gegründeten Dachverbandes für Gemeinwesenmediation NAFCM (National Association for Community Mediation) bisher mehr als 76.000 ehrenamtliche Mediator/innen ausgebildet wurden, von denen im Jahr 2000 ca. 19.500 aktiv arbeiteten, und dass jährlich fast 100.000 Anfragen eingingen, aus denen sich über 45.000 Mediationsfälle konstituierten (vgl. Metzger 2000, S.243; s. auch die Darstellung des Fachverbandes NAFCM¹⁷). Die britischen Gemeinwesen-Mediationszentren sind im Verband „Mediation UK“ organisiert, der sich bereits 1984 konstituierte und der beständig wächst: 1995 waren 30 Organisationen Mitglieder in Mediation UK; 1999 waren es bereits 141 (vgl. Darstellung des Fachverbandes Mediation UK¹⁸).

In Deutschland spielt die Gemeinwesenmediation bisher noch eine geringere Rolle als im angelsächsischen Bereich; bekannt sind einige wenige Stadtteilvermittlungsstellen –

¹⁷ s. unter „Organisationen und Projekte“ in der Literaturliste.

¹⁸ s. unter „Organisationen und Projekte“ in der Literaturliste.

einige davon in den Anfängen bzw. im Aufbau - aus Frankfurt, Hamburg, Stuttgart, Lüneburg und Köln. Allerdings hat Deutschland vor allem im Bereich der Trennungs- und Scheidungsmediation erheblich aufgeholt; mittlerweile existieren zahlreiche Angebote freiberuflicher anwaltlicher und nichtanwaltlicher Mediator/innen.¹⁹ Auch die Umwelt- und Wirtschaftsmediation - in den Vereinigten Staaten und Kanada sowie in Japan übliche Mittel der Konfliktbeilegung - gewinnen in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend an Bedeutung.

Schulmediation als „pädagogischer Sonderweg“ von Mediation wurde in den Englisch sprechenden Ländern – vor allem in den USA – Anfang der achtziger Jahren entwickelt und ist inzwischen dort weit verbreitet. Laut Aussage von Prichard boten im Schuljahr 1999/2000 zwischen 10 und 15% aller öffentlichen amerikanischen Schulen irgend eine Form von Konfliktlösungslernen als integrativen Bestandteil ihrer Schulprogramme oder Schulsicherheitspläne an (vgl. Prichard 2000, S. 4). In Deutschland wurde das Konzept – wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 1.1) - Anfang der neunziger Jahre bekannt und erlebt inzwischen einen regelrechten „Boom“.

2.2.3 Anwendungsbereiche und Verbreitung von Mediation

2.2.3.1 Mediation bei internationalen und regionalen Konflikten

Wie weiter oben erwähnt, ist politische Mediation einer ihrer ältesten Anwendungsbereiche. Hier hat sie sich sowohl bei Konflikten zwischen Staaten als auch innerhalb eines Landes im Umweltsektor und bei Arbeitskämpfen bewährt. Inzwischen sieht die UNO-Charta in Artikel 33 Mediation als eins von mehreren Lösungskonzepten bei interstaatlichen Konflikten vor.

Die Initiativen auf diesem Gebiet sind zahlreich und weltumspannend; als Mediator/innen dienen nicht nur bekannte Persönlichkeiten, sondern auch Abgesandte von Kirchengemeinden und einer großen Bandbreite von Organisationen wie dem Roten Kreuz, dem Vatikan, der Europäischen Gemeinschaft (z.B. im Jugoslawien-Konflikt) oder der afrikanischen Organisation OAU (z.B. im Chad-Konflikt). Einige der

¹⁹ vgl. die Mediator/innenlisten des BM e.V. (Bundesverband für Mediation e.V.) und der BAFM (Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation).

bekanntesten Vermittlungsversuche sind im Folgenden aufgelistet (vgl. Touval/Zartman 1989, Besemer 1993 und Jäger 1996):

- Die Vermittlung im Indien-Pakistan Konflikt 1965/66 wurde unter Mitwirkung der Sovietunion durch Alexei Kosygin durchgeführt.
- Im Nahost-Konflikt 1973-76 vermittelten die USA mit Hilfe von Henry Kissinger.
- Am Zustandekommen des Camp David Abkommens zwischen Israel und Ägypten 1978 war wesentlich Jimmy Carter als Mediator beteiligt.
- Im Iran-Irak-Krieg 1975 vermittelte Diana Lieb für Algerien.
- 1976-1979 vermittelte Stephen Low für die USA und Großbritannien zwischen Rhodesien und Zimbabwe.
- Für Algerien vermittelte 1980/81 Gary Sick, um die amerikanischen Geiseln im Iran freizubekommen.
- Im Iran-Irak-Krieg 1987 vermittelte Perez de Cuellar.
- Quäker und Mennoniten vermittelten im Konflikt zwischen Sandinisten und Miskito-Indianern in Nicaragua 1988/89.
- Das Gaza-Jericho-Abkommen zwischen Israel und der PLO wurde 1993 durch norwegische Vermittler auf den Weg gebracht.

Weitere internationale Vermittlungen sind in dem Band „Zivile Konfliktbearbeitung in der Einen Welt“ von Jäger (1996) zusammengestellt bzw. in „Mediation in International Relations“ (Bercovitch/Rubin 1992) und „Mediation in International Conflicts“ von Touval/Zartman (1989).

2.2.3.2 Mediation bei Umweltkonflikten

Mediation in Umweltkonflikten wurde ebenfalls in den USA, Kanada und Japan seit den siebziger Jahren praktiziert. Bis 1984 wurden beispielsweise in den USA Mediator/innen bei über 160 Umweltverfahren hinzugezogen. Dieser Mediationsbereich hat inzwischen auch in Deutschland Anerkennung erfahren. Wie auch bei der politischen Mediation handelt es sich laut Expertenberichten bei der Umweltmediation um ein komplexes und häufig langwieriges Verfahren, das weniger der Problemlösung als der Entscheidungsvorbereitung dient (vgl. z. B. Zilleßen 2000, S. 135). Dennoch

werden die Vorteile von Mediation auch in diesem Bereich von Experten gewürdigt: Fietkau stellt fest, dass Umweltmediation es erlaubt, „Bürgerinitiativen und Verbände in einen politischen Entscheidungsprozess so einzubeziehen, wie dies in rechtsförmigen Verfahren nicht stattfindet“ (und wohl auch nicht möglich ist), auch wenn Bürgerinteressen im Mediationsverfahren oftmals „nicht angemessen abgebildet werden“ (Fietkau 2000, S. 15 f).

Nachdem die ersten Umweltmediationen in den achtziger Jahren vor allem auf den Gebieten der Altlastenentsorgung und Müllbeseitigung durchgeführt wurden, erließ der Deutsche Bundestag bereits Anfang 1992 einen Beschluss, der vorsieht, in umweltbezogenen Verfahren vermehrt Mediationen einzusetzen. 1997 wurde die Arbeitsgemeinschaft für Umweltmediation (IGUM) gegründet. Mittlerweile wird Mediation in der Bundesrepublik Deutschland in Auseinandersetzungen bei Umweltproblemen als Folge von Verkehrsplanungs-, Bau- und Wasserwirtschaftsprojekten und im Naturschutz und der Landschaftsplanung eingesetzt.

2.2.3.3 Unternehmens- und Wirtschaftsmediation

In den USA richtete der Kongress bereits 1947 den „Federal Mediation and Conciliation Service“ ein, der zur Aufgabe hatte, mit Hilfe von Mediator/innen die Streikvorhaben, die aus festgefahrenen Verhandlungen über Arbeitsverträge in der Industrie resultierten, zu minimieren. Wirtschaftsmediation und Vermittlung bei Arbeitskonflikten ist daher in den USA diejenige Mediationsform, welche die längste und erfolgreichste Tradition verzeichnet. Mediation in und zwischen Unternehmen und Organisationen hat auch in anderen angelsächsischen Ländern mittlerweile ihren festen Platz. Viele Unternehmen haben eigene Mediationsbüros, in denen Konflikte am Arbeitsplatz oder solche mit Geschäftspartnern bearbeitet werden können.

Bereiche der Unternehmensmediation (nach Altmann et al. 1999) sind:

- zwischenbetriebliche Auseinandersetzungen
- Auseinandersetzungen zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat
- Mobbing von Personen und Personengruppen
- Konflikte zwischen Gruppen und Abteilungen

In Deutschland wird Unternehmens- und Wirtschaftsmediation noch recht wenig in Anspruch genommen, obgleich zahlreiche Anbieter existieren, die zum großen Teil im 1996 gegründeten Bundesverband Mediation in Wirtschaft und Arbeitswelt e.V. zusammengeschlossen sind. Aufgrund der hohen Reibungsverluste, die durch Konflikte in Unternehmen zu verzeichnen sind, plädieren Altmann et al. in ihrer Veröffentlichung „Konfliktmanagement für moderne Unternehmen“ für eine „neue Konfliktlösungskultur“ und machen – in Anlehnung an die amerikanischen Modelle – detaillierte Vorschläge für die praktische Einführung von Konfliktlösungssystemen in den Unternehmen. Den Nutzen beschreiben sie folgendermaßen:

- Konflikte werden als Normalität wahrgenommen.
- Probleme bei der Lösung von Konflikten werden nicht mehr als persönliche Defizite betrachtet.
- Verhalten, das Konflikte provoziert, kann verändert werden.
- Unmittelbares und schnelles Behandeln von Konflikten wird ermöglicht.
- Die Ansprechpartner sind allen bekannt.
- Professionelle Außenstehende unterstützen die an der Konfliktlösung Beteiligten (Altmann et al. 1999, S. 242).

Weitere oft genannte Vorteile von Unternehmensmediation sind zum einen die Kostenersparnis durch Minderung von Reibungsverlusten und zum anderen die Verbesserung der Motivation der Mitarbeiter/innen und damit die des Betriebsklimas insgesamt (vgl. ebenda und Ury et al. 1991).

2.2.3.4 Familienmediation

Von allen Mediationsbereichen hat sich in Deutschland bisher die Familienmediation am besten etabliert. Auf diesem Feld betätigen sich überwiegend anwaltliche Mediator/innen. Familienmediation beinhaltet Vermittlung in Paar-, Trennungs-, Scheidungs-, Sorgerechts- und Erbschaftskonflikten. In vielen Fällen erweist sich Familienmediation, die im Gegensatz zum Rechtsstreit die Kontrahenten an einen Tisch bringt, nicht nur kostengünstiger als letztere, sondern auch verträglicher für alle Beteiligten, vor allem, wenn Kinder betroffen sind.

Um die Wirksamkeit von Familienmediation zu untersuchen, existieren seit 1988 an der Universität Heidelberg Forschungsvorhaben zu diesem Bereich, und am Stadtjugendamt Jena wurde ein mit „Scheidungs- und Trennungseltern“ über Jahre durchgeführtes Mediationsprojekt wissenschaftlich begleitet und dokumentiert (Proksch 1998). Wie in allen anderen Bereichen der Mediation wurde auch hier in den angelsächsischen Ländern die Pionierarbeit geleistet, so dass auf einen großen Erfahrungsschatz aus der amerikanischen Familienmediation zurückgegriffen werden konnte (vgl. Kagel/Kelly 1989, Haynes 1993, Irving/Benjamin 1995).

In vielen amerikanischen Bundesstaaten hat Mediation inzwischen Vorrang vor Rechtsverfahren. So wurde 1980 in Kalifornien ein Gesetz erlassen, das vorschreibt bei Fragen des Sorge- und Umgangsrechts Mediationsverfahren anzuwenden. Aufgrund der hohen Erfolgsquote und Zufriedenheit mit dieser Praxis folgten weitere Staaten mit entsprechenden Rechtsvorschriften (vgl. Kagel/Kelly 1989, S. viii). Auch in Deutschland werden die ersten Versuche mit der Einrichtung von gerichtsnahen Mediationsbüros gemacht, um Trennungs- und Scheidungswilligen den Schritt zum außergerichtlichen Ausgleich zu erleichtern.²⁰

2.2.3.5 Täter-Opfer-Ausgleich (TOA)

Auch der TOA ist eine im Rahmen der amerikanischen community justice centers übliche Form der außergerichtlichen Behandlung von Straftaten. Als Sonderform der Mediation wird er mittlerweile seit über 15 Jahren auch in Deutschland praktiziert. In der Regel wird er von der Bewährungshilfe angeboten und/oder bei der Jugendgerichtsbarkeit einer Verhandlung vorgeschaltet. Der Täter-Opfer-Ausgleich bietet in geeigneten Fällen die Möglichkeit Strafverfahren bzw. eine formelle Verurteilung zu vermeiden und statt dessen durch einen materiellen und/oder immateriellen Schadensausgleich zur Herstellung des Rechtsfriedens beizutragen. Sowohl dem Täter als auch dem Geschädigten wird auf diese Weise die Möglichkeit geboten konstruktiv mit der Tat und ihren Folgen umzugehen und den bestehenden Konflikt aufzuarbeiten (vgl. Watzke 1997).

²⁰ In Stuttgart wurde im Jahr 2000, in Köln im Frühjahr 2001 ein Mediationsbüro eingerichtet.

Die Vorteile werden folgendermaßen beschrieben: Während bei traditionellem Vorgehen in der Regel zwischen Tat und Gerichtsverfahren lange Zeiträume verstreichen, die der Traumatisierung des Opfers Vorschub leisten und den aktuellen Tatanlass sowie die Tatumstände in den Hintergrund rücken, ermöglicht der TOA rasche Abwicklung. So hat der Geschädigte die Möglichkeit seine Wahrnehmung der Tat und deren Folgen in Anwesenheit einer neutralen Instanz zu artikulieren und den Täter unmittelbar damit zu konfrontieren, während letzterer aufgrund der persönlichen Begegnung die Gelegenheit zu echtem Bedauern und dem freiwilligen Angebot des Schadensausgleichs erhält. Für den Täter kann auf diese Weise sogleich eine Verbindung zwischen Tat, Tatfolgen und Opferreaktion hergestellt und für das Opfer können die psychischen Belastungen verringert werden. In Deutschland wurde 1994 der TOA aus dem Jugendstrafrecht in das allgemeine Strafrecht übernommen und somit auch auf Erwachsene anwendbar gemacht. Die Initiativen, die sich mit TOA befassen, sind zahlreich, ebenso wie die vorliegenden Veröffentlichungen (vgl. Kerner 1997 und Dölling 1998), und seine Praxis weitet sich immer mehr aus.

Es zeichnet sich ab, dass Mediation auch in Deutschland weitere Verbreitung finden wird. In einigen gerichtsnahen Bereichen wie in der Familienmediation und beim Täter-Opfer-Ausgleich treten – wie dargelegt – Mediationen vermehrt an die Stelle von juristischen Verfahren. Auch im politischen und Umweltbereich beginnen sie sich zu etablieren. Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwieweit dieses Verfahren, das sich in der Praxis bewährt zu haben scheint, theoriegeleitet vorgeht bzw. welcher theoretische Hintergrund von Mediation sich ableiten lässt.

2.2.4 Versuch einer theoretischen Einordnung von Mediation

Jede Konflikttheorie fußt auf Annahmen über das Wesen des Konflikts; entsprechend richtet sich jegliches Instrumentarium der Konfliktintervention an diesen Annahmen aus. „Any orientation to conflict includes both a view of what conflict is, as a social phenomenon, and a corresponding view of what the ideal response to conflict should be“ (Folger in: Folger/Jones 1994, S. 9).

Von welchen Grundannahmen geht Mediation als Verfahren der Konfliktintervention also aus? Eine Untersuchung von Stellungnahmen aus der Mediationsliteratur zu

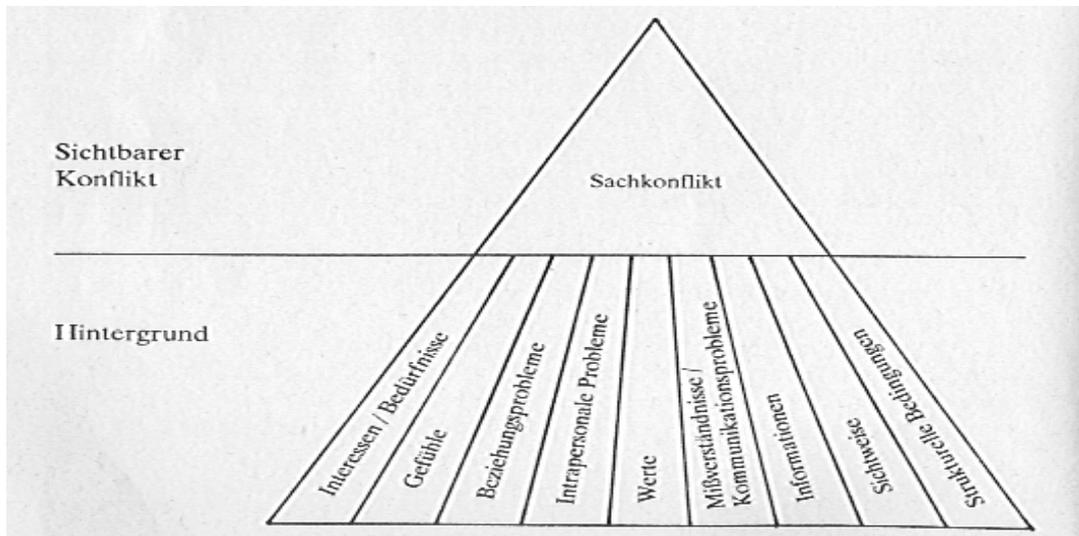
Konfliktursachen, Konfliktgegenständen und zur Rolle der am Konflikt Beteiligten soll dieser Frage nachgehen und anschließend den Versuch unternehmen das mediative Konfliktverständnis bzw. das dem Mediationsverfahren zugrunde liegende „Menschenbild“ (Fietkau 2000, S. 167) einem bestehenden theoretischen Hintergrund zuzuordnen.

2.2.4.1 Die Konflikttheorie der Mediation

In der Literatur mit dem Schwerpunkt Mediation wird keine Einordnung dieses Ansatzes in ein sozial-psychologisches Theoriesystem geleistet. Dennoch existieren Aussagen zum Thema Konflikte und Konfliktvermittlung, die Schlüsse auf eine theoretische Richtung zulassen. Als Konsens in der Mediationsliteratur gilt, dass *Konflikte als naturgegebene bzw. unumgängliche Phänomene menschlicher und zwischenmenschlicher Existenz* gesehen werden, die es nicht zu vermeiden, sondern in „angemessener Art und Weise“ auszutragen gilt (Besemer 1993, S. 24). „Konflikte sind Teil unserer alltäglichen Wirklichkeit: im privaten Leben, im beruflichen Alltag, in Politik, Wissenschaft usw.“, schreibt Fietkau (Fietkau 2000, S. 33, vgl. auch Simsa 2001, S. 5, Besemer 1993, S. 24). Ebenso besteht Einigkeit darin, dass *Konflikte Wachstumspotential bergen*. Anstatt Konflikte als „störend, bedrohlich, destruktiv und schmerzhaft“ zu erleben (Besemer 1993, S. 24), könnten sie - bei konstruktivem Umgang mit ihnen - zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen den Kontrahent/innen führen (ebenda). Darüber hinaus erhielten die Konfliktparteien wichtige Informationen über sich selbst und über den/die Konfliktgegner/innen. Das bedeute persönliches Wachstum (vgl. Walker 2001, S. 12). Ähnlich versteht auch Shailor Konflikte als Manifestierung vorhandener zwischenmenschlicher oder sozialer Probleme, die nach Bearbeitung und Regulierung verlangten. Im Vordergrund stehe daher auch nicht die Lösung des Konflikts, sondern die Annäherung der Standpunkte der Konfliktparteien. Hierdurch entstehe ein Zuwachs an sozialer Kompetenz. Lösungen ergäben sich dann häufig von selbst (vgl. Shailor 1994).

Eine weitere Grundlage mediativer Konflikttheorie ist es, *Konflikte als multidimensional* anzusehen. Fisher und Ury thematisieren in ihrem „Harvard-Konzept“ (vgl. Kapitel 2.2.6.3) die hinter Konflikten liegenden - oftmals verborgenen - Interessen und Bedürfnisse. In ihren Ausführungen betonen die Autoren, dass normalerweise in Konflikten überwiegend Sachfragen im Vordergrund stünden, die sich jedoch ohne die

Aufdeckung der dahinter liegenden Motive nicht zufriedenstellend bearbeiten ließen (Fisher/Ury 1999). Diese Erkenntnisse werden als eine der wichtigsten Grundlagen der Mediationstheorie angesehen, wie die „Konfliktpyramide“ von Besemer zeigt, in der weitere Konfliktdimensionen angesprochen werden (vgl. auch Moore 1986):



(Entnommen aus Besemer 1993, S. 28)

Als grundlegend gilt auch *Konfliktursachen aus Mangelsituationen kognitiver, emotionaler, sozialer oder materieller Art* abzuleiten. Der Friedensforscher und Fachmann für internationale Mediation Galtung beschreibt, wie fehlende Ressourcen zu eingegengten Sichtweisen führen könnten. Mediation wird als Weg gesehen diese wahrgenommenen Mängel anzusprechen, ggfs. aufzudecken und Kontakte zwischen den Konfliktparteien aufzubauen, um die Kommunikation wiederzubeleben und somit eine Annäherung der Standpunkte herbeizuführen (vgl. Galtung 1971).

Dass oftmals Mangelsituationen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden, trifft nicht nur für ethnische und internationale Konfliktsituationen zu, sondern wird auch in interpersonalen Konflikten als bedeutsam angesehen. So wird von einer Reihe von Autoren der *Aspekt der subjektiven Wahrnehmung als potentiellm Konfliktherd* betont (vgl. Besemer, Fisher/Ury, Augsburg). Diese Dimension in der Mediationstheorie unterstreicht die Bedeutung des individuellen Interessen- und Wertekatalogs in der Wahrnehmung von Konfliktgegner/innen. Augsburg beschreibt, dass das, was sich für den einen als höchst konfliktbeladen darstelle, einen anderen kaum in Aufregung bringe. In den Fällen, in denen sich die Wertkataloge der Konfliktparteien stark unterschieden, könne oftmals die Annäherung der Standpunkte

nur mit Hilfe eines Dritten vorangebracht werden (Augsburger 1992). So auch im Fall von Denkblockaden, die sich aus der unterschiedlichen Wahrnehmung von Konfliktgegner/innen ergeben könnten (Fietkau 2000, S. 67). Die Auflösung dieser Blockaden liege in der „Überwindung von Inflexibilitäten im Wahrnehmen und Denken, die die erforderlichen Anpassungen an eine sich verändernde Wirklichkeit behindern“ (ebenda, S. 19).

Als Ziel von Mediation wird nicht in erster Linie die Lösungsfindung, sondern der *Veränderungsprozess* angesehen, der durch die *soziale Begegnung* angestoßen werden könne. Daher müssten Mediator/innen auch nicht zwingend konsensorientiert arbeiten, sondern auf Stärkung (empowerment) und Selbsterfahrung (recognition) der Konfliktbeteiligten hinwirken und hierdurch zu deren Veränderung (transformation) beitragen (vgl. Bush/Folger 1994, Kressel et al. 1989). Erst das Vertrauen in die kreativen Fähigkeiten der Mediant/innen, gepaart mit der entsprechenden Zurückhaltung durch die Mediator/innen, ermögliche ihnen selbständig und selbstverantwortlich realistische Lösungen zu entwickeln, die daher auch tragfähiger seien als solche, die ihnen von außen vorgegeben würden (ebenda).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den genannten Veröffentlichungen zum Thema Mediation Konsens darüber besteht, dass Konflikte multidimensional seien, dass sie zudem als Chance zur Veränderung gesehen werden müssten und dass sie ihre Ursachen sowohl im subjektiven Empfinden (z.B. über persönliche Benachteiligungen) als auch in real existierenden Mangelsituationen finden könnten. In der sozialen Begegnung liege – mit Hilfe der Möglichkeiten des Perspektivwechsels und der Reflexion der eigenen Kommunikations- und Beziehungsmuster - die emanzipatorische Chance zu Wachstum und individueller oder gesellschaftlicher Veränderung (vgl. Mücke 2001, Fietkau 2000, Altmann et al. 1999, Haynes 2000).

2.2.4.2 Mediation als „klientenzentrierte“²¹ Interventionsstrategie

Eine Analyse dieser Mediations“grundlagen“ ergibt, dass in der Mediationstheorie Begriffe der Humanistischen und klientenzentrierten Psychologie, wie z. B. Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung, inneres Wachstum und Persönlichkeits-

²¹ Begriff aus der Gesprächstherapie von Rogers (1951), s. folgendes Kapitel.

stärkung eine zentrale Rolle spielen. In der Konfliktintervention wird das Bemühen um Einfühlung, Bejahung, Bestätigung, Achtung und Akzeptanz gegenüber den Ratsuchenden als wesentliches Element mediativer Gesprächshaltung angesehen (vgl. Fietkau 2000, S. 166 ff).

Für die Tätigkeit des Mediators gelten die Grundlagen der klientenzentrierten Gesprächsführung als professionelle Voraussetzung. In den Veröffentlichungen zum Thema Mediation werden wertschätzende Haltung, Zuwendung und Einfühlung als Basisqualifikationen angesehen, die sich mit Verhandlungsgeschick, Geduld und Optimismus paaren müssten, um den Kontrahent/innen dabei behilflich zu sein verhärtete Fronten aufzubrechen, miteinander ins Gespräch zu kommen und Kreativität bei der Lösungsfindung zu entwickeln (vgl. Fietkau 2000, Bush/Folger 1994, Haynes 2000). Um die Eigendynamik der Selbstaktualisierungstendenz zu unterstützen, ist darüber hinaus nach Fietkau eine Grundhaltung entscheidend, die die Ratsuchenden als selbstverantwortlich handelnd und mündig betrachte, die mit seinen Worten „die Klienten als diejenigen sieht, die selbst am besten wissen, was für sie gut ist, und die, wenn man sie gewähren lässt, selbst den für sie besten Weg finden. Der Schlüssel ist das Vertrauen in die Potentiale des anderen“ (Fietkau 2000, S. 168).

Dulabaum und Besemer betonen, dass gut ausgebildete Mediator/innen wüssten, dass sich hinter den fest gefahrenen Positionen der Konfliktparteien Bedürfnisse verbergen können, die es herauszuarbeiten gelte. Dazu sei es nötig ihnen zu vertrauen, sich ihnen zuzuwenden, ihnen aufmerksam zuzuhören und sich in ihre Belange einzufühlen (vgl. Dulabaum 1998, Besemer 1993, vgl. auch Fietkau 2000). Dieser gesamte Prozess der Förderung und Entwicklung der den Mediant/innen innewohnenden Fähigkeiten wird in der Mediation „empowerment“ genannt – vielleicht am ehesten übersetzbar mit dem Begriff „Befähigung zum Wachstum“. „Mediation is a process that emphasizes the participants' own self-responsibility for making decisions that affect their lives. It is therefore a self-empowering process“ (Folberg and Taylor, 1984, p.8). „Empowerment“ betont den verändernden (transformativen) Charakter von Mediation, der das Auffinden von Lösungen in den Hintergrund treten lassen soll. „Envisioning an alternative to the problem-solving orientation starts by rejecting its basic premise that conflicts need to be viewed as problems. (...) Conflict is seen, in this *transformative orientation*, as a

potential occasion for growth in two critical dimensions of human development: *empowerment and recognition*“ (Folger/Bush 1994, S. 15, vgl. auch Shailor 1994).

Bei dem Versuch die oben dargestellten Annahmen über das Konfliktgeschehen und die an Konflikten beteiligten Personen einem theoretischen Hintergrund zuzuordnen, lässt sich eine Nähe zur personenzentrierten Theorie der Humanistischen Psychologie erkennen. So verweisen die Annahmen, dass Konflikten oftmals andere Motive als die geäußerten oder sachlich vorgegebenen zugrunde lägen oder dass empfundene Mängel Konflikte hervorrufen könnten, auf die Motivationspsychologie Maslows. In Abgrenzung zur Psychoanalyse sahen Maslow und andere Vertreter der Humanistischen Psychologie (Bühler, Rogers, Fromm, Perls, May) Konflikte nicht als Ausdruck von Krankheit bzw. neurotischer Disposition, sondern als Folge unbefriedigter Bedürfnisse bzw. von Mängelsituationen (vgl. auch das Kap. 2.1.1.2 über psychologische Konflikttheorien).

Die Interventionsstrategien des Mediationsansatzes ähneln dem kommunikativen Ansatz der Humanistischen Psychologie, wie er beispielsweise von Rogers mit seiner „klientenzentrierten Gesprächsführung“ als Antwort auf persönliche Konfliktsituationen entwickelt wurde (vgl. Rogers 1951). Einige der Mediationsautor/innen verweisen in ihren Veröffentlichungen auf diesen Hintergrund. Fietkau betont die für Mediation und Mediator/innen notwendige Bedeutung einer „Grundhaltung gegenüber Menschen und Gruppen“, die diese darin unterstützt „ihre Probleme eigenständig zu lösen“ und führt weiter aus: Die personenzentrierte Psychologie stellt ein derartiges Menschenbild bereit und hat aus ihm heraus sehr konkrete Vorschläge für konstruktive Kommunikationsmuster hergeleitet. Sie steht in der Tradition der Humanistischen Psychologie“ (Fietkau 2000, S. 167).

Zur Verdeutlichung dessen, was das Wesen der Humanistischen Psychologie ausmacht, sollen ihre wichtigsten Annahmen im Folgenden kurz umrissen werden.

2.2.4.3 Exkurs: Grundannahmen der Humanistischen Psychologie

Die Humanistische Psychologie begriff sich in ihrer Entstehung 1962²² als ergänzende, aber auch als antagonistische „Dritte Kraft“ zur Psychoanalyse (1. Kraft) und zum Behaviourismus (2. Kraft) und sieht sich nach Aussagen von Charlotte Bühler, einer ihrer Hauptvertreterinnen, in der Tradition humanistischer Denker wie Sokrates, Petrarca und Erasmus (vgl. Bühler 1973, S. 21).

Vier Thesen untermauern das Menschenbild der Humanistischen Psychologie:

1) Im Mittelpunkt steht der Mensch als Subjekt, während die ihn objektivierenden theoretischen Erklärungen (wie die der Psychoanalyse) in den Hintergrund treten (vgl. Bühler 1973, S. 50).

2) Fragestellungen und Forschungsmethoden werden nach ihrer Sinnhaftigkeit ausgewählt „im Gegensatz zur Betonung der Objektivität auf Kosten des Sinns“ (ebenda).

3) Der Akzent liegt auf menschlichen Fähigkeiten wie „zu wählen, Kreativität, Wertschätzung und Selbstverwirklichung – im Gegensatz zu einer mechanistischen und reduktionistischen Auffassung des Menschen“ (ebenda, S. 7).

4) Zentrales Anliegen ist die „Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen“ sowie die „Entwicklung der jedem Menschen innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten“ (ebenda).

Diese Dynamik, auch *Selbstaktualisierungstendenz*²³ genannt, resultiert nach der Theorie der Humanistischen Psychologie aus der Bedürfnissituation des Menschen, die in ihrer Spannbreite von den rudimentären Grundbedürfnissen, wie denen nach Nahrung, Wärme und Schutz, bis hin zu emotionalen Bedürfnissen, wie denen nach Geborgenheit, Sicherheit und Achtung sowie nach sozialer Anerkennung und – in der

²² Gründung der Gesellschaft für Humanistische Psychologie durch A. Maslow.

²³ „Der humanistische Psychologe erweitert die Worte des Delphinischen Orakels >Erkenne Dich Selbst< zu einem drängenden >Sei Du selbst<“ (ebenda, S. 86).

höchsten Stufe - nach Selbstaktualisierung, reichen (vgl. Maslow 1959 bzw. 1999, S. 62).²⁴ Maslow argumentierte, dass jeder Mensch versuche, diese Bedürfnisse in der Reihenfolge ihrer Dringlichkeit zu befriedigen und dass Menschen, die ohne Nahrung oder Schutz auskommen müssten, nicht in die Lage versetzt werden könnten höher stehende Bedürfnisse auszudrücken. Die Menschen jedoch, die in der Lage seien auch die „höchsten“ psychologischen Bedürfnisse zu befriedigen, hätten alle Komponenten ihrer Persönlichkeit integriert und seien somit wahre Selbstaktualisierer (vgl. Maslow 1999, S. 88 ff). Carl Rogers spricht von einem Wachstumsprozess, in dem vorhandene Fähigkeiten sich aktiv entfalten könnten (vgl. Rogers 1961).

Aus Sicht der Humanistischen Psychologie ist die psychische Gesundheit des Individuums von der Erfüllung der ihm innewohnenden Bedürfnisse abhängig. Daher sollen alle diejenigen Fähigkeiten, welche seine Würde, seine Selbstachtung und seine Kreativität stärken, beachtet, gefördert und gepflegt werden, damit es sich selbst verwirklichen könne. Psychologische Interventionen richten sich entsprechend dieser Grundannahme über die Selbstaktualisierungstendenz daher vor allem auf die Förderung der Eigendynamik dieser Entwicklung (Rogers 1961 und 1972).

Dem Ratsuchenden versucht die Humanistische Psychologin mit Zuversicht, Vertrauen und Achtung zu begegnen. Rogers hielt diese Haltung „für so bedeutsam, dass er diesen therapeutischen Prozess auch sogenannten normalen Menschen als hilfreich und erzieherisch empfahl“ (Bühler 1973, S. 86, vgl. auch Rogers 1951). Diese von ihm so benannte *klientenzentrierte* Haltung ist – nach Aussagen einer zeitgenössischen Gesprächstherapeutin - die „grundlegende Einstellung, dem Klienten in der konkreten Situation als Person zu begegnen und sich in der jeweiligen konkreten Situation dem Klienten gegenüber um positive Wertschätzung und Einfühlung in seine Person und Situation zu bemühen“ (Weinberger 1998).

2.2.4.4 Zusammenfassende Überlegungen

Auch wenn Mediation in erster Linie eine Praxis darstellt, so lässt sich in ihren theoretischen Grundannahmen eindeutig eine Nähe zur Humanistischen Psychologie

²⁴ Fromm erweiterte die Maslowsche Bedürfnispsychologie einige Jahre später um die Bedürfnisse nach geistiger Unabhängigkeit und Kreativität (vgl. Fromm 1959).

feststellen. Ähnlich wie die Klientenzentrierte Gesprächsführung als praktische Umsetzung von Theoremen der Humanistischen Psychologie bemüht sich Mediation als Praxis um eine annehmende, ermutigende Gesprächshaltung und prozessfördernde Kommunikationsatmosphäre, als deren Ziel von einigen Autor/innen und Praktiker/innen die Erreichung der Konfliktlösung durch Annäherung der Standpunkte der Kontrahent/innen angesehen wird, während andere Expert/innen (zumindest in der interpersonalen Mediation) eine Persönlichkeitserweiterung bzw. –änderung der Konfliktparteien anstreben.

Meines Erachtens ist die Forderung von Persönlichkeitsentwicklung durch Mediation ein hoher Anspruch, der die Grenzen zwischen Mediation und Psychotherapie zu überschreiten droht. Es muss daher darauf geachtet werden Konflikte in einer Mediation „nicht als Funktion von Persönlichkeitseigenschaften der handelnden Personen“ anzusehen. „Es geht in einer Mediation nicht darum, Menschen zu verändern, sondern rollengerechte Problemlösungen zu finden“ (Fietkau 2000, S. 16). Wenn Menschen sich dabei verändern, indem sie ihr Handlungsspektrum erweitern und neue Perspektiven gewinnen, so kann dies ein positiver Nebeneffekt sein.

Grundsätzlich jedoch ist Mediation ein „nach vorne“ gerichtetes Verfahren, das vor allem für aktuelle Konflikte eine einvernehmliche und für die nächste und weitere Zukunft tragfähige Lösung zu finden sucht. Sie ist eine Alternative zu Verfahren, in denen Lösungen gewöhnlich formaljuristisch oder durch Richtersprüche erzielt werden und in denen die Handelnden kaum Freiräume zur individuellen Gestaltung von Lösungswegen und zu selbstverantwortlichem Handeln erhalten.

Im nächsten Kapitel wird die *Praxis* von Mediation als alternativem Konfliktregulierungsverfahren skizziert.

2.2.5 Die Praxis der Mediation

Mediation bietet sich in erster Linie dann an, wenn Konfliktparteien ihre Differenzen nicht selbst lösen können, aber eine sozialverträgliche und einvernehmliche Regulierung anstreben. In festgefahrenen Verhandlungssituationen garantiert der Rückgriff auf eine neutrale, an Konfliktgenese und –situation unbeteiligte dritte Instanz am ehesten die

Veränderung in Richtung auf konstruktive Konfliktregulierung. Dabei versteht sich unter *Mediationsverfahren* ein relativ strukturierter und nach vorher festgelegten Regeln erfolgender Handlungsablauf.

Da sich jede Konfliktsituation unterschiedlich darstellt und sowohl in den emotionalen und motivationalen als auch in den intellektuellen Voraussetzungen der Konfliktgegner/innen große Diskrepanzen vorliegen können, variieren Mediationssettings und -verläufe erheblich. Für Lern- und Trainingszwecke existiert allerdings ein strukturiertes Konzept, das schematisch abgearbeitet werden kann und das von Mediationsanfänger/innen als hilfreich empfunden wird, um bei möglichen komplexen Konfliktsituationen den Überblick zu behalten. Für Schüler/innen, die eine Mediationsausbildung als Peer Mediators durchlaufen, ist diese Struktur ebenfalls sinnvoll und wird in der Regel von ihnen - im Gegensatz zu professionellen Mediator/innen - in den Schlichtungsgesprächen als Basiskonzept übernommen.

2.2.5.1 Ablauf und Phasen einer Mediation

Um einen annähernden Eindruck des Ablaufs von Mediationsgesprächen zu vermitteln, wird hier eine Grundstruktur skizziert. Dabei orientiere ich mich der Einfachheit halber am Verfahren der privaten Mediation (Familie, Paare, Nachbarschaft etc.), wie es von Besemer in seinem 5-Schritte-Konzept vorgestellt wird (Besemer 1993, S. 15 ff). Wirtschafts-, Unternehmens-, Umwelt- und internationale Mediationen erfordern in der Regel ein wesentlich komplexeres Vorgehen.²⁵

Vorphase

Bevor Mediation überhaupt stattfinden kann, sind einige Voraussetzungen zu erfüllen. Eine davon ist die *Freiwilligkeit der Teilnahme* der Konfliktparteien. Da vielfach die an der Konfliktregulierung interessierten Personen oder Gruppen nicht die einzigen vom Konflikt betroffenen Parteien sein können, erfragen erfahrene Mediator/innen solche Modalitäten und reagieren entsprechend, z. B. durch Einbeziehen/Einladen weiterer Konfliktparteien.

²⁵ In solchen Verfahren können Expert/innen des jeweiligen Fachgebietes (Jurist/innen, Gutachter/innen, Wirtschaftsfachleute) in verschiedenen Phasen des Verfahrens angehört werden bzw. wohnen ihm ständig bei. Interessengruppierungen können ihre Sprecher/innen entsenden. Mediationen können aber auch auf verschiedenen Ebenen mit verschiedenen Teilnehmer/innen stattfinden, dabei sind Gruppenmediationen die Regel.

Besemer führt aus, dass im Hinblick auf die unabdingbare Voraussetzung der *Freiwilligkeit der Teilnahme* die „günstigste Ausgangssituation für eine Mediation“ dann gegeben sei, „wenn sich die Konfliktparteien gemeinsam mit der Bitte um Vermittlung an die MediatorInnen bzw. an eine zwischengeschaltete Person oder Einrichtung wenden“ würden (vgl. Besemer 1993, S. 61). Er führt weiter aus, dass sich in der Regel allerdings *eine* Partei um einen Mediationstermin bemüht, so dass sich dann die nicht einfache „Aufgabe für die MediatorInnen“ ergeben könne, „die übrigen Konfliktparteien zur Teilnahme einzuladen und zu motivieren“ (ebenda, S. 62).

Da die *Akzeptanz der Mediatorin/des Mediators* seitens *aller* beteiligten Konfliktpartner/innen eine weitere Voraussetzung für das Zustandekommen der Mediation ist, entstehen bereits an dieser Stelle Hürden, die möglicherweise die Anfangsbemühungen zunichte machen.

1. Einleitung

Wenn ein *Mediationskontrakt* geschlossen ist, nehmen an dem Verfahren - je nach Konfliktsituation - mindestens zwei Konfliktparteien sowie ein oder zwei Mediator/innen (Co-Mediation) teil. Vor Beginn des eigentlichen Gesprächs werden Kommunikationsregeln vereinbart, die einen ruhigen Ablauf garantieren sollen, und es werden Rolle und Aufgabenbereiche der Mediator/innen geklärt. Bei privaten Verfahren wird Verschwiegenheit zugesichert; denn das Mediationsverfahren soll insgesamt einen „geschützten Rahmen“ garantieren, „der den Konfliktparteien das Sich-Einlassen auf den Prozess der Lösungssuche ermöglicht ...“ (Bundesverband Mediation e. V. 2000, S. 6). Dazu gehört z.B. auch das Bemühen um eine freundliche, vertrauenerweckende und respektvolle Atmosphäre (vgl. ebenda, S. 7), die den Konfliktgegnern Angstfreiheit und Entspannung ermöglichen soll, sowie das *Neutralitätsgebot* der Mediatorin/des Mediators, das eine Parteinahme zugunsten einer Konfliktpartei als problematisch, wenn nicht sogar als prozesshinderlich ansieht.

2. Konfliktdarlegung

In dieser Phase erhalten die Konfliktparteien die Möglichkeit ihre Sicht des Konfliktes nacheinander und möglichst „ungestört“ darzustellen. Das bedeutet, dass es in dieser Phase die Aufgabe der Mediator/innen ist für einen geordneten Ablauf des Gesprächs zu

sorgen, da bei der Ausbreitung und Offenlegung der Konfliktsituation in der Regel die emotionalen Belastungen der Konfliktparteien zu Tage treten und - ungeachtet der Anwesenheit eines „neutralen“ Dritten - gegenseitige Verletzungen und Regelüberschreitungen (der vorher getroffenen Kommunikationsvereinbarungen) auftreten können. Besemer betont, dass die Mediator/innen in dieser Phase „aktiv“ zuhören, gegebenenfalls Fragen stellen und das Gehörte zusammenfassen sollten (vgl. Besemer 1993, S. 16).

3. Konflikterhellung

Nach der Darlegung des Konflikts aus Sicht jeder der betroffenen Parteien werden diese aufgefordert ihre Wünsche und Ziele im Zusammenhang mit der Konfliktsituation zu thematisieren. In der Scheidungsmediation z. B. können in dieser Phase alle Bereiche, über die verhandelt werden soll (Kindessorge und -umgang, Unterhaltszahlungen, Versorgungsausgleich, Vermögenswerte etc.), getrennt erarbeitet und mit Teilvereinbarungen „verabschiedet“²⁶ werden. Die Konflikterhellung ist der Kern des Mediationsverfahrens und kann die Weichen für den Konfliktausgang stellen. Je differenzierter die Konfliktsituation dargestellt wird, umso kreativer und detaillierter können in der nächsten Phase die Lösungsvorschläge ausfallen. Bezüglich der Interaktion zwischen den Mediant/innen besteht die Aufgabe der Mediator/innen in dieser Phase darin die Kommunikationsrichtungen so zu beeinflussen, dass die Kontrahent/innen miteinander ins Gespräch eintreten. Besemer führt dazu aus: „Die Kommunikationsrichtung wird zunehmend auf den Kontakt der KontrahentInnen untereinander verlagert“ (ebenda, S. 17).

4. Lösungssuche

Entscheidend für günstige Konfliktausgänge ist die Frage, ob es in der vorherigen Phase gelungen ist, den Konflikt so zu analysieren, dass eine neue Bewertung der Sachlage stattfinden konnte. Erst dann können vor Eintritt in das Mediationsverfahren nicht bedachte und kreative Lösungsvorschläge ins Blickfeld rücken, die dann z. B. in einem sog. „Brainstorming“ gesammelt werden.. Die verschiedenen Möglichkeiten werden sondiert und auf ihre Realisierbarkeit und Verträglichkeit geprüft. Anschließend werden sie verhandelt und vereinbart. Häufig lassen sich nicht in allen Punkten

²⁶ Das heißt, dass Erhellungs- und Lösungsphasen sich abwechseln und mittels schriftlicher Vereinbarungen Teillösungen festgehalten werden können.

zufriedenstellende Lösungen finden; in solchen Fällen können diese zurückgestellt und auf einen späteren Zeitpunkt vertagt werden.

5. Übereinkunft

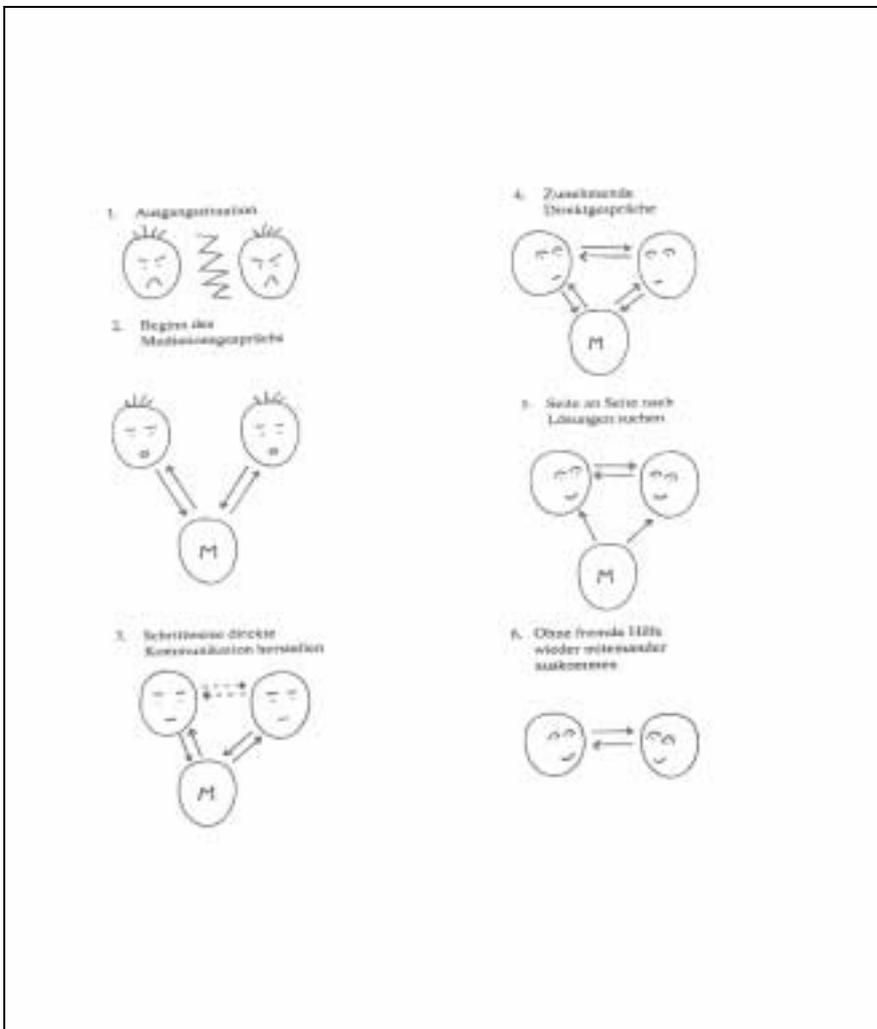
Die Übereinkunft wird schriftlich getroffen und regelt alle Einzelheiten, die für eine dauerhafte Vereinbarung vonnöten sind. Im Fall von Mediationen, deren Vereinbarungen von schwerwiegender rechtlicher Bedeutung sind (z.B. bei Unterhaltszahlungen, Kindessorge, Eigentumswechsel u.ä.), werden die Verträge in der Regel Rechtsanwälten bzw. Notaren übergeben, welche die Vereinbarung in juristische Form bringen bzw. beurkunden.

6. Umsetzung/Überprüfung/Korrektur

Zu einem späteren Zeitpunkt kann zwischen Mediator/innen und Mediant/innen ein sog. Evaluationsgespräch stattfinden, um die Effektivität und Nachhaltigkeit der Vereinbarungen zu überprüfen. Gegebenenfalls werden Korrekturen vorgenommen oder neue Verhandlungen aufgenommen.

Zur Verdeutlichung des in der Interaktion zwischen Mediator/innen und Mediant/innen angestrebten Richtungswechsels kann möglicherweise die unten stehende - sehr vereinfachend dargestellte - Grafik beitragen:

Kommunikationsrichtungen während des Mediationsgesprächs



(Entnommen aus Besemer 1993, S. 59)

Die Professionalität von Mediator/innen ist Voraussetzung, um einen Prozess wie den oben beschriebenen moderieren zu können.

2.2.5.2 Rollenverständnis und Qualifikationen von Mediator/innen

Mediator/Mediatorin ist in Deutschland noch kein geschützter Begriff. Seit geraumer Zeit existieren bei den größeren Mediationsverbänden Ausbildungsrichtlinien und Standards, an denen die Qualifikationen von Mediator/innen gemessen werden können. Gemäß diesen Richtlinien umfasst eine Ausbildung in beruflicher Mediation mindestens

200 Stunden Theorie bei einem anerkannten Ausbildungsinstitut; hinzu kommen in der Regel mehrere Praxisseminare, in der selbständig durchgeführte Mediationen supervidiert werden. Das Anerkennungsverfahren schließt die Dokumentation mehrerer selbständig medierter und mit schriftlichen Vereinbarungen abgeschlossene Fälle ein.²⁷

Die Qualifikationen von Mediator/innen sind komplex. Nach Augsburger (1992, S. 194) müssen diese z.B. verschiedene Rollen beherrschen: Sie sollten zugleich Beobachter/in (observer) sein, d. h. die positive Kommunikation durch ihre passive Anwesenheit fördern, eine andere Rolle ist die von Vorsitzenden (chairman) und Moderator/in (enunciator), die den formalen Ablauf des Gespräches überwachen, auf die Einhaltung von Kommunikationsregeln achten, Wichtiges hervorheben und Ergebnisse zusammenfassen. Zusätzlich haben sie die Rolle von Souffleur/innen (prompter), Leiter/innen (leader) und Schiedsleuten (arbiter), die Gesagtes umformulieren und abmildern, eigene Vorschläge einbringen und den Prozess in Richtung Lösungsfindung vorantreiben. Die Mediatorenrollen stellt Augsburger - differenziert nach ihren Fertigkeiten - nebeneinander und bezeichnet sie als „Continuum“, d.h., dass sie je nach Notwendigkeit und Bedarf während des gesamten Mediationsprozesses wechseln können und müssen, wie die untenstehende Tabelle zeigt:

A Continuum of Mediator Roles

OBSERVER	CHAIRPERSON	ENUNCIATOR	PROMPTER	LEADER	ARBITER
<p>The passive mediator's presence encourages positive communication and interaction. Deliberate passivity may be an effective strategy with two active and equal participants.</p>	<p>The mediator keeps order and tends to direct procedure, reiterate points of agreement, give priority or emphasis, set schedules, and curb interruptions or repetition.</p>	<p>The mediator enunciates rules, norms, and values. He or she directs and interprets the information and offers sign posts that point down traditional pathways.</p>	<p>The mediator contributes tentative and limited suggestions. This attempt to clarify information and encourage coordination uses restatement, reflection, summary, questioning, and focusing.</p>	<p>The mediator directly injects opinions, makes recommendations, evaluates preferences and demands of either party, and proposes solutions and their modifications.</p>	<p>The mediator acts as a go-between, messenger, interpreter, and persuader. Proposing solutions and making counterproposals can bring the two toward solution.</p>

(Entnommen aus: Augsburger 1992, S. 149)

Das Neutralitätsgebot von Mediator/innen, bereits im vorhergehenden Kapitel angesprochen, erscheint als ein hehres Ziel, das sich sicherlich – vorsichtig formuliert -

²⁷ vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien des Bundesverbandes Mediation (BM), Ausbildungsrichtlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation (BAFM).

nicht immer realisieren lässt. In internationalen Mediationen z. B. sind Eigeninteressen der Vermittlungsinstanzen sogar üblich und akzeptiert; in privaten Vermittlungen hingegen wird vorausgesetzt, dass Mediator/innen keine persönlichen Interessen in dem jeweiligen Konflikt vertreten dürfen.

Auch andere erschwerende Umstände, die in der Persönlichkeit von Mediator/innen liegen, wie z. B. Projektionen infolge eigener Sozialisationsprozesse, können den Mediationsprozess behindern. Auch das eigene konfliktspezifische Verhalten von Mediator/innen kann den Mediationsprozess beeinflussen. Um ungünstige Parteinahmen zu verhindern, sind Mediator/innen - wie auch andere Vertreter/innen helfender Berufe - daher gehalten, ihre jeweiligen Orientierungen zu reflektieren und/oder Supervision in Anspruch zu nehmen. Gute Zusammenarbeit im Rahmen von Co-Mediation vermindert ebenfalls das Risiko sich ungünstig auswirkender Parteinahmen. Empathie (s.u.), eine der wichtigsten professionellen Qualifikationen von Mediator/innen, setzt Interesse an und Einfühlung in *alle* beteiligten Parteien voraus. In der Mediation wird diese Fähigkeit von Mediator/innen mit „Allparteilichkeit“ bezeichnet.

Eine weitere Rollendefinition besagt, dass Mediator/innen keine Autorität bezüglich der Durchsetzung von Ergebnissen verkörpern sollen, um auf diese Weise der Eigengestaltung und –verantwortlichkeit der Mediant/innen freien Lauf lassen zu können. Diese Dimension, die bei internationalen Mediationen ebensowenig durchsetzbar ist wie das Neutralitätsgebot (vgl. Bercovitch 1995), sollte jedoch in privaten Verfahren selbstverständlich sein. Hier unterscheidet sich die Mediator/innenrolle deutlich von der von Schiedsleuten bzw. Richter/innen, die nach Anhörung aller Fakten und Modalitäten ein Urteil fällen.

Aus professioneller Sicht sollten Mediator/innen zudem über eine Reihe von Moderationsmethoden und Kommunikationstechniken verfügen, die je nach Situation flexibel eingesetzt werden können (vgl. Schulz von Thun 1989, Ury 1991, Watzlawick et al. 1996, Altmann et al. 1999). Diese größtenteils aus anderen Beratungsbereichen (Gesprächstherapie, Gruppendynamik, Erwachsenenfortbildung) entliehenen Techniken und Methoden erfordern Erfahrung und Übung. Fietkau bemerkt dazu: „Jeder, der versucht hat, durch Ausbildung und Training solche Formen in sein

Verhaltensrepertoire zu integrieren, weiß, dass dies einen langwierigen Übungsprozess erfordert“ (Fietkau 2000, S. 165). Fietkau empfiehlt angehenden Mediator/innen daher zunächst einmal vor allem auf die im kommunikativen Umgang mit anderen Menschen erprobten und bewährten Verfahren zurückzugreifen, da diese Erfahrungen durch „noch so elaborierte“ Kommunikationsmodelle nicht ersetzt werden könnten (vgl. ebenda).

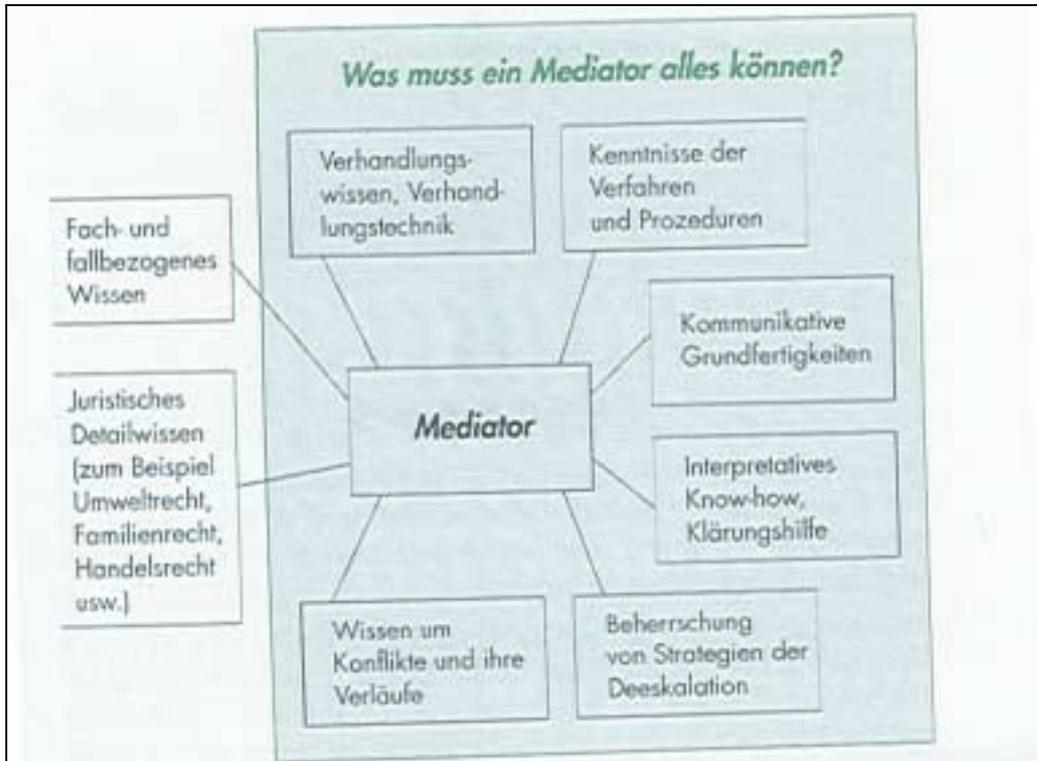
Die wichtigsten Qualifikationen von Mediator/innen sind kommunikative Kompetenz, Verhandlungsgeschick, Empathie und Analysefähigkeit komplexer Situationen sowie die „Macht der Überredung“ (Simkin 1971, S. 357). Gute Mediator/innen sollen einschätzen können, wann Zurückhaltung und wann Einmischung den Gesprächsprozess voranbringen. Es wird von ihnen erwartet aus dem oftmals komplexen und komplizierten Konfliktgeschehen einzelne Streitpunkte systematisch isolieren zu können, um diese gesondert zu betrachten und zu verhandeln. “Mediation can be defined as the process by which the participants, together with the assistance of a neutral person or persons, systematically isolate disputed issues in order to develop options, consider alternatives, and reach a consensual agreement that will meet their needs” (Folberg and Taylor, 1984, pp.7).

Spezielle Fähigkeiten, über die nach Ansicht der Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation Mediator/innen (BAFM) verfügen sollten, sind:

- teilnehmende Neutralität
- Verhandlungsführung; z. B. vom positionellen zum interessengerechten Verhandeln
- Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Sichtweisen und Interessen der Konfliktpartner
- Strukturierung der verschiedenen Inhalte und Themen der Mediation
- Umgang mit unterschiedlichen Machtverhältnissen auf der Beziehungs- und Ressourcenebene
- inhaltliche Erweiterung des Entscheidungsraumes²⁸

Altmann et al. haben in der unten abgebildeten Grafik Fähigkeiten von Mediator/innen zusammenfassend dargestellt:

²⁸ vgl. Ausbildungsrichtlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation (BAFM).



(Entnommen aus: Altmann et al. 1999, S. 54)

Viele der oben besprochenen Qualifikationen überschneiden sich mit denen von Verhandlungsführer/innen der Diplomatie, von Jurist/innen und Psychotherapeut/innen. Dennoch ist Mediation deutlich von Methoden der Verhandlungsführung in der Schlichtung (z.B. bei Tarifkonflikten) sowie von juristischen oder psychologischen Verfahren abzugrenzen, wie in der Folge dargestellt wird.

2.2.6 Mediation in Abgrenzung zu anderen Konfliktregulierungsverfahren

Im folgenden werden die verschiedenen öffentlich und privat praktizierten Methoden der Konfliktregulierung mit ihren Einsatzbereichen und -möglichkeiten vorgestellt und in Beziehung zu Mediation gesetzt.

2.2.6.1 Die Verhandlung (negotiation)

Die Verhandlung ist eine alltägliche, sowohl im Privat- als auch im Öffentlichkeitsbereich eingesetzte Kommunikationsform und Methode zur Regelung

von Meinungs- und Interessenkonflikten. Sie setzt auf geringe Reibungsverluste und sucht Eskalationen zu vermeiden. Ihr Ziel ist der Abschluss einer Übereinkunft als Gemeinschaftsprodukt aller Beteiligten. Nach Pruitt ist Verhandlung „a process by which a joint decision is made by two or more parties. The parties first verbalize contradictory demands and then move toward agreement by a process of concession making a search for new alternatives“ (Pruitt 1981, S. 1). Fisher/Ury bezeichnen Verhandlung als die Basismethode, um das, was man möchte, von anderen zu bekommen (vgl. Fisher/Ury 1999, Einleitung). Nach den Mediatoren Kagel/Kelly ist Verhandlung daher auch so lange die erste Methode der Wahl, wie der Einigungswille der Kontrahent/innen aufrecht erhalten werden kann und Gesprächsbereitschaft besteht. „There is absolutely no question that negotiation is the best way to solve problems“ (Kagel/Kelly 1989, S. 190).

2.2.6.2 Beurteilung der Verhandlung als Regulierungsmethode

Verhandlung verläuft mit Hilfe von Überredung, Strategie(n), rationalen und emotionalen Techniken und gelegentlich auch von Druckmitteln. Durch die Anwendung von Verhandlungstechniken versuchen die Parteien sich ohne Intervention Dritter gegenseitig zu einer Vereinbarung über die strittigen Punkte zu überreden; im ungünstigsten Fall unter Androhung negativer Folgen (Beispiel: Streikandrohung von Gewerkschaftern bei mangelndem Entgegenkommen der Arbeitgeber in Tarifkonflikten; Androhung von kriegerischen Handlungen beim Scheitern politischer Verhandlungen). Die Möglichkeit der Tendenz zur Gewaltanwendung beim Scheitern von gewaltfreien Mitteln ist ein Hinweis auf die Schwäche der Methode der Verhandlung, die nicht unbedingt Erfolgssicherheit bietet (vgl. Kagel/Kelly 1989, S. 185). Dennoch ist sie die Strategie, der als direkter Möglichkeit der Konfliktintervention ohne Hinzuziehung Dritter Vorrang gegeben werden sollte. Erst wenn keine Einigung erzielt werden kann, ist die Beteiligung von Mediator/innen sinnvoll.

2.2.6.3 Die Harvard-Methode

Aufgrund zahlreicher Negativ-Erfahrungen mit gescheiterten Verhandlungen im unternehmerischen, arbeitsrechtlichen und politischen Bereich wurden in den siebziger und achtziger Jahren in den USA eine ganze Reihe von Konzepten entwickelt, die sich als Alternative zu den herkömmlichen Verhandlungsmethoden verstanden. Das

bekannteste dieser Kommunikationsmodelle, die unter dem Fachbegriff der „Alternative Dispute Resolution“ (ADR) zusammengefasst sind, ist das „Harvard Negotiation Project“ - auch Harvard-Konzept genannt - und bekannt geworden durch die Veröffentlichungen von Fisher und Ury (1999, und Ury et al. 1991).

Das Harvard-Konzept verbindet Grundlagen der Persönlichkeitspsychologie und Kommunikationstheorie mit langjährigen praktischen Erfahrungen der Autoren im Konflikt-Management in den unterschiedlichsten Bereichen. Da einige Grundsätze des Konzepts auch in die Mediationspraxis eingegangen sind, sollen die Hauptgedanken hier kurz dargestellt werden.

Fünf Verhandlungsregeln bilden die Grundlage des Harvard-Konzepts:

1. Feilschen Sie nicht um Positionen!

Je mehr es in einer Verhandlung darum geht Positionen zu verteidigen, umso weniger beschäftigen sich die Verhandlungspartner/innen mit den wirklichen Motiven und Interessen, die sich hinter den Positionen verbergen. Vereinbarungen werden unwahrscheinlich. Kommen dennoch Ergebnisse zustande, sind sie meistens nicht zufriedenstellend (vgl. Fisher/Ury 1999, S. 1ff).

2. Trenne Sie die Menschen von den Problemen!

Verhandelnde sind in erster Linie Menschen. Eine Arbeitsbeziehung, in der Vertrauen, Verständnis, Respekt und Freundschaft über einen Zeitraum gewachsen sind, kann jede neue Verhandlung positiv beeinflussen. Außerdem möchten Menschen gut über sich selbst denken und fühlen und legen Wert darauf, dass andere gut von ihnen denken. Die Wahrnehmung der Befindlichkeit von Verhandlungspartner/innen, sich in ihre Lage zu versetzen (put yourself in their shoes), ihnen gut zuzuhören und ihnen Verständnis zu signalisieren, sind einige der Kriterien, die dazu dienen können, den Menschen in den Vordergrund zu rücken, ohne aber das Verhandlungsinteresse aus den Augen zu verlieren (ebenda, S. 15 ff).

3. Stellen Sie Interessen, nicht Positionen in den Mittelpunkt!

Die mächtigsten Interessen basieren auf menschlichen Grundbedürfnissen. Jede Seite hat vielfältige Interessen; diese in der Verhandlung zum Gegenstand zu machen und zu

verbalisieren, die Interessen der anderen Seite wahrzunehmen, zu verstehen und als solche anzuerkennen, sind wichtige Voraussetzungen für ein günstiges Verhandlungsklima. Zudem sorgt die Klärung der Interessenlage häufig für kreative Ideen bezogen auf Konfliktlösungsvorschläge.

4. Generieren Sie ein Bündel von akzeptablen Lösungsmöglichkeiten!

Eine Reihe von Hindernissen stehen der Findung von reichhaltigen Lösungsmöglichkeiten entgegen: vorschnelle Urteile, die Suche nach der einen richtigen Antwort, festgefahren sein und der Gedanke, die Lösungsfindung sei das Problem der anderen Seite. Um diese Hindernisse zu überwinden, bedarf es einer gewissen Kreativität und der Schaffung einer Atmosphäre, in der „Brainstorming“ möglich und erwünscht ist. Die Suche nach Lösungen, die auch die Verhandlungspartner/innen zufrieden stellen, soll so zum gemeinsamen Anliegen werden (ebenda, S. 58 ff).

5. Bestehen Sie auf der objektiven Überprüfbarkeit der Entscheidungskriterien!

Die Entwicklung objektiver Entscheidungskriterien beinhaltet faire Standards und faires Vorgehen. Zudem müssen die Vereinbarungen detailliert und verständlich festgehalten werden; sie müssen realisierbar und transparent sein, und aus ihnen muss hervorgehen, wer bis wann welche Leistungen zu erbringen hat (ebenda, S. 84 ff).

2.2.6.4 Beurteilung des Harvard-Konzepts als Regulierungsmethode

Bei Mediationen im Unternehmensbereich, in Umweltangelegenheiten, teilweise auch im privaten Bereich werden häufig Prinzipien und Strategien des Harvard-Konzeptes angewendet. Fietkau kritisiert, dass die Konfliktlagen der Verhandlungspartner/innen aber häufig nicht als Interessengegensätze fassbar seien, sondern - wie z.B. in Umweltkonflikten - eher „mit Begriffen wie Weltanschauung, Lebensstile, Vorurteile, Denkmuster, Politikgewohnheiten usw. beschrieben werden können ...“ Auch könnten der Lösungsfindung nach dem Harvard-Konzept Machtungleichgewicht oder „unterschiedliche kognitive Verarbeitung einer Problemsituation“ im Wege stehen (vgl. Fietkau 2000, S. 150 f).

Es ist in der Tat fraglich, ob komplexe Problemlagen, wie sie z. B. in Trennungs- und Scheidungsfällen oder auch in Unternehmens- und Umweltkonflikten vorgefunden

werden, als bloße Interessengegensätze angesehen und behandelt werden können. Zur Überbrückung von erheblich sich unterscheidenden Sichtweisen (z. B. in Weltanschauungs- und Wertefragen) greift das Harvard-Konzept m. E. zu kurz, wenn ihm sicherlich auch praktikable Techniken zu entnehmen sind. Mediative Settings halten die emotionale Dimension von Konfliktlagen für unverzichtbar, wenn sie denn thematisiert werden können (d.h. für die Mediatorin/den Mediator sichtbar werden) und thematisiert werden sollen (d.h. durch die Mediant/innen gewünscht sind).

Wie viele aus dem amerikanischen Raum bekannte Methoden entsteht auch bei dieser der Eindruck in der Nähe von Ratgeber-Literatur angesiedelt zu sein, deren Hauptvorteile in der leichten Erlernbarkeit und Handhabbarkeit und somit in einer schnellen und kostengünstigen Umsetzung der Konfliktregulierung liegen. Dennoch hat gerade diese Eigenschaft das Harvard-Konzept in den Bereichen privater und öffentlicher Konfliktregulierung zum international anerkannten und praktizierten Modell für die Gestaltung von Verhandlungssituationen gemacht. Ob zu Recht oder zu Unrecht, wäre zumindest ein interessantes Forschungsthema. Sicherlich hängt jedoch das Gelingen von Verhandlungen nach dieser Methode überwiegend von den Qualifikationen und Persönlichkeiten der Verhandelnden ab.

2.2.6.5 Das Schiedsverfahren (arbitration)

Schiedsleute können dann in Erscheinung treten, wenn Verhandlungen oder auch Mediationen stagnieren oder fehlgeschlagen sind. Sie können Gerichtsverhandlungen aber auch vorgeschaltet bzw. zur Auflage vor der Inanspruchnahme eines juristischen Verfahrens gemacht werden, so dass das Kriterium der Freiwilligkeit, das bei der Inanspruchnahme einer Mediation höchste Priorität hat, hinfällig wird. Im Unterschied zu Mediator/innen wird Schiedsleuten in der Regel die Entscheidungshoheit über alle zur Diskussion stehenden Angelegenheiten übertragen. Nach Anhörung des Sachverhalts und der Angebote der betroffenen Parteien unterbreiten Schiedsleute Vorschläge und treffen nach Ablauf einer vorher vereinbarten Zeitspanne den Schiedsspruch. In diesem Sinne sind sie „private Richter/innen“ (vgl. Kagel/Kelly 1989, S.186).

2.2.6.6 Beurteilung des Schiedsverfahrens als Regulierungsmethode

Die Schwäche des Schiedsverfahrens liegt in der Übergabe der Verantwortlichkeiten der Kontrahent/innen an den Schiedsmann/die Schiedsfrau und deren Festlegung auf einen Schiedsspruch ohne das Recht auf Einspruch oder Modifizierung, so dass die Gefahr eines Wiederaufflammens des Konfliktes gegeben ist (vgl. Kagel/Kelly 1989, S. 186 f und Besemer 1993, S. 42). Aus mediativer Sicht besteht bei eigenverantwortlicher Konfliktregulierung, wie sie die Verhandlung oder auch die Mediation darstellen, die größere Chance auf Nachhaltigkeit der erzielten Einigung. Andererseits führt die Nichteinhaltung der getroffenen Regelung nicht zwingend zu gravierenden juristischen Konsequenzen, wie das bei dem im nächsten Kapitel dargestellten Rechtsverfahren der Fall ist. Die Hemmschwelle, die das Überschreiten von Rechtsnormen verhüten kann (und soll), ist somit für das Schiedsverfahren (in privaten Fällen) nicht gegeben. Es hat daher seine Berechtigung m. E. bei Bagatellfällen und dann, wenn Verhandlungen und Mediation aus persönlichen Gründen (bzw. solchen, die in den Persönlichkeiten der Kontrahent/innen liegen) nicht möglich sind oder versagt haben.

2.2.6.7 Der Rechtsstreit (litigation)

Die Gemeinsamkeit zwischen Rechtsverfahren, Konfliktregulierung durch Schiedsleute und Mediation liegt in der Einschaltung eines unbeteiligten Dritten. Im Rechtsstreit entscheidet diese Person - ähnlich wie im Schiedsverfahren - nach Anhörung der Argumente und Untersuchung der Sachlage, ohne die Kontrahent/innen maßgeblich in die Entscheidung einzubeziehen. Allerdings sind Juristen normorientiert und gehalten formale Kriterien zu beachten. Im Rechtsstreit ist das Interesse der Kontrahent/innen in der Regel auf den größtmöglichen eigenen Vorteil gerichtet; dabei können auch Informationsdefizite der anderen Seite zum eigenen Nutzen verwendet werden. Im Scheidungsverfahren z. B. streiten die Ehepartner nicht direkt, sondern mit Hilfe von Anwälten, und werden dann erst wieder bei der Gerichtsverhandlung miteinander konfrontiert. Hinzu kommt, dass der Ausgang des Verfahrens für die Mandanten abhängig von einer Reihe unwägbarer Faktoren und daher unsicher ist. „Litigation is a risky business“, sagen die Rechtsprofessoren und Mediatoren Kelly und Kagel (1989, S. 191).

2.2.6.8 Beurteilung des Rechtsstreits als Regulierungsmethode

Die Nachteile des Rechtsstreits - gerade z. B. in solchen Verfahren, in denen Kinder Mit-Betroffene sind - liegen auf der Hand: Die Gräben zwischen den Kontrahent/innen werden hier selten überbrückt, häufig eher noch vertieft, so dass nicht nur eine Ausweitung des Konflikts die Folge sein kann, sondern Kinder - wenn vorhanden - in folgenschwere „Mit-Leidenschaft“ gezogen werden können. Private Rechtsstreitigkeiten werden m. E. durch juristische Verfahren höchstens reguliert, in den wenigsten Fällen jedoch einvernehmlich und nachhaltig beendet. Der Vorteil der Regulierung durch Rechtsverfahren liegt allerdings in der Verbindlichkeit, die juristisch getroffenen Entscheidungen anhaftet, da diese für manche Personen einen gewissen Autoritätswert verkörpern und das Konfliktgeschehen - zumindest oberflächlich - zunächst einmal zum Stillstand kommt.

2.2.6.9 Einige Unterschiede zwischen mediativen und juristischen Verfahren

Generell widersprechen sich mediatorische und beraterische Tätigkeitsfelder. Dennoch lassen sich zahlreiche Jurist/innen zu Mediator/innen ausbilden. Entsprechend schwer realisierbar kann für manche mediatorisch arbeitende Rechtsanwälte die Verkörperung einer der Rechtsberatung völlig entgegengesetzten Haltung gegenüber dem Klienten sein. Keltner sagt in seiner Beurteilung von mediativ arbeitenden Jurist/innen: ..“a change in posture towards their clients when they try to mediate is significant and often difficult for lawyers to accomplish“ (Keltner 1994, S. 102). Da jedoch Mediation und Rechtstätigkeit häufig *aus einer Hand* praktiziert werden, soll hier auf die wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Verfahren eingegangen werden.

In der Mediation setzen sich die Partner „an einen Tisch“ und verhandeln mit Unterstützung von Mediator/innen natürlich auch um einen möglichst vorteilhaften Ausgang für die eigene Person. Am Ende steht - wenn die Mediation erfolgreich verläuft - eine gemeinsam verabschiedete Vereinbarung, die nach Bedarf rechtskräftig gemacht werden kann²⁹ (vgl. Kagel/Kelly 1989, S. 188 f und Besemer 1993, S. 41f). Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der grundsätzlich verschiedenen Handhabung der Konfliktregulierung. Während juristische Verfahren mit normierten

²⁹ z. B., indem zur Formulierung der Vereinbarung ein mit der Mediation nicht befasster Rechtsanwalt oder Notar hinzugezogen wird.

und standardisierten Vorgehensweisen auf unterschiedlich geartete Konfliktvoraussetzungen und Konfliktsettings reagieren, versucht Mediation der Einzigartigkeit und Besonderheit jedes einzelnen Konfliktgeschehens gerecht zu werden. Mediator/innen geben zudem keine Rechtsauskünfte, führen keine Rechtsberatung durch und geben keine Ratschläge. Lediglich die sog. „objektive“ Beratung³⁰ kann in Mediationsgesprächen, an denen Rechtsanwält/innen beteiligt sind, zur Anwendung kommen.

Der größte Unterschied zwischen Mediation und Rechtsverfahren kann m. E. jedoch in der motivationalen Ausgangslage der Kontrahent/innen gesehen werden. Während in juristischen Verfahren die Positionen der Kontrahent/innen im Vordergrund stehen, sind in der Mediation die Interessen und Bedürfnisse der Konfliktparteien Gegenstand der Betrachtung, und während die Suche nach der Schuld eine juristische Zielsetzung sein kann, geht es in der Mediation um das Auffinden von konsensfähigen Lösungen.

Moore als Verfechter von mediativen Verfahren gibt diesen eindeutig den Vorrang vor Rechtsverfahren, wenn er sagt: „When I reflect on the contrast between mediation and litigation, ...I conclude that mediation is one of the processes of interaction that has been invented to allow people to live together“ (Moore 1994, S. 202). Es wäre jedoch utopisch alle privaten und gesellschaftlichen Konflikte mit mediativen Verfahren lösen zu wollen und zu können. Unsere komplexe und konfliktbehaftete Gesellschaft ist ohne Rechtsverfahren undenkbar; dennoch ließen sich möglicherweise wesentlich häufiger, als das bisher der Fall ist, Konflikte mit mediativen Verfahren regulieren..

2.2.6.10 Psychotherapie und Mediation³¹

Obwohl es zwischen Mediation und Psychotherapie durchaus Berührungspunkte gibt - denn „Mediation kann auch „therapeutische Wirkungen haben“ (Besemer 1993, S. 43) - bestehen doch wesentliche Unterschiede. Die emotionale Dimension spielt in der Therapie eine deutlich größere Rolle als in der Mediation. Gefühle werden bei letzterer

³⁰ Damit sind Rechtsauskünfte gemeint, die allgemeiner Natur sind und keine/n der beiden Kontrahent/innen in eine benachteiligte Position bringen bzw. die „einen Gleichstand der Information“ herbeiführen sollen.

³¹ Die verschiedenen Ansätze klassischer psychotherapeutischer Intervention (Psychoanalyse, Verhaltenstherapie, Gestalttherapie, Gesprächstherapie, Familientherapie) werden an dieser Stelle nicht diskutiert, sondern in ihrer Gesamtheit als Psychotherapie bezeichnet.

zwar nicht ausgeklammert - z. B. bei der Untersuchung der dem Konflikt zugrunde liegenden Interessen und Bedürfnisse, die emotional gefärbt sein können - aber seelische Konflikte, deren Aufarbeitung und Heilung, haben in der eher sachorientierten Mediation keinen Platz. Anders ausgedrückt können therapeutische Interventionen Vergangenes, das in die Gegenwart hineinragt, berücksichtigen, während Mediation nicht die Entstehungsgeschichte der inneren Konflikte thematisiert, sondern ihre Implikationen für die Kontrahent/innen in der aktuellen Situation.

Kelly betont, dass der Therapeut die Aufgabe hat die Untersuchung von Bedeutungen und Ebenen dysfunktionaler psychologischer Reaktionen anzuregen, während Mediator/innen dafür sorgen müssen mit Gefühlen so umzugehen, dass der Einigungsprozess voranschreiten kann (vgl. Kelly 1983, S. 44). Nach Haynes und Haynes sollen Therapeut/innen zwischenmenschliche Konflikte reorganisieren; während Mediator/innen dazu da sind bei deren Klärung zu helfen (vgl. Haynes/Haynes 1989).

Fietkau weist darauf hin, dass für Therapie ein spezieller Auftrag vorliegen muss: „Der Versuch, in Persönlichkeitsstrukturen von Menschen einzugreifen, bedarf einer spezifischen Beauftragung, die der Mediation nicht gegeben ist“ (Fietkau 2000, S. 16). Deutliche Unterschiede lassen sich auch bezüglich der Rolle(n) von Therapeut/in und Mediator/in feststellen: Während Therapeut/innen immer „Anwälte“ ihrer Klient/innen³² zu sein haben, sind Mediator/innen - zumindest in privaten Verfahren - an die Vorgabe der Neutralität oder „Allparteilichkeit“ (vgl. Kapitel 2.2.5.2) gebunden.

Wenn auch Psychotherapie interpersonale Konflikte zum Gegenstand haben kann, liegt dennoch der Schwerpunkt der Betrachtungsweise auf den Persönlichkeitsstrukturen der jeweiligen Akteure, während Mediation immer interpersonale Konflikte bearbeitet. Das Vorgehen in der Mediation kennt zwar einen großen Methodenreichtum; es läuft jedoch gemäß den oben beschriebenen Phasen innerhalb einer festen Struktur innerhalb eines zeitlich deutlich begrenzten Rahmens ab. Der wichtigste Unterschied zwischen Mediation und Therapie jedoch liegt m. E. in den Zielen von beiden Verfahren: die Aufarbeitung seelischer Konflikte mit dem Ziel einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeiten und Stabilisierung der Persönlichkeit auf der einen und die Lösung eines aktuellen Konflikts mit der abschließenden Erarbeitung von tragfähigen

³² oder Analysand/innen, Patient/innen, je nach psychologischer Ausrichtung.

Vereinbarungen auf der anderen Seite. Beide Verfahren haben demnach unterschiedliche Zielsetzungen, Methoden und Anwendungsbereiche und sind in den seltensten Fällen austauschbar.

2.2.7 Bisherige Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Mediation

Die Wirksamkeit von Mediationsprozessen zu untersuchen ist ähnlich schwierig wie die von Psychotherapieansätzen; was sicherlich bei beiden Verfahren unter anderem mit dem Gebot der Schweigepflicht und den entsprechend komplizierten Zugangsbedingungen zum Untersuchungsfeld zu tun hat. Vertreter/innen von mediativen Regulierungsmethoden stehen - möglicherweise aufgrund der Nähe von Mediations- zu juristischen Verfahren und den sich daraus ergebenden Zuständigkeitsansprüchen - unter Beweisdruck (vgl. Kressel/Pruitt 1989, S. 3f). Auch haben Berufsverbände und Fachvertreter/innen von Mediation ein eigenes Interesse daran die Wirksamkeit ihrer Methoden belegen zu können. Während im deutschsprachigen Raum bisher kaum solche Untersuchungen durchgeführt wurden, liegen aus den USA aufgrund der wesentlich längeren Mediationspraxis und seiner großen Verbreitung eine Reihe von Ergebnissen vor. Die im folgenden genannten Studien wurden mit Methoden der Dokumentenanalyse³³ und in Form von Fallstudien und Prozessbeobachtungen erhoben. Alle von mir durchgesehenen Untersuchungen zeichnen sich durch ein recht hohes Maß an Glaubwürdigkeit aus.

So legten Kagel/Kelly 1989 die Studie einer Mediation zwischen einem städtischen Unternehmen (Opernhaus) einer Großstadt und der Musikergewerkschaft dieses Unternehmens vor. Die Mediation wurde dreizehn Tage vor Ablauf des Streikultimatums begonnen und mit einer tragfähigen Vereinbarung erfolgreich abgeschlossen. Mit Hilfe der Transkription des gesamten Mediationsverlaufs wurden Konfliktlagen und Mediatoreninterventionen transparent gemacht und deren Kommunikationsmuster und Kommunikationsmerkmale analysiert. Eine Übertragung auf andere Mediationsbereiche wurde am Ende der Studie vorgenommen (vgl. Kagel/Kelly 1989). Aus der Untersuchung wurden die wichtigsten Ergebnisse in eine Art Handlungsanleitung für Mediator/innen zusammengeführt.

³³ von Mediationsvereinbarungen.

Im Jahre 1989 veröffentlichte die Fachzeitschrift „Mediation Quarterly“ der Academy of Family Mediators eine Reihe von empirischen Untersuchungen im Bereich Familienmediation, die sich überwiegend mit Konflikten im Zusammenhang mit Sorgerechtsfragen beschäftigten, eine davon aus Großbritannien. Die Ergebnisse dokumentieren Stärken und Schwächen sowohl von Mediations- als auch von Gerichtsverfahren, zeigen aber auf, dass Mediation in Familienstreitigkeiten differenziertere und zufriedenstellendere Ergebnisse hervorbringt als Rechtsverfahren (vgl. Kelly 1989).

Ebenfalls im Bereich Familienmediation untersuchte Shailor mittels CMM (coordinated management of meaning), eines qualitativen sozialwissenschaftlichen Ansatzes von Pearce und Cronen (vgl. Pearce/Cronen 1980 und Pearce 1989), am Beispiel von drei Paarmediationen den Zusammenhang zwischen den beiden mediativen Grunddimensionen Neutralität und „empowerment“.³⁴ Für ihn waren bloße Transkriptionen der Verhandlungsverläufe zur Demonstration des komplexen kommunikativen Ablaufs nicht ausreichend, sondern er setzte Videodokumentationen ein, um die bedeutungsvollen nonverbalen Kommunikationsanteile berücksichtigt zu *sehen*.

Seine Ergebnisse sollten demonstrieren, welchen Stellenwert die persönlichen Eigenschaften des Mediators wie *Einfühlung* und *Kommunikationsfähigkeit* im Verhandlungsgeschehen haben. So wirke z.B. die Wahrung von Neutralität des Mediators im Verhandlungsverlauf in zwei der beschriebenen Fälle kontraproduktiv, da sie den ungünstigen Kommunikationsrichtungen der Kontrahenten innerhalb der Verhandlung Vorschub leisteten, so dass auf diese Weise kein Verständniszuwachs zustande gekommen sei: „In the first two cases, this enactment of neutrality was disempowering because it allowed the disputants to perpetuate the stories that kept them locked into dysfunctional patterns of interaction“ (Shailor 1994, S. 131). Im dritten Fall führte - laut Shailor - gerade diese Zurückhaltung des Mediators, aber auch sein Verhandlungsgeschick, die Kontrahenten aus der Konfliktsituation heraus und verhalf ihnen - erkennbar an ihren Stellungnahmen - zu einer Erweiterung ihrer Perspektiven.

³⁴ vgl. Kapitel 2.2.4.1.

Shailor kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Mediator/innen über ein umfassendes Handwerkszeug verfügen müssten, das sie befähige ebenso konstruktiv mit den moralisch behafteten Geschichten der Kontrahent/innen umzugehen wie mit den juristischen und kulturellen Zusammenhängen, die diese Geschichten beeinflussten. Er plädiert daher für eine Erweiterung der Mediatorenausbildung um Elemente aus der Systemischen Familientherapie, um der Komplexität des Kommunikationsgeschehens noch besser gerecht werden zu können (ebenda, S. 136).

Im Jahre 1989 legten Pearson/Thoennes die Ergebnisse eines Jahrzehnts von „mediation research“ im Bereich der Trennungs- und Scheidungsmediation vor. Mehrere Langzeitstudien in verschiedenen Staaten, überwiegend mit Mitschnitten von Gesprächen, Dokumentenanalysen der Vereinbarungen und Fragebögen erhoben, untersuchten die Akzeptanz von Mediation als alternativem Verfahren durch Trennungs- und Scheidungswillige, die in vielen Gebieten nicht freiwillig, sondern verpflichtend der Gerichtsverhandlung vorgeschaltet ist. Außerdem untersuchten sie die gebräuchlichsten Mediationspraktiken und -techniken und deren Auswirkung auf die Resultate und die Qualität der getroffenen Vereinbarungen. Eines der Hauptergebnisse war die hohe Zufriedenheit von Mediant/innen im Zusammenhang mit Regelungen zum Kindesaufenthalt und -umgang (Pearson/Thoennes 1989, S. 9-30), eine Tatsache, die vor allem im Zusammenhang mit der „Unfreiwilligkeit“ der Teilnahme der meisten Mediant/innen beachtlich ist.

In der BRD wurde in einem Modellprojekt, das am Stadtjugendamt Jena von 1992 bis 1997 Mediation als Regelleistung für Eltern in Trennung und Scheidung anbot, nachgewiesen, dass „kooperative Vermittlung (Mediation) einen maßgeblichen Beitrag zur Befriedung von Familienkonflikten leistet und zur Entlastung der Familiengerichtsbarkeit beiträgt“ (Proksch 1998, S. 5). In der Praxisphase konnte gezeigt werden, dass Mediation auch bei „hoch strittigen Eltern“ in hohem Maße „zu einvernehmlichen, interessengerechten und befriedigenden Konfliktregelungen durch die Betroffenen selbst führen kann, zur Entlastung und zum Wohl von Eltern und ihren minderjährigen Kindern“ (ebenda, S. 283). Nachgewiesen werden konnte auch, dass die Entlastungswirkung in einer mittelfristigen Beobachtungszeit von bis zu 3 Jahren erhalten blieb (vgl. ebenda, S. 300).

Proksch weist darauf hin, dass die durch Mediation bewirkte „Deeskalation von partnerschaftlichen, elterlichen Konflikten und das Anschaulichmachen entsprechender eigenverantwortlicher Bewältigungsstrategien eine wichtige präventive Leistung“ darstellt, die auch zur Scheidungsvermeidung führen kann, und er empfiehlt Mediation in die allgemeine Erziehungsarbeit zu integrieren. Er meint sogar, dass ein kooperativer und kommunikativer Stil in der Konfliktbewältigung im Elternhaus für Kinder und Jugendliche „beispielgebend sein kann, ihre Konflikte ebenfalls friedlich und konsensual zu regeln“ (vgl. ebenda). Unklar bleibt nach Proksch allerdings, wie Veränderungen in der Streitkultur der Eltern und die Dauerhaftigkeit der Vermittlungsergebnisse gesichert werden können bzw. wie solche Vermittlungsinterventionen bei hochstrittigen Eltern frühzeitig platziert werden können, so dass Prävention durch Mediation rechtzeitig ansetzen kann (vgl. ebenda, S. 298 ff).

Somit belegen die Ergebnisse von Studien aus dem Bereich der Familienmediation trotz vieler offen gebliebener Fragen übereinstimmend, dass die Vorteile für die betroffenen Kinder gegenüber Rechtsverfahren deutlich überwiegen.

Im Bereich der Gemeinwesenmediation, die ja in den USA beispielhaft funktioniert, liegen ebenfalls beachtliche Ergebnisse vor. Nach Walker ist die Erfolgsquote der „Community Mediation“ sehr hoch: „85 Prozent der Mediationen enden mit einer Einigung, wovon 90 Prozent sich als dauerhaft erweisen; 95 Prozent der Streitparteien sagen, sie würden wieder eine Mediation machen“ (Walker 2001, S. 15).

Kressel/Pruitt werteten in ihrer Veröffentlichung „Mediation Research“ (1989) die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Ergebnisse der amerikanischen Mediationsforschung aus und waren offensichtlich auch auf Beispiele von weniger gut gelungenen Mediationen gestoßen. Als Orientierungshilfen für Mediator/innen fassten sie die Kriterien, unter denen Mediationen offensichtlich geringe Gelingenschancen haben, wie folgt zusammen:

- *Heterogene Konfliktebenen*: Je verfahrenener die Beziehung der Konfliktparteien sich darstellt, umso schlechter ist es um die Erfolgsaussichten der Mediation bestellt.

- *Schwache Motivationslage der Kontrahenten:* In der Wirtschaftsmediation wurde häufig eine niedrige Motivation der Konfliktparteien in bezug auf die Lösungsfindung festgestellt;
- *Starke emotionale Bindung:* In Scheidungsmediationen kann die Unfähigkeit des Loslassens einer der beiden Partner zum Scheitern der Mediation führen.
- *Engagement der Parteien für die Mediation:* Wenn nur eine Partei die Mediation wünscht, ist die Aussicht auf Gelingen ebenfalls gering.
- *Ressourcenmangel:* In Scheidungsmediationen können fehlende Ressourcen die Zahl der möglichen Lösungswege drastisch reduzieren und so zum Scheitern der Mediation beitragen.
- *Prinzipien und Ideologien:* In internationalen und Arbeitskampfmediationen haben Verhandlungspunkte, in denen Prinzipien oder ideologische Differenzen eine Rolle spielen, schlechtere Lösungsaussichten.
- *Heterogenität:* Da, wo große Unterschiede (in bezug auf (Macht-)Position, Bildung, Selbstvertrauen, finanzielle Mittel, etc.) bestehen, gestaltet sich der Mediationsprozess ebenfalls schwieriger.

Letzteres trifft vor allem auf den Bereich der internationalen Mediation zu, in der die Dimensionen der Prinzipien/Ideologien und der Heterogenität stark ausgeprägt sind. Der Statistik zufolge, die Besemer zitiert (aus Bilder 1991), nach der in 235 von 310 analysierten internationalen Konflikten zwischen 1945 und 1975 offizielle Interventionen von Dritten stattfanden, waren längst nicht alle Vermittlungsversuche erfolgreich; dennoch trugen viele von ihnen dazu bei Konflikte einzudämmen (vgl. Besemer 1993, S. 54).

Eine von Touval/Zartman (1989, S. 115-137) in den achtziger Jahren durchgeführte Untersuchung von acht „erfolgreichen“ Mediationen in internationalen Konflikten befasst sich mit der Rolle der Mediator/innen. Untersucht werden u.a. die Motive und Interessen von Mediator/innen bei der Übernahme der Vermittlungsaufgabe, ihre Un-/Parteilichkeit, ihre Akzeptanz durch die Konfliktparteien und die Bedeutung von Machtinteressen im Konflikt. Die Ergebnisse bestätigen die Vermutungen des Forscherteams, dass Mediator/innen in internationalen Konflikten durchaus eigene Ziele - zumeist Wirtschafts- oder Machtinteressen – verfolgen können. Häufig wird in solchen Prozessen seitens der Vermittler/innen zudem Druck auf die Konfliktparteien

ausgeübt. Bercovitch, der einige Jahre nach Kessel/Pruitt (1989) empirische Mediationsliteratur analysiert und vor allem die Frage untersucht hat, welche Faktoren und Bedingungen den Erfolg oder das Scheitern von Mediation bestimmen, kam zu dem Ergebnis, dass direktive Strategien auf dem Sektor der interstaatlichen Konflikte mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einer erfolgreicherer Mediation führen als kommunikationsfördernde Strategien (vgl. Bercovitch 1995).

Auch wenn in den meisten der untersuchten internationalen Mediationen wichtige Ziele erreicht und Abschlussvereinbarungen getroffen wurden, wurden häufig mit Hilfe der Vermittler/innen Bedingungen erzielt, unter denen die Konfliktparteien lediglich koexistieren konnten; weder konnte eine tiefgreifende Versöhnung noch eine veränderte Sichtweise des jeweiligen Gegners erzielt werden. Eine Lehre aus dem Feld der internationalen Mediation ist nach Touval/Zartman die, dass - wieder sich selbst überlassen - sich in manchen der Konflikte die Konfliktparteien wenig später aus den Vereinbarungen verabschieden (Beispiele: Iran/Irak, Indien und Pakistan, Eritreer und Äthiopier, Israelis und Palästinenser).

Zum gleichen Thema legten Bercovitch und Rubin (1992) eine Fülle von Material vor, in dem die Ergebnisse von internationalen Vermittlungen untersucht und zusammengetragen wurden. Schwerpunktmäßig haben diese Autoren die Rollen und Chancen verschiedener Vermittlungstypen untersucht, wie z. B. die von privaten Vermittler/innen, von hochrangigen Personen aus Lehre und Forschung, von regionalen und internationalen Organisationen oder von Supermächten als Vermittler. Zusammenfassend beschreibt Rubin, dass die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Vermittlung die Motivation der Konfliktparteien ist, ihren Konflikt regeln zu *wollen*. Als weitere Bedingung nennt er die Gelegenheit zur Vermittlung und die Geschicklichkeit/Fähigkeit (skill) von Vermittler/innen in internationalen Zusammenhängen. Zudem müssen letztere mit z. T. zusätzlichen Kompetenzen (powers) ausgestattet sein³⁵:

1. Belohnungskompetenz (reward power): Sie müssen etwas anbieten können, z.B. wirtschaftliche Unterstützung.

³⁵ abgesehen von denen, die Mediator/innen in Privatverfahren besitzen müssen.

2. Sachkompetenz (expert power): Sie müssen sich in den Sachlagen und Konflikthintergründen auskennen.
3. Legitimation (legitimate power): Sie müssen berechtigt sein, bestimmte Forderungen zu stellen.
4. Beziehungskompetenz (referent power): Sie müssen in Folge ihrer guten Beziehung zu den Kontrahenten glaubwürdig sein.
5. Informationskompetenz (informational power): Weitergehend als Sachkompetenz müssen sie Informationen entsprechend bearbeiten, um sie den Konfliktparteien schmackhaft machen zu können (vgl. ebenda, S. 251 ff).

2.2.8 Zusammenfassung

Mediation besitzt eine lange Tradition und nährt sich aus verschiedenen Ansätzen und Einflüssen. Als Haupteinfluss lassen sich Annahmen aus der Humanistischen Psychologie erkennen. In seiner Praxis ist Mediation ein komplexes, mehrphasiges und konsensuales Konfliktlösungsverfahren unter Einbeziehung eines Vermittlers, das in unterschiedlichen Konfliktbereichen eingesetzt werden kann.. Die Anrufung Dritter bietet sich immer dann an, wenn die Beteiligten konsenswillig und/oder vorausgegangene eigene Verhandlungsversuche vergeblich geblieben sind. Mediation ist demnach gegenüber der direkten Verhandlung das Mittel zweiter Wahl in den Fällen, in denen diese gescheitert oder von vorneherein nicht gewünscht ist.

Mediation ist nicht für alle Arten von Konflikten geeignet. In interpersonalen Konfliktsituationen, in denen starke Persönlichkeitsprobleme eines Kontrahenten im Vordergrund stehen, hilft Mediation häufig nicht weiter. Hier ist therapeutische Hilfe sinnvoll³⁶, zumindest mediationsbegleitend. Auch sehr „verfahrens“ Situationen sind manchmal nicht mediationsfähig: Je verbitterter die Kontrahent/innen sind, umso geringer ist meistens die Chance die Probleme mit Hilfe von Mediation zu lösen (vgl. Kressel/Pruitt 1989, Irving/Benjamin1995). Aggressive und individualistisch geprägte Persönlichkeiten sind für Mediationen in der Regel nicht offen; auch die weit verbreitete Vermeidungs- oder Unterdrückungsdisposition in Konflikten widersetzt sich einem transparenten Konfliktregulierungsverfahren, wie es Mediation darstellt (vgl. Kap. 2.1.3 zu Konflikt disposition und -verhalten). Im Fall von sehr komplexen

³⁶ und wird von Mediator/innen auch als zusätzliche Maßnahme dem entsprechenden Konfliktbeteiligten empfohlen.

Konfliktgeschehen, wie beispielsweise die zwischen Mehrparteiensystemen, ist oftmals nur die Erreichbarkeit von Teilzielen möglich. In internationalen Konflikten finden Mediationstechniken zwar ihre sinnvolle Anwendung; die Ergebnisse bleiben jedoch häufig hinter den Ansprüchen und Erwartungen zurück.

In der Person von Mediator/innen liegen Chancen und Risiken des Gelingens von Mediation. Oft kann dem Anspruch auf Neutralität nicht entsprochen werden. Ein weiteres Problem betrifft die Ergebnissicherung. Die Kontrahent/innen müssen den Ergebnissen zustimmen und dies auch schriftlich dokumentieren. Tun sie es nicht, befinden sie sich in derselben Position wie vor Beginn der Mediation (vgl. Kagel/Kelly 1989, S. viii), d.h. die Mediation war erfolglos. Ob in dem einen oder anderen Fall Mediation erfolgreich ist, hängt demnach in hohem Maße von der Motivation und anderen Voraussetzungen der Konfliktparteien sowie von den Fähigkeiten von Mediator/innen ab.

Bei allen Schwierigkeiten, die sich im Mediationsverfahren darstellen, scheinen in manchen Bereichen die Vorteile zu überwiegen. In der Trennungs- und Scheidungsmediation wurden positive Erfahrungen gemacht, die auf andere private Mediationsbereiche übertragbar sind. Vor allem die in Untersuchungen bestätigte Verbesserung der Situation von Scheidungsoptionen durch Mediation spricht für ihren Einsatz.

2.2.9 Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Schule

Nach den bisherigen Darstellungen stellt sich die Frage, ob Mediation als Konfliktlösungsverfahren unter Schüler/innen geeignet ist. Die beschriebenen Verfahrensvoraussetzungen und das Ausmaß an Professionalität,³⁷ das Vermittler/innen abverlangt wird, lassen Zweifel aufkommen.

Befürworter/innen von Peer Mediation an Schulen hingegen beschreiben das Verfahren als geeignet für Schüler/innen, allerdings in reduzierterer, altersgerechter Abwandlung. Nach dem amerikanischen Vorbild könne Peer Mediation auch an deutschen Schulen ein probates Mittel zur Vorbeugung und Reduzierung von Schülergewalt sein (vgl.

³⁷ vgl. Kapitel 2.2.5.

Faller 1998, Walker 2001). Die Mediationseinrichtung an einer Schule trage zur Entlastung der Kolleg/innen und zur Verminderung der Aggressivität der Schüler/innen bei (vgl. Simsa/Schubarth 2001, S. 4 f).

Im Unterschied zu den zahlreichen anderen Programmen und Konzepten, die vor allem seit dem Aufflammen der Diskussion um Gewalt an Schulen Anfang der neunziger Jahre empfohlen wurden, handelt es sich nach Aussagen von Faller (1998) bei Schülermediation um ein Programm, das sich den Peer-Gedanken zu Nutze mache. Dieser besagt, dass Gleichaltrige sehr viel leichter als neutrale Personen anerkannt würden als Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen, weil sie die Sprache der Konfliktbeteiligten sprächen und sich in deren Situation leichter hineinversetzen könnten (vgl. ebenda, S. 56 f). Die Wahrscheinlichkeit der Nachhaltigkeit der Peer-Mediation-Ergebnisse sei hoch, weil Kontrahent/innen selbstverantwortlich Entscheidungen trafen und einvernehmliche Vereinbarungen finden müssten (vgl. ebenda). Allerdings benötigten Kinder und Jugendliche, die ihre Konflikte selbständig untereinander lösen wollen, eine gründliche Ausbildung und sorgfältige Betreuung (vgl. ebenda).

Die vielen anderen Konzepte, die ebenfalls zur schulischen Gewaltprävention beitragen sollten und deswegen in den neunziger Jahren an Schulen eingeführt wurden, existierten in der Mehrzahl bereits vor Einführung von Peer Mediation. Um den Standort von Peer Mediation innerhalb dieser anderen Programme besser bestimmen zu können, werden im folgenden Kapitel eine Reihe von Methoden und Verfahren besprochen, die ebenfalls den Anspruch haben gewaltpräventiv zu wirken. Zuvor jedoch erfolgt eine Klärung der Begriffe Gewalt, Aggression und Prävention und eine Übersicht über die Ergebnisse der empirischen Forschung zum Thema „Gewalt in der Schule“.

2.3 Gewalt, Aggression und Gewaltprävention an Schulen

Das Thema Gewalt an Schulen ist in den neunziger Jahren ausgiebig von zahlreichen Wissenschaftler/innen und Forschungsgruppen untersucht worden. Dabei standen im Mittelpunkt der Forschungsarbeiten Erscheinungsformen, Ausmaß, Ursachen und Entstehungsbedingungen von Gewalt. Aus den Ergebnissen resultieren Vorschläge für

Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. Wie die Ursachenforschung von Gewalt belegt, behalten aber auch die klassischen und neueren Theorieansätze der Aggressionsforschung weiterhin große Erklärungskraft in bezug auf Gewalterscheinungen und –prävention, und das gilt auch für den Bereich Schule. Eine Darstellung der für das Thema „Gewalt an Schulen“ relevanten Aggressionstheorien wird daher der Übersicht über die neuere Gewaltforschung vorangestellt.

2.3.1 Begriffsbestimmungen

2.3.1.1 Der Gewaltbegriff

Bei dem Versuch den Gewaltbegriff zu umreißen, stellen sich ähnliche Schwierigkeiten wie bei der Definition des Konfliktbegriffs. Je nach Fachgebiet (Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaften) haben wir es mit einem weiter oder enger gefassten Gewaltbegriff zu tun. Ein eher eng umrissener Gewaltbegriff beschränkt sich auf die direkte körperliche Schädigung, während ein weiter gefasster Begriff auch Gewalt durch Worte, seelische und mitunter auch „strukturelle“ Gewalt (Galtung 1971) umfasst.

Forschner assoziiert den Begriff der Gewalt zum einen mit dem der Macht, also „im weiteren Sinn der Fähigkeit, Wirkungen hervorzubringen (lat. *potentia*), der Fähigkeit, über etwas zu verfügen“ und zum anderen mit dem der Herrschaft, also „im engeren (sozialen) Sinn der Herrschaft über Menschen (lat. *potestas*), wobei mit Gewalt qua Herrschaft meist sowohl die juridische Herrschaftsbefugnis wie die Fähigkeit zur Erzwingung von Verhalten gemeint ist.“ Einen weiteren semantischen Schwerpunkt sieht Forschner in der Herleitung „vom lateinischen *vis* (physische Kraft, Stärke), (...) und *violentia* (der Anwendung der physischen Kraft auf ein anderes Lebewesen oder dessen Habe gegen dessen Willen)“ (Forschner1985, S.16). Dieser Gewaltbegriff umfasst strukturelle und physische Gewalt, klammert jedoch psychische Gewalt aus. Die "Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt" verwendet in ihrem Gutachten eine Definition als „Minimalkonsens“ und Kompromiss zwischen der öffentlichen Diskussion und verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. In dieser Definition wird Gewalt als "zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen" bezeichnet, die aber auch

"körperliche Angriffe auf Sachen" umfasst, also eine, die den Schwerpunkt des Gewaltbegriffs auf den physischen Bereich legt (vgl. Schwind et al., 1989, S.16f).

Der von Galtung geprägte Begriff der „strukturellen Gewalt“ meint sowohl personale als auch normative Gewalt. Als strukturelle Gewalt bezeichnet Galtung den durch gesellschaftliche Strukturen ausgeübten Zwang, der körperliche und/oder seelische Verletzungen bewirkt, also Armut, Ungleichheit, Unterdrückung. Seine eher weit gefasste Gewaltdefinition besagt: "Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung" (Galtung, 1971, S.119). Kwiatkowski verbindet die enger gefasste Definition der „Anti-Gewaltkommission“ mit der weiter gefassten der Kritischen Gesellschaftstheorie Galtungs, indem er Gewalt definiert als "Anwendung physischen (Zufügung körperlichen Schmerzes, Einschränkung der Bewegungsfreiheit) oder psychischen (z. B. Drohung oder Erpressung) Zwangs im allgemeinen in der Absicht, in einem Interessenkonflikt dem eigenen Willen gegen Widerstand Geltung zu verschaffen. Zur Kennzeichnung institutioneller Zwänge (z.B. ungerechte Eigentumsordnung, fehlende Chancengleichheit), die die Selbstverwirklichung bestimmter Individuen oder Gruppen innerhalb einer Gesellschaft verhindern, spricht die kritische Gesellschaftstheorie von struktureller d.h. nicht personaler Gewalt" (Kwiatkowski 1985, S. 165).

2.3.1.2 Schulspezifische Gewaltformen

Nach Hurrelmann hat sich zur Unterscheidung der Gewaltphänomene, die im Feld und Umfeld von Schule auftreten, folgende Terminologie durchgesetzt:

- *Physische Gewalt* (Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke),
- *Psychische Gewalt* (Schädigung und Verletzung eines anderen durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, seelisches Quälen und emotionales Erpressen),
- *Verbale Gewalt* (Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte),
- *Vandalismus* (Beschädigung und Zerstörung von Gegenständen) (vgl. Hurrelmann 1995).

Anfang der neunziger Jahre rückte - ausgelöst durch die Angriffe auf Wohnheime Asylsuchender - auch „*fremdenfeindliche Gewalt*“ bzw. „*rassistischen Gewalt*“ in den Blickpunkt (vgl. Heitmeyer 1992 a und b, Hurrelmann et al. 1992, Jäger 1992), inhaltlich zu unterscheiden von „*rechtsextremer Gewalt*“, deren vermehrtes Auftreten - ebenfalls in den neunziger Jahren - einen erneuten Anstoß zu schulisch-pädagogischer Qualitätsentwicklung gab. „*Sexistische Gewalt*“ ist ebenfalls ein Thema an Schulen und bezeichnet alle Arten von verbalen und physischen sexuellen oder obszönen An- und Übergriffen. Personenbezogen wird in der Regel unterschieden zwischen Gewalt unter Schüler/innen und Schüler/innengruppen, Gewalt von Schüler/innen gegenüber Lehrer/innen und umgekehrt.

Der Begriff „*Bullying*“ wurde von Olweus (1978) in die schulische Gewaltdiskussion eingebracht und bezeichnet von einzelnen Kindern und Jugendlichen wiederholt und systematisch ausgeübte verbale oder körperliche Gewalt gegenüber einzelnen Mitschüler/innen. Der Terminus „*Mobbing*“ - ursprünglich ein Begriff aus der Arbeitswelt der Erwachsenen - hielt ebenfalls Einzug in die Schule und bedeutet niederträchtiges Verunglimpfen, Schlechtmachen eines Mitschülers oder einer Mitschülerin durch mehrere andere mit dem Ziel des Ausschlusses. Tillmann verwendet beide Begriffe synonym: „Es geht um Opfer-Täter-Beziehungen, bei denen unterlegene Personen dauerhaft gequält und drangsaliert werden“ (Tillmann et al. 2000, S. 21). Ein weiterer zentraler Begriff in der schulischen Gewaltdiskussion ist der Terminus „*Devianz*“. Tillmann bezeichnet als deviantes Schülerverhalten massive Unterrichtsstörungen, Mogeln und Fälschen, Schulschwänzen (vgl. ebenda, S. 27).

2.3.1.3 Bestimmung des Aggressionsbegriffs

Der Begriff Aggression (vom lat. *aggredi* = herangehen, angreifen) wird im Alltagsverständnis überwiegend als negativ motivierte Gewalthandlung interpretiert und auch so verwendet. Aus wissenschaftlicher Sicht kann Aggression als Verhalten jedoch sowohl die Dimension der lebenswichtigen Selbstbehauptung als auch die der egozentrischen Durchsetzung eigener Interessen (vgl. Schmidt 1994) bedeuten. Während Brockhaus zwischen Aggression - definiert als Angriffsverhalten - und Aggressivität - definiert als Angriffsbereitschaft - unterscheidet³⁸, beschreibt das

³⁸ Brockhaus-Enzyklopädie 2001, Bd. I.

Fischer-Lexikon Aggression als „feindseliges Bestreben oder Verhalten, i.w.S. auch Tendenz zur Durchsetzung gegenüber der Umwelt“.³⁹ Auch der Aggressionsbegriff ist je nach wissenschaftlicher Disziplin mit unterschiedlichen semantischen Schwerpunkten behaftet. Eine Herleitung des Aggressionsbegriffs aus den einzelnen Wissenschaftsbereichen erfolgt in Kapitel 2.3.2.

2.3.1.4 Gewalt und Aggression

Eine Reihe von Autoren, die sich mit schulischer Gewalt befassen, differenzieren zwischen den Begriffen Gewalt und Aggression. So wird letztere überwiegend als Verhaltens- bzw. Gefühlsdisposition begriffen und Gewalt als *eine* Ausdrucksform oder als Teilmenge von Aggression angesehen. Forscher definiert in diesem Zusammenhang: "Als aggressiv lässt sich jede Art aktiven und reaktiven Verhaltens von Lebewesen beschreiben, das auf Störung, Verletzung, Verdrängung oder Vernichtung des Lebens, Strebens, Befindens und Selbstbewusstseins anderer Lebewesen (bzw. Personen) gerichtet ist. Gewalttätigkeit bzw. Drohung mit Gewalt ist so gesehen nur eine (wenngleich paradigmatische) Form von aggressivem Verhalten gegenüber Mitgliedern der eigenen Art oder solchen anderer Arten" (Forschner 1985, S.21). In seiner Veröffentlichung „Was tun gegen Gewalt?“ bringt Schmidt die Abgrenzung zwischen Aggression und Gewalt auf eine einfache Formel: „Richten sich Aggressionen ungehemmt und massiv gegen Menschen und Sachen, um ihnen bewusst Schmerz bzw. Schaden zuzufügen, dann spreche ich von Gewalt“ (Schmidt 1994).

In jüngster Zeit werden die beiden Termini „Gewalt“ und „Aggression“ häufig auch synonym verwendet. Dass dem so ist, mag zum einen mit der Fülle sich überschneidender Definitionen von Aggression zu tun haben, kann aber auch mit der in letzter Zeit inflationär auftretenden Verwendung des Gewaltbegriffs zusammenhängen. So setzen Ortner/Ortner Gewalt und Aggression gleich, indem sie „Aggressivität im übergreifenden Sinn als ein Verhalten“ bezeichnen, „das unter dem dranghaften Antrieb steht, Personen oder Objekte in verletzender oder zerstörerischer Absicht anzugreifen und ihnen verbal oder körperlich Schaden zuzufügen, der sich bei Personen psychisch oder physisch auswirken kann" (Ortner/Ortner 1991, S.110).

³⁹ Fischer-Lexikon 1981, Bd. I.

Schubarth bezieht sich in der Einleitung seiner Veröffentlichung „Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe“ zwar auf die in der Fachliteratur getroffene Differenzierung zwischen Gewalt und Aggression (s.o.): „Obwohl der Gewaltbegriff (als Teilmenge besonders extremer Aggressionen) in der wissenschaftlichen Tradition dem Aggressionsbegriff untergeordnet ist, wird er in letzter Zeit immer häufiger auch als Oberbegriff gewählt“ (Schubarth 2000, S. 11), verwendet aber im weiteren Verlauf seiner Ausführungen die beiden Begriffe ebenfalls praktisch synonym (ebenda, S. 13ff). Im folgenden wird dennoch versucht die Unterscheidung zwischen Aggression und Gewalt - wo sie deutlich ist - beizubehalten.

2.3.1.5 Versuch einer Einordnung des Begriffs „Gewaltprävention“

Der Begriff „Prävention“ (lat.) wird in Nachschlagewerken überwiegend juristisch definiert: Das Wahrig-Wörterbuch übersetzt Prävention mit „Zuvorkommen“ (z.B. mit einer Rechtshandlung).⁴⁰ Das Fischer-Lexikon definiert Prävention als „Vorbeugung“ (im strafrechtlichen Sinn) bzw. als „Abschreckung aller möglichen Verbrecher durch Strafandrohung“.⁴¹ In den achtziger Jahren wurde „Prävention“ vor allem in den Bereichen Gesundheitserziehung und Drogenvorbeugung thematisiert (vgl. LSW 1991), und seit Beginn der neunziger Jahre wird der Begriff zunehmend im Zusammenhang mit Gewalt in der Schule verwendet. Seither findet man ihn auch in der schulpädagogischen Fachliteratur (vgl. Schwind et al. 1989 und 1990, AJS 1994, LSW 1994, Balsler et al. 1997, Schubarth 2000), sucht ihn aber nach wie vor vergeblich in pädagogischen Nachschlagewerken.

Bei Durchsicht der Materialien der „Gewaltkommission“ (1989 und 1990) und des LSW (1994), aber auch der Studie von Tillmann et al. (2000) wird deutlich, dass der Präventionsbegriff recht weit gefasst werden kann. Dabei werden zur Gewaltprävention alle Maßnahmen gerechnet, die zur Vorbeugung von möglichen Störungen und sich entwickelnden Problemen bis hin zu deeskalierenden und disziplinierenden Interventionen in akuten Gewaltsituationen dienen können, also auch solche, die nicht der Vorbeugung im eigentlichen Sinne, sondern eher der Intervention zugeordnet werden. Sie reichen von personenbezogenen Maßnahmen, deren Zielgruppen einzelne

⁴⁰ Wahrig-Wörterbuch 2001.

⁴¹ Fischer-Lexikon 1981, Band 7.

Schüler/innen, Schulklassen, einzelne Lehrer/innen und ganze Kollegien sein können, bis hin zu „atmosphärischen“ und strukturellen Maßnahmen, die sich auf das Sozialklima einer Klasse oder Schule oder die Unterrichtsverteilung und den Ordnungsrahmen einer Schule beziehen. Schwind und die Mitarbeiter der „Gewaltkommission“ weisen allerdings auch darauf hin, dass mit dem Begriff Gewaltprävention eine „*Intention*“ und nicht „*zuverlässig nachweisbare Wirkungen*“ gemeint sind. Allerdings fordert die Kommission auch, dass der gesamte Bereich Gewaltprävention Gegenstand problem- und technologieorientierter Forschung und Evaluation werden müsse (vgl. Schwind et al. 1990, Band II, S. 23f).

Die größte Schwierigkeit beim Umgang mit dem Gesamtkomplex Gewaltprävention an Schulen stellt jedoch weniger die Einordnung dessen dar, was unter Prävention genau zu fassen ist, sondern „seine Ausrichtung auf einen fiktiven bzw. sozial konstruierten Normalzustand“, der in einer „pluralen Gesellschaft, in der *Normalität* zunehmend über Aushandlungsprozesse hergestellt wird, immer mehr an Schärfe“ verliert (Schubarth 2000, S. 130 f). In der Schule wird aus der Sicht der Unterrichtenden „Normalität“ wahrscheinlich anders definiert als aus der der Unterrichteten. Es stellt sich also schwierig dar den „*Normalzustand*“ (ist es Gewaltfreiheit, Friedfertigkeit, Gewaltlosigkeit?) zu benennen oder gar zu beschreiben. Eine wesentliche Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist die, dass es aus mediationstheoretischer Sicht keine Normalität gibt, sondern lediglich unterschiedliche Wahrnehmungen derselben; auch geht es nicht um *Zustände*, wie Gewaltfreiheit oder Ruhe (z.B. in der Klasse), sondern um mögliche Schritte auf dem Weg in Richtung auf zufriedenstellende Ergebnisse für die jeweilige Problemlage. Demzufolge soll den weiteren Ausführungen die mediativ orientierte Interpretationen von Gewaltprävention und -intervention zu Grunde gelegt werden.

Gewaltprävention in der Schule bedeutet demzufolge aus mediativer Sicht: *die Entwicklung und Erprobung von personalen, gruppenbezogenen, institutionalen und strukturellen Strategien und Maßnahmen, die die am Schulleben beteiligten Personen dazu befähigen, zusammen zu lernen, zu arbeiten und zu leben und mit den in diesen Prozessen zwangsläufig auftretenden Störungen und Konflikten konstruktiv und kooperativ umzugehen.*

Gewaltintervention in der Schule sind aus diesem Verständnis heraus: *Strategien und Maßnahmen, die dann angewendet werden, wenn Gewalt bereits aufgetreten ist. Interventionsstrategien und Interventionsmaßnahmen können insofern präventiven Charakter haben, als sie über die akute Situation hinaus in der Lage sind weitere Gewalt zu verhindern.*

Welche Erklärungsansätze zu Gewalt und Aggression in der Forschung diskutiert worden sind und welchen Beitrag die Aggressionstheorien zur Ursachenforschung von Gewalt an Schulen leisten können, soll das nun folgende Kapitel zeigen.

2.3.2 Theorieansätze zur Erklärung von Aggression und Gewalt im schulischen Kontext

Die Aggressions- und Gewaltforschung wird in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen betrieben und ist mittlerweile sehr umfangreich. Daher sollen hier nur diejenigen Ansätze zur Sprache kommen, die in den engeren Zusammenhang mit dem Thema Gewalt an Schulen gebracht werden können.

2.3.2.1 Aggression aus Sicht der Triebtheorie

Die bekanntesten Vertreter der Triebtheorie sind Sigmund Freud und Konrad Lorenz (vgl. auch Kapitel 2.1 zur Konfliktforschung). Beide Autoren gehen davon aus, dass jeder Mensch ein angeborenes Aggressionspotential in sich trägt. Gemäß diesem Verständnis sind Aggressionen die Folge einer genetisch bedingten Disposition. Sie sind im Organismus entstandene, sich selbst fortwährend aufladende Impulse, die nach Entladung drängen, um dann kurzzeitig eine Aggressionsverminderung herbeizuführen. Freud spricht in diesem Zusammenhang vom Aggressions- bzw. Destruktionstrieb. Werden die aggressiven Impulse unterdrückt, treten zwangsläufig psychische Störungen (Neurosen) auf.

In der ethologischen Triebtheorie von Konrad Lorenz spielt der Aggressionstrieb eine für die Arterhaltung überlebenswichtige Rolle. Für ihn ist die Existenz einer angeborenen Aggression beim Menschen aber auch die Ursache seiner Disposition zum „Bösen; Aggression als triebhafte Energie muss in Form von Ersatzhandlungen, z.B. durch Sport, durch Betrachten von Gewalthandlungen in Filmen, durch Zerstören

unbelebter Gegenstände etc. „abgeleitet“ werden, um nicht zu destruktivem Verhalten zu führen und auf diese Weise zum Schaden der Mitmenschen zu geraten. Obgleich die beiden Vertreter der Triebtheorie immer gerne im Hinblick auf ihren Ansatz gleichgesetzt werden, existiert ein bedeutsamer Unterschied: Freud sah den Aggressionstrieb „als Kulturbedrohung“ an, „die nur mühsam eingegrenzt und abgewehrt werden kann“, während ihn Lorenz – wie bereits erwähnt - als „vitale Lebenskraft“ begrüßte (Bahr 1993, S. 73, vgl. auch Freud 1920 und Lorenz 1963).

Andere an biologischen Denk- und Arbeitsmethoden orientierte Wissenschaftler lehnen die Idee eines organismisch determinierten Aggressionstriebes ab. So behauptet z. B. der Zoologe Scott (1958), dass das Kampfverhalten bei Tieren durch eine Vielzahl von genetischen und Umwelteinflüssen entsteht und dass Tiere und Menschen sehr lange friedlich leben können, wenn die Umweltbedingungen nicht aggressives Verhalten herausfordern.

2.3.2.2 Bewertung der Triebtheorie

Aus heutiger Sicht lässt sich die Triebtheorie mit ihrem schematisch physikalischen Erklärungsmuster nicht aufrecht erhalten, obgleich sie sich im Alltagsdenken weiterhin großer Beliebtheit erfreut. Weder liegen eindeutige Beweise für Aggressionsverminderung oder -ableitung mit Hilfe von „Entladungsmethoden“ oder „Aggressionsventilen“ vor, noch lassen sich triebtheoretische Erklärungen für die - kulturanthropologisch belegte - Existenz von weniger aggressiven Mitgliedern anderer Ethnien finden (vgl. Mead 1928 und 1935 und Liedloff 1996). Bedenklich an diesem Ansatz scheint überdies die Tatsache, dass er erlaubt eigenes aggressives Verhalten auf angeborene Instinkte zurückzuführen und es auf diese Weise rechtfertigen zu wollen.

Im schulischen Kontext können einige Elemente der Triebtheorie - zumindest in bezug auf die physischen Befindlichkeiten von Schüler/innen - Anregungen für die ***Präventionsarbeit*** liefern. So kann Aggressivität beispielsweise durch Bewegungsmangel entstehen. Da die bei vielen Jugendlichen wahrnehmbare Zerstörungswut und Gewaltbereitschaft mit Hilfe von entsprechenden Bewegungsprogrammen und Sportaktivitäten wahrnehmbar gemildert werden kann, könnte dies ein Hinweis dafür sein, dass hier ein positives „Kanalieren“ von emotionalen und physischen Spannungszuständen im Sinne der Triebtheorie erfolgt. So

ist der gezielte und regelmäßige Einsatz von spielerischen und sportlichen Aktivitäten innerhalb der Unterrichtsverteilung in Schulformen, die mit verhaltensauffälligen und aggressiven Kindern und Jugendlichen zu tun haben, ja auch längst zur Regel geworden. Entspannungs- und Bewegungsübungen, die längeres Stillsitzen unterbrechen und somit Aggressionen vorbeugen sollen, können daher an den Regelschulen ebenso sinnvoll sein und werden dort auch in zunehmendem Maße eingesetzt.

2.3.2.3 Aggression als Folge von Frustration

In der Frustrations-Aggressions-Hypothese der Yale-Gruppe wurde zunächst *die* wesentliche Alternative zur Triebtheorie von Freud und Lorenz gesehen, da sie die Entstehung von Aggressionen nicht als genetisch bedingt, sondern als Reaktion auf einen Reiz beschrieb. Dollard und seine Mitarbeiter hatten behauptet, dass eine Frustration stets einen Anreiz zur Aggression schaffen würde. Frustration hatten sie ursprünglich definiert als „die Verhinderung einer angezielten Reaktion zum richtigen Zeitpunkt innerhalb einer Verhaltenssequenz“ (vgl. Dollard et al. 1939). Später erweiterten sie den Begriff auf alle als unangenehm empfundenen Interventionen wie Belästigungen oder Angriffe.

Einige Jahre später wurde die ursprüngliche Frustrations-Aggressions-Hypothese von Berkowitz modifiziert, der postulierte, dass nicht jede Aggression die Folge einer vorausgegangenen Frustration sein müsse, sondern aggressives Verhalten wie jedes andere auch erlernt werden könne. Außerdem könne die Verbindung zwischen Frustration und Aggression schwächer sein als ursprünglich angenommen, und Frustration würde lediglich die Wahrscheinlichkeit von Aggression erhöhen. Von Berkowitz stammt auch die Theorie der "verschobenen Aggression", die besagt, dass der Frustrierte seine Aggressionen nicht am Verursacher ausagieren kann - weil derjenige entweder zu mächtig, gefährlich oder unerreichbar ist - und er sich demzufolge ein anderes Aggressionsobjekt - in der Regel ein schwächeres - sucht (vgl. Berkowitz 1962 und 1969). Auf den schulischen Kontext bezogen hieße dies, dass beispielsweise ein vom Lehrer gescholtener oder bloßgestellter Schüler seine Aggressionen zwanghaft an einem Mitschüler oder an einem anderen „Objekt“ ausagieren müsse.

2.3.2.4 Bewertung der Frustrations-Aggressionstheorie

Aus heutiger Sicht besteht der Hauptkritikpunkt der Frustrations-Aggressions-Hypothese - auch der Theorie der „verschobenen Aggression“ - in der Kopplung von Aggression und Frustration; denn andere mögliche Reaktionen, wie z. B. Rückzug, Resignation, aber auch konstruktive Bewältigungsstrategien (wie Reflexion und Aufarbeitung von Frustrationen oder erneute Anstrengung zur Erreichung des anvisierten Ziels), bleiben in diesem Ansatz unberücksichtigt. Hinzu kommt, dass Frustrationen nicht immer und bei jedem zu Aggressionen führen und sich auch nicht jede Aggression auf Frustrationen zurückführen lässt. Man denke nur an Eigentumsdelikte aus Habgier oder an Kriegshandlungen. Bedenklich wird dieser Ansatz zudem, wenn daraus die Schlussfolgerung gezogen wird, dass Kinder und Jugendliche nicht frustriert werden dürften, um Aggressivität zu vermeiden.

Dennoch eröffnet gerade auch diese Theorie wichtige Erklärungsansätze und Handlungsmöglichkeiten *für die Schulpraxis*. Frustrationen, hervorgerufen durch Bewertungen, Misserfolge, Herabsetzungen und andere Demütigungen, sind im Schulalltag allgegenwärtig und nahezu unvermeidbar. Schule ist neben dem Elternhaus für die meisten Kinder und Jugendliche eine Hauptquelle für Aggressionen, von denen die sogenannten „verschobenen Aggressionen“ im Schulalltag besonders häufig zu beobachten sind. Eine der wichtigsten *Präventivaufgaben* kann daher das Einüben eines angemessenen und bewussteren Umgangs mit frustrierenden Erlebnissen sein. Trainingsprogramme, die dazu befähigen Gefühle und Frustrationen zu verbalisieren und die eigene Frustrationstoleranz kennen und erhöhen zu lernen, weisen in diese Richtung. Auch der verstehens- bzw. konsensorientierte Umgang mit Konflikten kann im schulischen Kontext mit Hilfe solcher Trainingsprogramme gezielt trainiert werden, um aggressivem und destruktivem Verhalten vorzubeugen.

2.3.2.5 Aggression aus Sicht der Lerntheorie

Verfechter der Lerntheorie gehen nicht - wie die der Triebtheorie oder Frustrations-Aggressions-Hypothese - vom Verursacherprinzip für die Entstehung von Aggressionen aus, sondern sehen aggressives Verhalten primär als Ergebnis von Lernprozessen. In der Fachliteratur sind in diesem Zusammenhang das Lernen durch Erfolg bzw. Misserfolg und das Lernen am Modell oder Imitationslernen bedeutsam.

Nach der Theorie des Lernens durch Erfolg/Misserfolg wird Verhalten durch seine Konsequenzen verstärkt. Entsprechend dem Ansatz Skinners vom „operanten Konditionieren“ wird eine Verhaltensweise dann gelernt, wenn sie zum Erfolg führt (vgl. Skinner 1953). Für aggressives Verhalten bedeutet diese Theorie, dass es in vergleichbaren Situationen wiederholt wird, wenn es - wenn auch nur gelegentlich - Beachtung, Anerkennung oder Spannungsverminderung erfährt. Umgekehrt sinkt, wenn es erfolglos bleibt, die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung. Dauerhafte „Erfolglosigkeit“ des Verhaltens führt schlussendlich zu seiner Löschung.

Beim Modelllernen bzw. beim sozialen Lernen erfolgt Lernen durch Beobachtung und Nachahmung. Bandura konnte an Experimenten mit Kindern nachweisen, dass das aggressive Verhalten der Modellpersonen dann nachgeahmt wurde, wenn es „erfolgreich“ war, wobei unter Erfolg hier Akzeptanz, Belohnung und Machtgewinn verstanden wird. In Banduras klassischer Studie des Imitationslernens zeigten Kinder, die beobachteten, wie eine aggressiv agierende Modellperson bestraft wurde, weniger aggressive Verhaltensweisen als solche, die beobachteten, wie das Modell belohnt wurde (vgl. Bandura 1977). Theoretiker, die der Lerntheorie des Imitationslernens anhängen, beschäftigen sich auch mit der Wirkung von Gewalthandlungen in den Medien auf Kinder und Jugendliche. Die Vermutung liegt nahe, dass ständige Gewaltvorbilder in Film und Fernsehen aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen möglicherweise stimulieren.

Versuche, die Lerngesetze der „Verstärkung“ und „Löschung“ zur gezielten Verhaltensbeeinflussung zu nutzen, z. B. um Aggressionen zu reduzieren oder abzubauen, sind unter dem Begriff „Verhaltensmodifikation“ bekannt geworden (vgl. Kern 1974 und Macmillan 1975).

2.3.2.6 Bewertung der Lerntheorie

Die Ansätze der Lerntheorien haben sich bisher in der Praxis bewährt und werden besonders häufig bei der Behandlung von Ängsten, aber auch beim Erlernen grundlegender sozialer Verhaltensweisen von verhaltensgestörten Kindern eingesetzt. Bei den teilweise guten Erfolgen dieser Verfahren besteht allerdings Unklarheit darüber, wie hoch der Anteil der Bekräftigungssysteme ist und welchen Stellenwert die meist

recht intensive Klient-Therapeut-Beziehung für die erfolgreiche Verhaltensmodifikation hat.

Im schulischen Kontext sind die Lerntheorien nicht unumstritten. Bezüglich der Theorie des Beobachtungslernens können sowohl Lehrer/innen und Mitschüler/innen unabsichtlich als Modell fungieren. So kann die Reaktion auf aggressives Schülerverhalten durch Klassenkameraden, die dieses bewundern, als Verstärker wirken, auch wenn der Lehrer es tadelt; denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Verstärkungen bzw. Bestrafungen durch Lehrer/innen wirksamer sind als diejenigen durch Mitschüler/innen (vgl. auch Kap. 2.4 zur Peer-Kultur). Gerade hier liegt aber auch die *Chance* der Lerntheorien. Kinder und Jugendliche können sowohl am Modell als auch durch die Erfahrung von Erfolg und Misserfolg lernen ihre Aggressionen abzubauen und mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Allerdings sind zu diesem Zweck gut durchdachte und systematische Programme vonnöten, welche die emotionale Befindlichkeit sowie die komplexen und komplizierten Beziehungsstrukturen der Beteiligten bewusst machen und einbeziehen.

2.3.2.7 Psychodynamisch orientierte Aggressionstheorien

Freuds Entdeckung des Unbewussten veränderte auch seine ursprüngliche, statisch anmutende Triebtheorie der Aggression hin zu einem psychodynamischen Ansatz, der Aggressionen als Ausdruck von Störungen der gesamten Persönlichkeit begriff (vgl. Freud 1992 - Ersterscheinung 1923). Psychoanalytisch orientierte Theorien messen daher unbewussten Zusammenhängen in der frühkindlichen Sozialisation bei der Entwicklung von Aggressionen eine entscheidende Bedeutung zu. Traumatische Ereignisse wie Gewalterfahrungen, Ablehnung, Abwertung, Zurücksetzung und Demütigungen können zu Gefühlen von Angst, Wut, Hass und Hilflosigkeit führen, die wiederum Aggressivität und Gewalt hervorbringen können. Aggression ist aus der Sicht des psychoanalytisch orientierten Ansatzes der Versuch Gefühle von Hilflosigkeit, Angst und Bedrohung unter Kontrolle zu bringen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996 und Heinemann 1996).

Auch Hespers Erklärungsversuch weist in eine ähnliche Richtung. Er hat die psychoanalytische Theorie Freuds konsequent auf die Schule angewendet und sieht

jugendliche Aggressivität als Folge misslungener frühkindlicher Anerkennungsprozesse. Seiner These zufolge bedarf es stabiler familialer Anerkennungsbeziehungen, die jedoch in den meisten Fällen aufgrund der Verstricktheit der kindlichen Bezugspersonen in eigene Anerkennungsprozesse nicht gelingen. Die Folge ist ein destabilisiertes Selbst, das destruktive Gefühle hervorbringt. Aus der Sicht von Helsper trägt Schule zur Destabilisierung von Schüler/innen bei, da sie durch Herabsetzungen der einen und Anerkennung der anderen „implizit eine individualisierende Wertschätzungshierarchie“ verstärkt und damit „Scham und Sozialangst“ hervorruft (Helsper 1995, S. 146).

Die individualpsychologische Theorie Adlers führt Aggressionen auf frühkindliche Störungen - insbesondere im Zusammenhang mit Erlebnissen von Minderwertigkeit und Herabsetzung - zurück. Aus der individualpsychologischen Sicht sind Aggressionen Kompensationsversuche von Minderwertigkeitsgefühlen zur Aufwertung des Ich (vgl. Ansbacher 1975) bzw. „eine der Formen des Strebens nach Überwindung des Unzulänglichkeitsgefühls“ (Caesar 1981, S. 47). In eine ähnliche Richtung geht der Erklärungsansatz der Humanistischen Psychologie, der aggressives Verhalten aus der „Vereitelung von Grundbedürfnissen“ herleitet. Maslow schreibt, „dass das Kind, das unsicher und in seinen Bedürfnissen nach Sicherheit, Liebe und Geborgenheit und Selbstachtung frustriert und bedroht ist, mehr Egozentrik, Hass, Aggression und Destruktivität aufweisen wird“ (Maslow 1999, S. 149f).

2.3.2.8 Bewertung der psychodynamisch orientierten Aggressionstheorien

Aggressivität hat diesen Theorien zufolge sowohl eine reaktive Dimension (Reaktion auf Negativ-Erlebnisse, Frustrationen) als auch einen motivationalen Aspekt (Stabilisierung des bedrohten Selbst, Angstbewältigung, Kompensierung). In allen drei psychologischen Ansätzen lassen sich Bezüge zur Frustrations-Aggressions-Hypothese herstellen. Kritikpunkt der psychodynamischen Ansätze ist vor allem deren fehlende empirische Überprüfung. Dennoch haben sie sowohl für die Entstehung als auch für den Umgang mit Aggressionen große Erklärungskraft in bezug auf den *schulisch - pädagogischen Bereich*. So sehen Schüler/innen häufig keinen anderen Ausweg, als in Elternhaus und Schule erlittene Kränkungen und Verletzungen mit Aggressivität und Gewalt zu beantworten. Das Wissen der Unterrichtenden um diese möglichen

Verknüpfungen kann bereits ein erster *präventiver Schritt* sein. Weitergehend könnten sowohl die Gestaltung einer verständnisvollen Lehrer-Schüler-Beziehung als auch die Förderung eines vertrauensfördernden Sozialklimas in der Schulklasse zur Verminderung des Aggressionspotentials einzelner Schüler/innen beitragen.

2.3.2.9 Der Ansatz des „unabsichtlichen Aggressionstrainings“ von Patterson

Nennenswert ist auch der Ansatz von Patterson. Patterson und seine Mitarbeiter beobachteten über einen Zeitraum von mehreren Jahren die Interaktionsstrukturen in amerikanischen Familien mit aggressiven Kindern und kamen zu dem Ergebnis, dass die kindlichen Aggressionen in diesen Familien das Ergebnis eines „unabsichtlichen Aggressionstrainings“ sind. Dieses „Training“ verläuft im Rahmen völlig normaler kindlicher Verhaltensweisen wie Unfolgsamkeit, Schreien oder Quengeln. Im Sinne der Lerntheorie der Aggression (vgl. Kapitel 2.3.2.3) verstärken die Eltern der später aggressiv reagierenden Kinder deren Verhalten, indem sie bei besonders heftigem und lang anhaltendem Schreien oder Quengeln entweder irgendwann nachgiebig reagieren oder das Kind zunächst tadeln, ihm aber schlussendlich nach weiterem Quengeln oder Schreien dennoch nachgeben.

Patterson nennt diese erste Abfolge von Interaktionssequenzen „Training aufsässigen Verhaltens“, in welchem ständig eine Form von „coercion“, übersetzbar etwa mit „Bezwingen“ stattfindet. Seinen Untersuchungen zufolge finden diese mit gegenseitigem Bezwingen einhergehenden Interaktionen in manchen Familien Dutzende von Malen am Tage statt, so dass daraus das eigentliche „unabsichtliche Aggressionstraining“ entsteht. Eine der wichtigsten Ergebnisse Pattersons und seiner Mitarbeiter ist das folgende: Je länger diese Interaktionssequenzen dauern, um so wahrscheinlicher enden sie mit einer körperlichen oder verbalen Aggression. In seiner Langzeitstudie stellte Patterson fest, dass sich die Familien dieser besonders aggressiven Kinder häufig in psychischen oder wirtschaftlichen Notlagen (Armut, Arbeitslosigkeit, Ehekonflikte, Scheidung, Alkoholismus, soziale Isolierung u.ä.) befinden. Diese Kriterien bezeichnet er zugleich als Risikofaktoren des „unabsichtlichen Aggressionstrainings“ (vgl. Patterson 1986 und Patterson et al. 1989).

2.3.2.10 Bewertung des „unabsichtlichen Aggressionstrainings“

Für die schulische Präventionsarbeit ist dieser Ansatz äußerst relevant. Er erklärt die Entstehungszusammenhänge von aggressivem Verhalten lerntheoretisch und weist darauf hin, dass die in der Familie erworbenen Aggressionen die Folge von unzähligen Interaktionen sind und Verhaltensmodifikationen konsequenterweise ebenso hartnäckiger Trainings bedürfen. Die besten Erfolge werden laut Patterson mit Elterntrainings in Kombination mit Familientherapie erzielt. Trainings mit aggressiven Kindern sind nach Patterson und seinen Mitarbeitern dann am wirkungsvollsten, wenn sie bereits im Grundschulalter stattfinden.

2.3.2.11 Die Anomietheorie

Die Anomietheorie ist ein soziologisch orientierter Ansatz, der versucht soziale Phänomene vor allem im sozialen Entstehungszusammenhang zu erklären. Der Begriff „Anomie“ leitet sich vom griechischen „Nomos“ ab und bedeutet Normlosigkeit. Er wurde von Durkheim (1966) zur Kennzeichnung von Erscheinungen der sozialen Desorganisation und Desintegration verwendet. In Durkheims Ansatz ist die Anerkennung sozialer Regeln unerlässlich für die Kanalisierung menschlicher Bedürfnisse. Das Fehlen zuverlässiger sozialer Strukturen jedoch führt gemäß dieser Theorie zu Unsicherheit und kann letztlich deviantes Verhalten hervorrufen. Die Anomietheorie wurde von Merton (1968) weiterentwickelt. In seinem Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Dynamik zwischen den gesellschaftlich festgelegten Normen (Regeln) einerseits und den in derselben Gesellschaft kulturell hochbewertete Zielen und Werten andererseits. Wenn ein Missverhältnis zwischen diesen beiden besteht, erzeugt dies eine "anomische Spannung", die unter anderem mit Hilfe von abweichendem Verhalten, wie z.B. durch Gewalt und Aggressivität, zu reduzieren versucht wird.

2.3.2.12 Bewertung der Anomietheorie

Bezogen auf schulische Zusammenhänge kann dies folgendes bedeuten: Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund ihrer persönlichen und sozialen Situation und bereits gemachter Negativerfahrungen in der Schule kaum Erfolgchancen ausrechnen, empfinden sich als Verlierer und sehen sich von den gesellschaftlich hoch bewerteten

Zielen und Gütern wie beruflicher Erfolg, Geld und Ansehen ausgeschlossen. Aus Sicht der Anomietheorie besteht ein hohes Risiko, dass diese Kinder und Jugendlichen Aggressionen entwickeln und gewalttätig reagieren. Aber auch Schüler/innen, die die gestellten Leistungs- und Anpassungsanforderungen in der Schule redlich erfüllen, können vor dem Hintergrund unsicherer beruflicher Zukunftsaussichten und gesellschaftlicher Perspektivlosigkeit Ohnmachtsgefühle entwickeln, die sich in Aggressionen äußern. Die Anomietheorie besagt somit, dass die Ursachen für Aggressivität von Schülern weniger in diesen selbst als in ihrem sozialen Umfeld und ihren Lebensumständen zu suchen sind, zu denen auch die Institution Schule mit ihren Bewertungsmechanismen, Konformitätszwängen und Restriktionen gezählt werden muss. Die Anomietheorie weist in diesem Zusammenhang Ähnlichkeiten mit der Frustrations-Aggressions-Hypothese und den psychodynamischen Ansätzen auf und kann wichtige Erklärungsansätze für aggressives Schülerverhalten bieten.

Mögliche *gewaltpräventive Instrumente* zur Verhinderung von Aggressionen könnte der Anomietheorie zufolge z. B. die Schaffung von mehr Chancengleichheit innerhalb der Schule und die Einrichtung gezielter Fördermaßnahmen benachteiligter Schüler/innen sein; in der Klassen- und Schulgemeinschaft kann die Erstellung von klaren und transparenten Regeln und Normen des Zusammenlebens den Schüler/innen größere Sicherheit geben und für eine stärkere Einbindung in die Gemeinschaft sorgen.

2.3.2.13 Gewalt als Folge von Individualisierungs- und Desintegrationsprozessen

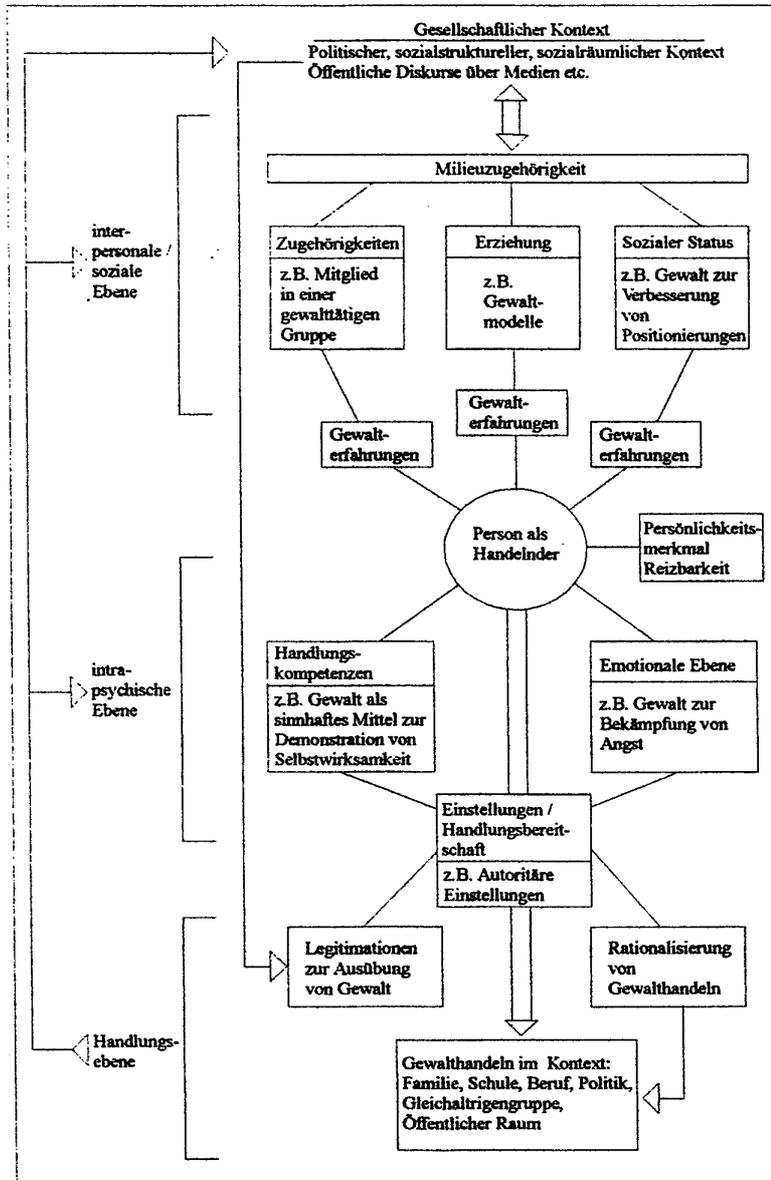
Der Ansatz von Heitmeyer (1992 und 1995) stellt die Auswirkungen von gesellschaftlichen Veränderungs- und Auflösungsprozessen auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Er bezeichnet diese als „Desintegrations-Verunsicherungs-Gewalt-Konzept“ (Heitmeyer et al. 1995, S. 56) und zeigt auf, wie die gesellschaftlichen Auflösungsprozesse zur Verunsicherung und - je nach individuellen Sozialisationserfahrungen wie z.B. zerstörte Familienstrukturen, unangemessene Erziehungseinwirkungen, aber auch *Gewaltbilligung* - zu Gewaltakzeptanz und Gewalthandlungen führen können (ebenda, S. 59 ff). Gerade auch in einem wichtigen Bereich der Sekundärsozialisation, in der Gleichaltrigengruppe, können Konkurrenz-, Leistungs- und Positionierungsdruck die Beziehungen problematisieren und weitere Verunsicherungen hervorrufen. „Handlungsunsicherheiten

können zurückgeführt werden auf Auflösung der beruflichen Normalbiographie, auf Statusverunsicherungen und auf die Entstrukturierung der Lebensphase Jugend“ (Heitmeyer 1992 a, S. 103).

Heitmeyer fand heraus, dass die Art der Verarbeitung dieser äußeren Verunsicherungsfaktoren (z. B. durch Anpassung, Gleichgültigkeit, Resignation oder Verzweiflung) darüber entscheidet, welche Handlungsformen den Individuen angemessen erscheinen. Desintegrationsprozesse bringen schleichend Gewalt hervor. „Dies basiert auf der zentralen Annahme, dass dort, wo sich das Soziale auflöst, die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden müssen: Die Gleichgültigkeit greift um sich, die Gewaltschwellen sinken und die Gewaltoptionen steigen“ (Heitmeyer et al. 1995, S. 69). Heitmeyer betont, dass Gewalt als eine Reaktionsoption dann besonders naheliegend ist, wenn sie im bisherigen Sozialisationsverlauf als übliches und akzeptiertes Verhalten gilt (vgl. ebenda, S. 71).

Eine Darstellung der Komplexität des Gewaltmodells von Heitmeyer bietet die unten stehende Abbildung. Sie zeigt auf, wie viele Ebenen und Faktoren bei der Entstehung von Gewalt berücksichtigt werden müssen:

Abbildung 3: Gewalt



(Entnommen aus: Heitmeyer et al. 1995, S. 75)

2.3.2.14 Bewertung des Ansatzes von Heitmeyer

Bezogen auf die schulische Praxis enthält der Ansatz von Heitmeyer wichtige Anhaltspunkte sowohl zur Erklärung als auch zur Prävention von schulischer Gewalt. So plädiert Heitmeyer dafür gerade in der Schule Desintegrationsprozesse wahrzunehmen und ihnen entgegenzuwirken, da „tagtäglich offen und subtil an solchen Prozessen in der Schule mitgewirkt wird“ (Heitmeyer 1992a, S.109). Als

Gegenmaßnahmen empfiehlt er pädagogische Konzepte, die vorbeugend gegen Destabilisierungstendenzen von Schülern wirken, indem sie z. B. ihre Identitätsentwicklung einerseits und das Empfinden sozialer Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe andererseits fördern.

2.3.2.15 Interaktionistische Ansätze

Interaktionistische Ansätze erklären auffälliges und abweichendes Verhalten als einen Prozess gegenseitiger Bedingtheit zwischen Individuum und Gesellschaft. Dabei werden die aus der familialen Sozialisation als primäre und die aus Interaktionen zwischen Individuum und Gesellschaft herrührenden Ursachen als sekundäre Entstehungsbedingungen bezeichnet. Da die interaktionistischen Theorien den sekundären Ursachen für Gewalt größere Bedeutung zumessen als den primären, lässt sich mit diesen Ansätzen von einem Perspektivwechsel bei der Erklärung der Gewaltgenese sprechen.

Der **Etikettierungsansatz (*labeling approach*)** nennt abweichendes Verhalten, das sich aus der Primärsozialisation ergeben hat, *primäre Devianz*, während mit *sekundärer Devianz* das aufgrund des Wechselspiels mit der sozialen Umwelt entstandene, verstärkte und verfestigte Verhalten gemeint ist. Der labeling approach geht auf Schachter (1964) und Quadagno/Antonio (1975) zurück und wurde von Lamnek (1983) erweitert. Holtappels (1997) griff diesen Ansatz zur Erklärung für Gewaltphänomene an Schulen auf. Für den Jugendlichen, der bereits als Verhaltensauffälliger in die Schule kommt, bedeutet dies, dass er Etikettierungen ausgesetzt ist, durch die er sich zu weiteren und gegebenenfalls weiter gehenden devianten Verhaltensweisen herausgefordert fühlt. Eine fatale Verkettung von Interaktionen wird in Gang gesetzt: Das abweichende Verhalten verstärkt sich infolge dieser Reaktionen, wird bestraft, weitere Abweichungen folgen, etc.. Mit der Zeit stabilisiert sich das abweichende Verhalten, bis sich letztendlich der Abweichler mit seiner Rolle identifiziert.

Der **materialistisch-interaktionistische** Ansatz nach Smaus (1986) interpretiert den Etikettierungsansatz vor einem materialistisch gesellschaftstheoretischen Hintergrund. Gewalt und Aggressionen entstehen und verfestigen sich vor allem infolge sozialer Ungleichheiten und der ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Aus Sicht dieser Theorie liegt die Definitionsmacht darüber, was erlaubtes und deviantes Verhalten ist, bei der mächtigeren gesellschaftlichen Gruppe, so dass Bewertungen und Etikettierungen immer aus der Sicht dieser Gruppe vorgenommen werden. Auch der *handlungstheoretische Ansatz* begreift abweichendes Verhalten, zu dem auch Aggressionen und Gewalt gehören, ähnlich wie der materialistisch-interaktionistischen Ansatz als Produkt von Interaktionen. Aus der Perspektive des Abweichlers sind Gewalthandlungen subjektive sinnhafte Strategien, um Mangellagen zu überwinden (vgl.Lamnek1994).

2.3.2.16 Bewertung der interaktionistischen Ansätze

Für die Schule sind diese Theorien von hoher Relevanz. Sie erklären, dass Schüler/innen, die durch abweichendes Verhalten negativ auffallen, von „Etikettierungen“ bedroht sind. Infolge von erneutem oder verstärktem abweichendem Verhalten und den entsprechenden Attributionsreaktionen durch Mitschüler/innen und Lehrer/innen können sie sodann in einen Kreislauf geraten, der mit der Zeit zu „Stigmatisierungen“ führen kann. Am Ende dieses Prozesses entspricht der Schüler dem Bild, das seine Umwelt von ihm hat: Eine Veränderung kann jetzt nur noch mit besonderen Anstrengungen - z. B. durch intensive sozialpädagogische Betreuung des Schülers in Verbindung mit gezielter Entstigmatisierung - herbeigeführt werden. Für die *Prävention* bedeutet diese Erkenntnis, dass der Umgang mit Devianz reflektiert und Etikettierungsprozessen vorgebeugt werden sollte, indem z.B. Urteile und Bewertungen sorgfältig und umsichtig verwendet werden. Aus Sicht des materialistisch-interaktionistischen Ansatzes werden allerdings gerade hier die Grenzen der Präventionsarbeit offensichtlich, da Machtstrukturen ebenso wie Bewertungen und Beurteilungen zur schulischen Realität gehören und subjektive Erlebnisse der Ungleichheit kaum vermieden werden können.

2.3.2.17 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Ansätze der Aggressionsforschung vorgestellt und auf ihre Relevanz für den Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule untersucht. Wie wir gesehen haben, können viele der Theorien im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Thema wertvolle Instrumentarien für die Präventionspraxis bezüglich schulischer Gewalt liefern. Die praktische Umsetzung

psychologischer Erkenntnisse der relevanten Aggressionstheorien, die sich überwiegend mit den inneren Entstehungsbedingungen von Aggression beschäftigen, kann motivationale und emotionale Veränderungen der am Schulleben Beteiligten bewirken, während die eher soziologisch orientierten Theorien die gesellschaftlichen Einwirkungen auf diese zu beeinflussen suchen. Beide Herangehensweisen stellen demnach Präventionsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen bereit; diese werden hier nochmals zusammengefasst:

- Schaffung von Angeboten spielerischer und sportlicher Aktivitäten, Bewegungs- und Entspannungsübungen zum gezielten Abbau von emotionalen und physischen Spannungszuständen aggressiver Schüler/innen
- Trainingsprogramme zum Umgang mit frustrierenden Erlebnissen, zur Erhöhung der Ausdrucksfähigkeit, z. B. um Gefühle und Frustrationen zu verbalisieren
- Trainingsprogramme zur Erhöhung der Frustrationstoleranz
- Trainingsprogramme zum Umgang mit Konflikten
- Lehrerfortbildungen zum Umgang mit aggressiven Schüler/innen und zur Verbesserung des Sozialklimas in der Schulklasse
- Trainings mit aggressiven Kindern
- Gezielte Förder- und Stabilisierungsmaßnahmen benachteiligter und verhaltensauffälliger Schüler/innen
- Elternarbeit
- Schaffung von mehr Chancengleichheit innerhalb der Schule, Abbau von Hierarchien
- Erstellung von klaren und transparenten Regeln und Normen des Zusammenlebens
- Förderung der Kooperationsfähigkeit
- Bewussterer Umgang der Lehrkräfte mit Urteilen und Bewertungen
- Erlernen von Deeskaltierungsstrategien

2.3.3 Ergebnisse der empirischen Gewaltforschung zum Thema „Gewalt in der Schule“

Nachdem deutlich geworden ist, wie die bekanntesten Theorien der Aggressionsforschung Ursachen und Entstehungsbedingungen von Gewalt erklären und welche Handlungs- und Präventionsmöglichkeiten für die Schule sich aus diesen Erklärungsansätzen ableiten lassen, bietet es sich an einen Forschungsblick auf die Situation an Schulen zu werfen, wie sie sich in den letzten Jahren darstellt. Dabei interessieren im Zusammenhang mit dem Thema Schulmediation als einer Präventionsmöglichkeit vor allem, welches Ausmaß von Gewalt an Schulen sich feststellen lässt, welche Erkenntnisse die empirische Forschung zu ihrer Entstehung gewinnen konnte und welche Folgerungen für die Gewaltprävention sich aus diesen Ergebnissen ziehen lassen. Für das Thema Schulmediation dürfte sich dann zeigen, inwieweit sie als eine Präventionsmöglichkeit schulischer Gewalt gesehen werden und wie sie sinnvoll eingesetzt werden kann.

Bei der Zusammenfassung der Forschungsergebnisse der letzten Jahre zum Thema „Gewalt in der Schule“ beziehe ich mich überwiegend auf die Darstellung von Schubarth (2000), der mehr als 80 empirische Studien zum Thema „Jugendgewalt“ zwischen 1973 und 1999 verglichen und ausgewertet hat, davon allein 43 zum Thema Gewalt in der Schule.⁴²

2.3.3.1 Ausmaß und Entwicklung von Gewalt an Schulen

Bezüglich der Ergebnisse der untersuchten Studien zum Ausmaß von Gewalt weist Schubarth darauf hin, dass die Wahrnehmung dessen, was in den einzelnen Studien als „besorgniserregendes“ oder „gravierendes“ Gewaltproblem bezeichnet wird, aufgrund „persönlicher Wertmaßstäbe“ zwangsläufig sehr subjektiven Charakter hat, eine Tatsache, die die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Bezüglich der Entwicklung bzw. Zunahme von Gewalt tritt zu dieser - ebenfalls sehr subjektiven Kriterien unterliegenden - Beurteilung die Annahme hinzu, dass die Sensibilisierung von Lehrer/innen in bezug auf Gewalt zugenommen hat und Gewalt daher anderes bewertet wird als noch in den sechziger und siebziger Jahren. Darüber hinaus existieren

⁴² Vgl. Schubarth 2000, Anhang: Tab. A1: Übersicht über Schulstudien zum Thema „Gewalt“ (1973-1999).

nur wenige Langzeitstudien zu schulischer Gewalt. Schubarth betont auch, dass sich nicht nur die Forschungsfragestellungen und die Methodologie der einzelnen Untersuchungen stark voneinander unterscheiden, sondern auch die Untersuchungsbereiche. So waren in manchen Fällen eine einzelne Schule, in anderen mehrere Schulen der gleichen Schulform oder alle Schulen eines Ortes bzw. eines ganzen Bundeslandes Gegenstand von Einzelstudien. Hinzu kommen die unterschiedlichen Wertungen und Ergebnisse der Verfasser (vgl. Schubarth 2000, S. 73).

Dennoch entsteht – unter Berücksichtigung der oben genannten Einschränkungen – ein aussagekräftiges Gesamtbild: So wurde fast übereinstimmend festgestellt, „dass das Ausmaß der Gewalt an Schulen nicht dramatisch und nicht so alarmierend sei, wie es die Medienberichte vermuten lassen. Gleichzeitig wurde aber auch betont, dass das Thema ... nicht verharmlost und bagatellisiert werden dürfe“ (ebenda). Ein weiteres Ergebnis ist, „dass sich die Schulen in ihrer Gewaltbelastung stark voneinander unterscheiden“ und „dass nur eine Minderheit von Schulen durch Gewaltprobleme in größerem Maße belastet ist“ (ebenda, S. 74).

Bezüglich der Entwicklung von Gewalt konstatiert die Mehrzahl der Studien „einen (meist) leichten Anstieg von Aggression und Gewalt“ (ebenda, S. 75). Eine Reihe von ihnen verzeichnen eine Zunahme verbaler Gewalt und einen Anstieg der Brutalität. In diesem Zusammenhang ist von einem „Absinken der Hemmschwelle“ und „zunehmender Bewaffnung“ die Rede (ebenda, S. 75f). Die einzelnen Schulformen sind von der Gewaltzunahme unterschiedlich stark betroffen. Vor allem die Hauptschulen verzeichnen eine Zunahme von Gewaltbereitschaft und Delinquenz. Untersucht wurden - auf der personalen Ebene - überwiegend die Gewalthandlungen von Schüler/innen untereinander und gegenüber Lehrer/innen; nur eine Minderheit der Studien thematisierten die Gewalt von Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen (vgl. Schubarth 2000, S. 84).

Im Hinblick auf die Täter konstatieren alle Untersuchungen, dass die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen nicht gewalttätig oder gewaltbereit ist, sondern dass es sich um eine kleine Minderheit handelt. Vor allem „harte“ Gewalttaten werden nur von etwa 5-10% der Jugendlichen begangen; auch fremdenfeindliche und rechtsextremistische

Gewalt wird nur von einer kleinen Gruppe Jugendlicher ausgeübt. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Gewalt eher ein Jungenproblem ist und dass die Altersspanne, in der die meisten Gewalthandlungen stattfinden, zwischen 14 und 18 Jahren liegt (vgl. Schubarth 2000, S. 94). In vielen der von Schubarth gesichteten Studien wurde auch das „Täterprofil“ untersucht und festgestellt, dass häufig verhaltensgestörte und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche zu Gewalt neigen (letzteres trifft besonders auf die sog. „Bullies“ zu) und dass vor allem auch ein Zusammenhang zwischen (schwachem) Leistungsprofil und Gewaltbereitschaft besteht. Auch zur Dimension des „Mobbing“ existieren Befunde, die im Zusammenhang mit Ermittlungen zu Täter-Opfer-Charakteristika auf die Außenseiterproblematik aufmerksam machen. Aufgrund bestimmter Merkmale (körperliche Auffälligkeiten, geringes Selbstwertgefühl, Schulangst) dienen bestimmte Schüler „als Zielscheibe“ für Aggressionen anderer (vgl. Schubarth 2000, S. 89).

Der Vergleich der Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen ergab übereinstimmend, dass verbale Gewalt nicht nur „die am stärksten verbreitete schulische Gewaltform“ sondern auch „häufig Ausgangspunkt weiterer, härterer Gewalthandlungen“ ist (ebenda). Viele der Studien weisen auf diese Spirale bzw. Eskalation gewalttätigen Verhaltens hin. Dennoch rangieren die physischen Gewalthandlungen deutlich hinter den verbalen Aggressionen, gefolgt von Angriffen gegen Sachen (Vandalismus), sexuell motivierter Gewalt und Waffeneinsatz (ebenda, S. 81ff). Auch politisch motivierte (rechte) Gewalt wird von einer sehr kleinen Tätergruppe praktiziert. Zusammenfassend konstatiert Schubarth: „Je härter die Gewaltform, desto weniger tritt sie auf. In dieser allgemeinen Tendenz stimmen die Befunde sowohl aus der Wahrnehmungsperspektive der Schüler bzw. Lehrer als auch aus der Täter- und Opferperspektive weitgehend überein“ (ebenda, S. 87).

2.3.3.2 Entstehungsbedingungen von Gewalt

Die Frage nach den Ursachen ist neben der Erforschung des Ausmaßes von Gewalt der zentrale Schwerpunkt der ausgewerteten Studien. Eine Reihe von ihnen unterzogen „in anspruchsvollen Forschungskonzepten“ ihre Hypothesen einer genauen empirischen Überprüfung und untersuchten sowohl die schulischen als auch die außerschulischen

Entstehungsbedingungen von Gewalt, die im folgenden zusammenfassend aufgelistet werden.

Einmütigkeit besteht in den Ergebnissen der Studien, dass für die Entwicklung von Aggressivität und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen die Qualität der familialen Sozialisation ausschlaggebend ist. Folgende Einflussfaktoren durch die Familie erwiesen sich in den Studien als gewaltfördernd:

- *gestörte Familienbeziehungen*
- *Gewalterfahrungen in der Familie*
- *ein gewalttätig sanktionierender Erziehungsstil*
- *ein restriktiver Erziehungsstil*

Eine wichtige Rolle spielen die *Persönlichkeitsmerkmale* des Jugendlichen, die mit den schulischen und familialen Bedingungen in einer Wechselbeziehung stehen. Ein weiterer in den Studien ermittelter aggressionsfördernder Faktor ist der *Einfluss gewaltträchtiger Medien*, der jedoch ebenfalls im Zusammenspiel mit familialen Faktoren zu betrachten ist.

Auch die Peer Group kann in Verbindung mit den entsprechenden ungünstigen familialen Bedingungen gewaltfördernd wirken durch:

- *aggressive Werthaltungen*
- *Gruppenmechanismen (soziale Ansteckung)*
- *Nachahmungseffekte*
- *mangelnde soziale Integration*

Innerschulischen Faktoren, die sich gewaltfördernd auswirken können, sind:

- *die schulischen Konkurrenz Erfahrungen*
- *restriktives, abwertendes, etikettierendes Lehrerverhalten*
- *aggressives, gewaltbilligendes Lehrerverhalten*
- *Unterforderung und Langeweile*
- *mangelnde Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeit*

- *ein ungünstiges Schulklima und - soziale Etikettierungserfahrungen* (vgl. Schubarth 2000, S. 95 ff)

In den Veröffentlichungen von Schirp (1992) und Struck (1994) finden sich eine Reihe von strukturellen gewaltfördernden Faktoren, die von Schule selbst ausgehen:

- *Schule als Zwangsveranstaltung*
- *Lebens- und realitätsferne Schule*
- *Zensuren- und Prüfungsdruck*
- *Konkurrenzdruck als Solidaritäts“killer“*
- *Schwerpunkt auf abstrakt-kognitiven Lernprozessen*
- *unnatürliche Zeitrhythmen* (vgl. Schirp 1992, S. 125 ff)
- *Selektionsmechanismen*
- *unzeitgemäße Lehrerbildung*
- *zu großen Klassenfrequenzen*
- *bildungspolitische Sparmaßnahmen* (vgl. Struck 1994, S.43)

Aus den Veröffentlichungen geht hervor, dass die außerschulischen Bedingungsfaktoren zur Entstehung von Gewalt einen hohen Stellenwert haben, dass jedoch die Institution Schule selbst einen nicht unerheblichen Beitrag zur Gewaltförderung leistet.

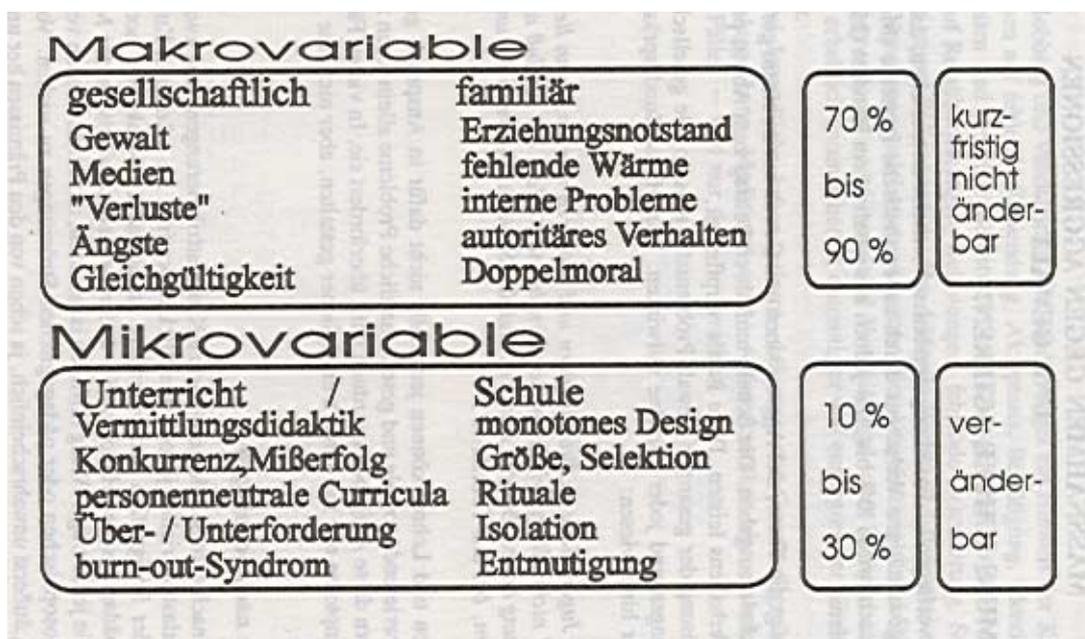
2.3.3.3 Folgerungen aus den empirischen Ergebnissen der Gewaltforschung für die Gewaltprävention

Aus dem Vergleich der Schulstudien ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte für die Präventionsarbeit, die im übrigen größtenteils mit denen übereinstimmen, die sich auch aus den Aggressionstheorien ableiten lassen (vgl. Kapitel 2.3.2.17). Das bedeutet, dass sich viele Präventionsansätze „auf theoretisch und empirisch gesicherte Erkenntnisse stützen“ können (vgl. Schubarth 2000, S. 115).

Und noch etwas hat die Analyse der Studien deutlich gemacht: Wegen der immensen Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz ergibt sich für eine effiziente Gewaltprävention in erster Linie die Notwendigkeit der *Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie*. Da zudem ungünstige gesellschaftlichen Bedingungen als Risikofaktoren gelten, empfiehlt sich die *Kooperation von Schule mit anderen*

Institutionen (Jugendeinrichtungen, Beratungsstellen, Polizei, etc.). Auch die *Entwicklung und Einhaltung von Normen und Regeln* des Zusammenlebens bei gleichzeitiger *Vermeidung von Etikettierung und Stigmatisierung* kann zur Reduzierung von Gewalt beitragen, ebenso wie die gezielte *Entwicklung tragfähiger Lehrer-Schüler-Beziehungen*. Schubarth fasst zusammen: „Schulische Prävention muss bei den Interaktionsbeziehungen ansetzen und die sozialen Kompetenzen von Schülern und Lehrern stärken“ (ebenda, S. 114). Und er stellt fest, dass es sich bei den Gewaltphänomenen um ein komplexes „Ursachen- und Bedingungsgefüge“ handelt und daher Einzelmaßnahmen zu kurz greifen würden. Statt dessen seien „*umfassende Konzepte und Programme*“ gefragt, „die Prävention und Intervention, Schulisches und Außerschulisches, Förderung und Kontrolle, Einzelfallhilfen wie Hilfen für alle gleichermaßen berücksichtigen. Darüber hinaus sollten solche Konzepte verschiedene Ebenen (personale, Klassen-, Schul- und Gesellschaftsebene) einbeziehen“ (ebenda).

Da auf die außerschulischen Bedingungsfaktoren seitens der Schule wenig Einfluss genommen werden kann, rückt der Blickpunkt auf die Anteile, die in den Einfluss- und Wirkungsbereich der Institution Schule fallen und von ihr genutzt werden können. Die Abbildung von Schmidt (1994) zeigt das Verhältnis von außer- und innerschulischen Bedingungsvariablen zueinander auf:



(Entnommen aus Schmidt 1994, S. 38)

Die „Gewaltkommission“ machte 1989 in ihrem Endgutachten insgesamt vierzehn Vorschläge zur Prävention und Reduzierung von Gewalt. Unter diesen befinden sich einige schulintern durchführbare Maßnahmen, wie z.B. *gerechtere Leistungsbewertung, Notentransparenz, Fördermaßnahmen für schwache Schüler/innen, verbesserte Diagnostik von Lernproblemen, Berücksichtigung emotional-sozial ausgewogener Unterrichtsinhalte, koedukativer Sportunterricht*; sie wenden sich daher an Lehrerkollegien und Schulleitungen. Andere haben schulübergreifende Relevanz und betreffen z.B. die Lehrerbildung, die Ausstattung von Schulen, bauliche Maßnahmen, die Klassenfrequenzen etc.; letztere richten sich an die Kommunen, die Schulaufsicht und die Bildungsminister der Länder (vgl. Schwind et al. 1989, S. 255 ff).

Dass in den verschiedenen Studien bestimmte Präventionsvorschläge immer wieder auftreten, lässt nach Schubarth den Schluss zu, „dass es anscheinend einen gesicherten Grundbestand an Präventionsmöglichkeiten gibt. Dieser Grundbestand ist abgeleitet aus den *Kernelementen humanistischer Bildung und Erziehung* und weist viele Ähnlichkeiten mit Ansätzen, wie sie aus der Reformpädagogik bekannt sind, auf.“ Als Fazit hält Schubarth fest, dass trotz des Stellenwerts außerschulischer Bedingungen für die Gewaltentstehung und –entwicklung *Schule selbst* „der Gewalt nicht hilflos ausgeliefert“ ist und „Gewaltprävention auch innerhalb der Institution Schule möglich ist“ (Schubarth 2000, S. 115f).

2.3.4 Modelle der Gewaltprävention

Wie die Auswertung der Gewaltstudien gezeigt hat, ist zwar eine Zunahme an verbaler Gewalt zu verzeichnen, aber Disziplinprobleme im Unterricht und Aggressionen unter Schüler/innen sind keine „Neuerscheinungen“ der Jahrtausendwende. Ebenso wenig sind es die Bemühungen um wirksame Vorbeugung und Gegenmaßnahmen. Es sind in den letzten Jahren eine Reihe von Gewaltpräventionsmodellen in die Schule hineingebracht worden, die jedoch – wie bereits in der Einleitung erwähnt – nicht unbedingt neu sind, aber vielleicht einen neuen Schliff oder Namen oder eine andere Systematisierung erfahren haben, die ihre praktische Anwendung erleichtern.

Bereits seit den siebziger Jahren, im Zuge der Reform- und Gesamtschulpädagogik, wurden vielfältige Maßnahmen und Modelle konzipiert, die auch heute weiterhin

Geltung haben und zur Anwendung kommen. So wurden z. B. in der schulischen Sozialarbeit, speziell im Bereich der Förderung von verhaltensauffälligen Kindern, Übungen ähnlich denen des weiter unten vorgestellten Sozialtrainings (Kapitel 2.3.4.2) entwickelt, die seit über 30 Jahren erfolgreich eingesetzt werden. Auf Klassenebene wurde und wird in vielen Schulen nach wie vor die Methode der Klassenkonferenz nach Gordon praktiziert; gewaltreduzierende Rituale wie der wöchentliche Stuhlkreis und/oder die problemorientierte Tutoren-(Klassenleiter)stunde gehören ebenso seit längerem zum Repertoire der Klassenführung an vielen Schulen wie das gemeinsame Entwickeln und Verfassen von Verhaltensregeln. Ebenso lange werden in vielen Einrichtungen Projektunterricht und andere schülerorientierte Lehr- und Arbeitsformen praktiziert.

Auf der Lehrerebene kann das Teammodell, wie es an manchen Gesamtschulen praktiziert wird, in Teilaspekten als Vorläufer des Konstanzer Trainingsmodells angesehen werden; Supervisionen und kollegiale Interventionen (wie z. B. das Modell Kollegiale Fallberatung) werden ebenfalls seit mehr als 20 Jahren zum Zwecke der Gewaltreduktion in manchen Einrichtungen regelmäßig durchgeführt. Auch SchiLF-Maßnahmen zur Gewaltprävention⁴³ sind nicht erst in den neunziger Jahren entstanden, sondern wurden mit anderen Bezeichnungen (Erziehung und Erziehungsprobleme im Unterricht, Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule) ebenfalls bereits vor über zwei Jahrzehnten angeboten, arbeiteten mit ähnlichen Konzepten und Materialien und dienten nachweislich der Gewaltprävention.

Die bekanntesten Gewaltpräventions- und -interventionskonzepte lassen sich grob unterscheiden nach solchen, die

- einzelne Schüler/innen oder Schulklassen
- einzelne Lehrer/innen oder Lehrer/innengruppen
- die gesamte Schulgemeinschaft
- Schule und ihr Umfeld

⁴³ Die explizit zur Analyse und Bearbeitung von Gewaltphänomenen an den Schulen Nordrhein-Westfalens im Jahre 1993 eingerichtete SchiLF-Maßnahme „Schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema Gewalt in der Schule im Kontext außerschulischer Gewaltursachen und -erscheinungen“ wurde nach 5 Jahren wieder eingestellt. Auf eine Darstellung des Konzeptes an dieser Stelle wird daher verzichtet. Eine ausführliche Beschreibung der Maßnahme erfolgt bei Blasczyk/Priebe 1994 und bei Schubarth 2000, S. 154 ff.

betreffen und einbeziehen.

Zu den Trainingsprogrammen, die sich an einzelne Schüler/innen bzw. Schülergruppen richten, gehören das *Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern*, *Programme zum Sozialen Lernen* und *zur Verbesserung der Konfliktfähigkeit* sowie das *Peer-Mediation-(Streitschlichter)Programm*.⁴⁴ An einzelne Lehrer/innen richtet sich das *Konstanzer Trainingsmodell*. Ein Programm, das die gesamte Schulgemeinschaft einschließt, ist das *Interventionsprogramm* nach Olweus, die Konzepte „*Erziehung, Beziehung, Verantwortung und Vernetzung*“ von Schmidt, „*Gestaltung – Öffnung – Reflexion*“ von Schirp und „*Innere Schulentwicklung*“ von Keller, die zudem die „Partner“ von Schulen in der Kommune mit in die Präventionsarbeit einbeziehen.

Im folgenden werden die Modelle der Gewaltprävention vorgestellt, die in den letzten Jahren diskutiert und z. T. in der Praxis erprobt wurden.

2.3.4.1 Das Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern

Das Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern nach Petermann/Petermann (1993) beruht auf der Annahme, dass aggressiven Kindern ein situationsangemessenes Kommunikationsrepertoire fehlt. Mit Hilfe des Trainings sollen Verhaltensalternativen einfühlbaren und kooperativen Handelns bei gleichzeitigem Abbau aggressiver Verhaltensweisen entwickelt werden. Voraussetzung ist allerdings, dass die Kinder in der Lage sind Situationen differenziert wahrzunehmen und ein Mindestmaß an Selbstreflexion zu leisten.

Das Programm wird in Einzel- und Gruppentrainings mit kleineren Gruppen durchgeführt. Eingübt werden sollen folgende Teilfertigkeiten:

- *Motorische Ruhe und Entspannung*
- *Differenziertere Wahrnehmung*
- *Angemessene Selbstbehauptung*
- *Kooperation und Hilfeleistung*
- *Selbstkontrolle*

⁴⁴ das als Kern des Theorieteils in Kapitel 2.5 behandelt wird.

- *Einfühlungsvermögen*

Zu Beginn des Trainings wird versucht mit Hilfe von Entspannungsübungen und autogenem Training die für aggressive Kinder charakteristische physische und psychische Anspannung und motorische Unruhe abzubauen. Weitere Übungen dienen dazu die Wahrnehmung der Kinder zu verbessern, d.h. Signale in der Kommunikation richtig deuten und einzuordnen zu lernen und angemessene Antworten und Reaktionen auf diese auszuwählen. Das Verhaltensrepertoire wird in dem Maße erweitert, in dem einzelne Reaktionen nach Überprüfung auf ihren Kommunikations“erfolg“ positiv beurteilt werden.

Selbstbehauptung ist in aggressivem Verhalten überbetont und führt häufig zu entsprechenden Gegenreaktionen. Daher sollen die Kinder lernen den Nutzen ihres Verhaltens mit den Folgen für den Kommunikationspartner in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls Handlungsalternativen zu wählen. Ein späteres Stadium des Trainings zielt auf die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit und die Erhöhung der Bereitschaft zur Hilfeleistung. Weitere Ziele sind das Erlernen der Fähigkeit zur eigenbestimmten Lenkung des Verhaltens (Selbstkontrolle) in Konflikten und zum Perspektivenwechsel. Neben Rollenspielen werden als Methoden kleine Übungssequenzen, Einzel- und Gruppengespräche eingesetzt.

Das Training erfordert expertengeleitete Vorbereitung und Einführung in die Methodik sowie Erfahrung im Umgang mit aggressiven Kindern. Es hat überwiegend interventiven Charakter und kann in modifizierter Form auch mit Jugendlichen durchgeführt werden.

2.3.4.2 Soziales Lernen und Förderung der Konfliktfähigkeit

Die steigende Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen äußert sich vor allem in Form von mangelnder Sensibilität gegenüber dem Anderen zugunsten überhöhter eigener Bedürfnisbefriedigung. Diese Unausgewogenheit zwischen Ich-Bezogenheit und sozialer Kompetenz ebenso wie die beobachtbare Sprachlosigkeit bzw. Spracharmut in Auseinandersetzungen führt zu ständigen Konflikten von Kindern untereinander und zwischen Kindern und Erwachsenen. Da Schulen zunehmend

Austragungsorte solch geballter Konfliktunfähigkeit sind, hängt vom Aufbau eines sozialen Lebensraums innerhalb derselben entscheidend ab, wie Konflikte wahrgenommen und ausgetragen werden können. Programme zur Förderung der Sozialkompetenz haben die Zielsetzung diesen Problemkomplex zu bearbeiten und die Konfliktfähigkeit von Schüler/innen zu verbessern.

Programme zur Förderung der Sozial- und Konfliktkompetenz sind keine Erfindung der neunziger Jahre. Bereits Anfang der achtziger entwickelte Lerchenmüller ein komplett ausgearbeitetes Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I mit 26 Bausteinen (vgl. Lerchenmüller 1986 und 1987). Während dieses Programm mit thematisch orientierten Unterrichtseinheiten und vorgefertigten Materialien arbeitet, sind die späteren Programme überwiegend auf Selbsterfahrung der Schüler/innen ausgelegt. Die ersten dieser Trainingsprogramme kamen aus Berlin und waren für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren (Walker 1991, Hagedorn 1994)⁴⁵ bzw. von 10 – 14 Jahren (Jefferys/Noack 1995) konzipiert. Mittlerweile existieren Programme für die Erst- bis Viertklässler (Schilling 2000, Sonnenberg/Windsor 2000) und/oder für die Orientierungsstufe (Großmann 1996, Petermann et al. 1997, Fiebig/Winterberg 1998). Einige der Programme sind für ältere Schüler konzipiert (Kliebisch 1995, Pöler-Klassen 1998, Jugert et al. 2001).

Sie können sowohl zur Prävention als auch zur Intervention bei aggressiven Konfliktverläufen eingesetzt werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Toleranz und Einfühlung sowie von Selbstbewusstsein, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Programme für Eingangsklassen der Sekundarstufe I. enthalten zusätzlich Kennenlern- und Entspannungsübungen, um den Kindern zu helfen sich in der neuen Gemeinschaft zurechtzufinden. Die Programme richten sich an die Gesamtgruppe/-klasse. Die einzelnen Bausteine enthalten in der Regel eine Vielzahl von Übungen, die je nach Gruppendynamik und -zusammensetzung ausgewählt und eingesetzt werden können. Von großer Wichtigkeit sind dabei die mit der Klassengemeinschaft im Anschluss an die Übungen durchzuführenden Reflexionen und Auswertungen der Trainingseinheiten.

⁴⁵ Beide Programme stammen aus Berlin; dort umfasst die Grundschulzeit 6 Jahre.

Sozialtrainings können bis zu 60 Unterrichtsstunden enthalten und werden - je nach Schulform und individuellen Möglichkeiten der Schule - von Klassen- oder Fachlehrer/innen, verteilt auf das gesamte Schuljahr oder im Rahmen von Projekten durchgeführt. Die meisten Autoren der Trainings empfehlen, „Soziales Lernen“ in den „normalen“ Unterricht zu integrieren, um auf diese Weise eine dauerhafte Wirkung zu erzielen.

Das Programm von Lerchenmüller wurde in den achtziger Jahren im achten Jahrgang von Haupt- und Realschulen erprobt. Das Ergebnis war eine Verbesserung des Klassenklimas, der Kommunikations- und Empathiefähigkeit sowie der Konfliktlösekompetenz vieler Schüler/innen nach Beendigung der Trainingsphase (vgl. Schubarth 2000, S. 149 f). Einer ersten Evaluation wurde auch das Sozialtraining von Petermann und seinen Mitarbeitern, angelehnt an das Training mit aggressiven Kindern, unterzogen. Die Ergebnisse besagen, dass die Aggressionsbereitschaft der Kinder deutlich reduziert wurde (vgl. Petermann et al. 1997).

2.3.4.3 Das Konstanzer Trainingsmodell

Das Konstanzer Trainingsmodell verfügt über ein „besonders weit ausgearbeitetes Instrumentarium“ und wurde „in jahrelanger Auseinandersetzung mit der Schulpraxis entwickelt und erprobt“ (Dann 1989, S. 276). Konzipiert als Selbsthilfeprogramm für Lehrer/innen im Umgang mit aggressiven und störenden Schüler/innen wird das Training in der Regel im Dialog mit einem Trainingspartner durchgeführt. Es setzt auf gegenseitige Unterstützung dieses sogenannten „Trainingstandems“ in Form von wechselseitigen Unterrichtsbesuchen mit entsprechenden Reflexionen und Handlungsvorschlägen, die wiederum im Dialog erarbeitet und in gegenseitiger Beratung durchgeführt werden. Auf verschiedenen Stufen des Trainings werden die Schüler/innen aktiv in den Trainingsprozess mit einbezogen.

Ziel des Trainings ist es „Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen und konstruktiven Umgangsformen“ abzubauen und dadurch die zwischenmenschlichen Belastungen zu vermindern und den Lebensraum Schule für Schüler/innen und Lehrer/innen lebbar zu gestalten. Durch kollegiale Unterstützung

kann die eigene Wahrnehmung geschärft und das Handlungsrepertoire im Umgang mit schwierigen Situationen erweitert werden (vgl. ebenda, S.277).

Vor dem Hintergrund eines handlungstheoretischen Ansatzes werden die folgenden vier Phasen einer Lehrerhandlung unterschieden, denen insgesamt 10 Trainingseinheiten zugeordnet sind:

I. Situationsauffassung

Diese zielt auf die Veränderung der Wahrnehmung und die Erarbeitung von Erklärungsmustern störenden Verhaltens und einer reflektierenden Zielformulierung zum verbesserten Umgang mit diesem Verhalten.

II. Handlungsauffassung

Diese zielt auf die Veränderung der eigenen Ausdrucksweise und auf die Erarbeitung eines veränderten Handlungsplans.

III. Handlungsausführung

Hier werden die neuen Strategien umgesetzt.

IV. Handlungsergebnisauffassung

Diese zielt auf die Veränderung der Wahrnehmung und auf die Bewertung der Schülerreaktion.

Dann weist darauf hin, dass sowohl in die theoretische Fundierung als auch in die Methodik des KTM eine Vielzahl bestehender Ansätze eingeflossen ist. Das Programm wird als „offenes System“ gesehen, da es weitergehende Arbeits- und Vertiefungsmöglichkeiten zulässt und zudem jederzeit reaktivierbar ist (vgl. ebenda).

Über die Wirksamkeit liegen nach Aussagen der Autoren sowohl Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis als auch empirische Studien vor. Diesen zufolge fühlten sich die Kolleg/innen, die am KTM teilnahmen, seit Durchführung des Trainings wesentlich kompetenter im Umgang mit Aggressionen und Störungen und verfügten im Konfliktfall über ein breiteres Handlungsspektrum. Bei den Schüler/innen führte die

Verminderung der Unterrichtsstörungen zu verbesserten Leistungen und innerhalb des Kollegiums zu größerer Arbeitszufriedenheit (vgl. ebenda, S. 278ff).

2.3.4.4 Das Interventionsprogramm nach Olweus

Der Norweger Olweus gehört zu den Pionieren der schulischen Gewaltforschung. In umfangreichen Längsschnittstudien untersuchte er Phänomenologie, Ausmaß und Entstehungsbedingungen von Aggressionen, Mobbing und „Bullying“ (vgl. Kapitel 2.3.1.2) an skandinavischen Schulen (vgl. Olweus 1977, 1978, 1980, 1981, 1984, 1991). Resultierend aus den Befunden entstand ein schulumfassendes Interventionsprogramm (vgl. Olweus 1996), das sowohl präventiven als auch interventiven Charakter hat. Es richtet sich an alle am Schulleben beteiligte Personengruppen und umfasst Maßnahmen auf Schul-, Klassen- und auf der persönlichen Ebene. Zwei wichtige Voraussetzungen für sein Zustandekommen müssen erfüllt sein: Lehrer- und Elternschaft erkennen 1. die Gewaltproblematik an ihrer Schule, und sind 2. bereit, sich ernsthaft für eine Veränderung einzusetzen (vgl. ebenda, S. 71).

Die *Ziele* des Programms sind

- das Bewusstsein für das Gewalttäter-/Gewaltopfer-Problem zu schaffen und neue Kenntnisse darüber zu gewinnen
- die aktive Beteiligung der Lehrer- und Elternschaft zu erreichen
- den Schüler/innen die klare Botschaft zu geben, dass Gewalttätigkeit an der Schule nicht akzeptiert wird
- klare Regeln gegen Gewalt zu entwickeln und
- den Opfern Schutz und Unterstützung zu gewähren (vgl. ebenda, S. 113f).

Das Programm beginnt mit drei Schritten, in denen die Weichen für das weitere Vorgehen gestellt werden. In einer *Fragebogenerhebung* wird zunächst der „Ist-Zustand“ der Gewalt an der Schule festgestellt. In einem *pädagogischen Tag* werden anschließend die Ergebnisse des Fragebogens ausgewertet und Maßnahmen vorbereitet, die in einem langfristigen Handlungsplan festgehalten werden. Auf der *Schulkonferenz* wird schließlich das Interventionsprogramm verabschiedet. Diesem „Vorlauf“ schließen sich weitere Maßnahmen auf **Schulebene** an. Dazu gehören:

- Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens
- Einrichtung eines Kontakttelefons
- Unbedingte Kooperation Lehrkräfte/Eltern
- Lehrergruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule (Teilnahme aller Lehrkräfte)
- Arbeitsgruppen der Elternbeiräte

Auf der **Klassenebene** sind die folgenden Maßnahmen zu ergreifen:

- Klassenregeln gegen Gewalt
- Loben und Strafen
- Regelmäßige Klassengespräche
- Kooperatives Lernen
- Gemeinsame positive Aktivitäten
- Zusammenarbeit Klassenelternbeirat-Lehrkräfte

Auf der **persönlichen Ebene** werden Gespräche mit den Tätern, Opfern und deren Eltern geführt, und es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht. Gegebenenfalls werden Gewalttäter in eine andere Lerngruppe versetzt bzw. von der Schule verwiesen.

Überzeugend an diesem Programm sind 1. der systemische Ansatz, der alle am Schulleben Beteiligte einbezieht und 2. die Konsequenz, mit der der Gewalt an der Schule begegnet wird. Zur Zeit der hier erwähnten Veröffentlichung war das Interventionsprogramm an 42 Schulen in Bergen/Norwegen eingesetzt und evaluiert worden. Die Hauptergebnisse nach Olweus sind:

- Innerhalb von zwei Jahren nach Einführung des Interventionsprogramms Rückgang des Gewaltproblems um 50 % oder mehr
- deutliche Verbesserung des Sozialklimas in den Klassen
- Verbesserung der Arbeitshaltung der Schüler
- geringere Zahl von neuen Gewaltopfern
- Erhöhung der Zufriedenheit mit dem Schulleben (vgl. ebenda, S. 110f).

2.3.4.5 Das Konzept „Erziehung, Beziehung, Verantwortung und Vernetzung“

In seiner Schrift „Was tun gegen Gewalt?“ legte Schmidt (1994) ein weiteres schulumfangsweites Programm vor, das - ähnlich wie das Interventionsprogramm von Olweus - alle schulischen Personengruppen anspricht und die intensive Zusammenarbeit der Schule mit Eltern, kommunalen Einrichtungen und Verbänden empfiehlt. Das Konzept schlägt vier zentrale Maßnahmen vor:

1. *Verstärkte Wahrnehmung des Erziehungsauftrags*
2. *Aufbau von Beziehungen*
3. *Stärkung der Verantwortung der Lehrer und der Schüler*
4. *Kooperation und Vernetzung pädagogischer und sozialer Ressourcen*

Im Mittelpunkt steht die Erarbeitung eines schulischen Erziehungsplans, der einen Kollegiumskonsens über die Normen und Regeln des Zusammenlebens und über die Inhalte und Methoden des sozialen Lernens enthält. Er setzt auf Werteerziehung, wie sie in den Richtlinien formuliert ist, auf Übernahme von Verantwortung des Kollegiums für einander und für die Erziehungs- und Beziehungsarbeit an der Schule sowie auf Kooperation mit allen Partnern im schulischen Umfeld (vgl. Schmidt 1994, S. 44f).

Das Konzept liefert Anregungen für die Erziehungs- und Elternarbeit, befasst sich aber vor allem auch mit den Bedürfnissen und Lebensbedingungen von Schüler/innen innerhalb und außerhalb der Schule. In bezug auf Gewaltbereitschaft und -handlungen werden zahlreiche vorbeugende und interventive Maßnahmen vorgestellt, und es wird der Umgang mit Ordnungsmaßnahmen und Strategien im Zusammenhang mit Devianz und Straftaten thematisiert. Die Abbildung verdeutlicht das Gesamtkonzept:



(Entnommen aus: Schmidt 1994, S. 41)

2.3.4.6 Das Konzept „Gestaltung – Öffnung – Reflexion“

Der Ansatz von Schirp (1993) zur Gewaltprävention in und durch Schule basiert auf erziehungswissenschaftlichen Konzepten, schulpraktischen Erfahrungen und den Auswertungen der Ansätze GÖS (Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule), DES (Demokratie und Erziehung in der Schule, Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit). Diese Theoriemodelle vereint Schirp zu einem Konzept, das gewaltpräventiv wirken kann und in dem folgende Elemente enthalten sind:

Gestaltung des Schullebens

Eine schülerorientierte Gestaltung von Unterricht und Schulleben wirkt der Desintegration und sozialen Isolierung entgegen. Die Entwicklung sozialer Orientierungsmuster kann – im Sinne des „Modell-Lernens“ – aufzeigen, wie Konflikte und Probleme gewaltfrei und fair gelöst werden können und ein soziales Klima entstehen kann.

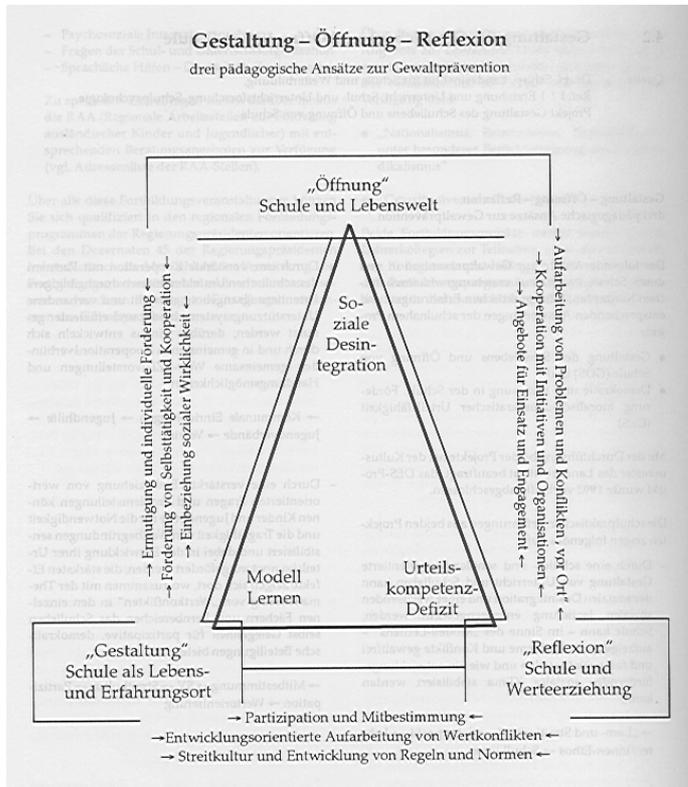
Öffnung von Schule

Durch eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Partnern können verlässliche Orientierungsangebote gemacht und vorhandene Unterstützungssysteme effizienter genutzt werden.

Reflexion und Urteilskompetenz

Durch eine verstärkte Einbeziehung von wertorientierten Fragen kann eine Sensibilisierung für Wertbegründungen erfolgen und somit die wertorientierte

Urteilskompetenz von Kindern und Jugendlichen gefördert werden. Das Ziel ist die Entwicklung einer angemessenen Konfliktkultur an der Schule (vgl. Schirp 1993). Die unten stehende Abbildung veranschaulicht das Konzept.



(Entnommen aus dem Reader „Gewaltprävention“ des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest 1994, S. 314)

2.3.4.7 Das Konzept „Innere Schulentwicklung“

Ein weiteres, ebenfalls auf die Verbesserung der schulischen Konfliktkultur zielendes Gesamtkonzept erarbeitete Keller. Es setzte sich mit konfliktbehafteten Beziehungen in der Schulgemeinschaft auseinander und schlägt Strategien vor, die er in *kurative*, *deeskalierende* und *eskalierenden Interventionen* unterteilt. Mit *kurativen Interventionen* sind kooperative und systematische Konfliktbewältigungsstrategien gemeint; unter *deeskalierenden Interventionen* versteht Keller Konfliktminimierung bei akuten Konflikten mit geringer Aussicht auf sofortige Lösung; *eskalierende Interventionen* sind vor allem bei „kalten“ Konflikten angebracht, die das Betriebsklima anhaltend stören und mit Hilfe von provozierenden und konfrontierenden Strategien

bearbeitbar gemacht werden können (vgl. Keller 2001, S. 15). Der Autor geht davon aus, dass Konflikte durch mangelnde Kenntnis der das Konfliktfeld bestimmenden Einflussgrößen und Rahmenbedingungen ausgelöst und durch Kooperation und Kommunikation bewältigt werden können. Er empfiehlt die Methoden der Konfliktmoderation (einer Form der Mediation) zur Bewältigung aller Arten von asymmetrischen (Hierarchie-)Konflikten sowie von Arbeitsplatzmobbing.

Team-Bildung im Kollegium, kollegiale Kommunikationsentwicklung zur verbesserten Stressverarbeitung und „Selbstmanagement“ der Schulleitung zur Erhöhung der eigenen Sozialkompetenz sind Maßnahmen und Prozesse der Inneren Schulentwicklung auf *Erwachsenenebene*. Auf der *schülerbezogenen Ebene* werden mögliche Reaktionen auf Disziplinerstöße und die zur Verfügung stehenden Ordnungsmaßnahmen und Anwendungsmöglichkeiten diskutiert, ebenso wie die Inanspruchnahme von und Kooperation mit Kinder- und Jugendhilfe in besonders schweren Fällen. Schüler-Streitschlichtung als schulische Einrichtung und soziales Lernen in der Schulklasse, Entwicklung eines Schulkodex und intensive Schule-Eltern-Kommunikation sind weitere Bausteine des Programms.

Langfristige Ziele des Konzeptes sind die „gemeinsame und systematische Selbsterneuerung des Klimas, der Inhalte und der Formen pädagogischer Arbeit“ sowie die „pädagogische Qualitätsentwicklung“, deren Hauptinhalt „das Erziehen und Unterrichten“ ist. Darüber hinaus sollte eine Ist- und Soll-Analyse der pädagogischen Arbeit zur Selbstevaluation in regelmäßigen Abständen stattfinden (ebenda, S. 80). Hinsichtlich der Wirksamkeit des Konzeptes führte Keller Prozess-Evaluationen durch, die deutlich positive Änderungen im Schulklima, in der kollegialen Kommunikation und Kooperation und in den pädagogischen Arbeitsleistungen ergaben (vgl. Keller 1997 und 2001).

2.3.4.8 Zusammenfassende Überlegungen

Untersuchungen zum *Anti-Aggressionstraining nach Petermann/Petermann* zeigen, dass es den Abbau des Problemverhaltens und den Aufbau neuer Verhaltensmuster bewirken kann. Das Programm basiert vor allem auf lerntheoretischen Grundsätzen, die von der Möglichkeit des Um- oder Nachlernens von Verhalten ausgehen. Es bezieht

wesentliche Erkenntnisse der Studie von Patterson zum unabsichtlichen Aggressionstraining (Patterson 1986 und Patterson et al. 1989, vgl. Kapitel 2.3.2.9) mit ein und setzt im Grundschulalter an. Es erfordert allerdings eine gründliche Fortbildung der Kolleg/innen, die es in ihren Klassen anwenden möchten.

Das *Anti-Aggressionstraining* kann eine sinnvolle Maßnahme sein, wirkt jedoch nur auf Klassenebene, wo es sicherlich einen Beitrag zur Gewaltprävention leisten kann. Das Programm erfordert einen hohen Einsatz seitens einzelner Kolleg/innen. Sinnvoll ist dieses Programm auch nur, wenn es routinemäßig mindestens einmal in allen Klassen zu Beginn der Schulzeit durchgeführt wird und weitere Trainings und Programme zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit angeschlossen werden. Empfehlenswert zur Begleitung und Nachsorge eines solchen Programms sind Möglichkeiten der Intervision und der kollegialen Beratung, damit Schwierigkeiten und Überforderungserscheinungen der Trainer/innen aufgefangen werden können. Um allerdings nicht nur erziehungsbedingte, sondern auch strukturell bedingte Schüleraggressionen reduzieren zu können, müssten die Programme m. E. zudem von entsprechenden Fortbildungen flankiert werden, die auf eine Veränderung abwertenden und/oder etikettierenden Lehrerverhaltens abzielen.

Die meisten der angebotenen *Trainings zur Verbesserung der Sozialkompetenz* von Schüler/innen basieren - ähnlich wie das Anti-Aggressionstraining - auf Erkenntnissen der Lerntheorie, lassen jedoch auch Elemente aus der Frustrations-/ Aggressions- und der psycho-dynamischen Theorie erkennen. Frustrationen werden in diesen Trainings als Ergebnisse langjähriger negativer Erfahrungen angesehen und können durch gezieltes Umlernen im Rahmen einer wertschätzenden und geschützten Atmosphäre abgebaut werden; wenig kooperatives bis destruktives Sozialverhalten definiert sich als im Elternhaus modellhaft/imitativ angeeignetes Verhalten, das durch Einstudieren und Trainieren neuer Formen verbessert werden kann.

Dieses Training, das ebenfalls als einmalig angelegtes Programm – wenn auch mit mehreren aufeinanderfolgenden Bausteinen – zumeist in den Klassen des fünften Jahrgangs weiterführender Schulen eingesetzt wird, berücksichtigt m. E. zu wenig, dass täglich außerhalb der Schule gemachte Erfahrungen nicht durch ein einmaliges Training

„widerlegt“ werden können, sondern stetig der Weiterbearbeitung und Neuorientierung bedürfen.

Die unter 2.3.4.3 bis 2.3.4.7 diskutierten Ansätze schulischer Gewaltprävention und Gewaltintervention sind vor allem *handlungstheoretisch-interaktionistisch* orientiert und setzen auf schrittweise Veränderungen innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft. In ihnen lassen sich ebenso lern- und verhaltenstheoretische Elemente wiederfinden wie auch individualpsychologisch begründete und solche, wie sie in der Gewalttheorie von Heitmeyer erörtert werden. Diese Ansätze haben m. E. gegenüber Einzelmaßnahmen wie Aggressionstrainings und Sozialkompetenzprogrammen einen entscheidenden Vorteil: Sie beziehen alle in der Schule arbeitenden und mit ihr verbundenen Personengruppen mit ein. Sie sind vor allem interaktiv und streben nach Transparenz und Kommunikation unter den beteiligten Gruppen und nach Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen, so dass Störungen, Fehler und Fehlorientierungen schneller aufgedeckt und gegebenenfalls auch von entsprechenden Fachleuten behandelt werden können. Zudem bieten sie den Vorteil nicht in der Hand einiger weniger Kolleg/innen zu liegen und dementsprechend von deren Einsatzfähigkeit und Einsatzbereitschaft abhängig zu sein.

Beachtenswert an diesen Ansätzen ist die verstärkte Berücksichtigung des Erziehungsauftrags von Schule, der das „Nacherziehen“ der Schüler/innen in den Bereichen soziales Lernen und werteorientiertes Urteilen und Handeln als unerlässliche Aufgabe ansieht. Alle Trainings und Methoden, die Konfliktlösungslernen und Konfliktbewältigung an Schulen zum Gegenstand haben, wie Anti-Aggressionsprogramme, Sozialtrainings und Schülerstreitschlichtung, werden als hilfreich angesehen, sollten jedoch ebenfalls von der gesamten Schulgemeinschaft mitgetragen und in ein Gesamtkonzept pädagogischer Qualitätsentwicklung eingebunden sein. Allerdings darf nicht verschwiegen werden, dass die Umsetzung solcher Schulentwicklungsprozesse wie die oben beschriebenen äußerst aufwendig und ressourcenintensiv sind. Viele Schulen nehmen mit großem Elan Präventionsprojekte in Angriff, deren Planung, Umsetzung und Pflege mit enormen, über die reguläre schulische Arbeit hinausgehenden Zusatzaktivitäten verbunden sind. Oft müssen sie wieder aufgegeben werden, wenn sie keine Unterstützung seitens Schulaufsicht und der entsprechenden Ministerien erhalten.

Zu diesem Resultat kamen auch Balsler und Mitarbeiter, die 1997 die Ergebnisse von mehr als zwanzig Modellversuchen zum Thema Gewaltprävention (davon zwei aus dem europäischen Ausland) veröffentlichten, die zum größten Teil von der Bund-Länder-Kommission gefördert wurden. Vorausgegangen war eine Tagung, an der Projektleiter/innen und Teilnehmer/innen der einzelnen Modellversuche diese vorgestellt hatten. Sie stellten an ihrer Tagung fest, dass Schulen zu Innovationen bereit sind, dass aber zur Förderung solcher Projekte gezielte Maßnahmen seitens der Bildungsminister der Länder u.a. nötig sind, die

- für ihre gründliche Auswertung sorgen und den daraus hervorgehenden Konsequenzen Geltung verschaffen,
- alle Schulen und außerschulischen Projekte, die eine am Ziel der Gewaltprävention und der Erziehung zu Verständigung und Verantwortung orientierte Entwicklung eingeleitet haben, unterstützen,
- bei der Auswertung der Modellprojekte mitwirken,
- schulrechtlicher Voraussetzungen schaffen, die Schulen solche eigenständigen Entwicklungen ermöglichen,
- die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung auf die veränderten Aufgaben von Lehrkräften in schulischer Erziehung und in der Mitwirkung an Schulentwicklung ausrichten und
- staatliche Unterstützungssysteme ausbauen und nichtstaatliche Unterstützungssysteme fördern, die Schulen in ihrer Entwicklung beraten und begleiten können (vgl. Balsler et al. 1997, S. 173 f).

Das Peer-Mediation-Konzept, das in den besprochenen Präventionsansätzen ausgelassen wurde, weil es in Kapitel 2.5 als zentrales Thema dieser Arbeit ausführlich behandelt wird, stellt insofern eine Besonderheit dar, als es das einzige Programm ist, das einen Teil seiner Anwendungspraxis in die Hände von Jugendlichen legt, wenn es auch ohne die Unterstützung von Erwachsenen nicht auskommt. Es unterscheidet sich von den anderen Konzepten durch „die Delegation von Verantwortung und Entscheidungsmacht an die Schüler“ (vgl. Simsa 2001, S. 88). Kritiker/innen sind der Meinung, dass Schüler/innen mit dieser Verantwortung überfordert seien; die Befürworter/innen finden, dieses Modell setze die seit Jahren geforderte stärkere Einbindung von

Schüler/innen in die pädagogische Arbeit sowie die ebenfalls geforderte Ausbildung von Schlüsselqualifikationen erfolgreich um. In der Folge wird versucht Antworten auf die Fragen zu finden, ob und inwieweit der Einsatz von Peers in der Erziehungsarbeit sinnvoll und angemessen sein kann.

2.4 Peer Group und Peer Involvement

2.4.1 Begriffsklärungen – Einführung in das Kapitel

Der Begriff „Peer“ bedeutet Gleichaltrige/r, Gleichartige/r oder Gleichgesinnte/r. Die Encyclopaedia Britannica formuliert: „Peer (noun) – a person of the same age, status, or ability as another specified person.“ Unter peer group wird entsprechend eine Gruppe von Gleichaltrigen, Gleichartigen oder Gleichgesinnten verstanden: „peer group - a group of people of approximately the same age, status, and interests“ (vgl. Britannica 2001). In entwicklungspsychologischen und pädagogischen Bezügen findet sich der Begriff der Peer Group in den letzten Jahren immer häufiger im Zusammenhang mit der Erforschung jugendlichen Verhaltens in der Gruppe der Gleichaltrigen. Unter Peer Education bzw. Peer Involvement wird die erzieherische Beeinflussung oder Weitergabe von Lern- und Erfahrungsinhalten an Jugendliche durch andere, besonders geschulte Jugendliche verstanden; Peer Mediation ist entsprechend die Vermittlung in Konflikten zwischen Jugendlichen durch andere, speziell in Mediation ausgebildete Jugendliche.

Peer Education folgt dem Grundsatz, dass Schüler/innen in vielen Bereichen, vor allem in solchen mit sozialem Bezug, von ihresgleichen bereitwilliger und nachhaltiger lernen als von Erwachsenen. Obgleich eine Reihe von Schulen traditionell mit Paten- oder Monitorenmodellen arbeiten⁴⁶, war die Übertragung von Peer Education auf die Regulierung von Schülerkonflikten doch eine Neuheit und erschien zunächst als abenteuerliches Unterfangen. Die Frage: „Does it work?“ wurde sicherlich nicht ohne Grund auch nach jahrzehntelanger Peer-Mediation-Praxis in den USA von Expertenseite gestellt (vgl. Jones/Kmitta 2000).

⁴⁶ insbesondere an solchen, die sich der Montessori-, Waldorf-, Petersen- oder Freinet-Pädagogik verpflichtet fühlen.

Unter den Modellen der schulischen Gewaltprävention nimmt Peer Mediation eine Sonderstellung ein, da hier die Bearbeitung von Schülerkonflikten nicht – wie üblich – der Schule mit ihren traditionellen Regulierungsinstrumenten vorbehalten bleibt, sondern - in geeigneten Fällen - von den Schüler/innen selbst übernommen wird. Dieses Präventionskonzept, das im letzten Jahrzehnt zunehmend auch in Deutschland Verbreitung gefunden hat, stützt sich auf lern- und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse über die Bedeutung und Tragweite von Beziehungen unter Gleichaltrigen und macht diese nutzbar für die pädagogische Praxis.

Um den Hintergrund des pädagogischen Konzepts Peer Involvement zu erhellen, werden daher im folgenden Kapitel einige dieser Forschungsergebnisse zum Phänomen der Peer Group und Peer Kultur dargestellt. Anschließend werden die Entwicklung und Geschichte des Peer-Education-Gedankens und seine heutige Umsetzung in Peer Projekte erörtert. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der bisherigen Forschungsberichte zu Peer Projekten.

2.4.2 Die Peer Group

2.4.2.1 **Die Bedeutung der Peer Group für die soziale Entwicklung von Jugendlichen**

In der Entwicklung von Heranwachsenden spielt die Gruppe der Peers heute eine wesentlich größere Rolle, als dies noch vor 20 Jahren der Fall war. In ihrem Bestseller mit dem provokativen Titel „Ist Erziehung sinnlos“? verarbeitet Harris die Ergebnisse neuerer Studien zur Sozialisation im Jugendalter zu einem Bild der heutigen Peer Kultur, das sich stark von dem der Jugendlichen früherer Generationen unterscheidet. Unter anderem ergeben ihre Recherchen, dass Kinder und Jugendliche in einem Alter ab etwa zwölf Jahren nicht mehr gemäß den Normen und Werten der Familie handeln, sondern Vorstellungen davon entwickeln, „wie sie sich zu benehmen haben, indem sie sich mit einer Gruppe identifizieren und deren Einstellungen, Verhalten, Redeweise, Kleidungsstil und Schmuck übernehmen. Die meisten tun das automatisch und bereitwillig: Sie wollen wie ihre Peers sein. (...). Unterscheidet sich die Kultur der Altersgenossen von der elterlichen, setzt sich fast immer die Kultur der Gruppe durch“ (Harris 2000, S. 256). Harris sieht die starke Peer-Kultur als Folge veränderter gesellschaftlicher Bedingungen, die dazu führen, dass der „Hauptanteil der

Sozialisation“ heute in „gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigengruppen“ stattfindet, „weil entwickelte Gesellschaften Kindern die Bildung solcher Gruppen ermöglichen“ (Harris 2000, S. 526 f).

Im Gegensatz zu anderen Autoren hält Harris den Einfluss der engen Bezugspersonen in der Frühsozialisation für unerheblich verglichen mit dem der Peer-Group, und sie verweist auf Forschungsergebnisse, welche die - von ihr so genannte - „Erziehungshypothese“ in Frage stellen (z. B. Ernst und Angst 1983, Dunn und Plomin 1996, Reiss 1997): „Die vorliegenden Beweise deuten darauf hin, dass Unterschiede zwischen dem einen oder anderen Zuhause, zwischen dem einen oder anderen Elternpaar keine langfristigen Auswirkungen auf die in diesen Elternhäusern aufwachsenden Kinder haben“ (Harris 2000, S. 572). Harris ist der Überzeugung, dass der hohe oder niedrige Status, den ein Jugendlicher in der Peer Group einnimmt, die Persönlichkeitsbildung wesentlich stärker beeinflusse und die Prägung durch die Eltern minimiere, gibt aber zu, dass dies nicht leicht zu beweisen sei (ebenda, S. 270), da die Werte ihrer Untersuchungen sich auf „ausreichend gute“ bis „normale“ Elternhäuser bezögen, also diejenigen nicht einschlossen, „die ihre Kinder sträflich vernachlässigen“ würden (ebenda).

Das Ehepaar Patricia A. und Peter Adler untersuchte acht Jahre lang die Heranwachsenden in der eigenen amerikanischen Kleinstadt und bestätigte die herausragende Bedeutung der Peer Group für die Sozialisierung und Identitätsentwicklung von vorpubertären Jugendlichen: „Two of the most powerful functions associated with preadolescent peer culture are its socializing effects and its influence on the way individuals construct their identities. Through interacting with their peers, and by judging themselves against the standards and behaviour of peer norms, people forge selfconceptions that lie at the core of their being“. Adler und Adler betonen also vor allem die durch die Peerkultur geförderte Sozialisationskraft und deren Einfluss auf die Identitätsbildung. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von der „power of peer culture“, die sowohl den Gehalt als auch das Timing von vorpubertären kulturellen Normen und Werten bestimme (vgl. Adler und Adler 1998, S. 207 ff).

Aus der neueren deutschen entwicklungspsychologischen Forschung liegen ähnliche Ergebnisse vor. Nach Oerter/Dreher vermitteln Peer-Group-Beziehungen Einblicke in

die Lebensstile anderer, bieten Identifikationshilfen und tragen auf diese Weise zur Identitätsbildung des Jugendlichen bei (vgl. Oerter/Dreher 1995, S. 370). Oswald und Süss kommen in ihrer Berliner Untersuchung mit Eltern und Kindern zu dem Schluss, dass die Beziehungen zu den Peers notwendig für die gesunde Entwicklung von Heranwachsenden seien (vgl. Oswald und Süss 1994, S. 347), und Fend spricht von den Peers als der „neuen Erziehungsmacht“, die am Ende des 20. Jahrhunderts aus den veränderten „gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens“ resultiert. Er nennt vor allem zwei Entwicklungstendenzen, die auf die besondere Situation der heutigen Jugendlichen verweisen. Zum einen ist es die Verlängerung der Schulzeit, die einen bedeutend längeren Verbleib in der Altersgruppe nach sich zieht, und zum anderen die Umstrukturierung der Familie zur Kleinfamilie, welche die Chancen verringert „innerhalb der Familie ein Übungsfeld mit Gleichaltrigen zu erleben“ (vgl. Fend 1998, S. 29 ff). Laut Fend gehört es heute „zum Lehrbuchwissen, das vorwiegend aus amerikanischen Studien gespeist wird, dass es beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zu systematischen Verschiebungen in der relativen Bedeutung von Eltern und Freunden kommt“ (ebenda, S. 343).

2.4.2.2 Chancen und Risiken von Peer Group-Beziehungen

Anders als Harris unterstreicht Fend, dass die frühkindlichen Erziehungseinflüsse der Eltern für die spätere Beziehungsfähigkeit des Jugendlichen mit den Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung sind. Er stellt aber auch fest, dass die Peer-Beziehungen durch völlig andere Qualitäten gekennzeichnet seien als die Eltern-Kind-Beziehung. Hervorzuheben seien hier die Dimensionen der „Erwartungserfüllung“ im Eltern-Kind-Verhältnis versus „Aushandlung“ in der Peer-Beziehung; „gesetzlich abgesicherte Verpflichtungen“ konkurrierten nach Fend mit „freiwillig eingegangenen Freundschaftsbeziehungen“, „Erziehungsverantwortung“ „mit „Beziehungspflege“ bzw. „Aufrechterhaltung des Vertrauensverhältnisses“. In der Adoleszenz würden einerseits die „Grenzen“ in der Eltern-Kind-Beziehung „neu bearbeitet“, andererseits böten jedoch zuverlässige und stabile „Verkehrsformen“ in der Familie gute Möglichkeiten für konstruktive Entwicklungen, so dass die Eltern-Peer-Beziehungen keinen Gegensatz darstellen müssten, sondern neue Lernchancen und „Entwicklungsprozesse anstoßen“ könnten (vgl. ebenda, S. 40 ff).

Fend sieht die Konfrontation mit den Ansichten anderer im Kreis der Gleichaltrigen allerdings nicht nur als unvermeidbaren Nebeneffekt der Sekundärsozialisation, sondern als unentbehrlichen und essentiellen Entwicklungsanreiz, „der zur Differenzierung von Wahrnehmungsgenauigkeiten in bezug auf die *Intentionen* und *Weltsichten* anderer führt. Da sich soziales Handeln im Gegensatz zum Handeln gegenüber Sachen immer an solchen Absichten, Weltsichten und Zielen anderer auszurichten hat (siehe die Definition sozialen Handelns bei Weber 1956), kommt Lernprozessen auf diesem Gebiet für die Humanentwicklung eine große Bedeutung zu“ (ebenda, S. 247). Die wichtigsten positiven Erfahrungen, die Jugendliche im Umgang mit ihrer Altersgruppe machen können, sind nach Fend die der „Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit“. Die soziale Lebenswelt repräsentiere den „Kontext für die ko-konstruktive Erarbeitung der eigenen Individualität, für die aktive Identitätsarbeit, für die fortschreitende Individuation“ (ebenda, S. 360).

Die Macht der Peers birgt aber nicht nur Lernchancen, sondern aufgrund des starken Ausrichtungsgrades von Jugendlichen auf ihre Peers auch Risiken; „denn ohne die Stütze der Beziehungen zu Gleichaltrigen kann die Individuation unter modernen Lebensbedingungen nur unvollständig gelingen“ (ebenda, S. 233). Fend spricht vom gefährlichen „*Doppelgesicht* der Peers für die Entwicklung des Menschen“, die in der starken Abhängigkeit des Jugendlichen von der Peer-Group liege und für den Einzelnen - bei Anschluss an eine Gruppe mit „negativem Normkontext“ - fatale Folgen haben könne: Deviantes Verhalten könne hier seinen Anfang finden und sich verfestigen (vgl. ebenda, S. 233 ff). Eine Reihe von Arbeiten zu Schülergewalt belegen diesen negativen Einfluss der Peers auf die Entwicklung von einzelnen Jugendlichen (vgl. Tillmann et al. 1999, Hurrelmann 1993 und 1998, Krüger 1993, Holtappels et al. 1997, Heitmeyer 1992 und 1995, vgl. auch Kapitel 2.3.3.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den letzten Jahrzehnten im Sozialisierungsprozess von Kindern und Jugendlichen eine deutliche Verschiebung vom Einfluss des Elternhauses in Richtung auf die Gleichaltrigengruppe stattgefunden hat und dass diese Entwicklung für die Identitätsfindung und Persönlichkeitsformung junger Menschen von großer Bedeutung ist. Gerade im Lebensraum Schule, von dem aus das soziale Leben organisiert und gestaltet wird, lässt sich der Einfluss der Peers als wichtige Instanz für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

nutzen. Das nächste Kapitel stellt Versuche der pädagogischen Umsetzung dieser Erkenntnisse vor.

2.4.3 Peer Involvement und Peer Education

2.4.3.1 Inhalte, Entwicklung und Verbreitung von Peer Projekten

Für die Befürworter der Peer Education erschloss sich aus den Forschungsergebnissen zur Peer-Kultur die Möglichkeit zu einem innovativen Präventionskonzept: „Was liegt also näher, als diese Gedanken umzusetzen und die besondere Funktion, die den Gleichaltrigen in der Adoleszenz zukommt, unter der Perspektive zu nutzen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen positiv zu beeinflussen?“ (Kleiber et al. 1998, S. 14). Ansätze, die sich diese Erkenntnisse zunutze machen und die Peers „für ihresgleichen zu Zwecken der Beratung, Unterstützung und Information bei jugendspezifischen Fragen und Problemen“ heranziehen, sind unter dem Namen „*Peer Involvement*“, „*Peer Education*“ oder „*Peer-Group-Education*“ bekannt geworden. Als „erziehende Instanz“ sollen die Peer Educators, die der jeweiligen Zielgruppe in bezug auf Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und andere Merkmale sehr ähnlich sind, Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken und sich als *Multiplikator/innen* bei wichtigen Entwicklungs- und Aufklärungsaufgaben betätigen, die aufgrund ihres sensiblen Charakters in anderen Beziehungssystemen, wie denen von Familie und Schule, nicht leistbar wären. Dazu gehören vor allem Aufgaben im Bereich der Gesundheitserziehung und Sexualaufklärung sowie der Aids- und Drogenprävention. Die Peers fungieren dabei als Modelle im Sinne des Modelllernens (vgl. Kapitel 2.3.2.5).

Peer-Involvement-Ansätze sind keine Erfindung der neunziger Jahre, auch wenn sie in Deutschland erst in diesem Zeitraum bekannt geworden sind. Kleiber und Mitarbeiterinnen weisen nach, dass der Gedanke Gleichaltrige bei der Erziehung von Jugendlichen mitwirken zu lassen, eine lange Tradition hat, die bis ins Altertum zurückreicht (Hinweise bei Quintilian), sich auch im von spanischen Jesuiten entwickelten „Dekurio-System“ im 16. Jahrhundert findet (bei dem ein Student jeweils zehn andere unterrichtete) und als „monitorial system“ im 18. Jahrhundert in Indien (entwickelt aus einem alten Hindu-System) wieder auftaucht, welches dann im 19. Jahrhundert durch den Quäker Joseph Lancaster in England öffentliche Anerkennung

erlangte (vgl. Kleiber et al. 1998, S. 9f; s. auch Pforr/Kleiber 1998, Kaestle 1973, Allen 1976, Paolitto 1976). Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den westlichen Ländern die monitorial systems weitgehend verschwanden, wurden sie in einigen sozialistischen Ländern (Sowjetunion, Polen, Ungarn, später auch Kuba) Bestandteil der Schulkultur. Herausragende Schüler/innen (sogenannte Monitors) arbeiten als Betreuer/innen ihrer Klassenkameraden, indem sie ihnen bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff sowohl im als auch nach dem Unterricht helfen und dem Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zur Hand gehen. Im Zuge der Reformpädagogik der sechziger Jahren lebten auch in anderen Ländern Tutorenprogramme wieder auf. Die Peter-Petersen-Pädagogik z. B. setzte in der Grundschule das sog. „Patensystem“ ein, bei dem Schüler/innen des zweiten Jahrgangs die Neuankömmlinge „betreuen“.

Heute existieren Peer-Education-Projekte in den meisten amerikanischen High Schools, Universitäten und in kommunalen Zentren.⁴⁷ Vor allem im Gesundheitsbereich werden Peer-Involvement-Ansätze seit langem genutzt. Ein weiteres Tätigkeitsfeld, das an vielen amerikanischen Schulen und Colleges von Peers abgedeckt wird, ist der Beratungsbereich (Peer Counseling). An Schulen ersetzt er in vielen Fällen sozialpädagogische Beratungsarbeit bei fachlichen und personenbezogenen Schulproblemen, während an den Colleges und Universitäten fast flächendeckend nicht nur Studien- und Karriereberatungen von Gleichaltrigen durchgeführt werden, sondern auch Strategien gegen Prüfungsängste und beim Umgang mit „schwierigem Lehrpersonal“ zum Repertoire der Peers gehören.

Auch im deutschsprachigen Raum entwickeln sich seit einigen Jahren Peer-Initiativen, um bei der Suchtvorbeugung wirkungsvoller vorgehen zu können. Zum Beispiel engagieren sich das Netzwerk für Gesundheit in Hessen sowie die Aidshilfe, Pro Familia und viele andere Organisationen in Peer-Projekten. Das Trofaiacher Peer-Education-Projekt in Österreich stellt seine jugendlichen Helfer folgendermaßen vor: „Peer Educators sind Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren, die im Bereich Sucht und Suchtvorbeugung ausgebildet werden, um bei ihren Peers (also Gleichaltrigen und Freund/innen) ihr Wissen und vor allem ihren Umgang mit Suchtmitteln und

⁴⁷ Ein besonders bedeutsames Projekt war das Peer Education Program of Los Angeles (PEP/LA), das 1990 als gemeinnützige Institution eingerichtet wurde und in dem allein im Jahr 2000 mehr als 6000 Heranwachsende von jugendlichen Peer Educators beraten wurden.

Suchttätigkeit weiterzugeben. Sie engagieren sich auch in ihrem Freizeitbereich für ihre `präventiven` Anliegen (z.B. Aufzeigen von suchtfördernden Strukturen, Alternativen entwickeln, sich für jugendpolitische Interessen einsetzen, Mitgestaltung beim Aufbau eines Jugendzentrums, ...).⁴⁸ In der universitären Beratungsarbeit existieren im deutschsprachigen Raum bisher allerdings kaum Peer-Angebote.⁴⁹

In der Fachtagung zum Thema Peer Education in Berlin im Jahre 1997 stellten verschiedene Organisationen ihre Projekte vor (vgl. Dokumentation der Fachtagung, herausgegeben vom Landesamt für Gesundheit und Soziales, Berlin 1998). Auf der Tagung wurden die zentralen Ziele solcher Programme wie folgt formuliert:

- die Förderung von Wissen
- die Schulung von Problembewusstsein und Risikowahrnehmung
- die Initiierung von Einstellungsveränderungen (z. B. Abbau von Diskriminierungsbereitschaft gegenüber Menschen mit HIV/AIDS etc.)
- die Förderung sozialer Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenz
- allgemeine Ich-Stärkung, Förderung von Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Jugendlichen
- die Initiierung von Verhaltensänderungen (Abbau bzw. Verhinderung von Risikoverhalten)
- Förderung der Inanspruchnahme von Hilfe und Unterstützung bei persönlichen Fragen (vgl. Kleiber et al. 1998, S. 14).

2.4.3.2 Bisherige Untersuchungsergebnisse zu Peer Projekten

Zur Zeit gibt es bescheidene Untersuchungsergebnisse zu Peer Projekten. Pforr und Kleiber sichteteten die Ergebnisse von 37 amerikanischen und europäischen Peer Education-Projekten und kommen zu der Feststellung, dass von diesen „die Mehrzahl nur ungenügend, nicht systematisch bzw. gar nicht (n=13) evaluiert worden ist“ (Kleiber et al. 1998, S. 14). Die wenigen vorliegenden Ergebnisse (von zwölf Studien) sind Befragungen und beziehen sich überwiegend auf die Wirkung der Peer Ansätze auf die Peer Educators selbst und in einem geringeren Ausmaß auf die Adressat/innen der

⁴⁸ Text aus der Webseite des Pilotprojekts Suchtvorbeugung Trofaiach, Österreich.

⁴⁹ s. auch unter Projekten im Literaturverzeichnis.

Projekte. Bezogen auf die Multiplikator/innen zeigen die Befragungsergebnisse, „dass die Teilnahme an Programmen mit dem Peer-Involvement-Ansatz insgesamt förderlich für die persönliche Entwicklung von Jugendlichen zu sein scheint“, indem sie sich nach eigenen Aussagen „informierter, sozial kompetenter“, aber auch „selbstbewusster, selbstsicherer und offener“ fühlten und ihre eigenen Bedürfnisse besser wahrnehmen könnten. Andere Studien sagen aus, „dass die Peer Educators ihre Tätigkeit verantwortungsvoll ausführen und sie sich als kompetent und einfühlsam zeigen“ (ebenda, S. 15). Aber auch von Schwierigkeiten wird berichtet. So hatten manche der Jugendlichen den Befragungen zufolge in ihrer Klasse „Autoritätsprobleme“ oder fühlten sich eher als „Hilfslehrer“. Aus einer Studie geht hervor, dass bei mangelnder Unterstützung durch die Lehrpersonen das Gelingen der Peer Arbeit in Frage gestellt ist (ebenda).

Bezüglich der Adressat/innen der Peer Education-Projekte konnten mehrere Studien zeigen, dass eines der primären Ziele (s. o.), die Erhöhung des Wissens, tatsächlich erreicht werden kann. Einschränkend wird zwar auch festgestellt, dass die jugendlichen Multiplikator/innen nicht erfolgreicher in der Wissensvermittlung sind als die erwachsenen Expert/innen, aber die Adressat/innen scheinen sich mit ihren Fragen „lieber und häufiger“ an die Jugendlichen zu wenden und mit ihnen zu diskutieren. Einige Studien konnten „Einstellungsveränderungen infolge eines mehrstündigen Aufklärungsunterrichts“ durch Peer Educators belegen: Das Risikobewusstsein gegenüber einer HIV-Infektion stieg und Vorurteile gegenüber Infizierten konnten abgebaut werden. Ebenso veränderte sich das Präventions- und Kommunikationsverhalten bezogen auf Sexualität und Schwangerschaftsverhütung der Jugendlichen. Ergebnisse von Vergleichsstudien besagen, dass „insbesondere junge Frauen mit erhöhtem Risiko schwanger zu werden, eher von Gleichaltrigen als von Erwachsenen profitieren, weil sie deren Sicht eher annehmen können“ (vgl. ebenda, S. 16).

Die Berliner Fachtagung für Peer Education stellte fest, dass der Forschungsstand zum Thema bisher noch unbefriedigend sei. Offen sei zum Beispiel die Frage, ob Risikopersonen, für die Prävention und Aufklärung besonders notwendig sind, mit Peer Educators erreicht würden. Auch der Vorwurf, „Jugendliche würden in Peer Projekten ganz entgegen eigenen Bekundungen (und vielleicht auch Absichten) instrumentalisiert

und funktionalisiert“, müsse untersucht werden. Auch dass Peer Education „immer nur Multiplikatorenarbeit auf Zeit“ sei, müsse „unter Effizienzgesichtspunkten beim Vergleich mit dem Einsatz von Professionellen“ miteinbezogen werden (vgl. ebenda, S. 17).

Aus den Forschungsergebnissen einiger Entwicklungspsychologen (s. Kapitel 2.4.2) über die Bedeutung der Peer Group und aus den bisher vorliegenden Ergebnissen zur Peer Education wird von den Befürwortern des Peer-Mediation-Ansatzes der Schluss gezogen auch die Vermittlung in Konflikten durch Peers könne effektiver und nachhaltiger sein als die durch Erwachsene. Ob dieser Schluss zutreffend ist, wird u.a. Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit sein. Zunächst wird im folgenden Kapitel der Peer-Mediation-Ansatz vorgestellt.

2.5 Peer Mediation

Peer Mediation ist die Vermittlung bei Konflikten durch Gleichaltrige. Wie den anderen Peer Education Konzepten liegt auch diesem die Idee der Erziehung von Jugendlichen durch Jugendliche zu Grunde. Ansonsten gelten für Peer Mediation die weiter oben erörterten Prinzipien der Mediation (vgl. Kapitel 2.2), insbesondere die Grundlagen des mediativen Konfliktverständnisses (vgl. Kap.2.2.4.1).

Im folgenden wird der Stellenwert von Peer Mediation im Rahmen traditioneller Regulierungsinstrumente bei Schulkonflikten diskutiert, um anschließend auf die Geschichte und Entwicklung von Peer Mediation, ihre inhaltlichen Schwerpunkte und Anwendungsformen in den USA und in Deutschland einzugehen. Das Kapitel endet mit einer Übersicht über die bisherigen Forschungsergebnisse zu Peer Mediation.

2.5.1 Konflikte in der Schule

Im Schulleben mit seinen vielfältigen Beziehungsstrukturen stoßen täglich unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse aufeinander; eine Vielzahl von Konfliktanlässen - von trivialen bis hoch brisanten - können jederzeit zu Auseinandersetzungen führen. Potentielle Konfliktparteien sind Schüler/innen und Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder und Eltern. Wie in jedem anderen Bereich

gesellschaftlichen Zusammenlebens können auch schulische Konflikte auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und sich in ihrer Symmetrie stark unterscheiden (vgl. Kap. 2.1.3). Konfliktregulierung kann auch in der Schule mit Hilfe von Machtentscheidungen, mit rechtlichen Maßnahmen oder mit Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung stattfinden. Welche dieser Optionen in der Regel angewandt werden, hat spürbaren und nachhaltigen Einfluss auf das Wohlbefinden aller am Schulleben Beteiligten sowie auf das schulische „Betriebsklima“ insgesamt.

Für die Regulierung von Konflikten unter Lehrer/innen bietet sich u.a. die Methode der Kollegialen Beratung an, die in Deutschland bereits seit den siebziger Jahren in vielen Schulen angewandt wird (vgl. Gudjons 1983, Münch 1979, LSW 1991). Das Interesse an Schulmediation, insbesondere an Peer Mediation, gilt jedoch vor allem den Konflikten unter Schüler/innen.⁵⁰ Gerade bei der Gruppe der dreizehn- bis fünfzehnjährigen Jungen sind rasche Eskalationen von einer zur nächsten Konfliktphase die Normalität, d.h., Meinungsverschiedenheiten erreichen äußerst schnell die Stufe beleidigender Beschimpfungen und arten sodann fast übergangslos in harte körperliche Aggression aus, während bei Mädchen eher „psychische Gewalthandlungen“ im Vordergrund stehen (vgl. Simsa 2001, S. 8. und Kap. 2.3.3 zu den Ergebnissen der empirischen Gewaltforschung an Schulen).

2.5.1.1 Traditionelle Konfliktregulierung in der Schule

In den Jahrgängen der Erprobungsstufe landen solche bereits eskalierten Konflikte in der Regel bei den Lehrkräften oder der Schulleitung. Die Auffassung, dass es deren Aufgabe sei, die Streitigkeiten ihrer Schützlinge zu bearbeiten und angemessene Lösungen herbeizuführen, entspricht zwar dem traditionellen Verständnis vom Erziehungsauftrag der Schule, aber den Bemühungen der Lehrkräfte sind nur allzu oft organisationstypische und strukturell bedingte Grenzen gesetzt. In den Pausen zu erledigende vor- und nachbereitende unterrichtsbezogene Aufgaben und der Druck des Lehrstoffes im Unterricht lassen eine ausgewogene Konfliktbearbeitung meistens nicht zu und führen häufig zu Blitzinterventionen in Form von Richtsprüchen und

⁵⁰ Es gibt allerdings auch Beispiele von Schulmediation, die die Konfliktregulierung zwischen den verschiedenen Personengruppen (Schüler/Lehrer, Lehrer/Lehrer, Lehrer/Schulleitung, Eltern/Lehrer) zum Gegenstand haben. In der Regel werden diese von externen und in seltenen Einzelfällen auch von schulinternen Mediator/innen (aus den entsprechenden Personengruppen) durchgeführt.

Disziplinierungen der vermeintlich Schuldigen oder Anstifter. Den Streitursachen kann bei diesen „Schnellverfahren“ in der Regel nicht nachgegangen werden; häufig handelt es sich bei den herbeigeführten Konfliktregelungen daher lediglich um „Waffenstillstände“.

Nach Schwind wird als wirksamste traditionelle Maßnahme bei solchen Konflikten von einem hohen Prozentsatz der Lehrer/innen (69,3%) das Einzelgespräch mit den betroffenen Schüler/innenn eingeschätzt (vgl. Schwind et al.). Aber auch zu dieser Maßnahme fehlt häufig die notwendige Zeit; zudem werden zahlreiche Konflikte von Lehrkräften gar nicht wahrgenommen oder ignoriert. Nach Simsa/Schubarth bewegt sich „das traditionelle Lehrerverhalten bei Konfliktsituationen“ sogar „üblicherweise zwischen Strafen und Wegschauen“ (vgl. Simsa/Schubarth 2001, S. 4).

An den Schulen, die noch über Beratungslehrer/innen und/oder Sozialarbeiter/innen verfügen, werden Konflikte gelegentlich in Einzelgesprächen mit den Betroffenen behandelt. Stark eskalierten Konflikten, die zu Regelverletzungen der Schul- oder Hausordnung führen, wird in der Regel mit Disziplinierungs- bzw. Schulordnungsmaßnahmen (schriftliche Verweise, Klassenkonferenzen, Androhung von Schulausschlüssen) begegnet, die allerdings in den meisten Fällen bei den Kontrahent/innen nicht zur Einsicht bzw. zu der gewünschten Verhaltensänderung führen. Schwind berichtet, dass sich den Untersuchungsergebnissen zufolge Schüler/innen von den meisten Erziehungsmaßnahmen nur wenig beeindruckt zeigen und auch von den Lehrer/innen die Wirksamkeit der einzelnen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen eher skeptisch beurteilt wird (vgl. Schwind et al. 1995, S. 225).

2.5.1.2 Peer Mediation als Alternative zu herkömmlichen Konfliktregulierungsverfahren

In Anbetracht der Zweifel seitens Kollegien und Schulleitungen am langfristigen pädagogischen Nutzen von traditionellen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (vgl. Simsa 2001, S. 72) erschien und erscheint Peer Mediation vielen Pädagog/innen als Alternative zu den herkömmlichen Konfliktregulierungsverfahren, zumindest in ganz bestimmten Konfliktfällen. Das sind vor allem solche, die bereits seit längerer Zeit existieren und immer wieder virulent werden. Wenn der gesamte Schulalltag durch Konflikte, die z. B. in Schülergruppen oder ganzen Klassen auftreten, gestört wird,

erscheint es aus Sicht von Simsa sinnvoll „Mediation zum Teil einer Krisenintervention“ werden zu lassen (vgl. ebenda, S. 11), vorausgesetzt, beide Konfliktparteien zeigen Interesse an einer Konfliktbearbeitung. Aus Sicht von Simsa, die sich vor allem mit dem Verhältnis zwischen Schulmediation und Schulordnungsrecht befasst, erscheint Mediation „insbesondere in den Fällen sinnvoll, in denen die Konfliktparteien nicht mehr miteinander reden können, aber an einer ungestörten Beziehung für die Zukunft interessiert sind“ (ebenda, S. 10). Hier kann Mediation „in konkreten Konfliktfällen eine alternative Intervention anstelle der herkömmlichen Sanktionen darstellen“ (ebenda, S. 77).

Simsa führte eine Aktenanalyse von Gewaltvorkommnissen durch, die sich an Frankfurter Schulen ereignet hatten und beim Staatlichen Schulamt Frankfurt dokumentiert waren und fand heraus, dass bei 22 von 86 Gewaltvorkommnissen, die mit der Androhung des Ausschlusses aus der Schule geahndet worden waren, Mediationsverfahren in Betracht gekommen wären. Die Vorteile seien „nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Schule“ insgesamt erkennbar, da die Konfliktparteien „gemeinsam an einen Tisch gebracht werden“, das Geschehene aufarbeiten und Lösungen finden, die sich zudem „als tragfähig für die Zukunft“ erweisen und „neue Konflikte zu vermeiden“ helfen (ebenda).

Der pädagogische Nutzen des Verfahrens liege darin, „dass die Schüler lernen, die Verantwortung für ihr Handeln zu tragen und ihre Kompetenz zu (gewaltfreien) Konfliktlösungen zu erweitern. Schüler/innen erführen ihre Schule im Mediationsverfahren als helfende Institution und nicht als strafende Instanz. Die Schule könne dadurch deutlich zeigen, dass sie die Anliegen ihrer Schüler, auch deren Konflikte, ernst nimmt und Gewalt als Methode der Konfliktregelung ablehnt“ (ebenda, S. 78). Schule reagiere somit „nicht mit Gewalt auf Gewalt“; im Sinne eines Deetikettierungsprozesses könne mit Schulmediation einer Stigmatisierung und Ausgrenzung der betreffenden Schüler entgegengewirkt werden, während Ordnungsmaßnahmen diese eher verstärkten (ebenda, vgl. auch Kap. 2.3.2.15).

Im ursprünglichen Sinne war Schülermediation zwar als Präventionsmaßnahme konzipiert, um der Eskalation von Konflikten entgegenzuwirken bzw. zu einer gewaltfreien Streitregulierung beizutragen. Simsa ist jedoch der Meinung, dass Peer

Mediation eine „pädagogische Maßnahme“ sei, „die sowohl interventive als auch präventive Elemente enthält“, da sie „im konkreten Konfliktfall ... die Anwendung herkömmlicher Sanktionen ersetzen“ könne (vgl. Simsa 2001, S. 79). Eines ihrer Hauptziele sei allerdings langfristig einen anderen Umgang mit Problemen und Auseinandersetzungen in der Schülerschaft (und möglichst auch der Lehrerschaft) herbeizuführen und die Konfliktkultur der Schule zu verändern (vgl. ebenda, S. 11 und S. 79 f).

Inwieweit diese Ziele erreicht werden können, wird im Laufe dieser Arbeit zu zeigen sein. Zunächst jedoch ein Blick auf die Entstehungsgeschichte, Verbreitung und Anwendungsformen von Peer Mediation in den USA und an deutschen Schulen.

2.5.2 Peer Mediation in den USA

2.5.2.1 Geschichte, Entwicklung und Verbreitung

Wie bereits das Verfahren der Mediation, so kommt auch der Peer-Mediation-Ansatz ursprünglich aus den Vereinigten Staaten. In den USA ist das gewaltfreie Konfliktmanagement unter Gleichaltrigen unter den Begriffen Conflict Resolution/Peer Mediation (CR/PM) oder Conflict Resolution in Education (CRE) bekannt geworden. CR/PM und CRE gehören mittlerweile auch in Kanada, Australien und Neuseeland an unzähligen Schulen aller Schulformen und an Dutzenden von Universitäten zum festen Bestandteil der Lernkultur. In den USA wurden zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung Konfliktlösungsverfahren mit Hilfe von Peers an fast 10.000 Schulen praktiziert (vgl. Jones/Brinkman 1994).

Hervorgegangen war die Idee gewaltfreier Konfliktaustragung in der Erziehung aus den politischen Bewegungen in den USA der sechziger und siebziger Jahre. Das „Quaker Childrens´ Project for Friends“ war eines der ersten Projekte, mit deren Hilfe gewaltfreie Konfliktlösungsmethoden in amerikanische Schulen eingebracht wurden (vgl. Girard/Koch 1996).⁵¹ Aufgrund der steigenden Gewaltbereitschaft von Schüler/innen wurde in den siebziger Jahren die Präventionsarbeit im Erziehungsbereich eine Angelegenheit von nationaler Priorität. Walker berichtet, dass

⁵¹ Das später unter dem Namen „Childrens´ Creative Response to Conflict“ bekannt gewordene Programm wurde weltweit Tausenden von Pädagogen, Eltern und anderen Interessierten vermittelt (vgl. Pritchard 2000, S. 3).

eine 1978 erschienene umfangreiche Studie des Department of Health, Education and Welfare mit dem Titel „Violent Schools – Safe Schools“ mit den Anstoß gab, „innovative Lösungswege“ zur Eindämmung von Gewalt und zum Konfliktlösungslernen von Kindern und Jugendlichen zu beschreiten (vgl. Walker 2001, S. 17). Andere amerikanische Studien zum Konfliktverhalten von Kindern hatten zudem ergeben, dass die Konflikthäufigkeit bei Kindern im Schulalter größer ist als die in jeder anderen Gruppe und dass Kinder sich viel eher auf antisoziale Konfliktbewältigungsstrategien wie Zwang und Manipulation verlassen als auf prosoziale wie Überzeugen im Gespräch und Diskutieren (vgl. Venkataramaiah/Kumari 1975 und 1986).

Es wurden große Anstrengungen unternommen, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken. Eine Gruppe von Pädagogen, die sich „Educators for Social Responsibility“ nannten, entwickelte das „Resolving Conflict Creatively Program“ (RCCP), das vor allem in New Yorker Schulen eingeführt wurde und mittlerweile an Einrichtungen von mindestens 7 weiteren Staaten praktiziert wird (vgl. Pritchard 2000, S.3). RCCP-Mitarbeiter haben bis heute mit über 350.000 Schülern gearbeitet. Sie versorgen die Angestellten ganzer Schulbezirke mit den entsprechenden Trainings und begleiten den Implementierungsprozess der Programme über einen Zeitraum von 3-5 Jahren (vgl. ebenda, S.5).

Ende der achtziger Jahre gab es in den USA bereits mehr als 300 verschiedene CRE-Programme (vgl. Brinkman 1991), innerhalb derer das Soziale Lernen einen breiten Raum einnimmt. Während allerdings das Sozial-Emotionale Lernen (SEL) ein ganzes Bündel von Sozialkompetenzen umfasst, die von den Erziehenden als erstrebenswert angesehen werden,⁵² liegt bei CRE der Schwerpunkt auf einem einzigen „set of social and emotional skills - enhancing children’s ability to recognize conflicts and resolve them in creative, flexible and non-violent ways“ (Johnson and Johnson 1996, S. 460).

1984 wurde in Amherst die „National Association for Mediation in Education“ (NAME) gegründet, die sich 10 Jahre später mit dem „National Institute for Dispute Resolution“ (NIDR) in Washington zur einflussreichen und höchst aktiven Netzwerk-Organisation „Conflict Resolution Education Network (CREnet) zusammenschloss. Die

⁵² Eine Meinung, die durch die Veröffentlichung von Goleman (1995) theoretische Verstärkung fand.

Organisation widmet sich der Verbreitung von gewaltfreier Konfliktaustragung in Schulen aller Schulformen und Universitäten; ihre Mitglieder sind sowohl Einzelpersonen (Lehrer/innen, Angehörige von Kommunalverwaltungen, Schulberater/innen, Professor/innen, Schüler/innen, Eltern u.v.a.) als auch Organisationen (vgl. Pritchard 2000, S.4).

2.5.2.2 Theoretischer Hintergrund von SEL und CRE

Es fällt einigermaßen schwer, theoretische Einflüsse auf die Amerika weit praktizierten Programme von CRE und SEL aufzufinden. Nach Cohen lassen sich die amerikanischen Programme von SEL und CRE vor allem auf praktische Ansätze (er nennt sie movements), wie z. B. die der *Friedenserziehung*, der *Pädagogik der Gewaltfreiheit*, der *Bewegung für Soziale Gerechtigkeit und Bürgerrechte* sowie der *Mediationsbewegung* zurückführen (vgl. Cohen et al. 2000, S. 4), und obgleich sich die Konzepte von CRE und SEL sich in der Praxis bewährt zu haben scheinen; ein Bemühen um deren theoretische Grundlegung findet sich nur ansatzweise.

So geben z. B. Cohen et al. (2000), die verschiedene der Programme sichten, vereinzelte Hinweise auf mögliche theoretische Ansätze von SEL. Ihren Recherchen zufolge seien in den untersuchten Konzepten kognitiv verhaltenstheoretische sowie entwicklungspsychologische, psychoanalytische, kommunikationstheoretische und systemische Einflüsse erkennbar (vgl. Cohen et al., S. 4). Arends (1998) und Joyce et al. (1993) fanden in den Programmen von SEL und CRE wesentliche Elemente der Reformschulbewegung, die ebenfalls davon ausging, dass Korrelationen zwischen einem Sicherheit generierenden, kooperativ orientierten Schulklima und der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen herzustellen seien.

Eines der bekanntesten und am weitesten verbreiteten Programme in den USA, das National Curriculum Integration (NCIP) Project, das sich bei seiner Gründung 1997 zum Ziel setzte, „einen Rahmen für die curriculare Zusammenführung von Konfliktlösungslernen, Sozial-Emotionalem Lernen, der Erziehung zu Zivilcourage und Vorurteilsfreiheit zu schaffen“ (s. Internetpräsentation des NCIP-Projekts), bemüht sich etwas dezidierter um eine theoretische Standortbestimmung seines Konzepts. So bezieht sich das NCIP-Programm in seiner Selbstdarstellung auf fünf „key educational

theories“, die es als seine „resources“ angibt und auf die es nach eigenen Aussagen seine Praxis gründet (vgl. ebenda):

1. Auf die Erkenntnisse über „emotionale Intelligenz“ (nach Goleman 1995) und den Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und kognitivem Lernen (nach Sylwester 1995 und 1998).

Emotion sei entscheidend für den Erziehungsprozess, da sie die Aufmerksamkeit steuere, die wiederum Lern- und Gedächtnisprozesse fördere. Lernen sei ein von Emotionen abhängiger Prozess, der sich dadurch steigern lasse, dass die Beziehungen unter den Schülern gepflegt würden und ihnen eine angemessene Bedeutung innerhalb der Lernprozesse zukäme (vgl. ebenda).

2. Auf die Erkenntnisse zum kooperativen Lernen (nach Johnson und Johnson 1994) und auf die Idee der multiplen Intelligenz (nach Gardner 1983) sowie auf die sog. „schülerzentrierten psychologische Prinzipien“ (nach McCombs 1997).

Kooperative, schülerzentrierte Lernumgebungen sollen nach Johnson/Johnson (1994) und McCombs (1997) effektiveres Lernen für Schüler/innen aus allen sozialen Schichten bewirken. Gardner (1983) geht von sieben verschiedenen Intelligenzformen aus, deren Berücksichtigung seiner Theorie zufolge Auswirkungen auf Unterrichtsformen und Lernmethoden hätten.

3. Auf das Konzept der Konfliktprävention und -kompetenz (nach Fisher und Ury 1999).

Konflikte werden als natürlicher Bestandteil menschlichen Lebens gesehen und könnten – aus Sicht der Autoren - Wachstum- und Lernprozesse fördern, wenn sie mit den entsprechenden Fertigkeiten, Haltungen und Verfahren bearbeitet würden (vgl. ebenda).

4. Auf die Theorie der Beziehungen zwischen Gruppen (nach Allport 1959).

Um positive und produktive Beziehungen zwischen den Gruppen entwickeln zu können, bedürfe es - den Autoren zufolge - gewisser Voraussetzungen wie z.B. gleicher Status der Beteiligten, der Gelegenheit zur Schaffung bedeutungsvoller Beziehungen, kooperativer Interaktionen und institutioneller Hilfe. Dazu gehörten auch Wachsamkeit gegenüber und Abkehr von Vorurteilen und Unterdrückung sowie die Entwicklung einer reifen, demokratischen Persönlichkeit, die auf innerer Stärke fußt (vgl. ebenda).

5. Einbeziehung von CRE und SEL in das schulische Curriculum (nach Hayes Jacobs 1989).

Das NCIP-Projekt weist auf die Bedeutung der Integration in das schulische Curriculum dieser sozial-emotionalen Lernaspekte hin. Konfliktlösungslernen müsse in verschiedenen Disziplinen durch gezielte Experimente erfahrbar gemacht werden. Fächerübergreifendes Lernen soll den Schülern helfen die natürlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Disziplinen zu erkennen, damit sie diese dann mit der realen Welt verbinden lernen(vgl. ebenda).⁵³

2.5.2.3 Bewertung der „Resources“ des NCIP-Projekts

Da sich das NCIP-Projekt in seinen Inhalten, Schwerpunkten und Zielsetzungen kaum von den anderen Programmen unterscheidet und daher als exemplarisch betrachtet werden kann, erscheint es lohnend sich mit den angegebenen „resources“ näher auseinanderzusetzen. Die erste dieser Quellen bezieht sich auf die Ausführungen von Goleman zur „emotionalen Intelligenz“ (Goleman 1995) sowie auf den praktischen Ansatz von Sylwester „to connect brain processes to school policies and practices“, wie er dies in seinen Veröffentlichungen (Sylwester 1995 und 1998) empfiehlt. Sylwester, der sich weitgehend auf die Forschungsergebnisse von Damasio (1999) und Siegel (1999) bezieht, vertritt die These, dass Lehrende grundlegendes Wissen über den Einfluss von Emotionen auf Lernprozesse besitzen müssten und ihr „class room management“ entsprechend konzipieren sollten (vgl. Sylwester 1995), um einerseits effektiveres Lernen und Arbeiten zu fördern und andererseits – infolge der Berücksichtigung der Emotionen Lernender – gewaltpräventiv zu wirken.⁵⁴

Eine Kernthese des Ansatzes vom *sozial-emotionalen Lernen* und seiner Bedeutung für die Schule basiert auf den Annahmen über die kognitiv-emotionale Interdependenz von Lernprozessen, wie sie bereits in der Entwicklungspsychologie Piagets beschrieben werden. Seinen Ausführungen zufolge verlaufen geistige und affektive Entwicklung des Kindes als interdependente Prozesse parallel zueinander (vgl. Piaget 2003). Diese

⁵³ Übersetzung aus dem Englischen durch die Verf..

⁵⁴ So sieht Sylwester z.B. einen Zusammenhang zwischen der fehlenden emotionalen Betreuung von Schüler/innen durch die „school „counselors“ (die infolge von Sparmaßnahmen an amerikanischen Schulen entlassen wurden) und der Häufung von „school killings“ in den letzten Jahren (Sylwester 2001).

Anschauung wird heute durch die „Neuro“-Wissenschaften (vgl. z.B. Damasio 1997), ebenso wie durch Ergebnisse der Emotionspsychologie bestätigt. So betont der Schweizer Psychiater und Kognitionsforscher Ciompi, dass es keine kognitiven Zustände ohne Einbeziehung affektiver Faktoren gebe, da das Gehirn alle Informationen aus dem kognitiven oder sensorischen Bereich affektiv färbe (vgl. Ciompi 1997).

Auch die moderne Gehirnforschung scheint diese These zu belegen: Nach den Grundprinzipien von „Lust“ und „Unlust“ erhalten Informationen im Gedächtnis ihre Bewertung, so dass diese gefühlsmäßig akzeptiert oder abgelehnt werden können. Chambon z. B. belegt, dass bereits bei der Informationsaufnahme affektive Einstellungen wie Angst oder Freude die kognitive Wahrnehmung beeinflussen (Chambon 1995). Dies gilt natürlich auch für Lernprozesse. Viele neuere Untersuchungen und Veröffentlichungen belegen den Einfluss von Emotionen auf Lerninhalte (vgl. z.B. Möller 1996, Jerusalem 1999, Bleicher 2001), so dass davon ausgegangen werden muss, dass eine Trennung von Kognition und Emotion nicht aufrecht erhalten werden kann. Das sog. *emotionale Lernen*, wie es das NCIP-Programm beschreibt, kann demnach durchaus als gewaltpräventives Instrument betrachtet werden.⁵⁵

Eher problematisch erscheint die im NCIP-Projekt propagierte Umsetzung in schulische Praxis von Gardners Theorie der *multiplen Intelligenz* (Gardner 1983). Diese richtete sich ursprünglich gegen die traditionelle Definition von Intelligenz, wie sie von Binet/Simon (1905), Spearman (1927), Thurman (1945) u.a. geprägt wurde. Für Gardner existieren acht Intelligenzformen, darunter die sprachliche, logisch-mathematische, musische, räumliche, körperlich-kinästhetische, interpersonale (soziale), intrapersonale und natürliche Intelligenz (vgl. Gardner 1983). Auch wenn die moderne Hirnforschung umfassende Erkenntnisse über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns vorzuweisen hat (vgl. Vester 1996 und Kirckhoff 1994), sind derartige Einteilungen bzw. an Individuen messbare Zuordnungen bis heute nicht nachgewiesen. Dennoch existieren zahlreiche Unterrichtswerke, in denen für die Wissensvermittlung relevante, an den angenommenen Intelligenzformen orientierte Lernstrategien und -methoden zum Einsatz kommen. Der gesamte unter dem Namen „Lernen lernen“ und

⁵⁵ wenn - wie in der gesamten Arbeit – der Präventionsbegriff von Tillmann zugrunde gelegt wird (vgl. Kapitel 2.3.1.5).

„Methodenlernen“ (vgl. Klippert 1994, Heymann 1998, Vollmer 1994), bekannte Bereich basiert auf diesen Annahmen. Die Erfolge sprechen wahrscheinlich für sich; denn auch Wirtschaftsunternehmen greifen bei ihren Personalschulungen und Weiterbildungsmaßnahmen auf derartige Trainings zurück.

Eine weitere „Ressource“, auf die sich das NCIP-Projekt stützt, ist die Theorie des *kooperativen Lernens*. Grundsätzlich beziehen sich die Verfechter des kooperativen Lernens auf die Werke Allports (1959) und (Maslows (1968), die Lernmotivation und – fortschritt aus dem im Individuum biologisch angelegten Grundbedürfnis nach Sicherheit (z.B. in der Gruppe) einerseits und dem nach Erweiterung und Entwicklung andererseits erklären (vgl. ebenda), sowie auf das Jerome Bruners (1966), der die „Gegenseitigkeit“ als „tiefes menschliches Bedürfnis auf andere einzugehen und mit ihnen gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten“, kennzeichnet (vgl. ebenda).

Es existieren eine Reihe von Teiluntersuchungen und Praxisberichten zum kooperativen Lernen (vgl. Lowy/Bernstein 1982, Johnson/Johnson 1994, Cohen 1994 und 1998), die Anstöße für die verbreitete Umsetzung des Lernens in Gruppen gaben. Das Wissen um die Auswirkungen gruppenspezifischer Vorgänge auf die Lernatmosphäre bildet allerdings nicht erst seit den amerikanischen CRE- und SEL-Programmen eine Grundlage moderner Unterrichtsdidaktik (vgl. z.B. Kliebisch 1981 und 1991, Stanford 1991, Meyer 1997, Klippert 1998), sondern hat – wie Klippert beschreibt – „hierzulande eine recht lange Tradition“ in der Schul- und Weiterbildungspraxis (ebenda, S. 19). Kooperatives Lernen ist – zumindest *theoretisch* – Allgemeingut in den meisten Schulen und gehört auch *praktisch* zum „Handwerkszeug“ moderner Unterrichtsgestaltung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei den im NCIP-Programm verwendeten „Ressourcen“ um innovative Gestaltungsinstrumente handelt, die – wenn auch nicht von nachgewiesener Wirksamkeit – so doch in ihrer Gesamtheit zu einer Bereicherung von Unterricht und Lernatmosphäre führen und möglicherweise auch gewaltpräventiv⁵⁶ wirken können, was durchaus den im folgenden dargelegten Zielen der Programme entspricht.

⁵⁶ wenn - wie in der gesamten Arbeit – der Präventionsbegriff von Tillmann zugrunde gelegt wird (vgl. Kapitel 2.3.1.5).

2.5.2.4 Ziele und Inhalte der CRE - Programme

Jones/Brinkman untersuchten die Ziele von CRE-Programmen und stellten fest, dass einige von ihnen entwickelt wurden, um jugendlicher Gewalt, anti-sozialem Verhalten, Schulverweigerung, Drogenmissbrauch und anderen Formen von Delinquenz vorzubeugen bzw. diese zu reduzieren. Andere entstanden mit der Absicht Disziplinprobleme in Schulen einzudämmen, um auf diese Weise dem Lehrpersonal mehr Zeit für ihre Unterrichtsaufgaben zu ermöglichen. Wieder andere reflektieren die Überzeugung von Pädagogen, dass Konflikte ein wichtiger Aspekt in der Sozialisation und im Reifungsprozess von Jugendlichen darstellen und daher der Umgang mit ihnen gelernt werden müsse (vgl. Jones/Brinkman 1994).

So sind die Programme auch sehr unterschiedlich. „Schmalspurprogramme“ (the more narrow approaches, Cohen et al. 2000, S. 2 f) zielen auf die Deeskalation von Konflikten innerhalb einer Schule durch die Installierung von Peer Mediation als mehr oder weniger isolierte Maßnahme (vgl. ebenda). Bei den meisten amerikanischen CRE-Programmen handelt es sich jedoch um umfangreiche, ganzheitlich orientierte Maßnahmenbündel, die die Unterweisung von Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern und Gemeindemitgliedern in gewaltfreier Konfliktaustragung und Mediation umfassen, die aber auch organisatorische und strukturelle Bemühungen um die Implementierung und Vernetzung von Konfliktlösungslernen einbeziehen (vgl. ebenda).⁵⁷ Aus den Hauptzielen (mit den entsprechenden Feinzielen) der meisten Programme, die sich nach fast drei Jahrzehnten Erfahrung mit CRE herauskristallisiert haben und wie sie im Forschungsprojekt von CREnet zusammengefasst sind, werden Umfang und Anspruch deutlich:

1. Schaffung einer sicheren Lernumgebung, dazu gehören:

- Verringerung von Gewaltvorfällen
- Verringerung von anti-sozialem und aggressivem Verhalten (wie Belästigung und Bullying)
- Verringerung von verbaler und körperlicher Gewalt zwischen Schülergruppen (insbesondere solcher mit rassistischem und ethnischem Hintergrund)

⁵⁷ z. B. das National Curriculum Integration Project (NCIP) oder das RCCP-Programm.

- Verringerung von Schulverweisen, Fehlzeiten und Abbrüchen im Zusammenhang mit unsicherer Lernumgebung
2. Schaffung einer konstruktiven Lernumgebung mit den Elementen:
- Verbesserung des Schulklimas
 - Verbesserung von Lehrer-Schulleitung-Schüler-Beziehungen
 - Erhöhung der Wertschätzung von (kultureller) Vielfalt und von praktizierter Toleranz
 - Förderung einer respektvollen und fürsorglichen Umgebung
 - Verringerung von strafendem und autoritärem Verhalten
3. Verbesserung der Klassenführung durch:
- Verringerung der Zeit, die für Disziplinprobleme aufgewendet wird
 - Erhöhung der Zeit, die für schülerzentrierte Konfliktlösungen aufgewendet wird
4. Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Schülern mit den Elementen:
- Training des Erwerbs von Fertigkeiten in Konfliktmanagement
 - Training in Übernahme von Perspektivenwechsel
 - Verbesserung der Konfliktkompetenz
 - Verbesserung von Empathiefähigkeit
 - Verbesserung der Sensibilität und emotionalen Ausdrucksfähigkeit
 - Ermöglichung der Schülerbeteiligung an der Planung und Implementierung der CRE-Programme an Schulen
 - Befähigung der Schüler/innen zur Benutzung der Konfliktlösungseinrichtungen innerhalb und außerhalb der Schule
5. Schaffung einer konstruktiven Konfliktkultur, dazu gehören:
- Förderung der Eltern- und Gemeindemitarbeit an schulischen Belangen
 - Vernetzung von CRE zwischen Schule und Gemeinde
 - Förderung der Friedensarbeit in der Gemeinde
 - Entwicklung von wirksamen Alternativen zu den traditionellen Disziplinverfahren an Schulen (vgl. Pritchard 2000, S. 7f)⁵⁸

⁵⁸ Übersetzung aus dem Englischen durch die Verf..

Ob diese oben genannten Ziele in den USA tatsächlich erreicht werden konnten, wird in Kap. 2.5.4 erörtert.

2.5.2.5 Peer Mediation-Modelle in den USA

Peer Mediation wird im allgemeinen in diesen Prozessen als ein kleiner, aber durchaus zentraler Baustein des Gesamtprogramms angesehen. Dennoch existieren von Programm zu Programm große Unterschiede, da fast jede Schule ihr eigenes, auf die Schülerklientel zugeschnittenes Trainingsprogramm entwickelt. Die Schülertrainings beinhalten jedoch immer Übungen zur Verbesserung der Sozial- und Konfliktlösungskompetenz und zur Einübung spezieller (mediativer) Techniken und Methoden der konfliktregulierenden Gesprächsführung. Es existieren Programme für alle Altersstufen, beginnend mit der Grundschule, einige bereits mit dem Kindergarten. Die Komplexität der Trainingsprogramme richtet sich nach der Altersgruppe. Momentan lassen sich vier grundlegende Modelle von Peer Mediation in den USA unterscheiden:

- **Konfliktlösungslernen als Schulfach**

Dieser Ansatz favorisiert einen einmal oder mehrmals wöchentlich stattfindenden, ins Curriculum eingebundenen Kurs, der über einen begrenzten Zeitraum Grundkenntnisse und Prinzipien friedlicher Konfliktlösungsmethoden vermitteln soll (vgl. Pritchard 2000, S. 9). Den Nutzen solcher Programme beschreibt Nancy Kaplan mit dem Erwerb von Fertigkeiten für die eigene Lebensgestaltung der Schüler/innen (vgl. Kaplan 1996).

- **Ausbildung von Schulmediator/innen**

Als Schulmediator/innen arbeiten in der Regel ältere Schüler/innen aus verschiedenen Klassen, die eine fundierte Mediationsausbildung erhalten und für die gesamte Schülerschaft zur Verfügung stehen. Um eine bessere Akzeptanz herzustellen, wird normalerweise Wert darauf gelegt, dass die Mediator/innen die Schülerschaft bezüglich Herkunft, Religionszugehörigkeit und Geschlecht und im Hinblick auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale repräsentieren. „Student mediators should represent a cross section of the school’s student body. This cross section includes students with anger

management problems, shy students, bright and bossy students as well as students who are good listeners and natural problem solvers“ (vgl. ebenda).

Diese Mediationstrainings, oft als „stand alone“-Programme bezeichnet, „sind die am häufigsten anzutreffende Form von CRE in den USA. Sind die Schüler/innen einmal ausgebildet, hängt der Erfolg der Programme weitestgehend davon ab, bis zu welchem Ausmaß Lehrer/innen, Personal, Schulleitung und Schüler/innen willens sind, die Konflikte der Mediationseinrichtung auch zuzuführen, sie administrativ zu unterstützen und ihre Nutzung zu befürworten und zu empfehlen“ (vgl. Pritchard 2000, S. 9 f.).⁵⁹

- **Der Ansatz „friedfertiger Klassenraum“**

Hier wird eine ganze Klasse über einen längeren Zeitraum in Konfliktlösungsmethoden geschult. Am Ende dieses Trainings sollen die Schüler zunächst versuchen, ihre Probleme ohne Einwirkung von Dritten zu lösen. Erst wenn dies nicht möglich ist, können sie einen oder mehrere Schüler/innen ihres Vertrauens benennen, die sie an einem separaten Ort bei der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten unterstützen. Zum „Peacable Classroom Approach“ gehören in der Regel die Integration von Konfliktlösungslernen in die Hauptfächer und die Klassenführung (vgl. Pritchard 2000, S. 8). Im Anschluss an solche Konfliktlösungstrainings in einzelnen Klassen können besonders interessierte oder (aus Sicht der Klassenmitglieder und /oder Lehrer/innen geeignete) Schüler/innen in Mediation ausgebildet werden, die anschließend als Mediator/innen für die eigene Klasse bzw. den gesamten Jahrgang zur Verfügung stehen.

- **Der Ansatz „friedfertige Schule“**

Hier handelt es sich um eine systemische⁶⁰ Annäherung an Mediation. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft lernen die Prinzipien und Verfahren alternativer Konfliktlösung und wenden sie an. Dabei sind mit dem „whole school“-Ansatz nicht mehrere nebeneinander existierende Präventionsbausteine gemeint. Aus Sicht der Fachleute sind whole-school-Programme solche, die dafür sorgen, dass alle dort tätigen und mit der Schule

⁵⁹ Übersetzung aus dem Englischen durch die Verf..

⁶⁰ in der englischsprachigen Literatur mit „comprehensive“ oder „holistic“ bezeichnet.

verbundenen Menschen in Mediation trainiert werden und die Schule auf ihrem Weg aktiv unterstützen (vgl. ebenda, S. 10).

2.5.3 Peer Mediation an deutschen Schulen

2.5.3.1 Entwicklung und Verbreitung

In Deutschland wurde Schulmediation in den neunziger Jahren bekannt, als im Zuge der Diskussion um Gewalt an Schulen nach neuen und effizienten Präventions- und Interventionsmöglichkeiten gesucht wurde (vgl. Kapitel 1.1). In ihren Vorschlägen zur Gewaltprävention hatte die „Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt“ die „Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag der Schule“ empfohlen und in diesem Rahmen ausdrücklich die Erziehung zur Konfliktfähigkeit der Schüler und die Ausrichtung des gesamten Lehrerverhaltens und des Schulklimas „auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten“ gefordert (Schwind et al. 1990, S. 155f). Die Idee der eigenverantwortlichen Konfliktregulierung unter Schüler/innen, die sich in Amerika seit zwei Jahrzehnten bewährt hatte, erschien als ein erfolgversprechendes Instrument der Gewaltprävention und hielt - wie bereits geschildert - Anfang der neunziger Jahre Einzug in deutsche Schulen.

So berichtet Walker, dass sie gemeinsam mit Mickley und Hagedorn⁶¹ in dieser Zeit die ersten Seminare zu Mediation im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung in Berlin anbot. 1995 beschrieb sie das ihr aus den USA geläufige Mediationsverfahren - das zu dieser Zeit nur „vereinzelt an deutschen Schulen praktiziert“ wurde - in ihrer Veröffentlichung „Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I“ (vgl. Walker 2001, S. 7). Von Nordrhein-Westfalen aus verbreitete sich zur gleichen Zeit - ebenfalls zunächst im Rahmen von Lehrerfortbildungen⁶² - das Streitschlichterprogramm von Jeffery/Noack (1993). Als eine der ersten Schulen in Nordrhein-Westfalen installierte die Realschule Sundern (1994) ein Streitschlichterprojekt und entwickelte unter Mitarbeit des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung ein Schulungsvideo, das Mediation an einem Fallbeispiel verdeutlichte. Mittlerweile existiert vermutlich an über 1000 deutschen Schulen - allein in Nordrhein-Westfalen waren es 2001 etwa 700 (vgl. Wichterich 2001), in Berlin und

⁶¹ vgl. auch die späteren Veröffentlichungen von Mickley (1993) und Hagedorn (1995).

⁶² des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest.

Brandenburg über 100 (vgl. Mickley 2001), in Hessen 130 (vgl. hessisches Modellprojekt) - Peer Mediation in irgendeiner Form, so „dass man inzwischen auch in Deutschland von einer Schulmediationsbewegung sprechen kann“ (Walker 2001, S. 19).

Simsa führt aus, dass bisher nur wenige landesweite Unterstützungskonzepte für die Ein- und Umsetzung von Mediation an Schulen existieren. In einigen Bundesländern sei allerdings „die Philosophie der Schulmediation“ durch staatliche Einrichtungen „verbreitet und betreut“ worden (vgl. Simsa 2001, S. 2 f). Intensität und Qualität der Betreuung und Unterstützung von Mediationsprojekten unterscheiden sich jedoch erheblich von Bundesland zu Bundesland. So sorgt beispielsweise das Hessische Landesinstitut (HeLP) für eine Vernetzung und wissenschaftliche Begleitung und Betreuung der einzelnen Schulprojekte⁶³. Auch in Rheinland-Pfalz wird seit der Großen Anfrage der Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag von 9.11.2000 die Ausbildung von Schüler/innen und Lehrkräften zu Mediator/innen mittlerweile von den verschiedenen Trägern koordiniert (vgl. Diehl 2001). An den Schulen vieler anderer Bundesländer bleibt die Einrichtung und Pflege von Schulmediation jedoch weitgehend Sache einzelner engagierter Kolleg/innen (vgl. Rademacher 2001, S. 25) oder regionaler Arbeitskreise und Initiativen (wie z. B. in Arnsberg und Düren).

Für Lehrer/innen, die sich berufsbegleitend in die Thematik einarbeiten möchten, bieten in manchen Regionen verschiedene öffentliche und private Einrichtungen (schulpsychologische Dienste, Jugendämter, private Verbände, Friedensinitiativen und Institute) Mediationsveranstaltungen verschiedenen Umfangs an. Mittlerweile können sich Interessenten bei den verschiedenen Berufsverbänden zu Mediator/innen ausbilden lassen;⁶⁴ berufsvorbereitend wird seit einigen Jahren an einigen Fachhochschulen und Universitäten (z. B. der Ev. Fachhochschule Ludwigshafen, der Universität Oldenburg, der Fernuniversität Hagen) Mediation als Studienfach angeboten, und weitere Hochschulen bereiten Studiengänge in Mediation vor. Andere private Anbieter besuchen die Schulen auf Anfrage und führen mit den interessierten Kolleg/innen und Schüler/innen Mediationstrainings durch. Eine Hilfestellung in diesem Zusammenhang bietet das GÖS-Konzept (Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule), das 1988 vom damaligen Kultusministerium herausgebracht wurde und in dessen Rahmen

⁶³ Im Jahre 2001 nahmen bereits 130 Schulen am Programm teil (man rechnet, dass die Tendenz steigend ist), mit einer Zunahme von ca. 25 neuen Schulen pro Jahr (vgl. auch hess. Projekt Mediation und Schulprogramm).

⁶⁴ die meisten werden regelmäßig im Infoblatt Mediation des Bundesverbandes für Mediation e.V. veröffentlicht.

finanzielle Mittel beantragt werden können, um externe Fortbildungsangebote an die Schulen zu holen.

2.5.3.2 Grundzüge und Anwendungsformen des Peer-Mediation-Konzepts

In deutschen Schulen haben sich für die Regulierung von Schülerkonflikten vor allem zwei der aus den USA bekannten Konfliktlösungsansätze etabliert: zum einen Trainings mit Schüler/innen der Jahrgangsstufen 5 und 6 zur Verbesserung ihrer sozialen Fertigkeiten (vgl. Kap. 2.3.4.2), die an vielen Schulen ohne die gleichzeitige Installierung von Schülermediation durchgeführt werden; zum anderen Schülermediation.

Die ersten in Deutschland bekannt gewordenen Programme wurden an der überwiegenden Mehrzahl der Schulen (anders als in den USA, wo ganze Schulklassen in Mediation unterwiesen werden) als „stand-alone“-Programme (vgl. Kap. 2.5.2.4) eingeführt. Nach und nach wurden deren anfängliche Konzepte von verschiedenen Autor/innen weiterentwickelt oder neu erarbeitet (vgl. Faller et al. 1996, Braun et al. 1997, Leiß/Kaeding 1997, Bründel et al. 1999, Hauk 2000). Mittlerweile existieren auch Programme für die Grundschule (vgl. Jefferys-Duden 1999 und Braun 2000).

Die Mediationstrainings werden entweder von Kolleg/innen der eigenen Schule durchgeführt, die sich – zumeist extern – in Mediation haben ausbilden lassen⁶⁵ oder von externen Trainern, die zu diesem Zweck an die Schulen kommen.⁶⁶ Mittlerweile existieren sog. Standards sowohl für die Ausbildung der Coaches (Mediationstrainer/innen) als auch für die der Schülermediator/innen (vgl. Bundesverband Mediation 2002). In diesen sind sowohl die inhaltlichen Elemente der Ausbildung als auch die formalen Anforderungen festgelegt. Ein/e Mediationstrainer/in muss diesen Standards zufolge eine mindestens 60-stündige Ausbildung in Schulmediation und zusätzlich 20 Stunden Supervision oder Intervision vorweisen (vgl. ebenda, S. 17). Für die Schülermediator/innen wird eine Ausbildung von mindestens 40 Zeitstunden (= 54 Unterrichtsstunden) empfohlen.

⁶⁵ im Regierungsbezirk Köln ist dies die häufigste Form.

⁶⁶ in Hessen scheint dies überwiegend der Fall zu sein (vgl. Simsa 2001, S. 21).

Die bekannten Peer-Mediation-Trainingsprogramme enthalten ähnlich systematisierte Bausteine mit theoretischen und praktischen Anteilen, in deren Mittelpunkt Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsübungen und vor allem Rollenspiele zum Einüben des Mediationsgesprächs stehen. Sie können in unterschiedlichen Organisationsformen angeboten werden, z. B. als Wahlpflichtfach bzw. als freiwillige oder verpflichtende Arbeitsgemeinschaft oder als Unterrichtsfach (bzw. als ein Teilaspekt bestimmter Unterrichtsfächer) und - im Fall von externen Trainer/innen - häufig auch in Projektform. Nach Abschluss der Ausbildung erhalten die Schüler/innen in der Regel eine Bescheinigung (s. Anhang); auch für ihre Tätigkeit als Mediator/innen erhalten die Schüler/innen ein Zertifikat, das ihnen z.B. bei Bewerbungen dienlich sein kann (s. Anhang).

In den meisten Schulen sind die Mediator/innen älter als ihre zum Mediationsverfahren erscheinenden Mediant/innen, so dass der Begriff Peer Mediation nur in eingeschränktem Maße zutrifft. Lediglich in Berlin wurden bereits 1993/94 jüngere Schüler/innen (Klassen 6) zu Konfliktlotsen⁶⁷ ausgebildet. An den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen sind es vermutlich Schüler/innen ab dem 10. Jahrgang, die ihre Dienste als Mediator/innen den Schüler/innen der Eingangsklassen 5 und 6 anbieten. Wahrscheinlich werden nur in Ausnahmefällen Schüler/innen ab Klasse 7 zu Mediator/innen ausgebildet, um bereits ab dem 8. Jahrgang zur Verfügung zu stehen. An den Schulen mit Sekundarstufe II (Gymnasien, Gesamtschulen) können Schülermediator/innen, die diese Stufe durchlaufen, ihre Tätigkeit wesentlich länger und gelegentlich auch bei Konflikten mit älteren Kontrahent/innen ausüben. Wie die verschiedenen Erfahrungsberichte zeigen, ist Co-Mediation an vielen Schulen – wenn es die Personalausstattung mit Mediator/innen erlaubt – durchaus üblich. Die Mediationseinrichtung ist an den Schulen unterschiedlich organisiert. An vielen Schulen stehen sogenannte Schlichtungsräume zur Verfügung; an anderen Schulen gehen Peer Mediatoren in den Pausen bei Konfliktsituationen aktiv auf ihre Mitschüler/innen zu, um sie zu Mediationsgesprächen zu motivieren (vgl. Simsa 2001, S. 19). An manchen Schulen existieren Patensysteme, d.h. Schülermediator/innen stehen für eine bestimmte Schülergruppe der Orientierungsstufe zur Verfügung, verbringen Unterrichts- oder Freizeit mit ihnen und beraten und betreuen sie.

⁶⁷ eine andere Bezeichnung für Mediatoren, geprägt von Hagedorn (1994, vgl. auch Mickley 2001).

Wenn auch die Philosophie und das Verfahren von Mediation (vgl. Kap. 2.2.4 und 2.2.5) bei den auf Schüler/innen angepassten Programmen in ihren Grundzügen erhalten bleiben, so führen doch die besonderen personalen und situativen Bedingungen des Schulalltags zu einer deutlichen Verkürzung und Vereinfachung derselben. Eine Konfliktanalyse als Voraussetzung für mediatorisches Handeln – wie in Kapitel 2.1.2.3 beschrieben – findet in der Schülermediation auf einem deutlich vereinfachten Niveau statt, zumal auch die Arten und Inhalte der Konflikte begrenzt sind. Insbesondere bei jüngeren Schüler/innen muss das Verfahren altersgemäß angepasst werden. In ihrer Ausbildung beschäftigen sich die Schülermediator/innen in der Regel mit den Konfliktgegenständen, die sie aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich kennen und erproben in Rollenspielen Gesprächsmöglichkeiten und Strategien der Intervention. Sie lernen, dass hinter Sachkonflikten tieferliegende Dimensionen von Bedürfnissen, Interessen und Emotionen liegen können und lernen diese entsprechend ihren eigenen Möglichkeiten zu erfassen und anzusprechen.

Aufgrund schulorganisatorischer Rahmenbedingungen müssen Mediationsgespräche häufig abgekürzt werden, da sie in der Regel in den 20-Minuten-Pausen stattfinden und häufig die Zeit für eine Weiterführung nicht verfügbar ist. In Fällen mit Machtunterschieden und/oder Inhalten, die Straftaten berühren, sind die Schülermediator/innen gehalten sich an die Coaches zu wenden. Eingriffe in die Verfahren durch die Coaches sind in schwierigen oder rechtlich unklaren Fällen unumgänglich (vgl. Simsa 2001, S. 15); Supervision der durchgeführten Mediationsfälle und die Betreuung und Nachschulung der Mediator/innen sind zwar unerlässliche Bestandteile des Mediationskonzepts, lassen sich aber nicht immer und überall aufgrund von Personalknappheit realisieren.

Die Frage, warum die Betreuer/innen der Projekte, die ja ebenfalls ein Mediationstraining durchlaufen haben, nicht selbst Mediationen durchführen, stellt sich natürlich auch. Den Berichten einiger dieser Mediationstrainer/innen zufolge mediieren diese tatsächlich auch hin und wieder selbst. Diese Mediationen beziehen sich jedoch in der Regel auf „schwierige“ Fälle (Kontrahent/innen älter als Mediator/innen, Gruppenkonflikte, Konflikte mit Lehrer/innen u.ä.). Zudem wurden die Trainer/innen als Ausbilder/innen von Mediation für die Schüler/innen fortgebildet mit dem Ziel ein

Peer-Mediation-Projekt an ihrer Schule zu installieren und nicht, um selbst Mediation auszuüben, was ein völlig anderes Konzept zur Konsequenz hätte.

2.5.3.3 Implementierung von Peer Mediation

In den meisten Schulen ging bisher die Initiative zur Einführung von Peer Mediation von einzelnen Lehrkräften aus. Diese können in externen Fortbildungsveranstaltungen oder auf schulinternen sogenannten Pädagogischen Tagen von Peer Mediation erfahren haben. Von einer solchen ersten Kenntnisaufnahme bis zur festen Verankerung des Programms an einer Schule vergehen in der Regel mehrere Jahre. In der Folge wird am Beispiel eines Phasenmodells die Programmimplementierung von Peer Mediation dargestellt, wie sie - nach den Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen - häufig verlief:

2.5.3.4 Exkurs: Phasenmodell Programmimplementierung von Peer Mediation

Phase I -Vorphase:

Zwei Kolleg/innen einer weiterführenden Schule haben im Schuljahr 1996/97 im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum Thema Gewaltprävention zum ersten Mal von Peer Mediation gehört und interessieren sich dafür. Sie bringen das Thema auf der nächsten Lehrerkonferenz zur Sprache und empfehlen dazu einen Fortbildungstag mit schulexternen Moderator/innen zu veranstalten. Im zweiten Halbjahr des Schuljahres, also im Frühjahr 1997, findet der Fortbildungstag statt. In der nächsten Lehrerkonferenz wird über die Einführung des Peer Mediation Programms im nächsten Schuljahr mit großer Mehrheit abgestimmt. Die Kolleg/innen, die das Thema ursprünglich aufgebracht haben, besuchen Mediationsfortbildungen und werben gleichzeitig in den 8er Klassen um geeignete Schüler/innen.

Phase II -Einführungsphase:

Im Schuljahr 1998/99 beginnen die Kolleg/innen mit der Ausbildung von etwa 15 Schüler/innen der Klassen 9 zu Peer Mediator/innen. Diese durchlaufen ein ca. 40 bis 60 Unterrichtsstunden umfassendes Training und beginnen gegen Ende des zweiten Schulhalbjahres mit der Mediatorentätigkeit. Mittlerweile haben diese Kolleg/innen die

Mitteilungen an die Eltern geschrieben, einen sogenannten Schlichterraum gesucht und diesen zusammen mit den Schüler/innen eingerichtet sowie die Schüler/innen der Eingangsklassen und das Lehrerkollegium über die Aufnahme der Schlichtertätigkeit informiert. Sie betreuen im 2. Halbjahr die bereits ausgebildeten Schülermediator/innen und beginnen im gleichen Zeitraum mit der Suche nach neuen potentiellen Mediator/innen für das nächste Schuljahr.

Phase III - Erprobungsphase:

Im Schuljahr 1999/2000 arbeiten die bereits ausgebildeten Schülermediator/innen weitgehend selbständig und werden von den Betreuer/innen supervidiert, die bereits den nächsten Jahrgang ausbilden und weitere Informations- und Werbeveranstaltungen durchführen.

Dieses Beispiel verdeutlicht den für die Implementierung von Peer Mediation benötigten Zeitrahmen, wenn sie als „stand-alone“-Projekt eingerichtet wird. Andere, ganzheitlich orientierte Konfliktlösungskonzepte, die auf die Erfassung aller am Schulleben beteiligten Personen gerichtet sind, benötigen einen entsprechend weiter gefassten Zeitrahmen.

Walker stellt Aufbau und Verankerung eines Peer-Mediation-Programms in einer Übersicht dar und macht ähnliche Vorschläge zur Umsetzung der einzelnen Arbeitsschritte (vgl. Walker 2001, S. 116 ff).

Schritte zur Etablierung eines Konfliktlotsen-Programms (Überblick)

0. Phase: Ausbildung der Ausbilderinnen

1. Phase: Vorlauf

- Initiativ- bzw. Projektgruppe klärt Ziele und Bedarf.
- Bekanntmachung und Werbung für die Idee:
 - im Kollegium
 - in der Schülervertretung und/oder in der Schülerzeitung
 - bei den Eltern und/oder Schulverein
 - eventuell bei Sponsoren im Umfeld
- Antrag in der Gesamtkonferenz auf Stundenentlastung für die am Programm beteiligten Lehrkräfte und auf Zuteilung eines Raums

2. Phase: Auswahl und Training

- Peer-Mediatoren auswählen:
 - Anzahl
 - Altersstufe
 - Kriterien, z. B. Interessierte versus „Geeignete“
- Ausbildung:
 - Umfang, Inhalt (s. Kapitel 5)
 - organisatorischen Rahmen klären, z. B. Projektwoche, Nachmittags-AG, Wochenendtraining, Training während der Schulzeit

3. Phase: Umsetzung

- Organisatorisches: Gruppenname, Erkennungszeichen, Einsatzplan, Raum
- Bekanntmachung des Angebots:
 - Aushang mit Fotos der Mediatoren
 - Vorstellung in der Gesamtkonferenz
 - Vorstellung in den Klassen
- Einsatz: Wann und wo finden die Mediationsgespräche statt?
- Betreuung/Coaching: regelmäßige Gruppentreffen

4. Phase: Auswertung und Planung

- Zwischenbilanz ziehen in der Schülergruppe, in der Projektgruppe, in der Lehrerkonferenz
- Antrag auf weitere Stundenermäßigung für die beteiligten Lehrkräfte
- Weiterplanung, z. B. Fortbildung der bestehenden Gruppe, Ausbildung einer neuen Gruppe

(Entnommen aus: Walker 2001, S. 117)

2.5.3.5 Peer Mediation Projekte

Als ein Schritt auf dem Weg zur langfristigen Sicherung von Peer-Mediation-Programmen können am ehesten diejenigen Projekte betrachtet werden, die unter systemischen Gesichtspunkten in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen entstanden sind.

Aus der Zusammenarbeit zwischen dem Schulpsychologischen Dienst und dem Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach resultierte 1996 das *rheinland-pfälzische Fortbildungsprojekt*, das sich zur Aufgabe setzte Schüler und Lehrkräfte zu Mediator/innen auszubilden. Die Ausbildung wurde vom Staatlichen Institut für

Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung (IFB) sowie von kirchlichen und anderen Fortbildungsinstituten durchgeführt; auf Landesebene koordinierte die beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung angesiedelte „Arbeitsgemeinschaft Gewaltprävention“ die unterschiedlichen Initiativen und Institutionen. Neben der fachlichen Betreuung und Begleitung von Schülermediatoren wurden und werden regelmäßig regionale Tagungen mit dem Ziel des Erfahrungsaustauschs unter aktiven Peer Mediatoren durchgeführt. Zur Qualitätssicherung der Fortbildungs- und Ausbildungsangebote in Mediation sowie deren finanzieller Förderung orientieren sich diese an den Standards des Bundesverbandes Mediation e.V. (vgl. Diehl 2001, S. 148 ff).

Im Regierungsbezirk Arnsberg wurde 1998 im Dezernat 45 mit Unterstützung des LSW ein *Lehrerfortbildungsprojekt „Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I“* gegründet. In allen 12 Schulamtsbezirken wurden von Moderator/innenteams geleitete Arbeitskreise konstituiert, die wiederum zu einem übergeordneten Arbeitskreis vernetzt wurden. Die Mitglieder des Arbeitskreises haben die Aufgabe für die Schulen im Regierungsbezirk Koordinator/innen zu qualifizieren. Diesen obliegt die Ausbildung von Peer Mediatoren an den Schulen, die Durchführung von Trainings zur Verbesserung der Sozialkompetenz mit den Schüler/innen der Orientierungsstufe, der Aufbau einer entsprechenden Organisationsstruktur an ihren Schulen und die Gewinnung von Kollegium, Schulleitung, Schüler- und Elternschaft für den Gedanken alternativer Konfliktlösung. Der Arbeitskreis gab sich ein „langfristiges Programm/Konzept“ auch hinsichtlich der Einbettung des Streitschlichtungssystems in das Schulprogramm und der Vernetzung mit Schulträgern, Beratungsstellen, Polizei, Sozial- und Jugendämtern (vgl. Arnsberger Projekt).

Auch in Berlin und Brandenburg existieren ähnliche Anstrengungen zur Fortbildung von Kollegien und zur Ausbildung von Schüler/innen; auch hier wird eine Koordinierung und Vernetzung von Mediationsprojekten angestrebt (vgl. Mickley 2001 und Dussa 2001). In Minden legte der Bund für Soziale Verteidigung ein Konzept vor, dass sich den Aufbau eines kommunalen Netzwerkes zum Ziel gesetzt hat (vgl. Projekt Minden).

Besonders gründlich und nachhaltig installierte sich das hessische Modellprojekt „Mediation und Schulprogramm“, das im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik gemeinsam mit dem Jugendbildungswerk Offenbach entwickelt wurde und finanziell vom Hessischen Kultusministerium unterstützt wird. Das Projekt enthält mehrere Fortbildungsbausteine für Kollegien und Schulklassen und bemüht sich um die Vernetzung und Kooperation mit den verschiedenen außerschulischen Institutionen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts ist aus Sicht des Projektleiters und Autors Rademacher:

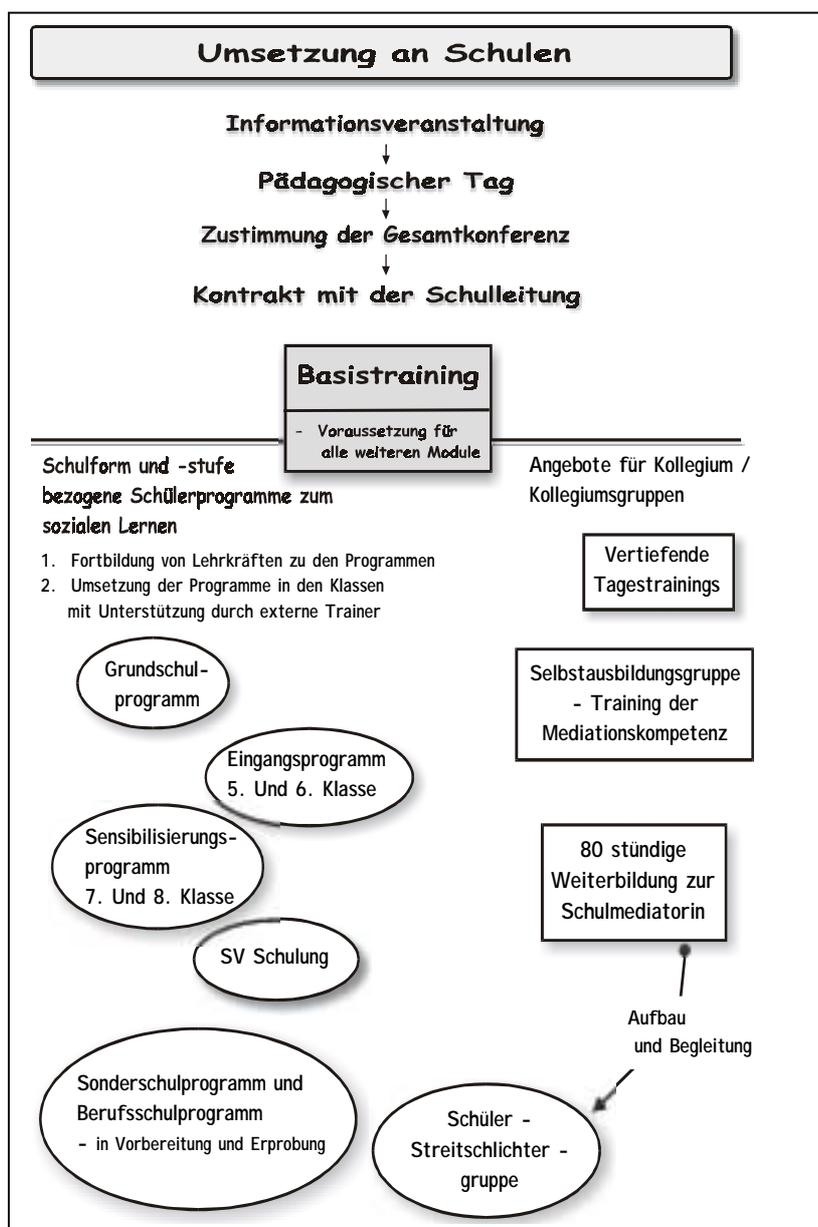
- die Begleitung und Betreuung der Projektschulen für fünf Jahre
- die Regionalisierung der verschiedenen Fortbildungsangebote im Bereich sozialen Lernens (insbesondere Eingangs- und Sensibilisierungsprogramm)
- die weitere Qualifizierung der Coaches
- die Entwicklung weiterer Bausteine
- und die Einbeziehung von Ansätzen „konstruktiver Konfliktbearbeitung“ in die 1. und 2. Phase der Lehrerbildung

Das Projekt zielt u.a. auf die Sensibilisierung möglichst vieler Beteiligten einer Schule (inklusive der Eltern) für die Ideen konstruktiver Konfliktbearbeitung, auf die Verbesserung der Kommunikationskompetenz von Lehrkräften und Schülern und damit der Qualität von Unterricht, auf die Vernetzung verschiedener gewaltpräventiver Ansätze durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und auf die Einbindung des Projekts in das Schulprogramm (vgl. Modellprojekt u. Schulprogramm)

In seiner Beschreibung des systemischen Ansatzes an Hessischen Schulen geht Rademacher davon aus, „dass die Umsetzung von Peer-Mediation einen Zeitrahmen von mindestens vier bis fünf Jahren erfordert und dass es einer zwei- bis dreijährigen Vorbereitungs- und Sensibilisierungsphase bedarf, bevor überhaupt Schülerinnen und Schüler zu Mediatoren ausgebildet werden. Diese Überlegungen erfolgen auf dem Hintergrund, dass Peer-Mediation-Projekte viel leichter zum Scheitern verurteilt sind, wenn nicht a) alle Lehrkräfte und b) die Schülerschaft sich relativ intensiv (d.h. nicht nur durch einen Vortrag) mit konstruktiver Konfliktbearbeitung auseinandergesetzt haben. Erfolgt keine intensive Vorbereitung, so besteht die Gefahr, dass die Lehrerschaft den Mediationsgedanken ablehnt, die Schüler das Angebot der Peer-

Mediatoren nicht annehmen und so die Mediatoren keine Aufträge haben und frustriert werden“ (vgl. Rademacher 2001, S. 26).

Einige der Kooperationspartner des Projekts sind neben dem staatlichen Schulamt und dem Hessischen Netzwerk Schule und Gesundheit die Arbeitsstelle Gleichstellung im Landesinstitut sowie das Jugendbildungswerk Offenbach und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Die unten stehende Abbildung (entnommen aus dem Flyer des Hessischen Modells) stellt die verschiedenen Bausteine des Projekts vor:



2.5.4 Bisherige Forschungsergebnisse zu Peer Mediation

Während aufgrund der wesentlich längeren Praxis mit diesen Projekten in den USA inzwischen einige Ergebnisse zu Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer Mediation vorliegen, sind dieselben im deutschsprachigen Raum noch sehr dürftig, was sich vor allem aus der noch jungen Schulmediationspraxis in Deutschland erklärt.

2.5.4.1 Ergebnisse aus den USA

Die internationale Organisation Association for Conflict Resolution (ACR) gibt eine ständig wachsende Bibliographie der in den letzten Jahren entstandenen Literatur zum Thema Peer Mediation heraus, die zum Zeitpunkt dieser Untersuchung bereits aus mehreren hundert Titeln (unter ihnen auch Forschungsberichte) bestand. Die Ergebnisse der Arbeiten, die die Implementierungsbedingungen der Programme und die Wirkung von Peer Mediation auf Schüler/innen, Klassen- und Schulklima untersuchten, werden im folgenden zusammengefasst.

So untersuchte die Studie der „Columbia University School of Public Health“ die Wirkung des „Resolving Conflict Creatively – Programms“ (RCCP, vgl. Kap. 2.4.3.1) auf die schulischen Leistungen und das Sozialverhalten von Schüler/innen. Das Forschungsteam befragte insgesamt 7000 New Yorker Schüler. Erste Ergebnisse zeigen, dass eine leichte, aber signifikante Verbesserung der Lernleistungen sowie der sozialen Einstellungen und des Sozialverhaltens der Schüler/innen nach Einführung des Programms zu verzeichnen waren (vgl. Aber et al. 1998, 187 ff).⁶⁸

Mitarbeiter der Universität Florida führten eine sich über vier Jahre erstreckende Untersuchung an drei Mittelschulen in Florida durch. Sie untersuchten nicht nur die Wirkung der Konfliktlösungsprogramme, sondern sammelten auch Daten im Zusammenhang mit Konfliktgegenständen, Mediationsvereinbarungen und Inanspruchnahme der Einrichtung. Unter anderem fanden sie heraus, dass Sechstklässler die Mehrheit der Kontrahenten (64%) stellten. Im Mittelpunkt der Konflikte standen mit

⁶⁸ Hier müsste untersucht werden, ob und inwieweit die Verbesserung der Lernleistung tatsächlich auf die Trainings, und nicht evtl. auf die intensivere Beschäftigung der Lehrkräfte mit den Schüler/innen aufgrund der Trainings zustande gekommen ist.

84% verbale Belästigung, mit 36% üble Nachrede und mit 19% körperliche Angriffe. In über 95% erreichten die Konfliktparteien Vereinbarungen, die zum größten Teil Kontaktvermeidung (44%) oder Beendigung des aggressiven Verhaltens (39%) als Zielsetzung aufführten. Die Kontrahenten berichteten von großer Zufriedenheit mit dem Mediationsprozess. Sie sagten aus, die Vereinbarungen hielten in der Regel wenigstens eine Woche im Anschluss an die Mediation. Befragte Schülereltern schätzten Mediation als positive Erfahrung für ihre Kinder ein und bestätigten eine Übernahme der aus ihr resultierenden kommunikativen Fähigkeiten in das häusliche Milieu. An einer Schule nahmen bald nach der Implementierung von Peer Mediation Disziplinprobleme deutlich ab; an den anderen beiden war die Abnahme weniger deutlich und stellte sich erst nach einer längeren Zeitspanne ein (vgl. Florida-Projekt).

Johnson/Johnson fassten eine Reihe von Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von Peer Mediation an US- amerikanischen Schulen zusammen und kamen zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen, die Peer Mediation Programme durchlaufen, die ihnen vermittelten Konfliktstrategien erfolgreich anwenden. Zudem fanden sie heraus, dass nach Einführung solcher Programme eine deutliche Abnahme der Konflikte zu verzeichnen ist, die von Lehrkräften und Schulleitung geregelt werden müssen (vgl. Johnson/Johnson 1996, S. 459 ff). Ob allerdings die Abnahme von Konflikten mit dem neuen Instrument zusammenhängt, müsste in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Im März 2000 fand in Washington DC – gefördert vom US- Erziehungsministerium und organisiert von CREnet – ein Symposium statt, das den aktuellen Stand der Forschung zur Wirksamkeit von Peer Mediation zum Gegenstand hatte. Einige der Symposium-Teilnehmer hatten zuvor Forschungskriterien aufgestellt, nach denen die bisherigen Ergebnisse zum Thema Peer Mediation untersucht werden sollten, u.a. die Auswirkungen von Konfliktlöstungslernen und Peer Mediation auf die Schüler- und Lehrerschaft sowie die auf das Klassenklima und die Schumatmosphäre. Es wurden Forschungsteams gebildet, die jeweils eines der Untersuchungskriterien bearbeiteten. Die Ergebnisse wurden sodann dem Symposium vorgestellt, zu dem zahlreiche bekannte, mit Peer Mediation befasste Forscher und Praktiker sowie die Repräsentanten von Organisationen, die in irgendeiner Form mit diesem Thema verbunden sind (z. B. UNICEF und die großen Mediationsorganisationen), eingeladen waren. Eine

ausführliche Darstellung der Ergebnisse des Symposiums findet sich in der Veröffentlichung der Netzwerkorganisation CREnet (vgl. Jones/Kmitta 2000). An dieser Stelle werden daher nur die Schwerpunkte dargestellt:

Bezogen auf die Wirkung von Konfliktlösungslernen auf die Schüler/innen sowie auf Klassen- und Schulklima stellten die Autoren fest, dass die Programme die Schüler/innen befähigten Lösungen zu verhandeln, in Konflikten zu vermitteln und sich selbst besser zu regulieren. Auch seien bei den Schüler/innen, die an diesen Programmen teilnahmen, Leistungssteigerungen und eine Abnahme von Schulverweigerung zu beobachten sowie eine höhere Lernmotivation und bessere Beziehungen untereinander (vgl. Sandy et al. 2000). Bei Grundschüler/innen waren - nach Jones und ihren Mitarbeitern - deutlich stärkere Wirkungen als bei Mittel- und Gymnasialschüler/innen zu verzeichnen, ohne dass die Ursache für diese Unterschiede erklärt werden konnte (vgl. Jones et al. 2000).

Den Untersuchungen zufolge existieren starke Anzeichen dafür, dass Peer Mediation und andere Formen des Konfliktlösungslernens einen förderlichen Einfluss auf das Klassenklima haben (vgl. Jones et al. 2000). Bezogen auf das Schulklima besagen die meisten Ergebnisse, dass Peer Mediation - Programme ein positives moralisches Klima an den Einrichtungen hervorbrächten, an denen sie installiert sind. Zudem verringerten sie die Bereitschaft auf autoritäre schulische Maßnahmen zurückzugreifen (vgl. Sandy et al. 2000). Dieselben Autoren stellten allerdings auch fest, dass insgesamt nur wenige Längsschnittstudien zur Wirkung der Programme sowie zur Art und Weise ihrer Implementierung vorliegen. Sie empfehlen daher, eine ausreichende Zahl von Schulen über einen genügend langen Zeitraum auf diese Kriterien hin zu untersuchen (ebenda, S. 27).

Zudem weisen sie darauf hin, dass negative Ergebnisse in ihren Untersuchungen vor allem dann zu verzeichnen waren, wenn Konfliktlösungsprogramme für Kinder und Jugendliche nicht auf die jeweilige Altersstufe angepasst waren. Konfliktlösungslernen müsse in jeder Altersphase neu trainiert werden, damit die Jugendlichen im Erwachsenenalter ein „Reservoir“ von Haltungen, Kenntnissen und Fertigkeiten hätten, um in den Konflikten des Familien- und Gemeinschaftslebens, mit denen sie täglich konfrontiert seien, konstruktiv handeln könnten. „Children have difficulty generalizing

what they have learned in relationship dynamics at an earlier age to the complexities of the problems they face at a later point in time“ (ebenda).

Wie Cohen et al. herausfanden, „kränkeln“ Peer Mediation Programme an Schulen häufig kurze Zeit nach ihrer Gründung. Er sieht die Ursachen bei der einseitigen und wenig sorgfältigen Implementierung von Streitschlichterprogrammen an Schulen ohne die entsprechenden Begleitmaßnahmen bzw. Einbettung des Programms in ein Gesamt-Präventiv-Programm. „The field of CRE emphasizes the importance of developing comprehensive programs which go beyond isolated, stand-alone efforts. In fact, the National Curriculum Integration Project was created to address the issue by creating a comprehensive, integrated approach to CRE and helping schools move beyond peer mediation or negotiation only (Cohen et al. 2000, S. 4).

In ihrem Bericht über das Philadelphia Peer Mediation Project weisen auch Jones/Carlin (1994) darauf hin, dass für die erfolgreiche Implementierung jedes Programms zur Konfliktziehung die aktive Unterstützung des gesamten Lehr- und Verwaltungspersonals einer Schule nötig ist. Sie zeigen auf, dass es zahlreiche Beispiele für stagnierende oder schwindende Programme gibt, deren Vorbereitung unzureichend war (ebenda). In ihrer Zusammenfassung des „Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project“ resümiert Jones: „The research in peer mediation and conflict education is replete with tales of programs in decline or perpetual atrophy because they were planted in <unprepared soil>“ (Jones 1994). Zur Sicherung von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Peer Mediation-Programms an einer Schule empfehlen Davis/Porter daher bereits 1985 eine langfristige und sorgfältige Koordination durch eine verantwortungsbewusste und fähige Person sowie dessen evaluative Begleitung und die Einbeziehung aller anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft – wenn möglich auch der Eltern - in die Mediationstrainings (vgl. Davis/Porter 1985).

2.5.4.2 Ergebnisse aus Deutschland

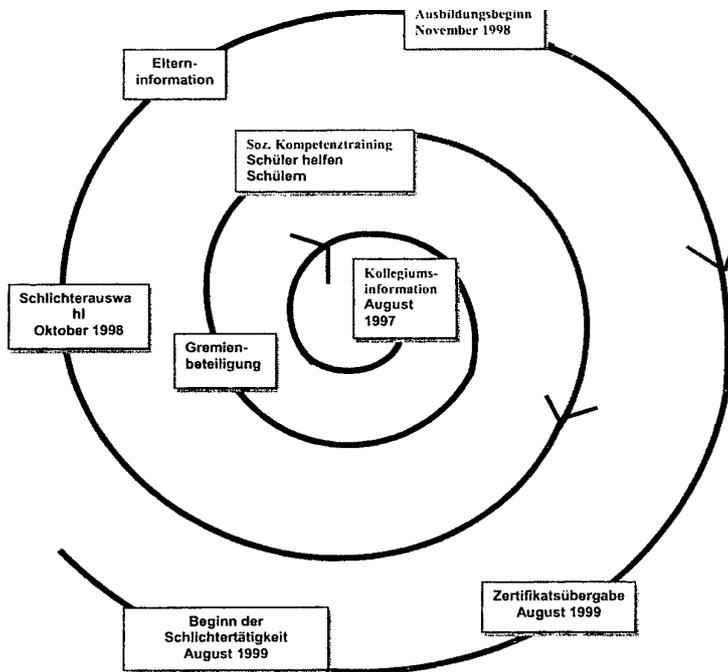
Für Deutschland liegen erst wenige Forschungsergebnisse vor. Eine Reihe von Staatsexamens- und Diplomarbeiten beschäftigen sich mit der Implementierung von Schülermediation an Einzelschulen. Zudem existieren - von den Betreuer/innen der Mediationsprojekte häufig selbst erstellte - Dokumentationen, Erfahrungsberichte und

Selbstevaluationen (vgl. Meeth 2001, Gerbig/Fritsch 2001, Findeisen 2001, Simsa 2001, S. 100 ff, Baumann/Zipperlen 2001, Lange et al. 2001, Strickel 2001, Bonjer 2001). Die bisherigen Ergebnisse ähneln sich allerdings weitgehend. Simsa konstatiert, dass Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet von „ähnlichen positiven Entwicklungen und negativen Erscheinungen bei der Umsetzung von Mediation in der Schulpraxis“ berichten (vgl. Simsa 2001, S. 29).

Als eine der ersten Schulen in Deutschland führte die Realschule Sundern Anfang der neunziger Jahre Peer Mediation ein und legte nach drei Jahren Praxiserfahrung mit dem Programm erste Evaluationsergebnisse in Form eines Praxisberichts vor. Die Peer Mediatoren hatten ihre Dienste dem gesamten Schulzentrum, bestehend aus Realschule, Hauptschule und Gymnasium, angeboten. Die an der Schule geführte Statistik zur Peer-Mediation-Einrichtung ergab, dass in den drei Jahren zwischen 1994 und 1997 fast 200 Schüler/innen an Mediationen teilgenommen hatten, dass Jungen häufiger in Konflikte verwickelt gewesen waren als Mädchen, dass sich aber überwiegend Mädchen zu Schlichterinnen hatten ausbilden lassen. In der Mehrheit der Fälle wurden die Kontrahent/innen von einer Lehrperson auf die Mediationseinrichtung aufmerksam gemacht. Interviews und eine Fragebogen-Umfrage ergaben, dass schriftlich getroffene Vereinbarungen in der Regel eingehalten wurden (82%). 70% der Befragten sagten aus, dass sich nach dem Schlichtungsgespräch eine Verbesserung der Beziehung der Kontrahenten einstellte. 95% der Schüler/innen gaben an nach dem Gespräch überwiegend oder völlig zufrieden mit den Ergebnissen zu sein. Die Autoren der Umfrage vermuteten, dass das Nachfolgetreffen (14 Tage nach dem Konfliktgespräch), das noch einmal auf die Vereinbarung hinweist, zu diesem Ergebnis beitrug (vgl. Braun et al. 1997).

Erste Ergebnisse einer Langzeitstudie an eine Schule für Lernbehinderte wurden von Engert vorgestellt. Sie machen deutlich, dass auch an Sonderschulen Peer Mediation erfolgreich eingesetzt werden kann und „dass die Kompetenzen für die Streitschlichtung nicht ausschließlich im intellektuellen Bereich angesiedelt sind“ (Engert 2001b, S. 231). Die „Implementationsspirale“ gibt Auskunft über den Zeitrahmen der Implementierung des Programms an der Schule und über „die Faktoren, die maßgeblich zur Akzeptanz des Programms beigetragen haben“ (vgl. ebenda, S. 226). Nicht erkennbar im Schaubild ist die von Engert in ihrer Auswertung erwähnte positive Aufnahme des

Mediationskonzepts durch „engagierte, ganzheitlich orientierte Kolleginnen und Kollegen“ (ebenda, S. 231).



(Entnommen aus: Engert 2001b, S. 226)

Die Spirale zeigt im übrigen deutlich, welcher Zeitrahmen für die Planung und Implementierung eines Peer-Mediation-Projekts benötigt wird (vgl. auch Kap. 2.5.3.3).

In einem Zeitraum von 16 Monaten wurden 54 offizielle Mediationen durchgeführt; die „Dunkelziffer“ der inoffiziellen Mediationen bewegte sich nach Schätzungen der Mediatoren bei ein bis zwei zusätzlichen Mediationen pro Tag, die außerhalb des Mediationsraums stattfanden.⁶⁹

Im Beobachtungszeitraum war zu Beginn der beiden Schuljahre eine deutlich erhöhte Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung zu verzeichnen. Eine Analyse der Mediationsprotokolle ergab, dass es sich bei den Konfliktgegenständen – wie auch schon in den amerikanischen Studien beobachtet – überwiegend um Beschimpfungen und Beleidigungen handelte. In fast allen Fällen wurden Mediationsvereinbarungen getroffen, die sich in vier Kategorien einteilen lassen: 1) Unterlassungen, 2) Ignorieren,

⁶⁹ ein interessantes Phänomen, das es auch an anderen Schulen mit Mediationseinrichtung geben dürfte.

3) Wunschdenken, 4) konkrete Verhaltensänderungen und -weisen. Die geringe Bandbreite an Lösungsvorschlägen war für die Betreuer/innen des Programms ein Zeichen für einen „akuten Optimierungsbedarf im Rahmen der kontinuierlichen Weiterqualifikation der Mediatoren“. Fast doppelte so viele Jungen (63%) wie Mädchen (34%) nutzten an dieser Schule die Mediationseinrichtung. Es bestand ein hoher Grad an Zufriedenheit der Mediant/innen sowohl mit dem Mediationsverfahren, den Vereinbarungen und den Mediator/innen selbst. So berichteten z.B. 84% der Mediant/innen, dass ihr Problem gelöst wurde, und 79% der Befragten berichteten, dass sie mit dem ehemaligen Kontrahenten nach der Mediation besser zurecht kamen (vgl. ebenda, S. 227 ff).

Schubarth berichtet, dass aus einer aktuellen Dokumentation des Bildungsministeriums des Landes Mecklenburg-Vorpommern zu Projekten der Gewaltprävention hervorgeht, dass an 40 Schulen auch Mediationsprojekte existieren. Aus Analysen von Stahlberg geht hervor, dass fast alle von 80 befragten Schülermediator/innen Mediation für eine Möglichkeit der Verringerung von Gewalt an Schulen halten und dass sie das Training verantwortungsbewusster und selbstsicherer gemacht hat. Nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten allerdings gab an sich in ihrem Wirken durch die Lehrer akzeptiert zu fühlen, während die Akzeptanz in den Augen der Mediatoren durch die Mitschüler/innen und Eltern bei ca. 70 % lag (vgl. Stahlberg 1998, zitiert in Schubarth 2000, S. 100).

Eine der ausgedehntesten Studien, die zu Mediation durchgeführt wurde, ist die von Simsa (vgl. Simsa/Dittmann 2001 und Simsa 2001). An einer Fragebogenaktion, die Simsa an hessischen Schulen durchführte, nahmen 23 Gesamtschulen, 12 Grund-/Haupt-/Realschulen, drei Gymnasien, eine Schule für Lernhilfe und zwei berufliche Schulen teil. Im Zentrum ihrer Untersuchung standen die Inanspruchnahme (der teilnehmenden Frankfurter Schulen) von rechtlichen Sanktionen bei Konflikten und Schülergewalt im Vergleich zu Mediation als alternativem Interventionsmodell. Zur Zeit der Fragebogenaktion beschäftigte sich über die Hälfte der Schulen seit etwa zwölf Monaten mit Mediation. Nur zwei Projekte bestanden länger als vier Jahre, so dass mit diesen kurzen Laufzeiten die meisten Projekte keine hinreichend lange Umsetzungsphase aufwiesen, „um einer wissenschaftlichen Evaluation im Sinne einer Effizienzmessung unterzogen werden zu können“ (vgl. Simsa 2001, S. 29f).

Es handelte sich bei der Studie um einen „explorativen Forschungsansatz“, der „weitgehend mit offenen Fragestellungen arbeitete“ und daher „ein möglichst umfassendes Instrumentarium empirischer Methoden“ einsetzte (vgl. Simsa/Dittmann 2001, S. 42). Es fanden „schriftliche und mündliche Befragungen, (teilnehmende) Beobachtungen und Dokumentenanalysen“ (ebenda) statt, und die Projektbearbeiterin nahm über einen Zeitraum von mehr als zwei Schuljahren an Streitschlichtertrainings, Eingangsprogrammen für die 5. Klassen und vielen anderen schulischen Veranstaltungen im Zusammenhang mit dem Mediationsprojekt teil (vgl. ebenda).

Befragt wurden Schulleiter, Betreuer/innen der Mediationsprojekte, Schülermediator/innen und Kontrahent/innen, die Mediationen in Anspruch genommen hatten. Die Fragebögen, die mit Hilfe eines Schulleiters, zwei Konflikttrainer/innen und weiteren Lehrer/innen mit „langjähriger Erfahrung in Schulmediation“ (ebenda, S. 29) und einer Schulpsychologin erstellt worden waren, erhoben neben Daten zur Schule und zum Mediationsprojekt auch die Erfahrungen der Betroffenen im Umgang mit Konflikten und mit Mediation sowie die Reaktionen der jeweiligen Schule auf eskalierte Konflikte. Gegenstand der Befragung waren zudem sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit dem Mediationsprojekt.

Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass die häufigsten Konfliktarten Beleidigungen, Streitereien und Mobbing waren. An zweiter Stelle wurden Gewalt gegen Sachen und körperliche Auseinandersetzungen genannt, Unterrichtsstörungen und Verletzungen der Schulordnung standen erst an dritter Stelle. Es gab zwei Reaktionsmöglichkeiten auf Konflikte an den Schulen: zum einen traditionelle Maßnahmen wie Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, zum anderen alternative Maßnahmen in Form von Mediation durch Lehrer/innen oder Schüler/innen. Einige Schulen gaben entweder nur Ordnungsmaßnahmen als Reaktionsmöglichkeit auf Konflikte an, andere bevorzugten Mediation als alleinige Maßnahme; an den meisten der befragten Schulen kamen beide Reaktionsweisen parallel zur Anwendung. Im Fall von eskalierten Konflikten reduzierte sich die Anzahl der Schulen, die Mediation für das geeignete Mittel hielten, auf nur noch zwei Schulen. Simsa stellte fest, dass in der Praxis vielfach beobachtet werden kann, „dass auch Schulen mit etablierter Mediation Konflikte, die uneingeschränkt für ein Mediationsverfahren geeignet wären, mit –

teilweise schwerwiegenden – Ordnungsmaßnahmen zu regeln versuchen“ (vgl. ebenda, S. 31 ff).

Als Ziele der Mediationsprojekte wurden in fast allen Schulen die Verbesserung der Konfliktkultur und des Schulklimas sowie die Veränderung der Kommunikationsstrukturen angegeben. Dabei war nach Angaben der Beteiligten die „Verbesserung der Lehrerkompetenz im Sinne einer Erhöhung ihres pädagogischen Repertoires im Umgang mit Schülern oder als Hilfe bei Konflikten mit Kollegen“ eher nebensächlich (15,3%), während mehr als ein Viertel der Befragten (27,1%) die Erhöhung der Konfliktkompetenz der Schüler als pädagogisches Ziel nannte. In den von Simsa befragten Schulen spielte die Verknüpfung der Mediationsprojekte mit anderen innovativen Aktivitäten für Schüler/innen, wie z. B. Trainings zum sozialen Lernen, Anti-Gewalt-Trainings und Projekte der Suchtprävention sowie die Zusammenarbeit mit anderen Trägern eine wichtige Rolle. Die Finanzierung der Mediationsprojekte erfolgte nach Angaben der Schulen „überwiegend aus staatlichen Zuschüssen in Verbindung mit Eigenbeteiligung und/oder Sponsorengeldern“ (vgl. ebenda, S. 36 ff).

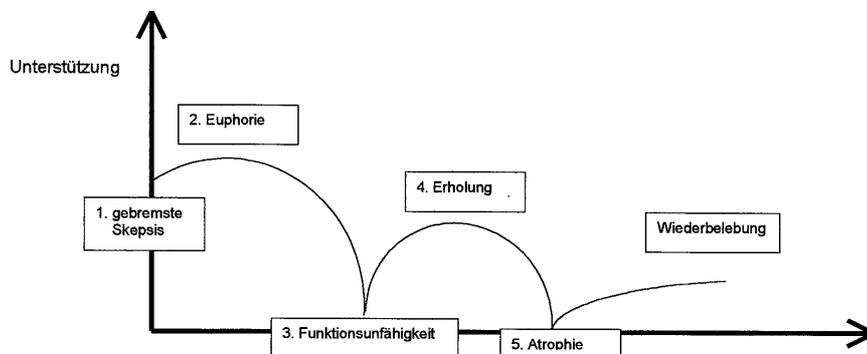
Auf die Frage nach den positiven Erfahrungen mit den Mediationsprojekten nannten 30 Schulen an erster Stelle „die Verbesserung des Klassenklimas und die Erhöhung der Konfliktlösungskompetenz“. Von acht Schulen wurden „bessere Zusammenarbeit und mehr Kollegialität zwischen den Lehrkräften“ genannt. Als problematisch wurden (trotz der staatlichen Unterstützung) an erster Stelle die knappen Mittel genannt, „wobei sowohl finanzielle als auch zeitliche bzw. räumliche Vorgaben gemeint waren“. Mängel in der Mediationsausbildung wurden an zweiter Stelle genannt, und fast ein Drittel der Nennungen betraf die fehlende Unterstützung im Kollegium und die „zu hohen Erwartungen auf sofortigen Erfolg“ sowie das Betrachten von „Mediation als *Hobby*“ (vgl. ebenda, S. 41f).

Aus den insgesamt 50 ausgewerteten Mediationsgesprächen ging hervor, dass es sich bei den Mediationspartner/innen zumeist um zwei Konfliktparteien handelte und dass bei fast der Hälfte der Gespräche die Konfliktparteien weiblich waren. Die Mediator/innen waren in der Mehrzahl weiblich. Zu Mediationsvereinbarungen kam es in 86% der Fälle. Die Konfliktregelungen ähnelten den bei Engert (s.o.) aufgeführten Vereinbarungen. Die Auswertung der Mediationsprotokolle verbunden mit

Praxisbeobachtungen der Arbeit der Peer-Mediatoren ergab, „dass Schüler gut in der Lage sind, auch bei schwierigeren Konflikten ihrer Mitschüler zu vermitteln“ (vgl. ebenda, S. 44) und dass sie vor allem praktische Lösungen finden, die sich stark von den erzieherischen Eingriffen der Erwachsenen unterscheiden. Ein weiteres Ergebnis war, dass die z.T. von Schule zu Schule sehr unterschiedliche Praxis der Peer Mediation „weniger von der Ausbildung, den Personen der Peer-Mediatoren oder den konkreten Fällen abzuhängen schien, als von der jeweiligen Betreuung der Schüler durch die Lehrkräfte“ (vgl. ebenda, S. 48).

Bezogen auf die langfristige Implementierung von Mediationsprogrammen ähneln die Ergebnisse den amerikanischen. So ergaben die Recherchen von Simsa, „dass Mediation in der Schule langfristig geplant und auf Dauer angelegt sein muss. (...) In der Praxis wird Mediation vielfach ohne sorgfältige Programmentwicklung oder langfristige Planung *versuchsweise* eingeführt. Erst, wenn sich ernsthafte Probleme bei der Umsetzung des Vorhabens zeigen, wird von den Verantwortlichen die Notwendigkeit einer sorgfältigen Implementierung der Idee in der Schule erkannt“ (Simsa 2001, S. 51).

Engert zeigt die an vielen deutschen Schulen typische Entwicklung von Peer-Mediation-Programmen, die einen Einbruch nach etwa fünf- bis sechsmonatiger Existenz erleiden, am Beispiel der „Implementationskurve“ auf (Abb. aus: Engert 2001b, S. 224):



Sie schlägt vor diese Einbrüche durch die sorgfältige und umfassende Ausbildung der Trainer/innen, die gezielte Auswahl der Mediator/innen und eine „systemische Implementierung“ zu vermeiden (vgl. ebenda, S. 224f). An anderer Stelle benennt Engert die aus ihrer Sicht notwendigen „Kriterien erfolgreicher Programm-Implementation“ wie folgt:

- Einrichtung einer Steuergruppe
- Sorgfältiges Abwägen zwischen schulweiter Implementation oder „Appendix-Modell“
- Einrichtung eines Koordinatorenteams
- Entwicklung eines Organisationsmodells der Schülermediation (nach Präsenz oder Bedarf)
- Früher Beginn der Ausbildung von Peer Mediatoren
- Gründliche Ausbildung
- Einrichtung eines Mediationsraums
- Unterstützung durch die Schulleitung
- Maßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit
- Selbstevaluation (vgl. Engert 2001a)

Auch Walker empfiehlt eine gründliche und sorgfältige Planung und „Strategieentwicklung“ und resümiert aus den Berliner Erfahrungen: „Ein Konfliktlotsenprogramm kann nur langfristig Erfolg haben, wenn es von einem Großteil des Kollegiums sowie von der Schulleitung mitgetragen“ und eine langfristige Betreuung der Programme sichergestellt wird (Walker 2001, S. 125 und 129). Weitere Schwierigkeiten, die nach Walker die dauerhafte Implementierung von Peer-Mediation-Programmen in Schulen gefährden können, sind die Nichtannahme des Angebots in der Schülerschaft und Probleme bei der langfristigen personellen Absicherung des Programms.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse zur Schulmediationsforschung fordern auch Simsa/Schubarth für eine langfristige und nachhaltige Etablierung des Konzepts

- *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*, beinhaltend die erforderliche Professionalisierung der Mediatorenausbildung und geeignete Maßnahmen in

der Mediationspraxis wie Mindeststandards, Installierung von Unterstützersystemen, Vernetzung,

- *Einbindung des Mediationsverfahrens in den Schulentwicklungszusammenhang*
- und Reflexion über die erforderlichen *materiellen und personellen Rahmenbedingungen* von Schulmediation (vgl. Simsa/Schubarth 2001, S. 6f).

2.6 Zusammenfassung

Einige Autoren, die sich mit den Entwicklungsbedingungen Heranwachsender beschäftigt haben, vermuten, dass die Ausrichtung Jugendlicher auf ihresgleichen einen essentiellen Entwicklungsanreiz darstellt, der in der *Peer Group* zur Wahrnehmungsdifferenzierung führen und Lernprozesse im sozialen Handeln anstoßen kann. Sie nehmen weiterhin an, dass die Erfahrungen der Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit im Umgang mit der eigenen Altersgruppe nicht nur entwicklungsfördernd seien, sondern auch den geeigneten Rahmen für eine konstruktive und aktive eigene Identitätsarbeit der Jugendlichen böten. (vgl. Kapitel 2.4.2).

Ergebnisse der Praxisauswertung von *Peer Projekten* (vgl. Kapitel 2.4.3) scheinen diese Annahmen zu bestätigen. Sie deuten darauf hin, dass die Teilnahme von Jugendlichen an solchen Projekten tatsächlich förderlich für ihre persönliche Entwicklung ist. Laut Aussagen der befragten Jugendlichen wurde ein Zuwachs an Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit sowie ein größeres Bewusstsein für die eigenen Bedürfnisse erlebt. Seitens der Betreuer/innen wurde in den Auswertungsergebnissen den Peer Educators bei der Ausübung ihrer Tätigkeit Verantwortungsgefühl und Einfühlsamkeit bescheinigt. Bei den Adressat/innen der Projekte konnte ein Lernzuwachs festgestellt werden, und es deutet einiges darauf hin, dass sich Jugendliche mit ihren Fragen tatsächlich lieber an ihresgleichen wenden als an Erwachsene und dass sie einen mindestens gleichwertigen Lerneffekt davontragen.

Es gab auch Belege für Überforderungserscheinungen der jugendlichen Peer Educators und somit für die ernsthafte Gefährdung der Projekte. Diese wurden vor allem in Zusammenhang mit einer nicht ausreichenden Betreuung durch die Erwachsenen festgestellt. Auch befürchten Kritiker/innen des Peer-Education-Konzepts, dass Jugendliche ganz entgegen eigenen Bekundungen und Absichten für die Zwecke der

Erwachsenen instrumentalisiert und funktionalisiert werden könnten. Eine weitere Kritik betrifft die Effizienz der Peer Projekte. Sie seien immer nur Multiplikator/innenarbeit auf Zeit, so dass überlegt werden müsse, ob nicht die in die Ausbildung von Peer Educators investierten Mittel eine Ressourcenverschwendung darstellten. Da die Berichte zur Praxisauswertung der Peer Projekte recht spärlich sind, wäre hier m. E. eine längerfristige und systematische Überprüfung angebracht.

Peer Mediation als *eine* im schulischen Bereich eingesetzte Vermittlungsmethode verzichtet ebenfalls auf Interventions- und Regulierungsmaßnahmen seitens der Erwachsenen und stellt insofern eine grundsätzlich andere Form der Gewaltprävention dar als die vorher diskutierten Maßnahmen (vgl. Kapitel 2.3.4). Von ihr versprechen sich Pädagog/innen effektivere und nachhaltigere Ergebnisse als durch Disziplinierungs- und Ordnungsmaßnahmen bzw. Konfliktbearbeitung durch Erwachsene.

Bei der Darstellung von Peer Mediation wurde zunächst versucht die Entstehung und Entwicklung des Konzepts aus der Idee der gewaltfreien Konfliktaustragung der politischen Bewegungen in den USA der sechziger und siebziger Jahre nachzuvollziehen und die verschiedenen anderen in die *Mediationspraxis* eingeflossenen Theorien und Einflüsse aufzuspüren. Anschließend wurden die in den USA üblichen Formen des Konzepts und seine Entwicklung und Anwendungsformen an deutschen Schulen vorgestellt.

Untersuchungsergebnisse zur *Wirksamkeit* von Peer Mediation aus den USA lassen vermuten, dass ihre Anwendung zu einer Reduzierung schulischer Gewalt beitragen kann. So belegen einige dieser Studien, dass Kinder und Jugendliche ihre Konflikte untereinander selbstverantwortlich und zufriedenstellend regeln können, wenn sie über ein entsprechendes Instrumentarium verfügen, das ihnen in zusätzlichen Trainings vermittelt werden muss. Dies trifft sowohl für die Ausübung als auch für die Inanspruchnahme von Peer Mediation zu.

Was die *Regulierung von Schulkonflikten* angeht, so wurde in mehreren Studien festgestellt, dass Schüler/innen sich von den meisten an Schulen üblichen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nur wenig beeindruckt zeigen und dass auch von den

Lehrer/innen deren Wirksamkeit bezweifelt wird (vgl. Schwind et al. 1995 und Simsa 2001). Von Mediation versprach man sich daher eine sanftere Möglichkeit der Krisenintervention als durch Machtausübung und somit die Verhinderung von Konflikteskalationen und eine Verbesserung des Klimas an der Schule.

Was die *Eignung von Peer Mediation für den schulischen Bereich* betrifft, sehen Simsa und andere Befürworter von Peer Mediation in ihrer Implementierung an Schulen immense Vorteile für alle Beteiligten, da die Konfliktparteien zusammen Geschehenes aufarbeiten und für die Zukunft tragfähige Lösungen finden könnten, die darüber hinaus zur Verhinderung neuer Konflikte beitragen würden. Außerdem erführen Schüler/innen ihre Schule als helfende und nicht als strafende Instanz Bei Konflikten, die bereits seit längerer Zeit existieren und immer wieder virulent werden, wenn zudem in einer Klasse der gesamte unterrichtliche Ablauf durch diese Konflikte gestört wird, sei Peer Mediation das Mittel der Wahl. Simsa warnt einerseits vor einer falschen Sicht des Konzepts als „Allheilmittel“ der Konfliktregulierung, betont andererseits aber, dass Mediation dennoch längst nicht bei allen in Frage kommenden Fällen angewendet bzw. das schulische „Mediationspotential“ nicht überall ausgeschöpft werde (vgl. Simsa 2001, S. 11 und 49 f).

Bezüglich der *Konfliktgegenstände* gleichen sich die Ergebnisse aus Deutschland und den USA: An erster Stelle stehen mit über 80% Beschimpfungen oder Beleidigungen; körperliche Angriffe machen einen geringeren Prozentsatz (ca. 10-20%) aus. Die Vereinbarungen scheinen sich in allen Ergebnissen zu ähneln: Es werden überwiegend Kontaktvermeidung und/oder Beendigung des aggressiven Verhaltens „ausgehandelt“. Während in amerikanischen Studien Auswirkungen konstruktiven Konfliktlösungsverhaltens auf das häusliche Milieu beobachtet wurde (vgl. Kapitel 2.5.4.1), ist diese Dimension in deutschen Studien jedoch bisher nicht untersucht worden. Viele amerikanische Studien erkennen an den Schulen mit Peer Mediation eine Abnahme von Disziplinschwierigkeiten bzw. von Konflikten, die ansonsten von Lehrkräften und Schulleitungen gelöst werden müssten; auch dazu fehlen aber die entsprechenden Langzeituntersuchungen, sowohl in den USA als auch in der BRD. Die Verbesserung des Klassenklimas durch Konfliktlösungslernen und Peer Mediation wird in fast allen Untersuchungen von den befragten Lehrer/innen bestätigt.

Die Aussagen zur *geschlechtsspezifischen Inanspruchnahme* der Mediationseinrichtung sind widersprüchlich. Einige Ergebnisse deuten darauf hin, dass Jungen häufiger in Konflikte verwickelt sind und Vermittlung in Anspruch nehmen als Mädchen, andere besagen, dass der Anteil von Jungen und Mädchen gleich hoch ist. An einer Schule war die überwiegende Mehrheit der Mediator/innen weiblich; ob dies jedoch die Regel ist, wurde bisher nicht untersucht. Auch lässt sich zur Zeit nicht beurteilen, welchen Jahrgängen die Schüler/innen entstammen, die Mediation überwiegend in Anspruch nehmen.

Zur *Situation der Mediator/innen* gibt es bisher ebenfalls wenige Untersuchungsergebnisse. Die Studie an den hessischen Schulen von Simsa ergab, dass Schülermediator/innen in der Lage sind, auch bei komplexeren Konflikten zu vermitteln und dass sich die mit ihrer Hilfe gefundenen Lösungen stark von den erzieherischen Eingriffen der Erwachsenen unterscheiden und deswegen wirksamer sind. Diese Studie fand auch heraus, dass die Mediator/innen von ihrer Arbeit überzeugt sind und in dieser auch für sich selbst Vorteile erkennen. Zur Akzeptanz der Mediator/innen bei den Mitgliedern der Schulgemeinschaft sind die Ergebnisse in dieser Studie recht widersprüchlich. Es gibt erste Anzeichen dafür, dass Mediator/innen in der Schule nicht das Ansehen genießen, das aufgrund ihrer Zusatzqualifikation zu erwarten wäre (vgl. Simsa 2001 und Simsa/Dittmann 2001).

Eine Befragung zur *Problemwahrnehmung der Mediationstrainer/innen* ergab, dass als Hauptprobleme die knappen Ressourcen, Mängel in der Mediationsausbildung und die fehlende Unterstützung im Kollegium wahrgenommen wurden (Simsa 2001, S. 50). Ein weiteres Ergebnis war, dass die z. T. von Schule zu Schule sehr unterschiedliche Praxis von Peer Mediation weniger von der Ausbildung oder von den Personen der Peer-Mediator/innen bzw. von den konkreten Mediationsfällen abzuhängen schien als von der jeweiligen Betreuung der Schüler/innen durch die Lehrkräfte.

Die amerikanische Übersichtstudie des CRENet – Symposiums besagt, dass Peer Mediation dann am wirksamsten ist, wenn es als *Teil einer Gesamtstrategie* in Gewaltprävention fungiert. Das bestätigen auch die Experten in Deutschland (vgl. Simsa 2001, S. 77), ist jedoch in den meisten deutschen Projekten nicht gewährleistet. Hier scheint das „Stand-Alone-Projekt“ oder – wie Engert es nennt, das „Appendix-

Modell“ vorzuherrschen (vgl. Engert 2000). Andererseits gibt es zur Art und Weise der Implementierung von Peer Mediation an Schulen (z. B. Einbeziehung von Konflikttrainings, weiteren gewaltpräventiven Bausteinen, Angaben zu den agierenden Schüler/innenjahrgängen) oder zu den Modalitäten seiner Umsetzung (z. B. Ausbildungszeit und –rahmen der Trainer/innen und Mediator/innen, Möglichkeiten von Supervision und Weiterbildung) und vor allem zur Akzeptanz an den Schulen durch Kollegien und Schulleitung nur wenige Informationen.

Bisher sprechen die Ergebnisse *für* den Einsatz von Jugendlichen in Peer Projekten. Gerade im Hinblick auf den vermuteten Zuwachs an Schlüsselqualifikationen bei den Jugendlichen (Eigeninitiative, Selbstverantwortlichkeit, Selbständigkeit, Zusammenarbeit mit anderen) - ein Bereich, der in allen schulischen Richtlinien seit Jahren angemahnt wird - könnte hier möglicherweise angeknüpft werden. Weitere Untersuchungen müssten allerdings zeigen, dass Jugendliche tatsächlich Beratung bzw. Vermittlung durch Gleichaltrige eher in Anspruch nehmen als durch Erwachsene bzw. dass diese wirkungsvoller sind.

Hier nochmals die - für die im folgenden dargestellte Studie zugrunde gelegten - *Wirksamkeitskriterien* von Mediation an Schulen, wie sie in den zitierten Veröffentlichungen (Praxisberichte und Untersuchungen) gehäuft erwähnt wurden:

- Zuwachs an Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein (wahrgenommen durch die Personengruppe der Schülermediator/innen)
- Abnahme von Disziplinschwierigkeiten, und Verbesserung des „Schulklimas“ (wahrgenommen durch die Personengruppe der Kolleg/innen)
- zufriedenstellende Beilegung von Streitigkeiten und verbesserte Kontakte zu ehemaligen Kontrahent/innen (wahrgenommen durch die Personengruppe der Mediant/innen)

2.7 Fragestellungen und Hypothesen

Im Theorieteil wurde versucht die Komplexität des Peer-Mediation-Ansatzes deutlich zu machen und darzustellen, welche Faktoren zum Gelingen⁷⁰ eines Peer-Projektes aus Sicht der Expert/innen von Bedeutung sind. Viele der zitierten Autor/innen weisen darauf hin, dass eine gründliche Planung und ausreichende Ressourcen wesentliche Voraussetzungen darstellen, dass aber auch ein Gesamtkonzept der Gewaltprävention an einer Schule das Peer-Modell unterstützen muss. Entgegen diesen Empfehlungen wurden jedoch an vielen Schulen des Regierungsbezirks Köln meinen Beobachtungen zufolge Mediationsprojekte in der Anfangsphase der „Streitschlichtungs-Euphorie“ mit geringem Vorbereitungsaufwand⁷¹, ohne entsprechende Unterstützungsmaßnahmen⁷² und mit unzureichenden Ressourcen⁷³ eingerichtet. Zu Beginn der Untersuchung hatte schätzungsweise ein Viertel aller Schulen des Regierungsbezirks Köln solche Projekte installiert. Aus diesen Beobachtungen resultierte die Vermutung, dass die Betreuer/innen bereits nach kurzer Zeit feststellen würden, dass ihre mühevoll installierte Mediationseinrichtung wenig in Anspruch genommen und daher von kurzer Lebensdauer sein würde.

Eine weitere Vermutung betrifft die angenommene *Wirksamkeit* von Peer Mediation. Einige der zitierten Untersuchungsergebnisse beschreiben das Konzept – wenn es erst einmal eine im beschriebenen Sinne als „gelingen“⁷⁴ zu bezeichnende Implementierungsphase durchlaufen hat und tatsächlich auch in Anspruch genommen wird - als bereichernd für die beteiligten Jugendlichen, gewaltreduzierend⁷⁵ für die Institutionen, in denen es praktiziert wird und entlastend für die Kollegien; Kritiker hingegen halten es für Ressourcenverschwendung und für eine Überforderung der involvierten Peers. Beim Thema Wirksamkeit geht es also eigentlich um die Frage: Hält das Modell das, was es verspricht? Oder anders ausgedrückt: Verfügt ein erfolgreich implementiertes Peer-Mediation-Projekt tatsächlich über die gewaltpräventive Wirkung,

⁷⁰ vgl. z.B. den Katalog der „Kriterien erfolgreicher Programmimplementation“ von Engert (2001b) im Kapitel 2.5.4.2).

⁷¹ z.B. unzureichende Ausbildung der Trainer/innen, fehlende curriculare Einbindung.

⁷² z.B. Vorbereitungskurse für die Zielgruppen (Klassen 5/6), andere gewaltpräventive Einrichtungen.

⁷³ z.B. zu wenige Betreuer/innen der Maßnahme.

⁷⁴ vgl. z.B. den Katalog der „Kriterien erfolgreicher Programmimplementation“ von Engert (2001b) im Kapitel 2.5.4.2).

⁷⁵ Hier wird der Gewaltbegriff von Hurrelmann (1995) zugrunde gelegt (vgl. auch Kapitel 2.3.1.2).

die ihm in den Expert/innenaufsätzen (Braun, Hünicke 1995, Engert 1997 und 1998, Mickley 1993), in den Praxisberichten (Faller et al. 1996, Bonjer 2001, Rademacher 2001, Meeth 2001, Diehl 2001) und in den zitierten amerikanischen und deutschen Untersuchungen (vor allem Jones/Kmitta 2000, Engert 2001b, Simsa/Dittmann 2001, Simsa 2001) bescheinigt wird?⁷⁶

Wirksamkeit soll daher in diesem Zusammenhang als mehrdimensionaler Prozess verstanden werden, der die in Kapitel 2.6 beschriebenen Komponenten enthält:

- Verbesserung der Sozialkompetenz und Selbstverantwortlichkeit der involvierten Jugendlichen
- lösungsorientierte und zufriedenstellende Streitbeilegung in den medierten Fällen und
- von den Kolleg/innen wahrgenommene Verbesserung der Klassen-/Schulatmosphäre sowie Entlastung von deren eigener Konfliktregulierungstätigkeit.

Bezogen auf den Zugewinn an Kompetenz der Mediator/innen ist es ja höchst wahrscheinlich, dass diese sich infolge der genossenen Zusatzausbildung in konstruktiver Konfliktlösung bei den meisten Ausbildungskandidat/innen einstellt, (da sie ja das anvisierte Ziel dieser Ausbildung ist); während andererseits die mit der Mediator/innenaufgabe verbundene Sonderposition möglicherweise auch den Anlass für die mangelnde Akzeptanz durch einige Mitschüler/innen darstellt. Mangelnde Akzeptanz durch die Kolleg/innen kann auch die Folge eines empfundenen Kompetenzverlustes durch solche Kolleg/innen sein, die es vorziehen, die Kontrolle über ihre Klasse auch mit Hilfe eigener Konfliktregulierung zu behalten oder auch durch solche, die die Stoffvermittlung als das eigentliche Schul“geschäft“ erachten und die Abwesenheit von Schüler/innen (Mediator/innen und Mediant/innen) aus Teilen des Unterrichts zum Zweck von Mediationen mit Misstrauen betrachten.

Dass mit Hilfe der Mediator/innen Streitigkeiten lösungsorientiert bearbeitet werden können, erscheint zunächst naheliegend; allerdings konnte die Qualität und Nachhaltigkeit dieser „Lösungen“ bisher nicht nachgewiesen werden. Bei den

⁷⁶ vgl. Kapitel 2.5.4.2.

Konfliktanlässen handelt es sich vermutlich um solche, wie sie in den deutschen und amerikanischen Untersuchungen beschrieben werden, d.h. überwiegend um Beschimpfungen und Beleidigungen und eher weniger um körperliche Gewalt. Mediation soll ja deeskalierend wirken, d.h. schwerere Gewaltformen verhindern helfen (vgl. den Präventionsbegriff von Tillmann 2000 und Kapitel 2.3.1.5). Potentielle Kontrahenten sind wahrscheinlich eher männliche Schüler, während davon ausgegangen werden kann, dass sich überwiegend weibliche Schülerinnen zu Mediatorinnen ausbilden lassen und auch von Frauen ausgebildet werden.⁷⁷ Wahrscheinlich ist auch ein von den meisten Klassenlehrer/innen wahrgenommener Rückgang von Aggressivität in den von ihnen betreuten Klassen, wenn die Streitigkeiten unter den Schüler/innen der Orientierungsstufe infolge der Mediationen deutlich abnehmen. Die Entlastung von eigenen Konfliktregulierungsaktivitäten⁷⁸ dürfte m. E. demnach *ein* Wirkungsfaktor einer gut funktionierenden Mediationseinrichtung sein.

Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen und die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen des Arbeitsfeldes Peer Mediation resultieren in den folgenden Hypothesen.

2.7.1 Hypothesen zu den Untersuchungsgegenständen Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation:

1) *Schätzungsweise ein Viertel aller Schulen im Regierungsbezirk Köln praktiziert Peer Mediation.*

2) *Die überwiegende Mehrzahl der Peer-Mediation-Projekte wird nach spätestens 2-3 Jahren aus Mangel an Unterstützung und wegen Unterschätzung des Ressourcenaufwandes wieder eingestellt.*

3) *Nur solche Projekte erweisen sich als langlebig und wirksam, die neben der Peer-Mediation-Einrichtung eine Reihe von „stützenden Maßnahmen“ wie Vorbereitungsprogramme, Trainings zum Sozialen Lernen der Eingangsklassen oder andere zusätzliche gewaltpräventive Projekte aufweisen.*

⁷⁷ Das ist möglicherweise ein Vorurteil: Gewalt und Konfliktauslöser sind männlich; Mediation („Sozial“-Arbeit) ist weiblich.

⁷⁸ der Klassenlehrer/innen.

4) *An den meisten Schulen mit Peer-Projekten wird das Stand-Alone-Modell mit Oberstufenschüler/innen als Streitlichter/innen für jüngere Schüler/innen praktiziert; es gibt eine einheitliche Praxis: Mediationen finden in den Pausen und die Mediator/innenausbildung in AG-Form statt.*

5) *Die Ausbildung der Trainer/innen und Mediator/innen entspricht nicht den empfohlenen Mindeststandards des BM.⁷⁹*

6) *Die Mehrzahl der Trainer/innen (Coaches) ist mit dem schuleigenen Projekt unzufrieden.*

7) *Das Hauptproblem der Mediationseinrichtung ist die fehlende Inanspruchnahme durch die Zielgruppe.*

2.7.2 Hypothesen zum Untersuchungsgegenstand Wirksamkeit von Peer Mediation

1) *Die Mediator/innen erleben durch ihre Tätigkeit einen Zugewinn an Kompetenz und Verantwortungsgefühl und können ihre eigenen Konflikte besser lösen als vor ihrer Mediator/innenausbildung..*

2) *Die Akzeptanz der Mediator/innen in der Schulgemeinschaft hängt von der Unterstützung der Mediationseinrichtung durch das Kollegium und die Schulleitung ab.*

3) *Die Kontrahent/innen, die die Mediationseinrichtung aufsuchen, können ihre Streitigkeiten mit Hilfe der Mediator/innen beilegen.*

4) *Die Streitfälle sind überwiegend verbale Gewalt⁸⁰ (Beschimpfungen, Beleidigungen). Körperliche Gewalt spielt eine untergeordnete Rolle bei den Auseinandersetzungen unter Schüler/innen.*

5) *Mediation ist eine personell weiblich besetzte Einrichtung für eine männliche Zielgruppe; d.h. überwiegend weibliche Mediatoren regulieren die Streitigkeiten von überwiegend männlichen Medianten.*

⁷⁹ Bundesverband Mediation e.V., der einzige Verband, der zur Untersuchungszeit Mindeststandards entwickelt hatte.

⁸⁰ Definition in Anlehnung an den Gewaltbegriff von Hurrelmann.

6) Bei Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung im Falle von Streitigkeiten nehmen die Klassenlehrer/innen der an Mediation beteiligten Schüler/innen eine Abnahme an Aggressivität in ihren Klassen wahr.

7) Die Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufenschüler/innen erleben eine deutliche Entlastung von den sonst üblichen Konfliktregulierungsaktivitäten.

3 Methode

Im folgenden wird die Vorgehensweise für beide Teiluntersuchungen begründet, und es werden die Entscheidungskriterien für die angewandten Methoden dargelegt. Bereits zu Beginn des ersten Teils der Untersuchung werden mögliche Problembereiche in Erwägung gezogen, die im Zusammenhang mit methodischen Entscheidungen zu erwarten sind. Diese werden sowohl antizipierend als auch bei eventuellem Auftreten während der Untersuchung diskutiert.

3.1 Untersuchungsdesign

Wie bereits in früheren Kapiteln ausgeführt, umfasst diese Studie zwei Forschungsschwerpunkte: zum einen die Untersuchung der Verbreitung, Umsetzungspraxis und Nachhaltigkeit von Peer-Mediation-Einrichtungen an Schulen des Kölner Regierungsbezirks und zum anderen die Analyse der Wirksamkeit des Peer-Mediation-Modells an einigen wenigen Schulen mit bereits installierten und funktionierenden Projekten. Der erste Teil der Untersuchung legte eine Erhebung mit überwiegend quantitativen Methoden nahe, da beabsichtigt war allgemeinere Daten über alle weiterführenden Schulen des Regierungsbezirks zu ermitteln, um aufgrund dieser Daten die generellen Rahmenbedingungen der Praxis dieser Modelle festhalten und die Stichprobe für den zweiten Teil der Untersuchung ziehen zu können; während letztere sich quantitativer *und* qualitativer Erhebungsinstrumente bedient, da sie sich mit Fragen über tiefer liegende Zusammenhänge an eine kleine Auswahl der vorher befragten Schulen richtet.

Die Erhebung im ersten Teil der Untersuchung erfolgte während des Schuljahres 2000/2001. Ursprünglich sollten alle 446 weiterführenden Schulen des Kölner Regierungsbezirks in die Totalerhebung zur Ermittlung schulischer Peer-Mediation-Projekte einbezogen werden; als zu befragende Personen waren die Schulleiter/innen⁸¹ bzw. die für bereits existierende Mediationsprojekte zuständigen Kolleg/innen

⁸¹ Nur diese konnten zuverlässig darüber Auskunft geben, ob an ihrer Schule ein Mediationsprojekt existierte; wenn ja, waren die Coaches die weiteren Ansprechpartner/innen.

vorgesehen.⁸² Die Erhebungsinstrumente waren Telefon- und - nachdem die Namen der Ansprechpartner/innen der Peer Projekte mittels einer Datenerhebung durch die Bezirksregierung zur Verfügung gestellt worden waren - schriftliche Fragebögen (vgl. Telefon-Fragebogen und Fragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis im Anhang). Da infolge dieser Erhebung der Bezirksregierung eine ausreichend große Stichprobe aller vier Schulformen vorlag, erschien es sinnvoll das Untersuchungsdesign zu modifizieren und auf die Befragung der restlichen Schulen zu verzichten.

Ziel dieses Teils der Untersuchung war - neben der Ermittlung der Verbreitung und Nachhaltigkeit der Projekte - die Modalitäten seiner Umsetzungspraxis in Erfahrung zu bringen, nicht nur, um aus diesen Daten Zusammenhänge in bezug auf die Funktionstüchtigkeit der Projekte herstellen zu können, sondern auch, um das Spektrum der Möglichkeiten bei der Umsetzung des Peer-Mediation-Modells zu erfassen und darzustellen. Dazu zählten Art und Systematik des Modells (Stand-Alone- oder Whole-School-Modell), Art und Dauer der Ausbildung und deren Ansiedlung im Curriculum, Einbettung des Modells (in ein schulweites Präventionsprogramm), Inanspruchnahme der Einrichtung durch die Schüler/innen etc.. Auch um eine erste Einschätzung zum „Erfolg“ des Peer-Mediation-Projekts aus Sicht der Coaches wurde gebeten. Nicht zuletzt war nämlich auch *ein* Ziel dieses Teils der Untersuchung mögliche Probleme im Zusammenhang mit dieser Einrichtung zu erfassen, um aus diesen Schlüsse für die Implementierungspraxis zu ziehen. Die Ergebnisse der Befragung sind in einer Zwischenauswertung festgehalten.

Zur Ermittlung der Stichprobe der Einzelfallstudie war das Einführungsdatum der Peer-Mediation-Einrichtung von größter Bedeutung. Aus dem zuvor festgelegten Kriterium der Nachhaltigkeit von mindestens drei Jahren⁸³ seit Einführung des Mediationsprojekts an der Schule ließ sich eine Anzahl von neunundzwanzig Schulen ermitteln, die dieses Kriterium erfüllten. Aus diesen wurde mittels eines weiteren Erhebungsinstruments, des sog. Auswahlfragebogens (s. Anhang), je eine Schule pro Schulform ausgewählt, an der

⁸² Die Gruppe der Coaches bzw. Mediationsbetreuer/innen spielte in zweifacher Hinsicht eine zentrale Rolle: Bei der ersten Erhebung zur Umsetzungspraxis von Peer Mediation waren sie diejenigen, die alle Detailfragen zu dieser Thematik beantworten konnten; bei der zweiten Untersuchung waren sie die „gate keepers“ (Merkens 1997, S. 101), also diejenigen, die die Kontakte zu den zu befragenden Personengruppen ermöglichen und somit die organisatorischen Weichen für die Erhebung stellen konnten.

⁸³ vgl. Kapitel 2.5.3.4 zur Implementierungspraxis.

die zuvor bestimmten Gelingenskriterien⁸⁴ verwirklicht schienen. Die Untersuchung an diesen vier Schulen erstreckte sich über die letzten vier Monate des Schuljahrs 2001/2002.

Wie ausgeführt, war der Untersuchungsgegenstand dieses zweiten Teils der Studie die Wirksamkeit von Peer Mediation. Den Zugang zu den zu befragenden, an Mediation beteiligten Personengruppen (Mediator/innen, Mediant/innen und Klassenlehrer/innen) stellten die Coaches⁸⁵ her, indem sie u.a. die von ihnen ausgebildeten Mediator/innen für das vorgesehene Leitfadeninterview bestellten, den Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufen die Fragebögen zukommen ließen und deren Rücklauf sicherten. Bei der Anzahl der Teilnehmenden aus den drei genannten Gruppen (Mediator/innen, Klassenlehrer/innen und Mediant/innen), die von Schule zu Schule erheblich variierte, spielte daher nicht nur die Schulgröße⁸⁶ eine Rolle, sondern auch die Verfügbarkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit der Angesprochenen. Dieses letzte Kriterium – ein Ergebnis des Auswahlfragebogens - überwog bei weitem alle anderen, da die Untersuchung ohne diese wichtige Voraussetzung nicht hätte stattfinden können.⁸⁷ Die Herstellung des Kontaktes zu den Mediant/innen lag in der Verantwortlichkeit der Mediator/innen; denn diese hatten infolge ihrer Vermittlungstätigkeit und des Zugriffs auf die Mediationsdokumente den optimalen Zugang zu den Mediant/innen.

Wenn also im Laufe der Untersuchungsbeschreibung von Mitarbeit an Interview- oder Fragebogenaktion berichtet wird, so handelt es sich immer um die Anzahl der Teilnehmer/innen, die mittels der hier erwähnten Kontaktpersonen erreicht und zur Mitarbeit gewonnen werden konnten.

Bei allen drei zu befragenden Gruppen wurden standardisierte Fragebögen eingesetzt; bei den Mediator/innen wurde zusätzlich ein Leitfadeninterview durchgeführt, während für die Auswertung der Mediationsergebnisse die schriftlich dokumentierten

⁸⁴ Die Auswahlkriterien sind in Kapitel 5.1.2.1 beschrieben. Diese „Gelingenskriterien“ wie z.B. Inanspruchnahme der Einrichtung, Anzahl der ausgebildeten Mediator/innen an der Schule, Akzeptanz durch Kolleg/innen und Schulleitung u.ä. sagten – wie weiter oben ausgeführt – noch nichts über die Wirksamkeit der Einrichtung aus, waren aber unabdingbare Voraussetzung für die Einzelfalluntersuchung, da sich ansonsten die Befragungen möglicherweise an Schulen gerichtet hätten, an denen kaum Mediationen stattgefunden hatten, gerade keine Mediator/innen ausgebildet worden waren oder der Zugang schwierig gewesen wäre.

⁸⁵ die hier die Funktion von „gate keepers“ (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4.1) hatten.

⁸⁶ z.B. bei den zur Verfügung stehenden Klassenlehrer/innen (z.B.: 3-zügige Schule = 6 Klassenlehrer/innen, 5-zügige Schule = 10 Klassenlehrer/innen, Gesamtschule mit dem „Doppeltutor/innensystem“ doppelt so viele).

⁸⁷ vgl. auch die in Kapitel 3.2 beschriebene Problematik der „gate keepers“.

Mediationsvereinbarungen und „Nachsorge“-Protokolle hinzugezogen wurden. Falls an der Schule eine Mediationsstatistik geführt wurde, wurde auch diese in die Datenauswertung einbezogen. Die hier erwähnten Erhebungsinstrumente werden weiter unten beschrieben.

3.2 Probleme, Lösungsansätze, Validierungsinstrumente

Schwierigkeiten waren in erster Linie im Zusammenhang mit den Interview-Situationen sowohl im ersten als auch im zweiten Teil der Studie zu erwarten. Dabei sind mögliche Datenverzerrungen vor allem aufgrund der folgenden Dimensionen zu nennen:

- Vertrauensmangel/Skepsis der Interviewten gegenüber der Interviewerin
- Loyalitätsproblem gegenüber Arbeitgeber/Arbeitsinstitution seitens der Interviewten
- Distanzverlust (Nähe-Distanz-Problem) der Interviewten gegenüber der Interviewerin
- Zustimmungstendenz der Interviewten (Soziale Erwünschtheit)
- Voreingenommenheit, Parteilichkeit der Interviewerin
- Wunsch nach Bestätigung subjektiver Theorien und Hypothesen der Interviewerin

Aus Sicht der schulischen Kontaktperson fand die Befragung mit einer zunächst unbekanntem externen Interviewpartnerin statt und konnte auf Skepsis stoßen; so dass die Schaffung von vertrauensbildenden Maßnahmen bereits beim ersten Telefoninterview eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Kontakte zu den Betreuer/innen der Mediationsprojekte war. Da das erste Interview zudem die „Eintrittskarte“ in die Schule darstellen würde und der Kontakt ggfs. zu einem späteren Zeitpunkt während des zweiten Untersuchungsteils wieder aufgenommen werden würde⁸⁸, mussten sowohl die persönliche Vorstellung der Forscherin als auch die Erläuterung des Forschungsvorhaben entsprechend überlegt werden.

Die Herstellung von Glaubwürdigkeit durch die Verdeutlichung des eigenen Forschungsinteresses konnte ein wichtiger „Türöffner“ zur Mitarbeit der Interviewpartner/innen sein. Diese Dimension wird auch in der Fachliteratur als bedeutsam erwähnt. Mayring z. B. betont, wie wichtig es sei, "dass man versucht, eine

⁸⁸ Im Falle der Berücksichtigung der Schule in der Einzelfalluntersuchung.

Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen“ und an die „Alltagswelt der beforschten Subjekte“ anzuknüpfen (vgl. Mayring 1999, S. 120). Aufgrund der beruflichen Nähe der Interviewerin zu den Interviewten sowie des Erfahrungshintergrunds im Zusammenhang mit der Thematik Schülermediation ließ sich diese „Interessensübereinstimmung“ glaubwürdig vermitteln.

Die Interviewpartner/innen waren gehalten über die Funktionalität ihres schulischen Projekts (und potentielle Defizite) Auskunft zu geben. Dabei wäre denkbar, dass die „Loyalität“ gegenüber der eigenen Organisation (und Leitung) oder die Befürchtung einer negativen Öffentlichkeitswirkung dazu führen könnte den Zustand des Mediationsprojekts nicht realistisch wiederzugeben. Für diesen Fall sollten die Bekundung von Verständnis für die Situation der Untersuchungsperson sowie die Zusicherung von vertraulicher Behandlung der Daten einer eventuellen Datenverzerrung entgegenwirken.

Im zweiten Teil der Untersuchung lag der größte Risikofaktor vor allem im wesentlich intensiveren Umgang auf der persönlichen Ebene mit den Coaches, den sog. „gate keepers“, d.h. mit den Personen, die die Kontakte zu den zu befragenden Personengruppen herstellen mussten. Gate keepers erfüllen im Idealfall die folgenden wichtigen Voraussetzungen:

- „ - Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen,
- sie haben die Fähigkeit zu reflektieren,
- sie können sich artikulieren,
- sie haben die Zeit, interviewt zu werden und
- sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen“ (vgl. Merrens 1997, S. 101).

Von der (Dis)Position dieser „gate keeping persons“ innerhalb der Schulgemeinschaft hing daher gewissermaßen ab, ob die betroffenen Personengruppen (Mediator/innen, Mediant/innen, Klassenlehrer/innen) für die Befragung zu gewinnen sein würden. Zudem lieferten die Betreuer/innen alle für die Beschreibung der Mediationsprojekte notwendigen Informationen. Es musste also Sorge auf deren Auswahl (und somit auf die Auswahl der Schulen) verwendet werden, wobei andererseits dem Risiko Rechnung getragen werden musste, dass der „gate keeper“ nicht nur den gewünschten Zugang

verschafft, sondern „zusätzlich auch die Auswahl der Informanten vornimmt oder zumindest zu überwachen versucht“ (vgl. Merkmens 1997, S. 103).

Eine ähnliche Problematik, die zu Datenverzerrungen führen konnte, betraf den oben bereits erwähnten Problemkomplex der *sozialen Erwünschtheit* (vgl. Diekmann 1995). Gemeint ist die Tendenz auf Fragen nicht die persönlich zutreffenden Antworten zu geben, sondern die, die nach Auffassung der interviewten Person die *erwünschten* sind. Während in quantitativen Untersuchungsmethoden die Herstellung von Anonymität eines der probaten Mittel zur Vermeidung dieses Phänomens sein kann, wird es in qualitativen Interviews durch die oben angesprochene Schaffung von Nähe und Vertrauen geradezu herausgefordert. Auch „nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten“ (seitens der Interviewenden) können diese Tendenz fördern (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371).

Deutlich wird hier die Schwierigkeit des - qualitativen - Forschungssettings, das - wie in der hier vorliegenden Situation - häufig einen „Spagat“ zwischen der Nähe zum Forschungsfeld und dem Angewiesensein auf die Mitarbeit der Untersuchungspersonen einerseits und der Wahrung der angemessenen Forschungsdistanz andererseits darstellt. *Metakommunikative Interventionen* über die wahrgenommenen Tendenzen können - behutsam eingesetzt - hier eine geeignete Validierungsmethode sein. Als weitere „Gegenmaßnahme“ wurde - trotz oder gerade wegen der entstandenen Nähe zum Forschungssubjekt - auf Zurückhaltung bezüglich der eigenen Meinung und Vorannahmen, auf die Reflexion des eigenen nonverbalen Kommunikationsverhaltens sowie auf die stetige kritische Beobachtung der gesamten Forschungssituation geachtet.

Die oben beschriebene Problematik von Vertrauensbildung und Forschungsdistanz war auch beim Interview mit den Mediator/innen gegeben. Die Nähe zu den Befragten ist einerseits unerlässlich, um den Untersuchungsgegenstand „Wirksamkeit“, wie Fatke (1997) betont, „unverstellter entdecken“ und in seiner Tiefe erfassen zu können, bringt jedoch gleichzeitig die Gefahren der Voreingenommenheit und des Verlustes der angemessenen Distanz mit sich. Das Problem wird in der Fachliteratur erwähnt. Schröder-Lenzen warnt, dass der Vorteil mit dem „reflexiven Subjekt“ in Kommunikation treten „und die Angemessenheit der Rekonstruktion subjektiver Theorie im Dialog feststellen“ zu können „den Forscher auf ein geradezu pädagogisches

Untersuchungssetting“ verpflichtet (vgl. Schröder-Lenzen 1997, S. 110). Dazu gehören die optimale Gestaltung der Untersuchungsbedingungen, die das Gegenüber befähigt zu reflektieren und sich entsprechend äußern zu können, die Verpflichtung ihm Untersuchungszweck, -ablauf und -bedingungen transparent zu machen und „das Bemühen um Verständigung und Vertrauen“ (vgl. ebenda, S.110f.). Gerade gegenüber den Mediator/innen, die mit enormer „Subjektivität“ an ihre Tätigkeit herangingen, waren daher vertrauensbildende Nähe sowie kontrollierte Distanz sensibel auszuloten.

Weitere Gefahrenquellen, die zur Datenverzerrung oder -verfälschung hätten führen können, waren die oben erwähnten eigenen Erwartungen. (z.B. der Wunsch Vorannahmen und Hypothesen bestätigt oder widerlegt zu sehen) und Interessen (z. B. die Beforschten unterstützen oder beraten zu wollen) sowie eine ggfs. nicht wahrgenommene Instrumentalisierung für die Interessen der Untersuchungspersonen. Hier waren Selbstreflexion und kollegiale Intervention die ergriffenen Maßnahmen der Validierung.

In allen Untersuchungen besteht natürlich auch die Gefahr der Fehlinterpretation der Ergebnisse. In dieser Studie wurde versucht durch die Herstellung von Bezügen zwischen den einzelnen Analyseängen und dem Einsatz unterschiedlicher Methoden die Ergebnisse mehrdimensional (*Methodentriangulation*) zu überprüfen. Im ersten Teil der Studie entstanden eine Reihe von Ergebnissen, deren Interpretation mit Hilfe der qualitativen Erhebung nochmals überprüft werden konnten. Aber auch im Rahmen der Einzelfallstudie selbst wurden die Daten, die mit verschiedenen Methoden erhoben wurden, miteinander verglichen und ggfs. neu analysiert, um eventuellen Ungenauigkeiten und Abweichungen Rechnung zu tragen und diese korrigieren zu können. So konnten beispielsweise die Ergebnisse der Telefoninterviews im ersten Teil der Studie mit Hilfe der Auswahlfragebögen und zu einem späteren Zeitpunkt auch nochmals durch Rückfragen an die Coaches „abgesichert“, die Leitfadeninterviews mit den Mediator/innen an Hand der Fragebögen exakter interpretiert werden. Der relativen Aussageschwäche der Dokumente über die Mediationssitzungen und Folgevereinbarungen konnte durch Hinzuziehung der Fragebögen der Kontrahent/innen und der Klassenlehrer/innen begegnet werden.

Eine weitere Validierungsmaßnahme war der Abgleich der Daten mit den Coaches, sowohl während der Erhebungsphase als auch nach Fertigstellung der Auswertungen. So wurden ihnen z. B. die Beschreibungen der Schulen und ihrer Mediationsprojekte zur Begutachtung vorgelegt und mit ihnen gemeinsam reflektiert; ebenso wurden die Ergebnisse der Befragungen und deren Interpretation mit ihnen diskutiert, eine Vorgehensweise, die sich als ausgesprochen nützlich und hilfreich erwies. Diese Schritte *kommunikativer Validierung* fanden während des gesamten Forschungsprozesses der Einzelfalluntersuchung statt.

3.3 Begründung und Erhebungsinstrumente des ersten Teils der Untersuchung zu Mediation an Schulen

3.3.1 Begründung der Totalerhebung

Wie geschildert, war das Hauptziel des ersten Untersuchungsteils zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns die Ermittlung der Schulen des Kölner Regierungsbezirks, die Peer Mediation praktizierten, also die *Verbreitung* von Peer Mediation. Weitergehende Ziele der Erhebung waren:

- die Feststellung der Dauer (Nachhaltigkeit) der einzelnen Einrichtungen
- die Ermittlung der Umsetzungsmodalitäten von Peer Mediation
- die Ermittlung der Schulen, die für die Einzelfallstudie geeignet waren

Eine repräsentative Stichprobe hätte in bezug auf die o.g. Fragestellungen kaum brauchbare Ergebnisse erzielt. Da nämlich auf diese Weise eine ganze Reihe von Schulen mit Peer-Mediation-Projekten nicht erfasst worden wären, hätten Verbreitung und Nachhaltigkeit nur geschätzt werden können, und einige der praktizierten Umsetzungsvarianten wären möglicherweise unbekannt geblieben. Darüber hinaus sollten ja Schulen mit besonders günstigen Zugangsvoraussetzungen herausgefiltert werden, von denen mit Hilfe einer repräsentativen Stichprobe ggfs. nur Teile erfasst worden wären. Insbesondere bezogen auf die Zielsetzung der Auswahl geeigneter Schulen für den zweiten Teil der Untersuchung erschien daher die Totalerhebung die angemessene Methode.

3.3.2 Erhebungsinstrumente

Im Sinne des geringsten Aufwandes wäre eine Befragung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, der an alle Schulen hätte verschickt werden können, die praktikabelste Lösung gewesen. Die Kenntnis innerschulischer Bedingungen und Kommunikationsmöglichkeiten ließ eine solche Vorgehensweise jedoch als ungünstig erscheinen. An Schulen, die Peer Mediation praktizieren, hätte der Fragebogen von den Betreuer/innen des Projekts ausgefüllt werden müssen. Vor allem an vielen größeren Schulsystemen sind jedoch die Zuständigkeiten für einzelne fachliche oder pädagogische Schulbereiche nicht immer transparent bzw. in der Verwaltungsabteilung der Schule nicht immer bekannt.⁸⁹ In jeder Schule trifft zudem täglich eine Fülle von schriftlichen Materialien (Anfragen, Mitteilungen jeder Art) ein, so dass nicht gewährleistet ist, dass ein bestimmtes Papier auf jeden Fall den vorgesehenen Empfänger erreicht. Da im Falle der vorliegenden Untersuchung die zuständigen Ansprechpartner/innen für das Thema Peer Mediation unbekannt waren, war daher ein erstes Telefonat zur Ermittlung dieser Person/en auf jeden Fall notwendig. Neben dem Telefonfragebogen kamen der im folgenden beschriebene schriftliche Fragebogen zur Erhebung von Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation sowie der Auswahlfragebogen zum Einsatz. Alle Erhebungsinstrumente wurden selbst entwickelt.

3.3.2.1 Die telefonische Befragung zur Ermittlung der Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation

Aus den o. g. Überlegungen resultierte die Entscheidung, die gesamte erste Befragung telefonisch durchzuführen und das Telefoninterview mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens zu protokollieren. Ein genau überlegter Vorspann informierte die Teilnehmer/innen über das Forschungsprojekt, sicherte ihnen die vertrauliche Behandlung der ermittelten Daten zu und teilte ihnen mit, dass eine Forschung zum Thema Peer Mediation auch einer verbesserten Förderung, Begleitung und Betreuung von Peer-Mediation-Projekten durch die Schulaufsicht dienen könnte, wenn diese als wirkungsvoll im Sinne einer gelingenden Gewaltprävention⁹⁰ erkannt werden würden,

⁸⁹ Manche Sekretärinnen wussten nicht einmal, ob an ihrer Schule ein Peer-Mediation-Projekt existierte.

⁹⁰ Hier ist der Gewaltbegriff von Hurrelmann (1995) zugrunde gelegt (vgl. auch Kapitel 2.3.1.2).

und dass es dazu der Offenheit und Mitarbeit der Mediationstrainer/innen und Coaches bedürfe.⁹¹

Der Telefonfragebogen (vgl. Telefonfragebogen im Anhang) besteht aus drei Teilen: Ein erster Teil enthält neben einem Kopf, der für die wichtigsten Daten (Anschrift, Ansprechpartner, Telefon- und Faxnummern, Schulform) vorgesehen war, vor allem die Frage nach der Existenz eines Peer-Mediation-Konzeptes. Bei negativer Antwort würde sich eine weitere Befragung erübrigen, bei positiver Beantwortung der ersten Frage sollte im zweiten Teil das Jahr der Erstinstallation des Mediationsprojekts ermittelt werden sowie Angaben darüber, ob seither jährlich neue Schülermediator/innen ausgebildet worden waren. Aus diesen Daten sollte bereits ersichtlich werden, wie viele Jahre das Projekt an einer Schule bereits bestand. Bei eventueller Einstellung des Projekts sollten die Gründe hierfür erfragt werden. Eine letzte Frage des Interviews bezieht sich auf die Bereitschaft zur weiteren Mitarbeit der Projektleiter/innen an der Befragung.

Für den Fall einer mindestens dreijährigen Mediationspraxis enthält der dritte Teil des Telefoninterviews eine Reihe von Fragen zur Umsetzungspraxis von Peer Mediation an der Schule.

3.3.2.2 Der Fragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit⁹² und Umsetzungspraxis von Peer Mediation

Etwa parallel zur Befragung an den Gesamt- und Hauptschulen führte die Bezirksregierung Köln eine Befragung zur Ermittlung von gewaltpräventiven Projekten an allen weiterführenden Schulen des Regierungsbezirks durch und fertigte anschließend eine Liste der Schulen mit Schülermediationsprojekten an. Diese Liste wurde mir freundlicherweise durch einen Mitarbeiter der Bezirksregierung zugestellt, so dass sich weitere Telefoninterviews zur Ermittlung der Verbreitung von Peer Mediation erübrigten. Aus dem zweiten und dritten Teil des Telefonfragebogens wurde daher ein neuer Fragebogen zur Erhebung des Einführungsjahrs und der Umsetzungsmodalitäten der Peer-Mediation-Einrichtung an den Schulen erstellt (vgl. Fragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation im Anhang).

⁹¹ vgl. auch vorhergehendes Kapitel.

⁹² Nachhaltigkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die rein zeitliche Dimension.

Während der telefonischen Befragung an den Gesamtschulen hatten sich eine Reihe von neuen Fragen ergeben, die für die Einschätzung der Projekte von Bedeutung zu sein schienen und daher in den schriftlichen Fragebogen integriert wurden. Sie beziehen sich auf die folgenden *Kategorien*:

- Einführungsjahr der Einrichtung
- Personelle Betreuung der Mediationseinrichtung/Ausbildung der Trainer/innen
- Ausbildungs- und Tätigkeitsmerkmale der Mediator/innen
- Merkmale der Mediationseinrichtung
- Inanspruchnahme der Einrichtung
- Begleitende Maßnahmen (Sozialtraining, Fallberatung, etc.)
- Persönliche Einschätzung der Funktionalität
- Problemwahrnehmung bei der P-M-Einrichtung durch die Coaches

Die erhobenen Eckdaten sollten - wie in der Zielsetzung der Untersuchung dargelegt (vgl. Kapitel 3.1) - zusätzlich zur Erfassung der bisherigen Dauer der Mediationseinrichtung (als Auswahlkriterium für die Einzelfalluntersuchung) eine erste Übersicht über die Praxis von Peer Mediation liefern.

3.4 Begründung und Erhebungsinstrumente der Einzelfalluntersuchung

3.4.1 Begründung der Einzelfalluntersuchung

Fälle können sich sowohl auf individuelle Personen und deren Lebensgeschichte als auch „auf Gruppen (z. B. eine Familie, eine Schulklasse, eine Jugendclique) und sogar auf noch größere und letztlich auch abstrakte Einheiten, wie z. B. eine Bildungsinstitution, einen Lehrplan oder gar eine Erziehungstheorie“ beziehen (vgl. Biller 1988, S. 35 ff.). In der hier vorgelegten Untersuchung war der Fall ein Mediationsprojekt, das bestimmte „strukturelle Elemente“ (vgl. Fatke 1997, S. 63) auf sich vereinigte. Dazu gehörte zunächst die mindestens dreijährige Mediationspraxis und weitere Merkmale, die das Projekt als *funktionierend* beschreiben (vgl. genaue Darstellung in Kapitel 5.1.2.1). Ziel der Untersuchung war ja zu ermitteln, ob ein

funktionstüchtiges Mediationsprojekt tatsächlich die Wirksamkeit nachweisen kann, die ihm zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 2.7).⁹³

In die Einzelfalluntersuchung sollte je eine Schule der vier Schulformen Real-, Haupt-, Gesamtschule und Gymnasium einbezogen werden, um sicherzustellen, dass die unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen der jeweiligen Schulform bei der Datenerhebung berücksichtigt und eventuelle Ergebnisse zur Wirksamkeit auch ggfs. im Zusammenhang mit der Schulform interpretiert wurden. Diese Stichprobe wurde mit Hilfe des Auswahlfragebogens aus den Daten des ersten Teils der Untersuchung gezogen (vgl. Kapitel 3.4.2.1). In Kontext des Untersuchungsgegenstands Wirksamkeit erschien *eine* in die Untersuchung einbezogene Schule pro Schulform ausreichend; „aus der Häufigkeit ist nämlich *nicht* auf die Bedeutsamkeit zu schließen!“ (vgl. Fatke, ebenda). Denn es handelte sich - nach Lewin (1931) - um die „präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ an vier unterschiedlichen Organisationen, deren Ergebnisse Schlüsse auf verallgemeinerbare Zusammenhänge zulassen sollten.

Die Problematik der Verallgemeinerbarkeit in Einzelfallstudien ist in der methodologischen Diskussion eine häufig erörterte Thematik. Der Grundsatz, dass aus Einzelfällen keine Wissenschaft entstehe, bestimmt seit der Antike den Charakter von Wissenschaft. Auch in der Pädagogik herrschte bis in die achtziger Jahre die Auffassung, dass das Besondere nicht zum Allgemeinen führen könne, obwohl Roth bereits 1957 die Einzelfallforschung gleichrangig neben die quantitativen Wissenschaftsmerkmale Statistik und Experiment gestellt hatte (vgl. Roth 1957, S. 36).

Nach Fatke, der sich mit Fallstudien in der Erziehungswissenschaft auseinandersetzt, ist einer der Faktoren, die die Einbeziehung von qualitativen Methoden begünstigen, „eine stärkere Hinwendung von pädagogischer Theorie und Praxis zum „Alltag“ und zur „Lebenswelt“ der in erzieherische Prozesse Involvierten, womit sich die Hoffnung verband, der Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität des erzieherischen Geschehens besser entsprechen und die Kompetenzen der Adressaten zur Gestaltung ihrer Lebenswelt unverstellter entdecken und konstruktiv umsetzen zu können“ (Fatke 1997,

⁹³ und nicht, schlecht funktionierende Mediationsprojekte gut funktionierenden gegenüberzustellen oder sie miteinander zu vergleichen.

S. 58). Zur Zielsetzung von Einzelfallstudien schreibt Fatke, dass sie „mit Hilfe einer möglichst exakten Beschreibung von Einzelfällen deren Gemeinsames ermitteln“ will (ebenda, S. 64f.).

Das Lernen an Einzelfällen, das zur Verallgemeinerungen von Wissen führen kann, indem es auf andere Fälle übertragen wird, hat eine lange Tradition (z.B. in der Psychoanalyse), birgt aber auch die Gefahr der Vereinfachung. Denn „je höher das Abstraktionsniveau der Generalisierungen schließlich ausfällt, desto breiter wird der Anspruch darin enthaltener Aussagen, i.a.W. deren Übertragbarkeit, desto problematischer wird aber auch die stringente Rückführung bzw. Anwendung dieser abstrakten Aussagen auf neue, konkrete Einzelfälle“ (vgl. Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, S. 163). Für die hier beschriebene Studie bedeutet dies, dass zukünftige Entwicklungen im Bereich Peer Mediation durchaus einer erneuten Wirksamkeitsüberprüfung unterzogen werden müssen, die Ergebnisse dennoch vorläufig verallgemeinerbar sind und daher „zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und letztlich zur Theoriebildung beitragen“ können (vgl. Herrmann 1991, S. 64).

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes dar; denn die zu untersuchenden Wirksamkeitskriterien⁹⁴ sind mehrdimensionale und komplexe Forschungszusammenhänge. Komplexe Forschungsgegenstände erfordern ein differenziertes Vorgehen mit „komplexen Methoden“ (Kelle 1997, S. 192). Dazu gehören „Nähe zum Objekt, ein Sich-Einlassen auf Fälle oder Felder, wenn unsere Beschreibungen und Interpretationen eine „hohe Auflösung“ oder „Dichte“ erreichen sollen“ (vgl. ebenda, S. 193).

Im hier beschriebenen Forschungszusammenhang zur Untersuchung der Wirksamkeit von Peer Mediation kann die Einzelfallstudie als eine qualitativ orientierte Vorgehensweise m. E. solchen Anforderungen eher gerecht werden als eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand mit ausschließlich quantifizierbaren Messmethoden und Experimenten. „Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines

⁹⁴ Verbesserung der Sozialkompetenz und Selbstverantwortlichkeit der involvierten Jugendlichen, lösungsorientierte und zufriedenstellende Streitbeilegung in den medierten Fällen und von den Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufen wahrgenommene Verbesserung der Klassen-/Schulatmosphäre sowie Entlastung von deren eigener Konfliktregulierungstätigkeit (vgl. auch Kapitel 2.7).

pädagogischen Verhaltens (...) hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“, schreibt Hönigswald bereits 1927 (Hönigswald 1927, S. 214f.).

Natürlich sind zählbare Daten und Statistiken wichtige Analyseinstrumente. Sowohl der erste, überwiegend quantitativ ausgerichtete Teil der Studie als auch quantitative Analyseschritte bei der Auswertung der Daten der Einzelfallstudie zeigen nämlich, dass beide Denkansätze sich ergänzen können. „Qualitative und quantitative Instrumente ergänzen sich, werden in Beziehung zueinander gesetzt und erlauben eine bessere Abstützung einzelfallbezogener Daten“ (vgl. Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, S. 157). Oder wie Mayring formuliert: „Denn mittlerweile setzt sich auch innerhalb der qualitativen Analyse die Einsicht durch, dass Quantifizierungen ein wichtiger Schritt zur Absicherung und Verallgemeinerung der (qualitativen)⁹⁵ Ergebnisse sein können“ (vgl. Mayring 1999, S. 25).

3.4.2 Erhebungsmethoden

3.4.2.1 Der Auswahlfragebogen

Nach der Auswertung der Daten des ersten Teils der Studie wurde zunächst ein Fragebogen (vgl. Auswahlfragebogen im Anhang) erstellt, der die Auswahlkriterien zur Ermittlung der für die Einzelfallstudie geeigneten Stichprobe enthielt. Dabei ging es in erster Linie um die Erfassung der „Funktionstüchtigkeit“⁹⁶ der Schulprojekte. Es wurden die folgenden Merkmale abgefragt:⁹⁷

- Dauer der Ausbildung der Schülermediator/innen
- Anzahl der Schülermediator/innen für das Schuljahr
- Existenz eines Mediationsraums

⁹⁵ Einschub durch die Verf.

⁹⁶ in Anlehnung an die Kriterien erfolgreicher Implementierung von Engert u.a. (vgl. Kapitel 2.5.4.2).

⁹⁷ Zusätzlich erhebt der Fragebogen einige weitere Eckdaten der Schule, um zur Vereinfachung der Datenauswertung auf dem Antwortformular eine bessere Übersicht über die Eckdaten der jeweiligen Schule zu erhalten.

- Abschluss von Mediationsvereinbarungen
- Anzahl der Trainer/innen bzw. Betreuer/innen
- Existenz von Supervision
- Inanspruchnahme der Einrichtung
- Existenz eines Trainings zum Sozialen Lernen durch in den Jahrgängen 5/6
- Häufigkeit von Mediationen
- Akzeptanz der Mediationseinrichtung durch die Kontrahent/innen
- Unterstützung durch die Kolleg/innen
- Unterstützung durch die Schulleitung

Das letzte Kriterium der Auswahl war die Zugänglichkeit zum Feld und die Bereitschaft der Schule zur Mitarbeit an der Untersuchung. Dazu war der Aufbau einer „Forschungsbeziehung“ mit einem „gate keeper“ erforderlich (vgl. Kapitel 3.2), der den Zugang zum Feld verschaffen und die Kontakte mit den Interviewpartner/innen herstellen konnte und der die Daten sammelte und zurückführte sowie bei Rückfragen zur Verfügung stand.

Ogleich ein Teil der Fragen bereits im Fragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation abgefragt worden war, stellte sich eine nochmalige Befragung als notwendig heraus, da ein neues Schuljahr begonnen hatte und sich einige Daten geändert hatten. Die nochmalige Aufführung aller für die Funktionalität der Mediationseinrichtung relevanten Daten auf dem Fragebogen sorgte zudem für Übersichtlichkeit und zur Vermeidung von Fehlerquellen.

3.4.2.2 Die Befragung der Projektbetreuer/innen (coaches)

Wie bereits geschildert, waren die Kontakte mit den Betreuer/innen der Mediationsprojekte der vier ausgewählten Schulen von äußerster Wichtigkeit, da von ihnen der Zugang zu den zu befragenden Personengruppen abhing. Die Kontakte mit diesen „gate keepers“ erfolgten während des gesamten Untersuchungsverlaufs im Zusammenhang mit den Unterstützungsaufgaben, zu denen die folgenden gehörten:

- Bereitstellung von Informationen über ihre Schule, z.B. das Schulprogramm

- Bereitstellung von Detailinformationen über die Entstehung, Probleme und Besonderheiten des Mediationsprojekts
- Verteilung und Rückführung von Fragebögen an Kolleg/innen und Mediator/innen
- Vorbereitung der Mediator/innen auf die Befragung und Terminklärungen für die Interviews
- Verschaffung des Zugangs zu den Dokumenten abgehaltener Mediationen

Alle Informationen der Betreuer/innen im Zusammenhang mit den Mediationsprojekten wurden in Form von Gesprächsnotizen protokolliert.

3.4.2.3 Das Leitfadeninterview mit den Schülermediator/innen

Mit diesem Instrument wurden die Schülermediator/innen der vier Auswahlschulen interviewt. Das Interview mit den Mediator/innen mit Hilfe eines Leitfadens (vgl. Leitfadeninterview im Anhang) sollte gewährleisten, dass an allen Schulen Daten zu den gleichen Problemfeldern und in ähnlicher Abfolge erhoben werden konnten. Der Leitfaden sollte zudem „Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze“ (vgl. Witzel, S. 90) für die Interviewerin sein, ließ aber durch sein „problemorientiertes Interesse“ die „Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen“ (ebenda) und spontane Äußerungen der Interviewten zu. Das Ziel der Interviews war es folgende Informationen zu erhalten:

- Rahmendaten zu Ausbildung und Tätigkeit (Jahrgänge, Anzahl, Ausbildungsdauer und –rahmen, Beginn der Tätigkeit, Anzahl durchgeführter Mediationen
- Jahrgänge der Kontrahent/innen in den Mediationen, Geschlecht, Streitfälle bei den Kontrahent/innen
- Bewertung des Erfolgs und Nutzens der eigenen Tätigkeit, Verfahrensweisen in der Mediation
- Besonderheiten, z.B. Co-Mediation, Gruppenmediationen, etc.

Das Interview war als Gruppeninterview vorgesehen: Zum einen sollte ein Gesamteindruck der Mediator/innengruppe entstehen können, zum anderen konnten die Interaktionen zwischen den Mediator/innen, deren Selbsteinschätzung und Beurteilung

ihrer Tätigkeit Aufschluss über die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Untersuchten geben. In der Gruppensituation konnte zwar auch mit gruppendynamischen „Nebenwirkungen“, z. B. Schaffung von Druck untereinander, Verstärkung des Problems der sozialen Erwünschtheit etc. gerechnet werden; dennoch wurde dieser Form des Interviews der Vorrang gegeben mit der Überlegung, diese Problematik im Auge zu behalten und sie ggfs. mit Hilfe entsprechender (meta)kommunikativer Interventionen aufzufangen.

Auf die Schaffung von Vertrauen, Offenheit und die Möglichkeit zu spontanen Äußerungen in der Interviewsituation wurde größtmögliche Sorgfalt verwendet, ebenso auf den Umstand diese in einem „geschützten“ Raum und ohne Anwesenheit der Coaches stattfinden zu lassen.. Darüber hinaus erschien es von Bedeutung durch den persönlichen Kontakt einen Eindruck von den Persönlichkeiten und der Gesprächskompetenz der Mediator/innen zu erhalten, der sich in den Fragebögen nicht transportieren ließ. Die Antworten wurden mitzuprotokolliert bzw. auf Tonband aufgenommen. Die Entscheidung für die eine oder andere Form der Aufzeichnung wurde je nach vorgefundenen Bedingungen während des Interviews getroffen. Die Fragebögen für die Mediator/innen (vgl. nächstes Kapitel) enthielten zusätzliche, für die Gruppensituation nicht geeignete Fragen und erfassten z. T. auf diese Weise auch Mediator/innen, die beim Interview nicht anwesend sein konnten.

3.4.2.4 Der Fragebogen für die Mediator/innen

Der Fragebogen für die Mediator/innen (s. Anhang) wurde nach den Interviews an die Mediator/innen verteilt. Jedes Mitglied des Mediatorenteams konnte diesen in Abwesenheit der anderen für sich ausfüllen. Der Fragebogen enthält Fragen zu folgenden Bereichen:

- Beurteilung des Mediationserfolgs/Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
- Selbsteinschätzung der eigenen Konfliktfähigkeit im Umgang mit den verschiedenen Bezugsgruppen (Mitschüler/innen, Lehrer/innen, Eltern)
- Wahrnehmung der Fremdeinschätzung/Akzeptanz durch Mitschüler/innen und Lehrer/innen infolge ihrer Tätigkeit als Mediator/innen.

3.4.2.5 Der Fragebogen für die Mediant/innen

Der Fragebogen für die Mediant/innen (s. Anhang) sollte folgende Daten ermitteln:

- Jahrgangszugehörigkeit
- Konfliktanlass
- Zufriedenheit der Mediant/innen mit den getroffenen Vereinbarungen und
- mit der Mediation als Konfliktlösungsverfahren.

3.4.2.6 Der Fragebogen für die Klassenlehrer/innen

Der Fragebogen für die Klassenlehrer/innen sollte die folgenden Daten ermitteln:

- Jahrgang/Geschlecht/ Zahl der Mediant/innen aus der eigenen Klasse
- Veranlassung zur Mediation (durch Lehrer/innen, Schüler/innen oder Eigenmotivation)⁹⁸
- Wahrnehmung zu Auswirkungen von bestehenden Schülerkonflikten auf das Klassenklima
- Einschätzung der Auswirkungen von Konfliktregulierung durch Schülermediation auf Unterricht und Klassenatmosphäre
- Einschätzung der Auswirkungen auf den Umgang unter den Schüler/innen der Schule?
- Wahrnehmung von persönlicher Entlastung durch Mediation
- Einschätzung der Auswirkungen von Schülermediation auf das Schulklima

3.4.2.7 Die Dokumentenanalyse

Bei der Dokumentenanalyse handelt sich um die Analyse von bereits vorhandenen Materialien an den Schulen. Im Rahmen von Schülermediationen fielen mehrere Arten von Dokumenten an:

1. Mediationsvereinbarungen
2. Protokolle der Nachfolgetreffen

⁹⁸ Dieses Kriterium wurde anfangs als bedeutsam erachtet, da ich vermutete, die Motivation der Mediant/innen zur Mediation zu gehen, könne Auskunft über die Wirksamkeit der getroffenen Vereinbarungen geben. Das war aber an Hand dieser *einen* Frage kaum durchführbar. Das Item wird daher bei der Auswertung zwar dargestellt, aber es werden keine Interpretationen diesbezüglich vorgenommen.

3. Statistiken

Mediationsvereinbarungen (vgl. Formular einer Mediationsvereinbarung im Anhang) enthalten normalerweise die Namen und Jahrgänge der Kontrahent/innen und die der Mediator/innen und unterliegen daher dem Datenschutz. Diese Dokumente konnten jedoch mit unkenntlich gemachten Namen kopiert und für die Untersuchung zur Verfügung gestellt werden. Die Informationen in diesen Dokumenten betreffen in der Regel die Streitfälle, die zu den Mediationen geführt haben und die Inhalte der Vereinbarungen, die am Ende des Mediationsgesprächs getroffen werden. Die Analyse dieser Dokumente kann zudem Aufschluss über die mit Mediation zu bearbeitenden Arten von Streitfällen und deren Häufigkeit geben; ebenso können die Vereinbarungstypen und deren Häufigkeit ermittelt werden.

Nicht alle Schulen lassen ihre Mediator/innen schriftliche Protokolle zur Überprüfung der Einhaltung der Vereinbarungen anfertigen. Wenn solche *Protokolle der Nachfolgetreffs* (vgl. Formular eines Nachfolgetreffs im Anhang) vorliegen, können sie eine gewisse Aussagekraft bezüglich der Nachhaltigkeit der Vereinbarungen haben und somit auch Hinweise auf die Wirksamkeit der jeweiligen Mediationssitzung geben.

Auch eine *Statistik über stattgefundene Mediationen* wird nicht von allen Schulen geführt. Die Statistik kann in übersichtlicher Form Daten zur Anzahl der in einem Schuljahr durchgeführten Mediationen und zu Jahrgangs- und Geschlechtszugehörigkeit der Mediant/innen und der Mediator/innen liefern.

4 Untersuchung zur Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation

4.1 Datenerhebung

4.1.1 Ausgangssituation

Wie im Untersuchungsdesign (Kapitel 3.1) ausführlich dargelegt, sollte im ersten Teil der Erhebung die Anzahl der Schulen ermittelt werden, an denen Peer Mediation implementiert bzw. möglicherweise wieder eingestellt wurde. Aus diesen sollten dann - nach festgelegten Kriterien (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4.2.1) - die Schulen ausgewählt werden, die für die Einzelfallstudie in Frage kommen würden. Dazu schien es notwendig alle Schulen des Regierungsbezirks zu befragen.

Um Zugang zu möglichst vielen Schulen zu erhalten, fand vor Beginn der Untersuchung ein Gespräch mit dem damaligen Regierungspräsidenten und der damaligen Abteilungsleiterin der Schulaufsichtsbehörde statt, in dem diese über das Forschungsvorhaben an den Schulen ihres Aufsichtsbezirkes und dessen Zielsetzung informiert und gebeten wurden, den Schulen ein Informationsschreiben über die bevorstehende Untersuchung zukommen zu lassen. In diesem Schreiben wird das Interesse der Bezirksregierung an einer Studie zum Thema Peer Mediation hervorgehoben (s. Anhang).

Ein weiteres Schreiben, das die Schulen bei Bedarf erhalten konnten, wurde in Zusammenarbeit mit der Betreuerin des Forschungsvorhabens verfasst. Damit wurde das Interesse der Abteilung Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität zu Köln am Forschungsvorhaben verdeutlicht und den Schulen Vertraulichkeit im Umgang mit ihren Daten zugesichert (s. Anhang).

Zum Zeitpunkt der Erhebung gab es im Regierungsbezirk Köln 446 öffentliche weiterführende Schulen der Schulformen Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und

Gymnasium. Dabei wurden berufsbildenden Schulen, Abendrealschulen und Abendgymnasien nicht berücksichtigt, da diese in der Regel eine andere Zielgruppe beschulen, die überwiegend aus erwachsenen Teilnehmer/innen besteht. Die öffentlichen Internatsschulen wurden nicht berücksichtigt, da an ihnen andere Bedingungen als an den Tagesschulen herrschen..

Die benannten 446 Schulen des Kölner Regierungsbezirks verteilten sich zu Beginn der Untersuchung im Schuljahr 2000/2001 auf die einzelnen Schulformen wie folgt:

Gesamtschulen: 39

Hauptschulen: 152

Realschulen: 122

Gymnasien: 133

4.1.2 Untersuchungsverlauf - Verbreitung von Peer Mediation im Regierungsbezirk Köln

4.1.2.1 Peer-Projekte an Gesamt- und Hauptschulen

Insgesamt gab es im Untersuchungszeitraum 39 öffentliche Gesamt- und 152 Hauptschulen im Regierungsbezirk Köln. Die Gesamtschulen wurden als erste Stichprobengruppe ausgewählt, da sie einerseits die zahlenmäßig kleinste Einheit darstellte und der Zugang zum Untersuchungsfeld Gesamtschule aufgrund der eigenen Zugehörigkeit zu dieser Schulform „unbürokratisch“ hergestellt werden konnte. Als zweite Stichprobengruppe wurden die Hauptschulen ausgewählt.

Als Befragungsmethode war das Telefoninterview (vgl. Kapitel 3.3.2.1) vorgesehen. Zunächst mussten die Namen der Betreuer/innen der Mediationsprojekte ermittelt werden, um diese - wie geplant - telefonisch befragen zu können. Die Befragungen stellten sich schwieriger dar als erwartet: An manchen der Schulen waren bis zu vier Telefonate – über mehrere Tage verteilt – notwendig, um die Namen der Betreuer/innen der Mediationsprojekte zu ermitteln. Bereits die Frage nach dem Vorhandensein einer Peer-Mediation-Einrichtung war nicht an jeder Schule mit einem einmaligen Telefonanruf zu klären, da das Verwaltungspersonal häufig nicht über alle Aktivitäten der eigenen Schule informiert war. Bei den Gesamtschulen ergaben sich die zusätzlichen Probleme der Schulgröße und des Ganztagsbetriebs, die die Auffindbarkeit

der zuständigen Kolleg/innen erschwerte. Bei den Hauptschulen waren sehr häufig Anrufbeantworter eingeschaltet.

Innerhalb des ersten Schulhalbjahrs waren alle 39 Gesamtschulen und 43 der 152 Hauptschulen⁹⁹ kontaktiert worden. 72 Schulen der befragten beiden Schulformen gaben an ein Peer-Mediation-Projekt eingerichtet oder geplant zu haben, davon 36 Gesamt- und 36 Hauptschulen.

4.1.2.2 Peer-Projekte an Realschulen und Gymnasien

Nachdem die Gesamt- und Hauptschulen telefonisch befragt worden waren, wurde mir durch einen Mitarbeiter der Bezirksregierung eine Liste weiterführender Schulen des Regierungsbezirks zur Verfügung gestellt, die sich an einer Umfrage der Behörde zum Thema Peer Mediation beteiligt hatten.¹⁰⁰ Diese Liste enthielt nicht nur die Namen von Realschulen und Gymnasien des Regierungsbezirks Köln, an denen Streitschlichtungseinrichtungen existierten oder vorgesehen waren, sondern auch die Namen der Ansprechpartner/innen dieser Projekte. In der Liste waren 109 Schulen eingetragen; bezogen auf die beiden Schulformen waren es 53 Realschulen und 56 Gymnasien.

Gemäß dem ursprünglichen Untersuchungsdesign war ja *ein* Ziel der Totalerhebung *alle Schulen mit Mediationsprojekten* des Regierungsbezirks zu ermitteln, um aus diesen die Auswahlstichprobe für die Einzelfallerhebung zu gewinnen. Da nun alle Gesamtschulen und eine große Anzahl der Realschulen und Gymnasien die Existenz von Peer Projekten bestätigt hatten und bereits Daten von 43 Hauptschulen erhoben waren, schien eine ausreichend große Stichprobe für die Zielstellung der Untersuchung vorzuliegen, so dass eine Abkürzung des enorm aufwendigen Erhebungsverfahrens und somit eine Änderung des Untersuchungsdesigns beschlossen wurde.

⁹⁹ Versuche der Kontaktaufnahme erfolgten an insgesamt 52 Hauptschulen, von denen jedoch neun trotz mehrfacher Versuche nicht erreicht werden konnten.

¹⁰⁰ Die Aufforderung zu dieser Umfrage war vom Kultusministerium an alle Regierungspräsidenten ergangen, um einen Überblick über Maßnahmen schulischer Gewaltprävention zu erhalten. Diese Aufgabe war an verschiedene Dezernenten verteilt worden; von den Gesamt- und Hauptschulen lagen daher zu diesem Zeitpunkt seitens der BR keine Daten vor.

4.1.3 Untersuchungsverlauf - Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Projekten an allen vier Schulformen

Eine wesentliche Voraussetzung für die Einzelfalluntersuchung war die, dass die betreffende Schule eine mindestens dreijährige Anwendung des Peer-Mediation-Projekts belegen konnte, da sie sonst eine zu geringe Praxis aufweisen würde (vgl. Implementierungsmodell Kapitel 2.5.3.3). Während die Daten der Gesamt- und Hauptschulen aufgrund der Telefoninterviews bereits Angaben zur Nachhaltigkeit (und Umsetzungspraxis) enthielten (vgl. Telefoninterview-Fragebogen im Anhang, Teil 2 und 3), lagen von den anderen beiden Schulformen zu diesen Bereichen keine Daten vor. Die fehlenden Daten mussten nun noch erhoben werden. Dazu wurden die Fragen des dreiteiligen Telefonfragebogens in komprimierter Form auf einem schriftlichen Fragebogen aufgeführt (vgl. Fragebogen zur Erhebung der Umsetzungspraxis und Nachhaltigkeit im Anhang). Über die Fragestellung nach dem Ausbildungsjahr der Schülermediator/innen sollten auf diese Weise die Schulen mit mindestens dreijähriger Praxis erfasst werden; mit Hilfe weiterer Fragenkomplexe (vgl. die Auflistung der Items unter 3.3.2.2) sollten die Daten zu den individuellen Umsetzungsmodalitäten der Schulen erhoben werden.

Um eine höhere Akzeptanz des Fragebogens zu erreichen, wurde einleitend a) seine Zielsetzung umrissen, b) auf die Unterstützung der Befragung durch die Bezirksregierung hingewiesen und c) die Bitte um Kooperation ausgesprochen. Zum Zwecke der besseren Auffindbarkeit, zur Verkürzung der Bearbeitungszeit und somit zur Erreichung größerer Akzeptanz wurde der Fragebogen auf eine einzige Seite gebracht. Nachdem die Adressen, Telefon und Faxnummern der Schulen ermittelt worden waren, konnten die Fragebögen an die namentlich erwähnten Ansprechpartner/innen der Peer-Projekte versandt oder gefaxt werden und mussten nicht den Umweg über die Schulverwaltung machen, so dass die Aussicht auf eine höhere Rücklaufquote bestand.

Die Fragebögen wurden im April/Mai 2001 an alle 53 Realschulen und 56 Gymnasien der Liste versandt. Der Rücklauf war erwartungsgemäß hoch: Es antworteten insgesamt 42 Realschulen und 37 Gymnasien. Die Antworten lagen gegen Ende des Schuljahres 2000/2001 vor und wurden im Sommer 2001 ausgewertet.

4.1.4 Zwischenbilanz

Im Verlauf des Schuljahres 2000/2001 waren insgesamt 191 Schulen befragt worden. Bezogen auf die Gesamtheit der vier Schulformen von 446 Schulen waren dies knapp 43%! Für die weitere Befragung kamen nun noch 39 Gesamtschulen, 43 Hauptschulen, 42 Realschulen und 37 Gymnasien, also insgesamt 161 Schulen, in Betracht. Bezogen auf die Gesamtheit der Schulen waren dies 36% und somit eine ausreichend große Stichprobe, nicht nur, um Daten zur Nachhaltigkeit und zur Umsetzungspraxis von Peer Mediation zu gewinnen, sondern auch, um aus ihnen geeignete Einzelfallschulen zur Untersuchung der Wirksamkeit zu ermitteln.

4.2 Ergebnisse und Auswertung

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden in den Grafiken zum Bereich „Verbreitung von Peer Mediation“ drei Kategorien aufgeführt: 1. die Anzahl der Einrichtungen von Peer Projekten an den befragten Schulen der jeweiligen Schulform, 2. die Planung von Peer Projekten innerhalb desselben oder des folgenden Schuljahres und 3. keine.

4.2.1 Verbreitung von Peer Mediation an den Schulen

4.2.1.1 Peer Mediation an Gesamtschulen

Von den neununddreißig befragten Gesamtschulen gaben fünfundzwanzig (64%) an das Mediationsmodell eingeführt zu haben. An elf weiteren Gesamtschulen (28%) wurden zur Zeit der Erhebung Vorbereitungen zu dessen Einführung getroffen, und an drei Schulen (8%) war die Einrichtung des Modells nicht gewünscht oder geplant (s. Abbildung 1).

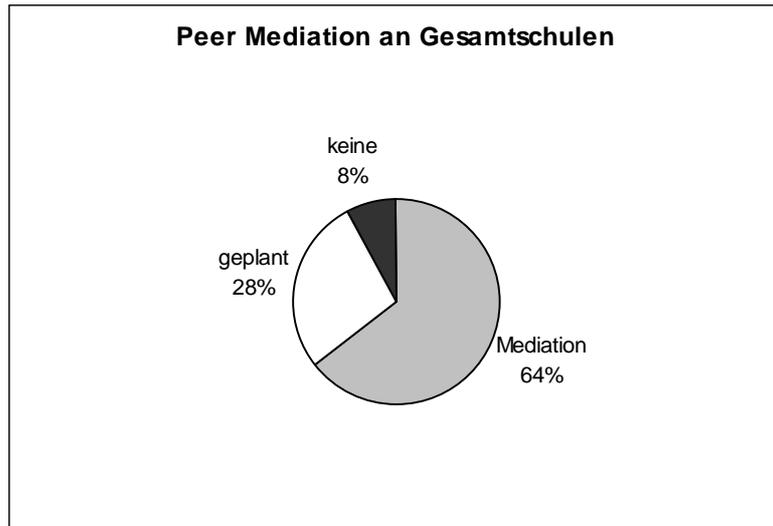


Abbildung 1

4.2.1.2 Peer Mediation an Hauptschulen

Von den dreiundvierzig befragten Hauptschulen gaben zwanzig (47%) an das Mediationsmodell eingeführt zu haben; an sechzehn dieser Schulen (37%) wurden zur Zeit der Erhebung Vorbereitungen zur Einführung von Schülermediation getroffen, an sieben Schulen (16%) war die Einrichtung des Modells nicht gewünscht oder geplant (s. Abbildung 2).

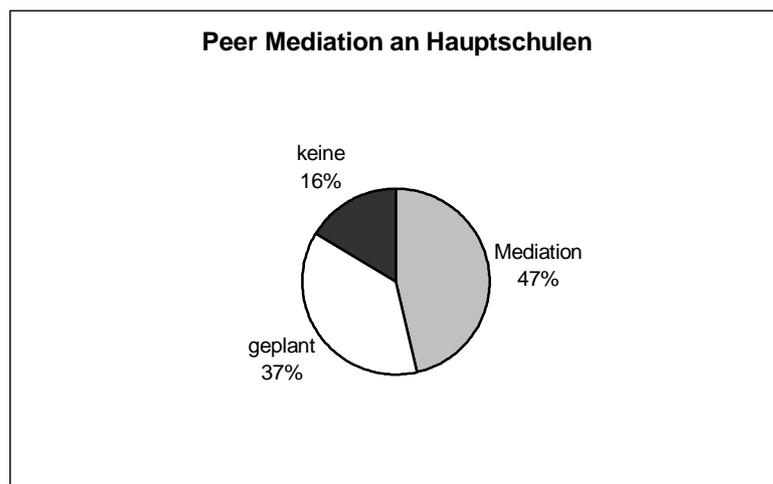


Abbildung 2

4.2.1.3 Peer Mediation an Realschulen

Von den an der Befragung beteiligten zweiundvierzig Schulen praktizierten zum Zeitpunkt der Erhebung fünfunddreißig der Schulen Schülermediation, fünf der Realschulen planten in Kürze seine Einführung; zwei der befragten Schulen hatten nicht vor Peer Mediation einzuführen (s. Abbildung 3).

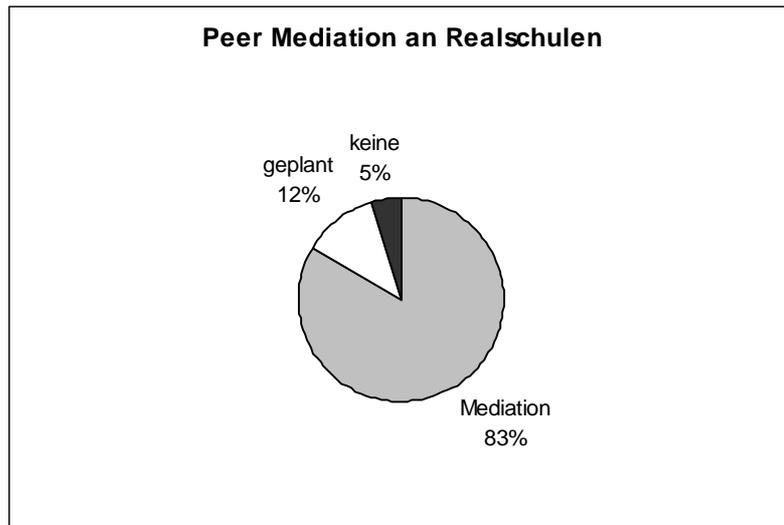


Abbildung 3

4.2.1.4 Peer Mediation an Gymnasien

Die an der Befragung beteiligten siebenunddreißig Gymnasien machten bezüglich der Einrichtung von Peer Mediation folgende Angaben: fünfunddreißig (97%) der Schulen praktizierten bereits Schülermediation; zwei Gymnasien (5%) planten in Kürze seine Einführung (s. Abbildung 4).

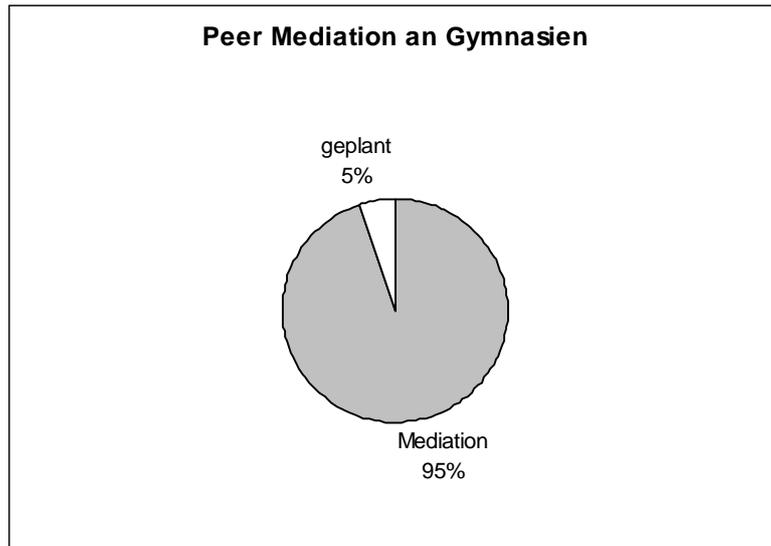


Abbildung 4

4.2.1.5 Zusammenfassung – Verbreitung von Peer Mediation

Diese Ergebnisse beziehen sich - wie bereits ausgeführt - auf die Schulen, die entweder an der telefonischen Erhebung teilgenommen hatten (alle Gesamtschulen und ein Teil der Hauptschulen) und auf diejenigen, die den schriftlichen Fragebogen zurückgesandt hatten (Realschulen und Gymnasien). Insgesamt waren dies 161 Schulen.

Von den 161 befragten Schulen der vier Schulformen hatten 115 Schulen (72%) Peer-Mediation-Einrichtungen, 34 Schulen (21%) planten deren Implementierung in Kürze, und 12 Schulen (7%) planten kein solches Projekt (s. Abbildung 5).

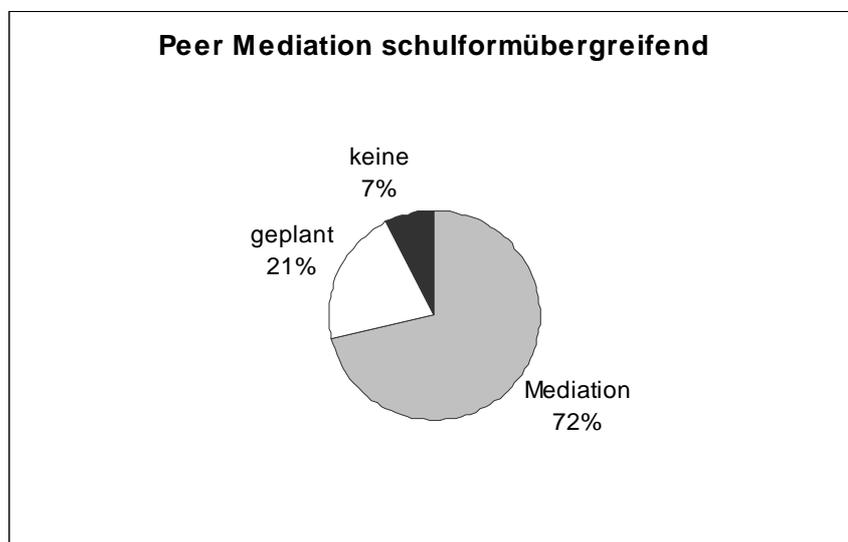


Abbildung 5

Für die Auswahl der Einzelfallschulen kamen den Ergebnissen dieses ersten Teils der Erhebung zufolge insgesamt 115 Schulen aller vier Schulformen in Betracht. Eine weitere Eingrenzung der Anfangsstichprobe ergab sich durch die nächste Untersuchungsphase mit der Auswertung der Daten zur Nachhaltigkeit.

4.2.2 Nachhaltigkeit der Peer-Mediation-Projekte

Da die Mediationseinrichtungen erst mit Hilfe ausgebildeter und praktizierender Mediator/innen in Anspruch genommen werden können, sind die Ausbildungsjahrgänge der Peer Mediator/innen die Basisdaten zur Erfassung der Nachhaltigkeit der Projekte. Diese Daten wurden für jede Schulform einzeln ausgewertet.

4.2.2.1 Ausbildungsjahrgänge an den Gesamtschulen

An zwei Gesamtschulen wurden die ersten Schülermediator/innen bereits im Schuljahr 1995/96 ausgebildet. Die nächsten beiden Gesamtschulen folgten mit der Erstausbildung ihrer Schülermediator/innen 1997/98; ein deutlicher Höhepunkt bei der Ausbildung an den Gesamtschulen wurde mit neun Schulen erreicht, die ihre Schülermediator/innen 1998/99 ausbildeten; sieben weitere folgten 1999/2000 und fünf weitere hatten im Schuljahr 2000/2001 damit begonnen (s. Abbildung 6).

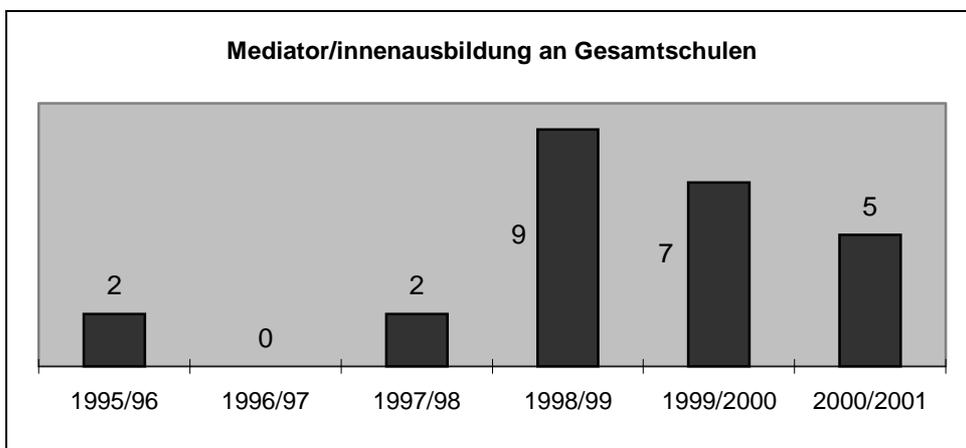


Abbildung 6

4.2.2.2 Ausbildungsjahrgänge an den Hauptschulen

An einer der Hauptschulen wurden die ersten Schülermediator/innen im Schuljahr 1996/97 ausgebildet. Die nächsten drei Hauptschulen folgten mit der Erstausbildung ihrer Schülermediator/innen 1997/98; sechs Schulen bildeten ihre Schülermediator/innen 1998/99 aus; und je fünf der Schulen 1999/2000 und 2000/2001 (s. Abbildung 7).

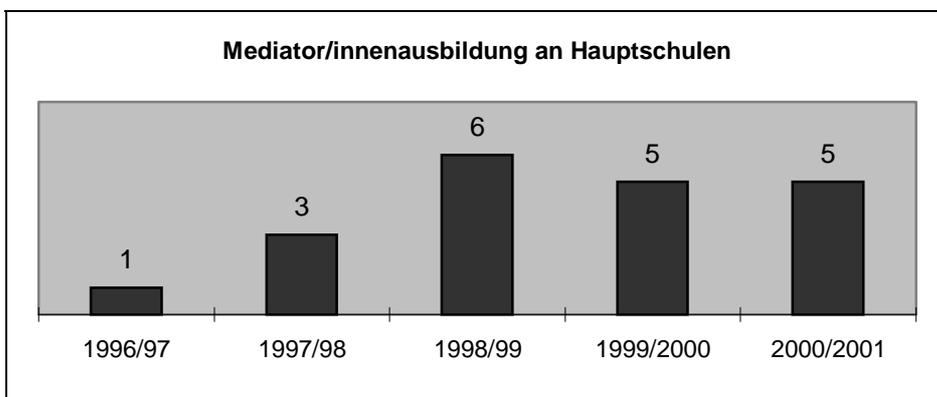


Abbildung 7

4.2.2.3 Ausbildungsjahrgänge an den Realschulen

An zwei der Realschulen wurden die ersten Schülermediator/innen im Schuljahr 1996/97 ausgebildet; an sieben Realschulen begann die Erstausbildung 1997/98, neun weitere Schulen bildeten ihre Schülermediator/innen 1998/99 aus, elf Schulen 1999/2000 und sechs Schulen im Schuljahr 2000/2001 (s. Abbildung 8).

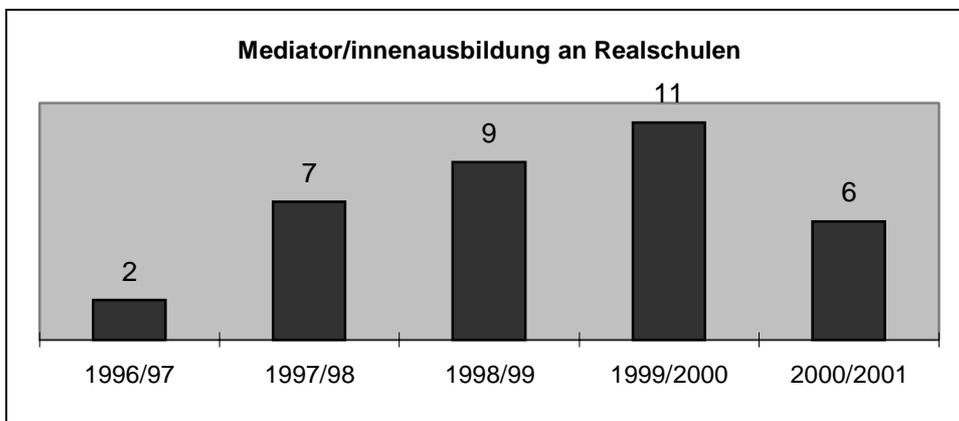


Abbildung 8

4.2.2.4 Ausbildungsjahrgänge an den Gymnasien

An drei der befragten Gymnasien wurden die ersten Schülermediator/innen bereits im Schuljahr 1995/96 ausgebildet. Weitere vier Gymnasien bildeten ihre ersten Schülermediator/innen 1996/97 aus, fünf weitere 1997/98, sechs folgten 1998/1999, neun begannen im Schuljahr 1999/2000 damit und acht im Jahr 2000/2001 (s. Abbildung 9).

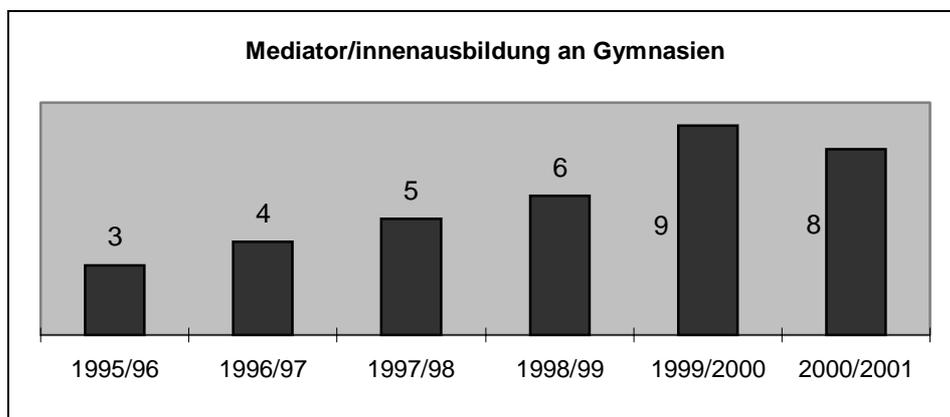


Abbildung 9

4.2.2.5 Zusammenfassung – Nachhaltigkeit von Peer Mediation

In der Zusammenschau aller vier Schulformen der weiterführenden öffentlichen Schulen erweist sich ein langsamer Anstieg bei der erstmaligen Ausbildung von Schülermediator/innen ab dem Schuljahr 1995/96 mit einer Schwerpunktbildung in den Schuljahren zwischen 1998 und 2000. Im Schuljahr 2000/2001 geht die Anzahl der Schulen, die Schülermediator/innen ausbildeten, zurück (s. Abbildung 10).

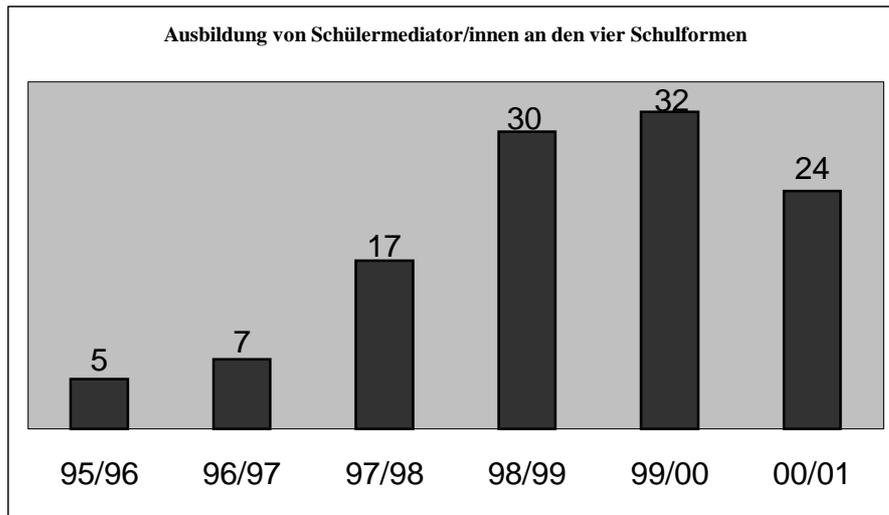


Abbildung 10

Infolge des langen Implementierungsvorlaufs und der Notwendigkeit einer angemessenen Praxiserfahrung (vgl. Kapitel 2.5.3.3) waren für die Auswahl der Einzelfallschulen diejenigen mit mindestens dreijähriger Mediationserfahrung relevant. Das waren die Schulen, die spätestens im Schuljahr 1997/98 die ersten Mediator/innen ausgebildet hatten. Insgesamt erfüllten alle Schulen mit Ausbildungsbeginn von 1995/96 bis 1997/98, also neunundzwanzig Schulen, dieses Kriterium.

Abbildung 10 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Projekte zum Zeitpunkt der Untersuchung seit weniger als drei Jahren existierte, so dass für die Ermittlung der Nachhaltigkeit zu wenige brauchbare Daten vorlagen. Da nur zwei Schulen ihre Projekte nach zwei Jahren Laufzeit abgebrochen und nicht wieder aufgenommen hatten, ließ sich auch die Vermutung, dass die meisten Peer Projekte sehr kurzlebig sein würden (vgl. Hypothese 2), vorläufig nicht verifizieren.

4.2.3 Umsetzungspraxis von Peer Mediation

Die erhobenen Eckdaten sollten - wie in der Zielsetzung der Untersuchung dargelegt (vgl. Kapitel 3.1) - zusätzlich zur Erfassung der Dauer der Mediationseinrichtung¹⁰¹ - zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns eine erste Übersicht über die Praxis von Peer Mediation liefern.

¹⁰¹ als Auswahlkriterium für die Einzelfalluntersuchung.

Die Daten zu den Umsetzungsmodalitäten wurden ebenfalls aus dem Fragebogen zur Erhebung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis für jede Schulform einzeln ausgewertet und den verschiedenen Kategorien (vgl. Kapitel 3.3.2.2) zugeordnet.

4.2.3.1 Personelle Betreuung der Mediationseinrichtung/Ausbildung der Trainer/innen

Von den einundzwanzig Gesamtschulen, die Angaben zur Anzahl ihrer Trainer/innen machten, betreuten an zwölf Schulen je zwei Kolleg/innen das Mediationsprojekt; an sieben Schulen dieser Größe stand nur jeweils ein/e Betreuer/in zur Verfügung, an einer waren es drei, und nur eine Schule gab an vier Ausbilder/innen zu haben. Die Mehrheit der Trainer/innen waren Lehrer/innen der eigenen Schule; in zwei Fällen waren Sozialpädagog/innen an der Ausbildung der Schülermediator/innen beteiligt.

An elf der zwanzig Hauptschulen, die Angaben zur Trainer/innenzahl machten, betreute jeweils nur eine Person das Mediationsprojekt; sechs Schulen gaben an zwei Ausbilder/innen zu haben; zwei Schulen hatten drei; eine Schule hatte sechs Ausbilder/innen. Auch hier gehörte die Mehrheit der Trainer/innen dem Lehrerkollegium an, an drei der Hauptschulen betreuten Sozialpädagog/innen das Projekt alleine, an vier Schulen betreuten Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen die Ausbildungskandidat/innen, und an drei weiteren Schulen wurden Kolleg/innen der Schule von externen Betreuer/innen unterstützt.

Von den dreiunddreißig Realschulen, die Angaben zur Anzahl ihrer Ausbilder/innen machten, hatten zwanzig Schulen zwei, sieben Schulen drei und sechs Schulen eine/n Mediationstrainer/innen. Die Betreuer/innen der Schülermediator/innen waren überwiegend Lehrer/innen der eigenen Schule; nur an vier Realschulen wurden externe Sozialpädagog/innen hinzugezogen.

Von den zweiunddreißig Gymnasien, die sich zur Anzahl ihrer Mediationsausbilder/innen äußerten, gaben achtzehn an mit zwei Betreuer/innen zu arbeiten, vier Gymnasien hatten eine/n einzige/n, neun hatten drei und ein Gymnasium hatte fünf Ausbilder/innen. An der überwiegenden Zahl dieser Schulen standen Kolleg/innen der eigenen Schule zur Verfügung; in sechs Fällen wurden externe Betreuer/innen hinzugezogen.

Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Mediationsbetreuer/innen und der Größe der Schule festgestellt werden, wohl aber zwischen der Anzahl der Betreuer/innen und der Schulform: An den Hauptschulen standen durchschnittlich 1,75 Betreuer/innen zur Verfügung, an den Gesamtschulen 1,8; an den Realschulen 2,0 und an den Gymnasien 2,25. So schienen insgesamt die Gymnasien und Realschulen - bezogen auf die Mediationseinrichtung - personell besser ausgestattet zu sein als die Gesamt- und Hauptschulen.

Die Ausbildung der Betreuer/innen umfasste zumeist einen bis zwei Fortbildungsganztage bzw. zwei bis drei Wochenenden. Die überwiegende Anzahl der befragten Kolleg/innen und Sozialpädagog/innen gab an schulextern Wochenendseminare zwischen zwanzig und vierzig Stunden auf eigene Kosten mit dem Schwerpunkt Schulmediation besucht zu haben. Einige wenige Kolleg/innen - vor allem der Schulform Gymnasium - hatten an Fortbildungsangeboten der Bezirksregierung von ein bis zwei Fortbildungstagen, andere hatten an Fortbildungen mit externen Trainer/innen innerhalb der Schule teilgenommen. Einige Kolleg/innen gaben an, keine Mediationsausbildung gemacht zu haben, sich aber aufgrund früherer Zusatzausbildungen (Drogenberatung, Beratungslehrer/innenausbildung, Gestaltpädagogik, Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion, NLP u.ä.) für die Ausbildungstätigkeit als Mediator/innentrainer qualifiziert zu fühlen. Nur ganz wenige (zwei bis drei) aller befragten Trainer/innen verfügten über eine Vollzeit-Mediationsausbildung.¹⁰²

Die aus der Befragung resultierende durchschnittliche Ausbildung der Mediationstrainer/innen von zwanzig bis vierzig Stunden entspricht nicht den Ausbildungsrichtlinien des Bundesverbandes Mediation (vgl. Kapitel 2.5.3.2), der eine Mindestausbildungszeit von sechzig Stunden empfiehlt.

¹⁰² Vgl. Kap. 2.2.5.2 zur Mediatorenqualifikation.

4.2.3.2 Ausbildungs- und Tätigkeitsmerkmale der Mediator/innen

4.2.3.2.1 Ausbildungsjahrgänge der Schülermediator/innen

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Schulen bildete zum Zeitpunkt der Befragung ihre Schülermediator/innen ab Klasse 9 aus. Eine Gesamt- und eine Hauptschule bildeten Schüler/innen bereits ab Klasse 6 aus, eine weitere Gesamt- und eine weitere Hauptschule begann mit der Ausbildung in Klasse 7, zwei Gesamt-, zwei Haupt-, sechs Realschulen und vier Gymnasien bildeten ab Klasse 8 und sechs Gymnasien erst ab Klasse 10 aus. Die restlichen befragten Schulen begannen mit der Mediator/innenausbildung in Klasse 9 (Vgl. Abb. 12).

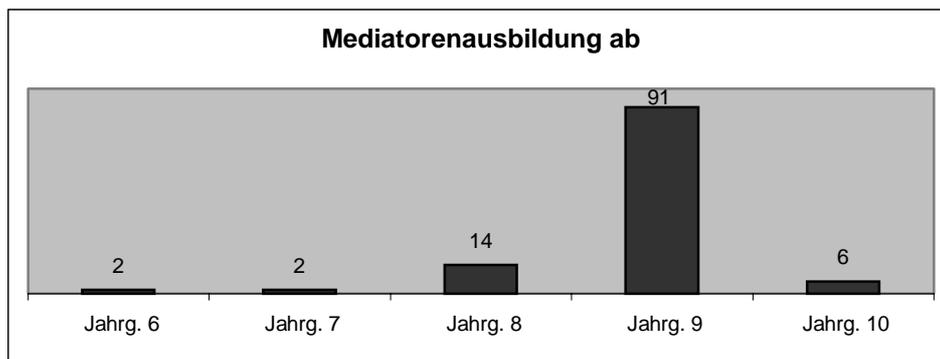


Abbildung 12

Die Hypothese, dass die überwiegende Mehrheit der Schulen das Stand-Alone-Modell (vgl. Kapitel 2.5.2.4) praktiziert, hat sich demnach bestätigt.

4.2.3.2.2 Ansiedlung der Mediator/innenausbildung im Zeitplan der Schule

An einer Gesamtschule erhielten und erhalten die zukünftigen Mediator/innen jeweils eine Kompaktausbildung während einer Projektwoche, an fünf weiteren Gesamtschulen fand die Ausbildung im Wahlpflichtfach der Klasse 9 während des gesamten Schuljahres statt, an einer dieser Schulen wurde das ganzjährige Training durch eine dreitägige Exkursion ergänzt. An allen anderen Gesamtschulen fand die Ausbildung im Bereich der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft statt.

Auch an den Hauptschulen überwog die freiwillige Arbeitsgemeinschaft als Ausbildungsform der angehenden Mediator/innen. Von den zwanzig Schulen mit dem Peer-Mediation-Programm waren es sechzehn, die diese Form bevorzugten, an zwei Schulen war die Mediator/innenausbildung im Wahlpflichtbereich angesiedelt, an zwei weiteren existierten Kompaktausbildungen.

Von den fünfunddreißig Realschulen mit Mediationspraxis waren es vierundzwanzig, die die freiwillige Arbeitsgemeinschaft als Ausbildungsrahmen angaben; neun Schulen gaben den Wahlpflichtbereich an. Zwei Schulen bildeten ihre Mediator/innen an mehreren aufeinander folgenden Tagen in Kompaktseminaren aus.

Bei den fünfunddreißig Gymnasien waren es zweiunddreißig Nennungen, die in der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft ausbildeten, davon zwei mit zusätzlicher Kompaktausbildung. An drei weiteren Schulen fand die Mediator/innenausbildung ausschließlich in Kompaktform statt.

4.2.3.2.3 *Dauer der Mediator/innenausbildung*

Die durchschnittliche Ausbildungsdauer der Mediator/innen lag bei vierzig bis fünfzig Unterrichtsstunden. An einer Reihe von Schulen betrug sie zwanzig bis dreißig, an einigen wenigen Schulen zwischen sechzig und achtzig Unterrichtsstunden. Die durchschnittliche Ausbildungsdauer der Mediator/innen lag bei etwa fünfundvierzig Unterrichtsstunden und liegt somit unter der empfohlenen Mindestausbildungszeit für Mediator/innen von fünfundvierzig Unterrichtsstunden (vgl. Kapitel 2.5.3.2).

An den Schulformen Haupt- und Realschule, die in der Regel ihre Schüler/innen mit Beendigung des 10. Jahrgangs entlässt, war eine Nachqualifikation in Form von zusätzlichen Ausbildungsstunden nicht vorgesehen; die Supervision der bereits arbeitenden Schüler/innen war an einigen Schulen gewährleistet; an den meisten Schulen fand sie jedoch aus Zeitgründen nur sporadisch statt.

Auch an den Gesamtschulen und Gymnasien, an denen die Mediator/innen z. T. mehr als ein Jahr ihre Tätigkeit ausüben können, war eine Nachqualifizierung nicht im

Stundenplan vorgesehen; die Supervision der Schülermediator/innen fand an den meisten Gymnasien und an einzelnen Gesamtschulen regelmäßig statt.

4.2.3.3 Merkmale der Mediationseinrichtung

An fast allen Schulen der untersuchten vier Schulformen, an denen die Mediator/innen bereits arbeiteten, stand ein *Mediationsraum* zur Verfügung. Einige Schulen, an denen die Mediationsausbildung erst begonnen hatte, planten die Einrichtung eines Mediationsraums.

Zum Kriterium *Ansprechbarkeit und Zuständigkeit* der Mediator/innen gaben zweiunddreißig Realschulen, achtundzwanzig Gymnasien und drei Hauptschulen Auskunft. Entsprechend den Angaben konnten die Mediator/innen bei Schülerkonflikten in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen (zweiundzwanzig Realschulen, neunzehn Gymnasien, drei Hauptschulen) auf dem Schulgelände, d.h. im Schulgebäude und auf dem Schulhof, von den Kontrahent/innen angesprochen werden. Die restlichen Gymnasien und Realschulen gaben zu diesem Thema keine Auskunft

Zuständig fühlten sich laut Angaben in den Fragebogen die Mediator/innen vor allem für die Schüler/innen der Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Das war der Fall an fünfundzwanzig Realschulen, dreiundzwanzig Gymnasien und drei Hauptschulen. An lediglich sieben Realschulen und fünf Gymnasien waren die Mediator/innen laut Angaben der Mediationstrainer/innen für die gesamte Schülerschaft zuständig.

Bezogen auf die *Zeiten für die Durchführung der Mediationen* gaben zwei Hauptschulen an die Gespräche in den Unterrichtspausen durchzuführen. Eine Hauptschule gab an, Mediationen grundsätzlich am Nachmittag außerhalb der Unterrichtszeiten durchzuführen. Von den Realschulen gaben vier an Mediationen ausschließlich in den Pausen durchzuführen; bei fünfundzwanzig Schulen begannen die Mediationen in den Pausen und ragten bei Bedarf in die begonnene Unterrichtsstunde hinein, nur eine Realschule führte die Mediationen gänzlich außerhalb der Unterrichtszeit durch. Bei den Gymnasien waren es sieben Schulen, die Mediationen nur in den Pausen durchführen ließen, zwanzig gaben an, die Pausen und gelegentlich den anschließenden Unterricht für die Konfliktregulierung zu nutzen, während drei

Gymnasien Mediationen grundsätzlich außerhalb der Unterrichtszeit, z.B. nachmittags, durchführten.

4.2.3.4 Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung

Das *Mediationsaufkommen* variierte – schulformübergreifend - zwischen einer und zwanzig Mediationen pro Monat. Eine Gesamtschule gab an, zwanzig bis vierzig Mediationen pro Monat durchzuführen. Auf die Frage nach der Häufigkeit antworteten sieben Gesamtschulen, fünf Hauptschulen, zwanzig Realschulen und zweiundzwanzig Gymnasien. Die durchschnittliche Mediationshäufigkeit pro Monat ergab:

Gesamtschulen: 7-8 Mediationen

Hauptschulen: 7 Mediationen

Realschulen: 5- 6 Mediationen

Gymnasien: 5 Mediationen

4.2.3.5 Schulische Begleitmaßnahmen der Mediationseinrichtung

Die große Mehrzahl der Schulen aller Schulformen führte Trainings zum Sozialen Lernen in den Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe durch; die „Mindestmaßnahme“ an jeder Schule war die Vorbereitung der Klassen 5 auf die Mediationseinrichtung in Form von einführenden Unterrichtseinheiten. An manchen Schulen waren Patensysteme eingerichtet, die einen regelmäßigen Kontakt zwischen den Mediator/innen und den Fünftklässlern (unabhängig von Mediationen) institutionalisiert hatten. Einige Schulen hatten Lehrerfortbildungen zu den Themen „Gewalt“ und „Konfliktbearbeitung“ u.ä. durchgeführt.

4.2.3.6 Einschätzung der Funktionalität der Mediationseinrichtung durch die Coaches

Da die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Mediationen nur ein Kriterium des „guten“ Funktionierens der Einrichtung sein kann, wurden die Coaches - die den besten Überblick über die Projekte haben - nach ihrem Eindruck zu deren Funktionstüchtigkeit gefragt. Im Fragebogen waren drei Antwortkategorien vorgegeben:

- a) unser Projekt läuft sehr gut;
- b) unser Projekt läuft einigermaßen gut
- c) unser Projekt läuft schlecht.

Von neunzehn Coaches an den befragten Gesamtschulen antworteten nur zwei, das Projekt laufe sehr gut; acht beantworteten die Frage mit „einigermaßen gut“, drei gaben an, es laufe schlecht und sechs beantworteten diese Frage nicht. Von fünfzehn Coaches der befragten Hauptschulen antworteten sieben, das Projekt laufe sehr gut; jeweils zwei gaben an, es laufe einigermaßen gut bzw. schlecht. Die restlichen vier Coaches gaben an, es sei noch zu früh, dies zu beurteilen. Von dreißig der befragten Coaches der Realschulen antworteten zehn der betreuenden Trainer/innen, das Projekt laufe sehr gut; sechzehn sagten, es laufe einigermaßen gut. Keine einzige Angabe aus der Realschule besagte, es laufe schlecht. Die Coaches der verbleibenden vier Schulen machten zu dieser Frage keine Angaben. Von siebenundzwanzig der befragten Coaches der Gymnasien antworteten acht, das Projekt laufe sehr gut; vierzehn sagten, es laufe einigermaßen gut, und fünf gaben an, es laufe schlecht .

Insgesamt hatten sich einundneunzig Schulen aller vier Schulformen zu ihrer Wahrnehmung die Funktionstüchtigkeit des Mediationsprojekts betreffend geäußert. Siebenundzwanzig (30 %) Coaches gaben an, das Projekt laufe sehr gut, vierzig (44%) sagten, es laufe einigermaßen gut und zehn (11%) gaben an, es laufe schlecht. Die restlichen vierzehn (15%) machten zu dieser Kategorie keine Angaben (s. Abbildung 13).



Abbildung 13

4.2.3.7 Wahrgenommene Probleme

Nicht alle Coaches, die unzufrieden mit dem Verlauf der Mediationspraxis waren, äußerten ihre Vermutungen zu den Ursachen. Insgesamt hatten siebenundzwanzig Coaches einen oder mehrere Problembereiche angesprochen, die in der folgenden Tabelle (Abbildung 14) zusammengestellt wurden und nach Schulformen unterteilt sind:

Von den Betreuer/innen wahrgenommene Probleme	GE	HS	RS	GY
Fehlende Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung durch Kontrahent/innen bei offensichtlichem Bedarf	5	3	4	13
Fehlender Unterstützung durch Kolleg/innen	4	1	3	9
Mangelndes Interesse von Schüler/innen sich ausbilden zu lassen	3	3	2	3
Mangel an Betreuer/innen für Supervisionsaufgaben	5	4	1	3
Mangel an Ausbilder/innen für die Schülermediator/innen	4	5	1	
Mangelnde Motivation der ausgebildeten Schüler/innen ihre Tätigkeit auch auszuüben	1	2	3	2
organisatorische Probleme an der Schule	2	1	2	1
Nachlassende Schulleistungen von Schülermediator/innen	2			1
Mangel an Akzeptanz durch die Eltern			1	
Mediation für tieferliegende Probleme nicht geeignet				1

Abbildung 14

Das Hauptproblem vieler Schulen mit vorhandener Mediationseinrichtung war die *geringe Inanspruchnahme des Mediationsservice*. Trotz häufig vorkommender und deutlich wahrnehmbarer Konflikte nahmen wenige der Kontrahent/innen der unteren Jahrgänge das Angebot wahr. Vor allem Gymnasien (13) nannten dieses Problem Als zweithäufigste Schwierigkeit wurde *mangelnde Unterstützung durch die Kolleg/innen* genannt. In diesem Zusammenhang wurde als Begründung geäußert, dass Kolleg/innen aus Gewohnheit Konflikte entweder selbst lösen oder die Schüler/innen deswegen nicht zu den Mediator/innen empfehlen würden, weil diese zu wenig über Peer Mediation wüssten. Auch dieses Problem wurde besonders häufig von den befragten Gymnasien (9) genannt.

Eine weitere Problemäußerung betraf den *Mangel an Lehrerstunden* sowohl für das Schüler/innentraining als auch/oder für Supervisionsaufgaben gegenüber den bereits

arbeitenden Mediator/innen. Ressourcenknappheit und die sich daraus ergebende unzureichende Betreuung der Schüler/innen wirke sich nach Meinung der Kolleg/innen motivationshemmend auf die Schülermediator/innen aus, die aus diesem Grunde kaum noch ansprechbar und/oder unzuverlässig seien. Das Problem der *nachlassenden Motivation der Schülermediator/innen* wurde von manchen der Betreuer/innen auch in Zusammenhang mit der fehlenden Nachfrage nach Mediation gebracht. Die Jugendlichen, die teilweise jede große Pause auf – „Kundschaft“ wartend – im sog. Schlichtungsraum verbrächten und nichts zu tun hätten, würden mit der Zeit demotiviert, sagten einige der Betreuer/innen. An ihrer Schule könne daher nach den ersten Praxisjahren die Sicherung der Mediationseinrichtung durch *Mangel an neu auszubildenden Schülermediator/innen* gefährdet sein.

Auch *schulorganisatorische Bedingungen* konnten nach Meinung einiger Kolleg/innen für das schlechte Funktionieren ihres Mediationsprojektes verantwortlich zeichnen. Einige der Betreuer/innen hielten z.B. die Ansiedlung der Mediationsausbildung in einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft, wie sie an manchen Haupt- und Gesamtschulen organisiert ist, für eine große Hemmschwelle seitens der interessierten Jugendlichen. Erwähnt wurde in diesem Zusammenhang auch die Meinung im Kollegium über *Vorrangigkeit von Unterricht gegenüber Konfliktlösungsgesprächen*. Da, wo diese auf die unterrichtsfreie Zeit verlegt würden, gäbe es Nachteile für die Fahrschüler/innen, ein Problem, das in ländlichen Regionen auftaucht.

In manchen großen Schulen - Gesamtschulen und Schulzentren - wurden die großen Entfernungen zwischen den einzelnen Schultrakten als Hindernis angesehen, da bei aufkommenden Konflikten kurze Kommunikationswege nötig seien. Hinzu käme, dass an solchen Schulen - an denen unterschiedliche Eingänge und Freizeiträume für die verschiedenen Altersgruppen existierten – für die potentiellen Kontrahent/innen die Mediator/innen unbekannt bzw. unerreichbar seien. Nur drei Schulen nannten als Problem *das Nachlassen schulischer Leistungen der Mediator/innen*; an allen drei Schulen standen nur wenige Schülermediator/innen zur Verfügung, die demzufolge für alle Konfliktfälle zuständig waren und entsprechend häufig Unterrichtsphasen versäumten. Die *Ablehnung des Mediationsgedankens durch Eltern*, die den Vergeltungsgedanken im Vordergrund sähen, wurde als problematisch nur an einer

Schule genannt. Eine Trainerin nannte *Mediation als Konfliktlösungsmethode für tieferliegende Probleme nicht geeignet*.

4.2.3.8 Zusammenfassung – Umsetzungspraxis von Peer Mediation

Es lassen sich für die Mediationseinrichtungen der vier Schulformen des Kölner Regierungsbezirks einige schulformspezifische und einige schulformübergreifende Merkmale der Umsetzungspraxis festhalten:

- Unabhängig von der Schulgröße standen an den befragten Schulen für das Mediationsprojekt durchschnittlich zwei Betreuer/innen zur Verfügung, die für Ausbildung und Betreuung der Mediator/innen und für die Organisation der Einrichtung zuständig waren, wobei die Gesamt- und Hauptschulen mit geringeren Ressourcen auskommen mussten als die beiden anderen Schulformen.
- Die Dauer der Ausbildung sowohl der Coaches als auch der Schülermediator/innen liegt unter der empfohlenen Stundenzahl.
- Die Mehrzahl der Schulen – unabhängig von der Schulform - bildete ihre Mediator/innen ab dem 9. Jahrgang aus; diese regulierten zum Zeitpunkt der Untersuchung überwiegend Konflikte von Schüler/innen aus den Jahrgängen der Orientierungsstufe.
- Eine geringe Anzahl (15%) der befragten Schulen ohne Sek. II- Bereich begannen mit der Mediator/innenausbildung bereits in der 8. Klasse, um die Ressourcen länger nutzen zu können.
- Bei einigen der befragten Schulen mit Sekundarstufe II /Gesamtschule und Gymnasium) war festzustellen, dass auch Schüler/innen der höheren Jahrgänge (11 und 12), die ebenfalls im 9. Schuljahr ausgebildet worden waren, als Mediator/innen arbeiteten.
- Unabhängig von der jeweiligen Schulform lag die Anbindung der Mediatorenausbildung überwiegend im Bereich der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft.
- Mehr Realschulen als Schulen der drei anderen Schulformen bildeten ihre Mediator/innen im Wahlpflichtbereich aus.

- An fast allen Schulen der untersuchten vier Schulformen, an denen die Mediator/innen bereits arbeiteten, stand ein Mediationsraum zur Verfügung.
- Die Gesamtschulen zeigten im Durchschnitt ein für ihre Schulgröße geringes Mediationsaufkommen von sieben bis acht pro Monat (nur zwei der Gesamtschulen hatten zum Zeitpunkt der Befragung fünfzehn bis vierundzwanzig Mediationsfälle monatlich).
- Die normalerweise zahlenmäßig kleinen Hauptschulen hatten mit durchschnittlich sieben Mediationen pro Monat ein vergleichsweise hohes durchschnittliches Mediationsaufkommen.
- An zwei Realschulen mit achtzehn respektive zwanzig Mediationsfällen pro Monat wurde ein recht hohes Mediationsaufkommen festgestellt.
- Die Mediationen fanden an allen vier Schulformen überwiegend in den Pausen statt oder mit gelegentlicher Inanspruchnahme von Unterrichtszeit.
- Die große Mehrzahl der befragten Schulen aller Schulformen führte Einführungsveranstaltungen und/oder Trainings zum Sozialen Lernen in den Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe durch; an einigen wenigen der befragten Schulen waren weitere Projekte zur Eindämmung von Gewalt und Konflikten installiert.
- Die überwiegende Mehrheit der Coaches (74%) von einundneunzig Schulen aller Schulformen äußerten sich zufrieden bis sehr zufrieden mit den Mediationsprojekten. An den Hauptschulen war die Zufriedenheit am höchsten und an den Gesamtschulen am niedrigsten.
- Schulformenunabhängig waren die Hauptprobleme der Schulen¹⁰³ die fehlende Inanspruchnahme der Mediationseinrichtungen durch die potentiellen Kontrahent/innen, die fehlende Unterstützung des Mediationskonzepts durch einen großen Teil des Kollegiums sowie das Nachlassen der Motivation der Mediator/innen zum Zeitpunkt der Befragung. Diese Nennungen waren an den beteiligten Gymnasien und Gesamtschulen häufiger als an den anderen beiden Schulformen.

¹⁰³ Problembeschreibungen der Mediationseinrichtungen wurden nur von 27 Schulen getätigt, so dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind.

4.2.4 Diskussion

4.2.4.1 Hypothesenbezug

Hypothese 1: *Schätzungsweise ein Viertel aller Schulen im Regierungsbezirk Köln praktiziert Peer Mediation.*

Infolge der Änderung des Untersuchungsdesigns waren nicht – wie ursprünglich geplant – alle Schulen des Regierungsbezirks in die Untersuchung einbezogen, sondern es hatten von 191 kontaktierten Schulen 161 Einrichtungen aller vier Schulformen an der ersten Phase der Befragung teilgenommen¹⁰⁴. Von diesen hatten 115 Schulen Peer Projekte eingerichtet. Auf die Stichprobe (161) bezogen sind dies 72%; weitere 21% standen kurz vor der Implementierung der Projekte an ihren Schulen. Bezogen auf die Gesamtheit der Schulen haben demnach 26% der Schulen Schülermediationsprojekte eingerichtet und weitere 8% standen zum Untersuchungszeitpunkt kurz davor.

Die folgenden Ergebnisse lassen allerdings darauf schließen, dass die Zahl der Schulen mit Peer Projekten bereits zu diesem Zeitpunkt höher war:

1) Nur 43 von 152 Hauptschulen waren befragt worden; von diesen 43 hatte eine knappe Hälfte (20) Peer Projekte und weitere 16 waren kurz vor deren Implementierung. Es ist also davon auszugehen, dass die Zahl der Hauptschulen mit Peer Projekten wesentlich höher liegt.

2) Wahrscheinlich hatten nicht alle Realschulen und Gymnasien mit Peer Projekten auf die Umfrage der Bezirksregierung geantwortet, so dass sich auch hier eine mögliche „Dunkelziffer“ von weiteren Schulen dieser Schulformen mit Peer Projekten ergibt.

3) Die Fragebögen zur Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis waren an 53 Realschulen und 56 Gymnasien versandt worden. Der Rücklauf betrug jedoch nur 72%, so dass auch hier möglicherweise noch einige Schulen mit Peer Projekten hinzukommen könnten.

¹⁰⁴ Von der ein Teil durch die Bezirksregierung erfolgte (vgl. Untersuchungsbeschreibung).

Bezogen auf die Hypothese 1 lässt sich daher mit Sicherheit nur aussagen: Mindestens 26% aller weiterführenden Schulen des Regierungsbezirks Köln der Schulformen Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium haben Peer Projekte eingerichtet. Schätzungsweise sind es aber 30 – 40%.¹⁰⁵

Hypothese 2: *Die überwiegende Mehrzahl der Peer-Mediation-Projekte wird nach spätestens 2-3 Jahren aus Mangel an Unterstützung und wegen Unterschätzung des Ressourcenaufwandes wieder eingestellt.*

Diese Vermutung ließ sich nicht bestätigen. Nur zwei der befragten 161 Schulen gaben an, ihr Projekt wieder eingestellt zu haben. Die Schulleitung einer Realschule empfand das Projekt als für ihre Schulform ungeeignet¹⁰⁶; ein Gymnasium musste aufgeben, weil die einzige Projektleiterin in den Ruhestand ging und keine weiteren Kolleg/innen zur Verfügung standen. In diesem einen Fall trifft die Begründung des Ressourcenmangels für die Schließung der Einrichtung sogar zu.

Nachdem die Implementierungsjahrgänge der Projekte ermittelt waren, wurde deutlich, warum diese Hypothese zum Untersuchungszeitpunkt nicht überprüfbar war: 86 von 115 Schulen, also 75%, hatten mit der Implementierung ihrer Peer Projekte erst im Schuljahr 1998/99 oder später begonnen, so dass die Frage der Nachhaltigkeit aufgrund der noch zu kurzen Dauer dieser Projekte vorläufig nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnte. Ein Viertel der Projekte lag im Rahmen dessen, was für eine Beurteilung der Nachhaltigkeit annähernd angemessen war, d.h. ihre Praxis war zum Untersuchungszeitpunkt mindestens drei Jahre alt. Von diesen Mediationseinrichtungen hatte eine ein Jahr pausiert, drei funktionierten nach eigenen Aussagen schlecht und die anderen mindestens zufriedenstellend. Bezogen auf Hypothese 2 muss demnach festgehalten werden, dass diese sich vorläufig nicht bestätigen lässt.

Eine Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt müsste ermitteln, ob die zahlreichen, von den Coaches wahrgenommenen und benannten Probleme (vgl. Kapitel 4.2.3.7) in

¹⁰⁵ Eine neue Umfrage, z.B. durch die BR, die die besten Zugangsvoraussetzungen hat, würde hier Klarheit bringen.

¹⁰⁶ Hier wäre sinnvoll, die Coaches nach „ihrer Sicht der Dinge“ zu befragen.

der Praxis von Schülermediation viele Schulen nicht doch noch zu einem späteren Zeitpunkt zur Aufgabe des Projekts zwingen würden.

Hypothese 3: *Nur solche Projekte erweisen sich als langlebig und wirksam, die neben der Peer-Mediation-Einrichtung eine Reihe von „stützenden Maßnahmen“ wie Vorbereitungsprogramme, Trainings zum Sozialen Lernen der Eingangsklassen oder andere zusätzliche gewaltpräventive Projekte aufweisen.*

Fast alle befragten Schulen führten mindestens Einführungsveranstaltungen und/oder Trainings zum Sozialen Lernen in den Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe durch; an einigen wenigen der befragten Schulen waren weitere Projekte zur Konfliktbearbeitung oder Gewaltprävention installiert.

Da keine ausreichend große Stichprobe an Schulen zur Verfügung stand, die Peer Mediation wieder eingestellt hatten, ließ sich keine Korrelation zwischen Nicht-Funktionieren und Mangel an Unterstützungsmaßnahmen herstellen.

Hypothese 4: *An den meisten Schulen mit Peer-Projekten wird das Stand-Alone-Modell mit Oberstufenschüler/innen als Streitlichter/innen für jüngere Schüler/innen praktiziert; es gibt eine einheitliche Praxis: Mediationen finden in den Pausen und die Mediator/innenausbildung in AG-Form statt.*

Diese Vermutung hat sich bestätigt; nur vier der 115 befragten Schulen bildeten ihre Mediator/innen bereits in Klasse 6 (2) oder Klasse 7 (2) aus, was auf einen etwas modifizierten Ansatz des „stand-alone“-Modells hinausläuft (vgl. Kapitel 2.5.2.4). Ansonsten war die Ausbildung – wie vermutet – so angelegt, dass ältere Schüler/innen (Klassen 9 und 10) Konfliktregulierungen bei jüngeren Schüler/innen vornahmen. Die Ausübung von Mediationen in den Pausen stellt tatsächlich den Regelfall dar, ebenso die Ausbildungsansiedlung in AG-Form.

Hypothese 5: *Die Ausbildung der Trainer/innen und Mediator/innen entspricht nicht den empfohlenen Mindeststandards des BM¹⁰⁷.*

¹⁰⁷ Bundesverband Mediation e.V., der einzige Verband, der zur Untersuchungszeit Mindeststandards entwickelt hatte.

Diese Vermutung hat sich ebenfalls bestätigt. Vor allem die Mediationstrainer/innen hatten mehrheitlich eine – gemessen an den Standards – wesentlich kürzere Ausbildung absolviert. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Kriterien des Fachverbandes erfahrungs- und praxisorientiert sind, drängen sich hier Fragen zur Qualität der Mediator/innenausbildung und -tätigkeit auf. Diese waren jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung; auf jeden Fall wäre bei einer Folgeuntersuchung ggfs. der mögliche Zusammenhang zwischen unzureichender Trainer/innenausbildung und Problemen der Projekte wie geringer Inanspruchnahme der Mediationseinrichtungen, mangelnde Motivation der Schülermediator/innen u. v. m. zu untersuchen. Die Mediator/innentrainings lagen durchschnittlich knapp unter den vorgeschlagenen Ausbildungszeiten; auch Nachqualifikationen und Supervision (als Teil der Ausbildung) waren selten gewährleistet, was einen Qualitätsmangel in der Tätigkeit der Mediator/innen zur Folge haben könnte.

Hypothese 6: *Die Mehrzahl der Trainer/innen (Coaches) ist mit dem schuleigenen Projekt unzufrieden.*

Diese Hypothese hat sich nicht bestätigt. Die Zufriedenheit (sehr bis einigermaßen zufrieden) der Coaches mit ihren Projekten lag bei fast 75%. Da es sich hier allerdings um die persönliche Einschätzung der Personen handelte, die die Projekte betreuten und zumeist auch „ins Leben gerufen“ hatten, sind die Aussagen äußerst subjektiv. Einerseits spricht die Tatsache, dass neunundzwanzig Peer-Mediation-Projekte zum Untersuchungszeitpunkt zwischen drei und fünf Jahren Praxis aufwiesen, dafür, dass sie eine gewissen Funktionstüchtigkeit aufwiesen, da sie ansonsten eingestellt worden wären

Hypothese 7: *Das Hauptproblem der Mediationseinrichtung ist die fehlende Inanspruchnahme durch die Zielgruppe.*

Diese Hypothese hat sich teilweise bestätigt. Die fehlende Inanspruchnahme war mit 25 die häufigste Problemmennung. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass sich nur 27 von 115 Coaches überhaupt zu der Frage nach ihrer Problemwahrnehmung geäußert hatten, so relativiert sich dieses Ergebnis.

4.2.4.2 Resümé

Gegenstand der ersten Untersuchungsphase war die Ermittlung der *Verbreitung* von Peer Mediation. Eine erwartete hohe Zahl von Schulen der vier weiterführenden Schulformen Hauptschule, Gesamtschule, Realschule und Gymnasium des Kölner Regierungsbezirks hatte solche Projekte eingerichtet, allerdings noch nicht so lange, dass zuverlässige Aussagen über deren *Nachhaltigkeit* getätigt werden konnten. Eine weitere Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt könnte ermitteln, wie viele von den in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre eingerichteten Projekten sich über einen längeren Zeitraum gehalten haben.

Bezogen auf die Umsetzungspraxis der Mediationseinrichtungen lagen am Ende dieser Untersuchungsphase eine Reihe von Erkenntnissen vor, die allerdings auch wieder neue Fragen aufwarfen. Die vielen verschiedenen Varianten der curricularen Ausbildungsansiedlung (AG-Form, WP-Form, Projektform) der Schulen zeigen zwar, dass jede Schule zumindest im Bereich der Stundenplangestaltung ihr Projekt individuell umsetzte; welche Folgen allerdings die Aufgabe der Freiwilligkeit bei der Ausbildungsform des Wahlpflichtunterrichts¹⁰⁸ auf die Motivation und Tätigkeit der Mediator/innen hat, wäre sicherlich ein weiterer lohnenswerter Untersuchungsgegenstand.

Gelegentliche Abweichungen vom Ausbildungsmodell der 9. Jahrgänge zugunsten jüngerer Schüler/innen an einigen wenigen Schulen könnten ein Ausdruck von individueller Suche nach der geeigneten Mediationsform sein. Oder aber die Schulen versuchen auf diese Weise die vermittelten Qualifikationen über mehrere Jahrgänge zu bewahren und zu nutzen. Die häufig sehr knappe Ausstattung mit Mediationsbetreuer/innen an vielen der befragten Haupt- und Realschulen sowie die relativ kurzen Ausbildungsphasen von Trainer/innen und Mediator/innen an allen vier Schulformen legen ja auch Ressourcenmängel nahe. Welche Auswirkungen letztere auf die Qualität der Mediationsarbeit haben, wäre - wie bereits erwähnt - ebenfalls in einer weiteren Untersuchung zu klären.

¹⁰⁸ Da ein Wahlpflichtfach (aus mehreren Fächern) gewählt werden muss, ist das ausgewählte nicht immer Neigungsfach, sondern häufig aus Sicht der Schüler/innen das „geringere Übel“. Das ist nicht immer die beste Grundlage für eine Ausbildung, die auch persönliche Voraussetzungen erfordert. Zudem unterliegen WP-Fächer im Gegensatz zu Arbeitsgemeinschaften der Benotung, was eventuell dem Ausbildungsgegenstand nicht gerecht wird.

Die Arbeitsbedingungen der Mediator/innen erschienen an allen Schulen ähnlich: So fanden Mediationen überwiegend in den dafür vorgesehenen Räumen während der Schulpausen und in Teilen von Unterrichtsstunden statt, und Mediationen wurden grundsätzlich immer von Älteren mit Jüngeren ausgeübt. Die in den USA auch praktizierten Ansätze „friedfertiger Klassenraum“ und „Konfliktlösungslernen als Schulfach“ (vgl. Kapitel 2.5.2.4), welche Konfliktregulierungen innerhalb der Jahrgangsguppen intendieren, wurden von keiner der befragten Schulen praktiziert. Eine der Ursachen ist sicherlich die, dass sich die meisten Peer Projekte an einem einzigen Trainingsprogramm orientieren, das entsprechende Vorgaben zu den Rahmen- und Implementierungsbedingungen macht. Hier stellt sich allerdings schon auch die Frage, warum andere, auf die jeweilige Schule zugeschnittene Ansätze nicht entwickelt und ausprobiert werden.

An den meisten der befragten Schulen fanden eine Reihe von zusätzlichen gewaltpräventiven Projekten oder Veranstaltungen statt, so dass von einem Bewusstsein der Schulleitungen und Kollegien um die Notwendigkeit einer breiteren Basis von alternativer Konfliktkultur ausgegangen werden kann. Inwieweit die jeweiligen Schulprojekte zur Erhöhung der Effektivität miteinander vernetzt waren und ob ein Gesamtkonzept dahinter steckte, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht ermittelt werden. Zumindest jedoch waren an der überwiegenden Mehrheit der Schulen Informationsveranstaltungen für die Orientierungsstufenschüler/innen und Eltern über Zweck, Nutzen und Inanspruchnahme der Mediationseinrichtungen die Regel.

Dass die Zufriedenheit der Coaches mit den Peer Projekten an den befragten Haupt- und Realschulen - trotz der weniger guten Ausstattung mit Mediationstrainer/innen - am höchsten ausfiel, könnte mit der Größe der Schulen und somit der besseren Akzeptanz durch die Kolleg/innen zusammenhängen. Durchschnittlich sind Real- und Hauptschulen wesentlich kleiner als Gymnasien und Gesamtschulen. Es könnte demnach sein, dass an kleineren Schulen Peer Projekte mehr Resonanz finden, weil 1) Informationen schneller und zuverlässiger die gesamte Schulgemeinschaft erreichen als an großen Schulen, 2) die Schüler/innen sich untereinander besser kennen und häufiger

sehen als an großen Schulen.¹⁰⁹ Es könnte daher generell an kleineren Schulen ein höherer Bekanntheitsgrad der Mediationsprojekte vorliegen. Auch die größere Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung an Real- und Hauptschulen spricht für diese Annahme. Wäre eine Korrelation zwischen verstärkter „Öffentlichkeitsarbeit“ und höherer Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung nachweisbar, ließen sich daraus Konsequenzen für eine Verbesserung der Effektivität der Mediationsprojekte auch an den größeren Schulsystemen ziehen.

¹⁰⁹ Gesamtschulen haben z.B. häufig verschiedene Gebäudetrakte für die verschiedenen Altersgruppen.

5 Untersuchung zur Wirksamkeit von Peer Mediation an vier Kölner Schulen

„Zeit ist die größte Barriere, um Konfliktkultur eine Chance der Entwicklung zu geben.“¹¹⁰

5.1 Datenerhebung

5.1.1 Ausgangssituation

Der zentrale Untersuchungsgegenstand der Einzelfalluntersuchung ist die Wirksamkeit von Peer Mediation gemäß den Wirksamkeitskriterien: 1) Zuwachs an Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein der Schülermediator/innen, 2) zufriedenstellende Beilegung von Streitigkeiten und verbesserte Kontakte unter den ehemaligen Kontrahent/innen und 3) Wahrnehmung der Abnahme von Disziplinschwierigkeiten und/oder Verbesserung des „Schulklimas“ durch die Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufe (vgl. Kapitel 2.6).

Die zu Befragenden sind einerseits die „Akteure“ der Mediationseinrichtungen, d. h. die Mediator/innen und Kontrahent/innen, und andererseits die Klassenlehrer/innen der Klassen, aus denen letztere stammen. Mit Hilfe des Auswahlfragebogens (vgl. Auswahlfragebogen im Anhang) sollte aus den neunundzwanzig in Frage kommenden Schulen je eine Schule der Schulform Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule ermittelt werden, an welcher Mediationen regelmäßig in Anspruch genommen und auch dokumentiert wurden, so dass nicht nur die relevanten Mediationsdaten zur Auswertung vorlagen, sondern auch Personen mit entsprechendem Erfahrungshintergrund für die Befragung zur Verfügung stehen würden.

Dazu war es unerlässlich gut „funktionierende“ Mediationseinrichtungen zu finden, die ein mindestens durchschnittliches Mediationsaufkommen hatten und von einer Mehrheit des Kollegiums unterstützt wurden. Mindestens ebenso wichtige

¹¹⁰ (Zitat einer an der Untersuchung beteiligten Lehrerin).

Voraussetzungen waren eine gute Zugänglichkeit zum Feld und die Bereitschaft der von der Befragung betroffenen Schulmitglieder zur Mitarbeit an der Untersuchung.

5.1.2 Untersuchungsverlauf

5.1.2.1 Auswahl der Einzelfallschulen

Daher wurde zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 der Auswahlfragebogen (vgl. Auswahlfragebogen im Anhang) an die neunundzwanzig Schulen versandt, die die o. g. Voraussetzungen erfüllten. Zwanzig Schulen beantworteten diesen, davon drei Gesamtschulen, drei Hauptschulen, vier Realschulen und zehn Gymnasien. Die Daten der Auswahlfragebögen wurden zusammen mit den bereits vorher erhobenen „fixen“ Daten¹¹¹ in einer Matrix (vgl. Matrix Eckdaten im Anhang) zusammengestellt und miteinander verglichen.

Beim Sichten der Ergebnisse¹¹² fiel auf, dass an zwei Gymnasien zu wenige Mediator/innen tätig waren, um für die Untersuchung in Frage zu kommen. Sie schieden daher sofort aus. Für die restlichen dreiundzwanzig Schulen waren die entscheidenden Auswahlkriterien¹¹³ a) eine Anzahl von mindestens fünfundzwanzig (bis zum Untersuchungszeitpunkt) stattgefundenen Mediationen in einem „geschützten“ Raum,¹¹⁴ b) eine mindestens fünfzigstündige Ausbildung der Mediator/innen,¹¹⁵ c) vorhandene Mediationsdokumente, d) eine gute Akzeptanz der Einrichtung durch die Schüler/innen der Orientierungsstufe, e) eine mindestens 60%ige Unterstützung der Projekte durch die Kollegien, f) eine positive Einschätzung der Coaches ihrer Projekte als mindestens „gut“ funktionierend und g)¹¹⁶ die Existenz von unterstützenden und vorbereitenden Trainings für die Orientierungsstufe.¹¹⁷ Diese Kriterien erfüllten noch sechs Schulen: eine Gesamtschule, eine Hauptschule, zwei Realschulen und zwei Gymnasien.

¹¹¹ z.B. Schulform, Beginn des Projekts, Ansiedlung der Ausbildung im Curriculum u.ä..

¹¹² dargestellt in einer Matrix (vgl. Matrix Eckdaten im Anhang).

¹¹³ Alle Kriterien beziehen sich auf die aus dem ersten Teil der Untersuchung resultierenden Ergebnisse (vgl. Kapitel 4.2.4).

¹¹⁴ genügend Mediationsfälle, um den Mediator/innen ausreichende Erfahrung unterstellen zu können, Professionalität durch die Existenz eines Mediationsraums.

¹¹⁵ damit ein vergleichbarer Mindeststandard der Ausbildungsdauer hergestellt war.

¹¹⁶ d), e), und f) sind Kriterien, die insgesamt auf eine Akzeptanz in der Schule schließen ließen und nach Einschätzung der Coaches nicht als gefährdet betrachtet werden mussten.

¹¹⁷ ebenfalls ein Kriterium, das zu den Mindeststandards gehörte.

Diese sechs Schulen wurden telefonisch kontaktiert, um die Zugangsmöglichkeiten für die Untersuchung abzuklären. Das hieß, den Coaches den Ablauf der Untersuchung vorzustellen und nochmals um die Zustimmung zur Mitarbeit zu bitten, die folgende Aufgaben enthalten würde:

- Gewinnen der betroffenen Personengruppen zur Mitarbeit
- Organisation von Interviewterminen
- Verteilen und Einholen der Fragebögen
- Beschaffung von Dokumenten
- Informationsbeschaffung im Zusammenhang mit den Peer Projekten sowie über schulische Besonderheiten und Merkmale
- Bereitschaft zur Mithilfe bei der Validierung der Ergebnisse.
- Rücksendung der Materialien an mich

An vier der sechs Schulen konnte diesen Voraussetzungen entsprochen werden; eine Realschule und ein Gymnasium schieden - nach Aussagen der Betreuer/innen wegen „zu hoher Belastung“ der Betreuer/innen - aus. Es resultierten nun als Stichprobe ein Gymnasium, eine Gesamtschule, eine Hauptschule und eine Realschule. Alle vier befanden sich im Kölner Stadtgebiet.

Hier nochmals die für diese Schulen zutreffenden Zugangsvoraussetzungen im Detail:

- 1) die Schulleitung befürwortete die Untersuchung,
- 2) die Zugänglichkeit war gesichert durch geeignete „gate keeper“,¹¹⁸
- 3) es fanden auch im laufenden Schuljahr regelmäßig Schülermediationen statt,
- 4) es lagen Mediationsdokumente für die Dokumentenanalyse vor,
- 5) die zu befragenden Personengruppen waren bereit zur Mitarbeit,
- 6) aus Sicht der Coaches wurde die Einrichtung von den potentiellen Kontrahent/innen (Schüler/innen der Orientierungsstufe) akzeptiert,
- 7) die Mediationseinrichtung wurde durch mindestens die Hälfte des Kollegiums und durch die Schulleitung unterstützt und
- 8) es existierte ein Mediationsraum
- 9) an der Schule fanden Unterstützungsveranstaltungen (z. B. Sozialtraining) für die Orientierungsstufe statt.

¹¹⁸ vgl. Kapitel 3.2.

Aus den Mediationsdokumenten konnten eine Reihe von Daten entnommen werden, die weniger mit der Wirksamkeit als mit den Inhalten der Mediationspraxis zu tun haben, die jedoch im ersten Teil der Untersuchung nur als Schätzungen erhoben werden konnten, wie z. B. die Geschlechtsspezifität der Mediant/innen und die Streitansätze. Diese Daten wurden demnach im Rahmen der Einzelfallstudie mit erhoben und ausgewertet.

5.1.2.2 Stichprobengewinnung

Die Befragung der ersten drei Schulen fand in den letzten beiden Monaten des Schuljahres 2000/2001 statt. Als erste Schule wurde das Gymnasium, anschließend die Hauptschule und kurz vor Schuljahresende die Realschule befragt. Da die Mediator/innen an der Gesamtschule 1 ½ Jahre ausgebildet worden waren und erst zu einem späteren Zeitpunkt über ausreichende Mediationserfahrung verfügten, erfolgte die letzte Befragung an dieser Schule erst im März des Schuljahres 2001/2002.

Die Informationen über die Einzelfallschulen entstammen teils den schriftlich dargelegten Schulprogrammen der Schulen und teils den Gesprächen mit den Coaches der Mediationsprojekte, die wichtige Basisinformationen zum Schulprofil ihrer Schule sowie zur Geschichte und anderen Rahmenbedingungen der Mediationseinrichtung lieferten. Die Inhalte dieser „Kontakte“¹¹⁹ wurden in Form von Gesprächsnotizen festgehalten. Die Coaches organisierten zudem die Interviews mit den Mediator/innen, verteilten die Fragebögen an die drei Personengruppen und sicherten deren Rücklauf.

Wie bereits beschrieben, waren folgende Personengruppen in die Befragung einbezogen:

- 1) die der praktizierenden Mediator/innen
- 2) die der Schüler/innen, die Mediationen durchlaufen hatten (Mediant/innen)
- 3) die der Klassenlehrer/innen, aus denen die Mediant/innen stammten

Die Stichproben dieser Personengruppen waren unterschiedlich groß. Das resultierte zum einen aus der Größe der Schulen, zum anderen waren dafür Unwägbarkeiten

¹¹⁹ die entweder am Telefon oder vor Ort - meistens im Zusammenhang mit organisatorischen Fragen - entstanden.

verantwortlich, die mit unvorhersehbaren schulorganisatorischen und/oder persönlichen Gründen der zu Befragenden zusammenhingen. So verliefen die Erhebungen trotz der anfänglich positiv erscheinenden Ausgangsbedingungen nicht immer ganz reibungslos. Zwar war die Bereitschaft der Coaches die nötige Organisation zur Ermöglichung der Befragungen zu leisten, uneingeschränkt gegeben, und die Mediator/innen hatten bei der ersten Anfrage große Bereitschaft zur Mitarbeit signalisiert, aber zum Interview erschien dann doch an allen vier Schulen jeweils nur ein Teil der Schüler/innen. Das mochte damit zusammenhängen, dass die Teilnahme - wie bei den anderen Personengruppen auch - auf freiwilliger Basis stattfand; es hing jedoch auch mit unvorhergesehenen Bewerbungsterminen einiger Mediator/innen zusammen.¹²⁰

Am Gymnasium waren es fünf von neun, an der Realschule acht von zehn, an der Hauptschule vier von zwölf und an der Gesamtschule drei von neun aktiven Mediator/innen, die an den Interviews teilnahmen. An der Fragebogenaktion beteiligten sich am Gymnasium sieben, an der Hauptschule drei und an der Gesamtschule fünf Mediator/innen. Da die Rücksendung der Fragebögen der Realschule sich aus organisatorischen Gründen um ein halbes Jahr verzögerte, konnten sich an dieser zehn zusätzliche Mediator/innen des neu ausgebildeten Jahrgangs beteiligen, so dass die Mediator/innen der Realschule die größte Stichprobe dieser Fragebogenerhebung darstellte.

An zwei Schulen wollten die Coaches zunächst bei der Befragung der Schülermediator/innen zugegen sein, waren aber sofort bereit die zu Interviewenden allein zu lassen, als sie nach kurzer Überlegung zu der Überzeugung gelangten, dass die Schüler/innen in ihrer Abwesenheit offener über ihre Arbeit und über mögliche Probleme bei der Ausübung derselben sprechen würden.

Die Stichprobe der Mediant/innen setzte sich aus den Schüler/innen zusammen, die Mediationen in Anspruch genommen hatten, so dass deren Zahl nicht voraussehbar oder vorher bestimmbar war. Es schien allerdings an drei Schulen nicht so einfach zu sein die ehemaligen Kontrahen/innen zur Beantwortung des Fragebogens zu motivieren. So konnten von der Schulform Gymnasium insgesamt nur sieben, von der Realschule sechs und von der Hauptschule acht Mediant/innen befragt werden. Immerhin war die

¹²⁰ die z.B. nach Klasse 9 eine Ausbildung begannen, Testtermine und Vorstellungsgespräche hatten etc..

Stichprobe der Mediant/innen der Gesamtschule sehr hoch, was sich zum einen aus der Größe der Schule und zum anderen aus der Tatsache erklärt, dass Schüler/innen der Klassen 5 bis 7 mehrerer Schuljahre Mediationen in Anspruch genommen hatten.

Hilfreich waren als zusätzliche Erhebungsinstrumente einerseits die in den Schulen aufbewahrten Vereinbarungsformulare, in denen die Streitgründe und die in den Mediationen getroffenen Vereinbarungen festgehalten waren, und andererseits die Dokumente über die Nachfolgetreffen der Kontrahent/innen, aus denen hervorging, ob die Vereinbarungen eingehalten wurden oder nicht. Es lagen achtundzwanzig Vereinbarungsdokumente des Gymnasiums, sechszwanzig der Realschule und vierundvierzig der Gesamtschule vor. Da die Vereinbarungsdokumente der Hauptschule aus „Datenschutzgründen“¹²¹ regelmäßig gelöscht wurden, existierten zum Zeitpunkt der Untersuchung leider nur noch zwei Dokumente.

Die Stichprobe der Klassenlehrer/innen von drei Schulen entspricht proportional in etwa den Schulgrößen. Am vierzügigen Gymnasium beteiligten sich sieben von acht Klassenlehrer/innen der Klassen 5 und 6, an der dreizügigen Realschule acht von neun der Klassen 5 bis 7, an der kleinen zweizügigen Hauptschule alle vier. An der großen Gesamtschule war es schwierig alle achtzehn Klassenlehrer/innen zu motivieren; insgesamt beteiligten sich elf.

Bei den Befragungen wurden die im Untersuchungsdesign (Kapitel 3.1 und Kapitel 3.4.2) beschriebenen Erhebungsinstrumente verwendet. Die Interviews mit den Mediator/innen wurden aufgezeichnet und/oder mitprotokolliert. Die Fragebögen wurden von den Coaches an die jeweiligen Personengruppen ausgeteilt und später eingesammelt und zusammen mit den Vereinbarungs- und anderen Mediationsdokumenten an die Forscherin zurückgesandt.

Die Daten jeder Schule wurden einzeln ausgezählt und ausgewertet. Die Ergebnisse der Einzelschulen wurden miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und Schlüsse für die Fragestellung nach der Wirksamkeit von Schülermediation ziehen zu können. Bei der Sichtung der Daten fiel auf, dass schulübergreifend die Antworten der befragten Personengruppen nicht sehr

¹²¹ laut Aussagen der Mediationsbetreuerin.

unterschiedlich ausfielen, so dass die Größe der Stichproben kaum eine Rolle zu spielen schien.

5.2 Ergebnisse und Auswertung

5.2.1 Schülermediation an einem Kölner Gymnasium

5.2.1.1 Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts

Das Montessori-Gymnasium liegt in einem dicht besiedelten Kölner Stadtgebiet und wird von über 600 Schüler/innen besucht. Es ist Teil eines Schulzentrums, dem eine Hauptschule und eine Grundschule angehören. Gymnasiasten und Hauptschüler/innen teilen sich Schulgebäude, Schulhof und Sporthallen, ein Umstand, der Konfliktpotential in sich birgt. Dieser Umstand ist nach Aussagen der Betreuer/innen mitverantwortlich für das frühe Interesse der Schule an Mediation. Am Gymnasium existiert das Mediationsprojekt bereits seit dem Schuljahr 1995/96. Die Schule gehört somit zu den „Pionieren“ der Schülermediation im Kölner Regierungsbezirk. Das Gymnasium ist vierzünftig.

Die Schule versteht sich als „reformpädagogisches Gymnasium“ (Schulprogramm des Montessori-Gymnasiums Köln, S. 22). Aus dem Grundsatz der Pädagogik der Namensgeberin der Schule, Maria Montessori, „helf mir es selbst zu tun“, wurden die Leitziele der Schule abgeleitet, die anstreben, dass die Schüler/innen

Selbsttätigkeit erproben,
 in ihrer Selbständigkeit gestärkt werden,
 Verantwortung für sich und ihre Mitschüler/innen wahrnehmen,
 den verantwortlichen Umgang mit Umwelt und Natur erlernen,
 integrierende soziale Kompetenzen entwickeln,
 immer wieder den verantwortlichen Gebrauch von Freiheit und Demokratie einüben
 (ebenda, S. 2)

Persönlichkeitsförderung ist das oberste Erziehungsziel der Schule und wird u.a. mit Hilfe der *individualisierten Freiarbeit* bzw. *Wahlarbeit* (ebenda, S. 6f) sowie durch Trainings zum „*Lernen lernen*“ und zum „*Sozialen Lernen*“ (ebenda, S. 7f) in der

Orientierungsstufe angestrebt. Es existiert eine Vielzahl von weiteren persönlichkeitsbildenden Projekten, zu denen auch die Ausbildung von Schüler/innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 zu Streitschlichter/innen (ebenda, S. 10) gehört.

Das erste Mediationstraining für die Schüler/innen wurde im Sommer 1995 als Wahlpflichtfach in der Jahrgangsstufe 9 (WP11) angeboten; d.h. Mediation war eins von mehreren zur Auswahl stehenden verpflichtenden Fächern und wurde über ein ganzes Schuljahr „unterrichtet“. Bereits im zweiten Jahr wurde Mediation als WP-Fach aufgegeben und statt dessen als freiwillige Arbeitsgemeinschaft angeboten. Als Begründung für die strukturelle Veränderung nannten die Betreuer/innen fehlende Motivation bei einigen der im ersten Durchgang ausgebildeten Schüler/innen, die einer zukünftigen Tätigkeit als Mediator/innen (ebenso wie den fachlichen Inhalten) mit geringem Engagement gegenüberstanden, so dass im nächsten Durchgang die freiwillige Arbeitsgemeinschaft eine erhöhte Motivation zu versprechen und daher die passende Alternative zu sein schien.

Pro Jahrgang werden seither etwa zwölf bis fünfzehn Schüler/innen nach einem aus den Schulungsunterlagen von Braun et al. (1997) und Faller et al. (1996) zusammengestellten Trainingsprogramm ausgebildet. Zwei in Mediation geschulte Lehrkräfte suchen zu Beginn des neunten Jahrgangs geeignete Schüler/innen aus und schulen diese in ca. 90 Unterrichtsstunden zu Schülermediator/innen. Im letzten Teil der Ausbildung mediieren diese als sogenannte Co-Mediator/innen gemeinsam mit den noch amtierenden Mediator/innen, um dann im neuen Schuljahr selbständig Fälle zu übernehmen. Co-Mediation wird auch bei Mehr-Parteienkonflikten oder bei solchen in höheren Jahrgängen eingesetzt. Ansonsten sind die fertig ausgebildeten Schülermediator/innen überwiegend für die Konfliktbearbeitung in der Orientierungsstufe zuständig. Bei Bedarf können die Mediator/innen Supervision in Anspruch nehmen. Außerdem stehen die in den vorhergehenden Jahrgängen ausgebildeten und entsprechend erfahreneren Mediator/innen für Supervisionszwecke zur Verfügung. Nicht alle ausgebildeten Schüler/innen mediieren später; alle erhalten jedoch ein Zertifikat, das bescheinigt, dass sie in Mediation ausgebildet wurden. Die

Schüler/innen, die als Mediator/innen gearbeitet haben, erhalten bei Verlassen der Schule ein Zeugnis über ihre Tätigkeit¹²².

Es existiert ein von den Schüler/innen selbst gestalteter, freundlich anmutender Mediationsraum. Fotos von den amtierenden Mediator/innen sind an verschiedenen Stellen im Schulgebäude ausgestellt. Die Mediator/innen können im Mediationsraum aufgesucht und auf dem Schulgelände angesprochen werden. Häufig stellen jedoch die Lehrer/innen für die Kontrahent/innen den Kontakt mit den Mediator/innen her. Alle Mediationen werden mit schriftlichen Vereinbarungen und der Verabredung eines Nachfolgetermins abgeschlossen. Die Mediator/innen verwalten ihre Unterlagen (Vereinbarungen, Statistik etc.) eigenverantwortlich. Ein Plan mit ihren Einsatzzeiten ist außerhalb an der Tür des Mediationsraums angebracht. Im Raum hängen Plakate mit selbst erarbeiteten Kommunikationsregeln, die die Mediant/innen und die Mediator/innen im Gespräch unterstützen sollen.

Die Mediationen beginnen jeweils in den Pausen und können in die Unterrichtszeit hineinragen. Für diesen Zweck sind die Mediator/innen vom Unterricht befreit. In den Klassen des fünften Jahrgangs finden jährlich Einführungsveranstaltungen statt, um die neuen Schüler/innen auf das Verfahren der Schülermediation vorzubereiten. Dazu werden verschiedene Übungen durchgeführt, die in der Regel von den Mediator/innen begleitet und mit angeleitet werden. Auf diese Weise soll die Hemmschwelle der Schüler/innen fremden, älteren Schüler/innen ihre Konflikte anzuvertrauen gesenkt werden. Das Kollegium wird in regelmäßigen Abständen in Lehrerkonferenzen über die Situation, die Entwicklung und die Probleme des Mediationsprojektes informiert, um dieses im kollegialen Bewusstsein wach zu halten und somit die Unterstützung des Kollegiums zu sichern.

Die Unterstützung des Kollegiums der Mediationseinrichtung an der Schule lag mit geschätzten 60% im mittleren Bereich; die Schulleitung stand der Einrichtung ebenfalls wohlwollend gegenüber. Zum Zeitpunkt der Befragung – also über sechs Jahre nach der Einführung von Schülermediation an der Schule - bezeichnete die seit 1995 für die Koordination des Projektes verantwortliche Betreuerin dieses als „sehr gut“

¹²² s. Zertifikate im Anhang.

funktionierend; es hatten im laufenden Schuljahr etwa zwanzig bis fünfundzwanzig Mediationen stattgefunden.

An der Schule existieren weitere gewaltpräventive Projekte: Es gibt ein Angebot zur Kollegialen Fallberatung (das allerdings kaum wahrgenommen wird), ein in jedem 5. Jahrgang durchgeführter Projekttag zum Thema „Konflikte selber lösen“ sowie eine regelmäßig pro Schuljahr stattfindende Veranstaltung mit dem Titel „Schulethos und Vereinbarungen“. Als hinderlich für das Mediationsprojekt bezeichnete die Betreuerin Probleme in der Schulorganisation. Sie gab zu bedenken, dass die Betreuung des Mediationsprojekts auf nur wenigen Schultern liege, die diese Arbeit freiwillig und „nebenher“ machten und dass an der Schule dafür keine zusätzlichen Stunden vorgesehen seien. Im Falle von größerer Lehrerknappheit müsse demzufolge – so befürchtete die Projektbetreuerin – Peer Mediation aufgegeben werden. Um also Peer Mediation professionell und langfristig zu installieren, müssten ihrer Meinung nach zeitliche, materielle und personale Ressourcen von der Schulaufsicht dafür bereitgestellt werden. Als ein weiteres Defizit nannte sie Probleme bei „der Selbstverständlichkeit von Streitkultur“ unter den Lehrer/innen.

Im Schuljahr 2000/2001 führte eine Lehramtsanwärterin eine Evaluation des Schülermediationsprojekts an der Schule durch. Die Ergebnisse sind in ihrer II. Staatsarbeit dargelegt¹²³.

5.2.1.2 Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen

Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der hier dargestellten Untersuchung (Ende des Schuljahres 2000/2001) neun aktive Mediator/innen aus der 10. Klasse, die bereits ein Jahr lang gearbeitet hatten. Am Interview (vgl. Leitfadeninterview im Anhang), das ca. 45 Minuten dauerte, nahmen fünf dieser Schülermediator/innen teil¹²⁴. Die Schüler/innen berichteten, dass sieben bis zehn Mediator/innen aus dem Vorjahr zu Supervisionszwecken zur Verfügung stünden, um ihnen im Zweifelsfall zu helfen, dass sie aber bei problematischen Fällen lieber zu den Coaches gehen würden, von denen es

¹²³ Diese entstand nach der Datenerhebung und -auswertung, so dass die Ergebnisse nicht mehr berücksichtigt werden konnten; der Schwerpunkt der Erhebung lag auf der Befragung von Schüler/innen, die die Mediationseinrichtung an der Schule in Anspruch genommen hatten.

¹²⁴ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

zur Zeit der Erhebung drei gab. Sie gaben an, dass sie zwar auch alleine „schlichten“ könnten, in der Regel aber zu zweit arbeiten würden. Sie können nicht genau sagen, wie viele Mediationen sie bereits durchgeführt hätten, aber an die sechs bis zehn seien es bei allen gewesen. Die Kontrahent/innen kämen zwar überwiegend aus den unteren Klassen, aber sie hätten auch in höheren Jahrgängen zu tun. Nicht immer seien es nur zwei Kontrahent/innen, sondern auch schon einmal drei oder vier; vor kurzem hätten sie sogar eine Mediation mit einer größeren Gruppe durchgeführt, die zu einvernehmlichen Lösungen geführt habe. Auch habe es einmal eine Mediation zwischen einem Kollegen und einem Schüler gegeben, die eine Schülermediatorin in Zusammenarbeit mit einer der Betreuerinnen durchgeführt habe.

Ohne in den Unterlagen nachzusehen, waren die Mediator/innen sich darin einig, dass der Anteil der Mädchen, die die Mediationen aufsuchten, höher sei als der der Jungen. Am Anfang des Schuljahres seien zunächst wenige Schüler/innen gekommen; in letzter Zeit (gegen Ende des Schuljahres) häufe sich jedoch das Mediationsaufkommen, was die Mediator/innen vor allem auf die seit kurzem existierenden Werbeplakate für ihr „Serviceangebot“ im gesamten Schulgebäude zurückführten. Fast in jeder Pause kämen Schüler/innen zu ihnen; sie würden allerdings die Pausen nicht für Mediationen, sondern lediglich für Verabredungen zu Mediationen nach der Schulzeit nutzen¹²⁵. Höchstens „kleinere Probleme“ könnten schon mal in der Pause bearbeitet werden.

Bei der Frage nach den Streitgegenständen verwiesen die Mediator/innen auf die vorhandenen Mediationsverträge¹²⁶. Es würden immer Vereinbarungen abgeschlossen und Nachfolgetreffen zur Überprüfung bzw. eventuellen Korrektur der Vereinbarungen verabredet. Es gebe eine Mappe, in der sei alles „abgeheftet“. Es gebe auch eine sog. „Statistik“, die sie zur Verfügung stellen könnten.

Auf die Frage, ob sie selbst den Kontrahent/innen Lösungen vorgeben oder diese selbst Vorschläge machen würden, sagte eine Mediatorin, dass sie durch ihre „Fragetechnik“ den Schüler/innen den Weg zu einer Lösung zeigen würden. Außerdem würde das „bloße Gegenübersitzen in einer entspannteren Atmosphäre“ den Konflikt bereits „entschärfen“.

¹²⁵ Nach dieser Antwort erübrigte sich die Frage, ob die Schüler/innen zu ihnen kommen, um den Unterricht zu schwänzen (vgl. Leitfadeninterview im Anhang).

¹²⁶ die in der Folge ausgewertet wurden.

Die Mediator/innen schienen alle von ihrer Arbeit begeistert zu sein und fanden, dass sie ausgesprochen sinnvoll und befriedigend für sie sei (vgl. auch Ergebnisse der Fragebögen weiter unten). Allerdings berichteten sie auch von schwierigen Situationen. In einer Situation hätten sie sich überlegt, ob „sie es überhaupt machen wollen“. Ein Kontrahent von dreien habe gefehlt, sei dann aber doch gekommen, sei aber eigentlich am Anfang „unproduktiv“ gewesen, habe hinterher aber „sehr profitiert“. Solche Fälle seien dann natürlich die Bestätigung, dass Mediation „was bringt“.

Auf eine Zusatzfrage nach interkulturellen Problemen (die Schule wird von Kindern verschiedener Nationen besucht), sagten die Mediator/innen, die Probleme der Fünft- und Sechstklässler, die die Mediationseinrichtung am häufigsten besuchten, hätten aus ihrer Sicht nichts mit deren kultureller Herkunft zu tun, es seien „die üblichen Probleme, die Kinder halt so haben“.

Eine andere Zusatzfrage war die nach ihrer Meinung zur heutigen Ansiedlung der Mediationsausbildung in der Arbeitsgemeinschaft, und ob diese zusätzliche Doppelstunde pro Woche für sie eine Belastung darstelle. Eine Mediatorin antwortete darauf: „Ich mache das in der Arbeitsgemeinschaft, weil ich etwas für *mich* tun will. Am Anfang war es sehr schwer zu sehen, dass andere aus dem Jahrgang frei hatten, aber hinterher hat es richtig Spaß gemacht.“ Eine andere Mediatorin berichtete, dass nach der Filmvorführung¹²⁷, die vor Beginn der Ausbildung den Schüler/innen gezeigt wurde, viele begeistert gewesen seien und sich für die Ausbildung interessiert hätten, dann aber wieder „abgesprungen“ seien, als sie erfuhren, dass diese im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft stattfinden würde.

Alle Schülermediator/innen waren der Meinung, dass ihnen die Ausbildungs- und Tätigkeitszertifikate, die sie von der Schule erhalten, bei Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz bzw. in ihrem späteren Beruf zugute kommen würden.

¹²⁷ des Schulungsfilms zur Schülermediation.

5.2.1.3 Ergebnisse der Mediator/innenbefragung

Insgesamt füllten sieben Mediator/innen (ein männlicher und sechs weibliche)¹²⁸ den Mediator/innenfragebogen¹²⁹ aus. Ein Schülermediator gehörte der Jahrgangsstufe 9 an, die anderen sechs der Jahrgangsstufe 10. Zwei Mädchen und der Junge hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht als Mediator/innen gearbeitet und beantworteten deshalb nicht die Fragen des Fragebogens, die sich auf die Mediator/innentätigkeit beziehen.

Vier Schüler/innen hatten überwiegend die Erfahrung gemacht, dass sie den Mediant/innen beim Finden einer Lösung wirklich behilflich seien und dass die Vereinbarungen, die diese trafen, aus ihrer Sicht auch zufriedenstellend seien. Auch hielten sich ihren Beobachtungen zufolge die Kontrahent/innen nachher meistens an die Vereinbarungen. Zwei der Mediator/innen gaben an, dass sie ihre Konflikte mit Mitschüler/innen meistens besser lösen könnten als vor ihrer Ausbildung, zwei gaben an, dass ihnen dies manchmal gelinge, und zwei, dass dies gar nicht der Fall sei.

Bezogen auf die Lehrer/innen gab nur ein/e Schüler/in an, Konflikte mit diesen seit ihrer Mediationsausbildung besser lösen zu können, drei sagten, das gelinge ihnen manchmal und drei, das gelinge ihnen gar nicht. Das Lösen von Konflikten in der eigenen Familie gelang laut Aussagen der Mediator/innen nur einer Person immer, einer manchmal und vier weiteren Mediator/innen überhaupt nicht. Zum Wohlbefinden in der Schule äußerten sich die Mediator/innen überwiegend negativ, und bezüglich der Anerkennung bei den Mitschüler/innen sagten sechs Mediator/innen, dass ihnen diese überhaupt nicht entgegengebracht werde; fünf Schüler/innen fühlten sich auch von den Lehrer/innen nicht anerkannt und zwei nur von manchen.

Auffallend war die überwiegende Zustimmung der Schülermediator/innen bei den Fragen, die sich auf die Ergebnisse ihrer Tätigkeit bezogen sowie deren überwiegende Ablehnung bei den Fragen bezüglich der Akzeptanz der Tätigkeit in der Schulgemeinschaft. Daraus lässt sich schließen, dass die Mediationen aus Sicht der befragten Schülermediator/innen meist erfolgreich und die Ergebnisse zufriedenstellend

¹²⁸ vgl. Kapitel 5.12.2 zur Stichprobengewinnung.

¹²⁹ vgl. Fragebogen für die Mediator/innen im Anhang und Kapitel 3.4.2.4.

waren, die Mediator/innen sich seit der Übernahme dieser Aufgabe jedoch von ihren Mitschüler/innen und Lehrer/innen weniger anerkannt und in ihrer Schule unwohler fühlten als zuvor, eine Tatsache, die Fragen aufwirft.

5.2.1.4 Ergebnisse der Mediant/innenbefragung

Insgesamt füllten neun Schüler/innen¹³⁰ den Mediant/innenfragebogen¹³¹ aus; davon waren zwei männlich und sieben weiblich. Alle neun Schüler/innen kamen aus der Jahrgangsstufe fünf. Diese Schülerbefragung ergab, dass die Anlässe zur Inanspruchnahme der Mediation hauptsächlich Streit und Meinungsverschiedenheiten waren. Auch „verbale Gewalt“ (zwei Angaben) wurde als Grund angegeben und hier unter „Streit“ eingeordnet. Als Gründe für die Inanspruchnahme der Mediation wurden außerdem körperliche Auseinandersetzungen und Missverständnisse angegeben.

Die Frage nach dem Gelingen der Problemlösung wurde von sechs Schüler/innen mit ja, von einem mit teilweise und von zwei mit nein beantwortet. Zufrieden mit den jeweiligen Vereinbarungen waren sieben Schüler/innen, unzufrieden waren zwei. Fünf Schüler/innen gaben an, die Vereinbarungen eingehalten zu haben, drei nur teilweise, und einer gab zu, die Vereinbarung nicht eingehalten zu haben. Sieben Schüler/innen hatten seit der Mediation ein gutes und zwei ein schlechtes Verhältnis zum Konfliktgegner. Niemand der Befragten gab an, dem Konfliktgegner heute aus dem Weg zu gehen. Die Bereitschaft zu einer erneuten Inanspruchnahme von Mediation wurde trotz der zwei Angaben über das Misslingen der Problemlösung nur von einem Schüler ausgeschlossen. Zwei Schüler/innen antworteten unsicher mit „ich weiß nicht“, sechs entschlossen mit „auf jeden Fall“.

5.2.1.5 Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung

Insgesamt füllten sieben Klassenlehrer/innen¹³² den Fragebogen¹³³ aus, davon vier Klassenlehrer/innen des 5. und drei des 6. Jahrgangs. Die Klassenlehrer/innen des 5. Jahrgangs gaben an, dass in den vier Klassen im Schuljahr insgesamt achtundsechzig

¹³⁰ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

¹³¹ vgl. Fragebogen für die Mediant/innen im Anhang und Kapitel 3.4.2.5.

¹³² vgl. Kapitel 5.12.2 zur Stichprobengewinnung.

¹³³ vgl. Fragebogen für Klassenlehrer/innen im Anhang und Kapitel 3.4.2.6.

Schüler/innen an einer Mediation teilgenommen hatten. Davon waren vierundzwanzig männlich und fast doppelt so viele (vierundvierzig) weiblich. Die Inanspruchnahme der Mediation wurde zu beinahe gleichen Teilen von Klassenlehrer/innen (4), von den Fachkolleg/innen, die in der Klasse unterrichteten (3), von Mitschüler/innen (3) und aus eigener Motivation der Kontrahent/innen (3) veranlasst. Drei der vier Kolleg/innen gaben an, dass die Konflikte der Schüler/innen den Unterricht beeinträchtigten, eine Lehrerin gab an, dass dies meistens bzw. manchmal der Fall sei. Alle Kolleg/innen beobachteten eine erkennbare oder meistens erkennbare Beruhigung der Konfliktsituation nach der Mediation, empfanden die Einrichtung als deutliche Entlastung der Lehrer/innen und stellen eine deutlich positive Auswirkung der Mediationseinrichtung auf den Umgang der Schüler/innen untereinander fest.

Im 6. Jahrgang nahmen deutlich weniger Schüler/innen (nur vierzehn aus drei Klassen sechs im Gegensatz zu achtundsechzig aus vier Klassen 5) eine Mediation in Anspruch. Alle vierzehn Schüler waren männlich. Die Mediation wurde in diesem Jahrgang ausschließlich von der/dem Klassenlehrer/in bzw. Fachkolleg/innen veranlasst. Die Frage, ob die Konflikte zwischen den Schüler/innen, die die Mediation in Anspruch genommen haben, vorher den Unterricht gestört hätten, wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Ein Lehrer antwortete mit ja/ meistens, einer mit manchmal und einer mit nie. Zwei Kolleg/innen sagten, dass sich nach der Mediation die Konfliktgegner beruhigt oder zumindest vorübergehend beruhigt (1) hätten. Einig waren sich die Klassenlehrer/innen des sechsten Jahrgangs, dass die Mediationen zu einer Entlastung der Lehrerschaft führten. Zwei empfanden, dass sie sich positiv auf den Umgang der Schüler/innen miteinander auswirkten; ein Kollege fand, dies sei teilweise der Fall.

5.2.1.6 Ergebnisse aus den Mediationsformularen

Insgesamt lagen zur Zeit der Befragung achtundzwanzig Mediationsformulare¹³⁴ des laufenden Schuljahres für die Auswertung vor. An den Mediationen waren zweiundachtzig Kontrahent/innen beteiligt, von denen vierzehn mehrmals an einer Mediation teilnahmen (sechs Personen zwei Mal, fünf Personen drei Mal, drei Personen vier Mal).

¹³⁴ vgl. Dokumentenanalyse Kapitel 3.4.2.7

Von den Konfliktgegner/innen waren neunundzwanzig männlichen und dreiundfünfzig weiblichen Geschlechts. Die Konfliktparteien stammten alle aus der Sekundarstufe I. Fünfzig Schüler/innen gehörten zum Zeitpunkt der Mediationen der Klasse 5, zwanzig der Klasse 6, zehn der Klasse 7 und zwei der Klasse 9 an. Insgesamt hatten in diesem Jahrgang dreizehn Personen als Mediator/innen gearbeitet; an einigen der Mediationen hatten Mediator/innen aus dem vorherigen Jahrgang mitgearbeitet.

Als Konfliktgegenstände wurden aus sieben Kategorien der Häufigkeit nach folgende genannt:

- a) Beleidigung (19),
- b) Meinungsverschiedenheit (14),
- c) Körperlicher Angriff (14),
- d) Verletzen einer Regel (6),
- e) Sonstiges (5)¹³⁵
- f) Beschädigung einer Sache (4),
- g) Wegnehmen einer Sache (2),

Die Inhalte der „Vereinbarungen“, die mit Hilfe der Mediator/innen unter den Kontrahent/innen getroffen wurden, sind in der Auswertung in vier inhaltliche Kategorien sortiert worden. Diese werden im folgenden der Häufigkeit nach genannt:

- a) Sich vertragen/sich einigen (14)
- b) Stoppen der Aktion/des negativen Verhaltens (12)
- c) Sich entschuldigen (2)
- d) Keine Lösung (1)

Die Vereinbarungen waren inhaltlich generell am Gegenstand der Mediation ausgerichtet. Wenn mehrere Konfliktgegenstände genannt wurden, resultierten dementsprechend mehrere Vereinbarungen zwischen den Kontrahent/innen. Nur in einem einzigen Fall konnte durch die Mediation keine Lösung herbeigeführt werden.

Bei insgesamt achtundzwanzig Mediationen wurden dreiundzwanzig Folgetreffen für die darauf folgende Woche mit den Konfliktparteien vereinbart. Es gingen elf Dokumente über stattgefundene Folgetreffen ein. Aus den ausgefüllten Formularen ging

¹³⁵ Unter „Sonstiges“ wurde „Provokation“ und „Missverständnis“ angegeben.

hervor, dass in acht Fällen die Vereinbarungen eingehalten wurden. In drei Fällen wurden die Vereinbarungen nur teilweise eingehalten und deshalb neue Schritte vereinbart. Bei keinem Folgetreffen wurde festgehalten, dass die Vereinbarungen von den Konfliktparteien überhaupt nicht eingehalten wurden.

5.2.2 Zusammenfassung

Das Interview mit den Mediator/innen ergab eine durchweg positive Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten wie auch des Arbeitserfolges. Dies setzt sich zunächst auch in den Fragebogenergebnissen fort. Die Mediator/innen machten den Eindruck ihrer Mediatorenrolle und der Mediation als Einrichtung an sich große Bedeutung beizumessen. Ihre Beschreibungen von sich selbst und ihrer Arbeit strahlte Selbstbewusstsein aus. Zudem bestätigte sich dieser Eindruck durch die offensichtliche Selbstständigkeit beim Management ihrer Mediator/innentätigkeit und den damit verbundenen Verwaltungsaufgaben.

Auffälligkeiten und Unterschiede traten in zwei Punkten auf:

1. Das eigene Konfliktlöseverhalten wurde als kaum verbessert eingeschätzt, vor allem, wenn es um den privaten Bereich ging.
2. Das Außenimage innerhalb der Schulgemeinschaft wurde als negativ empfunden.

Die Mediant/innenbefragung ergab, dass es sich bei den Kontrahent/innen ausschließlich um Fünftklässler/innen und in deutlicher Überzahl um Mädchen handelte. Alle auf die Wirksamkeit der Mediation bezogenen Fragen wurden mehrheitlich positiv bewertet, d.h., Mediation wurde von den Kontrahent/innen als geeignete Hilfe bei Konfliktlösungen anerkannt.

Die Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung zeigen, dass eine große Zahl von Fünftklässlern (achtundsechzig), jedoch deutlich weniger Sechstklässler (vierzehn) Mediation in Anspruch nahmen. Das Verhältnis Jungen – Mädchen lag im 5. Jahrgang bei etwa 2:1. Wie schon bei Interview und Befragung der Mediator/innen wurde auch hier angegeben, dass die Hälfte der Fünftklässler die Mediator/innen freiwillig und die andere Hälfte sie auf Veranlassung von Lehrkräften aufsuchte. Im 6. Jahrgang

handelte es sich bei den Konfliktpartnern ausschließlich um Jungen, die alle auf Veranlassung der Lehrkräfte zu den Mediator/innen gingen.

Das Mediationsangebot wurde von den Kolleg/innen durchweg als selbstentlastend, beruhigend für die Teilnehmer/innen und positiv für die Konfliktkultur der Schüler/innen untereinander angesehen, obgleich im laufenden Schuljahr recht wenige Mediationen stattfanden. Die Auswertung der Mediationsformulare bestätigte, dass in der Regel Lösungen gefunden und deren Vereinbarungen überwiegend eingehalten worden waren.

Einige Ergebnisse deuten auf eine Gefährdung des Projekts hin. Bei gleichzeitig hoher Motivation der Schülermediator/innen gibt es Anzeichen für eine noch zu geringe Festigung des Mediationsgedankens in der Lehrerschaft, die sich auch in der geringen Inanspruchnahme der Einrichtung niederschlägt; zum anderen erscheint das Mediationsprojekt als langfristig nicht gesichert, das es keine Unterstützung seitens der Schulaufsicht erfährt und den Angaben der Coaches zufolge im Moment nur aufgrund des „good will“ der beiden jetzigen Betreuer/innen funktioniert.

5.2.3 Schülermediation an einer Kölner Realschule

5.2.3.1 Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts

Die Elly-Heuss-Knapp-Realschule liegt in einem dicht besiedelten Kölner Stadtgebiet und wird von über 500 Schüler/innen besucht. Das soziale Engagement von Elly-Heuss-Knapp ist für die Schule Vorbild (vgl. EHK Schulprogramm 2000, S. 1), eine Tatsache, die sich in den verschiedenen Schulaktivitäten (Teilnahme am Globe-Projekt, Waldpatenschaft, Beteiligung am Modellversuch „Agenda 21“, verschiedene Dritte-Welt-Projekte und andere soziale Aktionen, vgl. ebenda, S. 5) niederschlägt. Zu den vorrangigen Erziehungszielen der Schule gehört die Entwicklung von Eigenverantwortung der Schüler/innen (vgl. ebenda, S. 1). So sorgen beispielsweise in den großen Pausen die Zehntklässler/innen für den „reibungslosen Ablauf bei der Verteilung der Spielgeräte an jüngere Schüler“ und organisieren selbständig die Erstellung der Schülerzeitung (vgl. ebenda). Die Realschule ist dreizügig.

Ähnlich wie an vielen anderen weiterführenden Schulen des Kölner Regierungsbezirks lernten Kolleg/innen der Schule in Fortbildungsveranstaltungen Mediation als ein mögliches Instrument zur Reduzierung von Schülerkonflikten kennen. Von der Installierung von Schülermediation an ihrer Schule versprachen sich die Initiator/innen für die Schüler/innen ein weiteres Übungsfeld in der Übernahme von Verantwortung für die eigenen Belange; für die Kolleg/innen versprachen sie sich eine Entlastung von den zeitraubenden Konfliktregulierungsaufgaben, wie sie vor allem in den unteren Jahrgängen anfallen.

Im Schuljahr 1996/97 wurde das Projekt nach einem Vorlauf von Informations- und Fortbildungsveranstaltungen des Kollegiums durch dieses in einem Konferenzbeschluss mehrheitlich „angenommen“ und unter Federführung der Betreuer/innen im darauf folgenden Schuljahr auf den Weg gebracht. Mittlerweile sind drei Kolleg/innen für das Projekt „Schülermediation“ zuständig. Das Mediationstraining wurde und wird den Schüler/innen seit seiner Einführung an der Schule im Wahlpflichtfach in der Jahrgangsstufe 9 angeboten; d.h. Mediation ist dort eins von mehreren zur Auswahl stehenden verpflichtenden Fächern und wird somit als Unterrichtsfach gelehrt. Etwa achtzehn Schüler/innen nehmen jährlich an der Mediationsausbildung teil, von denen im darauf folgenden Schuljahr neun bis zehn Schüler/innen die Mediator/innentätigkeit ausüben. Aufgrund der Einbindung in das Curriculum ca. sechzig Unterrichtsstunden, verteilt über das Schuljahr.

Auf die Frage, ob die Organisation der Mediationsausbildung im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts Auswirkungen auf die Motivation der Schüler/innen habe, gab die Betreuerin an, dass sie immer feststelle, dass die Schüler/innen anfangs zwar häufig Schwierigkeiten hätten, sich auf die Inhalte und speziell auf die in der Mediationsausbildung obligatorischen Rollenspiele einzulassen; sie empfinde auch, dass die Schüler/innen häufig „anfangs nicht so begeistert“ seien, dass sie jedoch mit der Zeit die Ausbildung - die sich an den Schulungsunterlagen von Braun et al. (1997) orientiert - „ganz gut“ fänden.

Alle Schüler/innen erhalten am Ende des Schuljahres ein Zertifikat, das ihnen die Teilnahme an der Mediationsausbildung bescheinigt. Diejenigen Schüler/innen, die als

Mediator/innen gearbeitet haben, erhalten beim Verlassen der Schule ein Zeugnis über ihre Tätigkeit (vgl. Zeugnisformulare im Anhang).

Die fertig ausgebildeten Schülermediator/innen sind in der Regel für die Konfliktbearbeitung in der Orientierungsstufe zuständig; allerdings werden gelegentlich auch Konflikte in den Jahrgängen 7 und 8 von ihnen mediiert. Bei Bedarf können die Mediator/innen Supervision durch die Coaches in Anspruch nehmen. Es existiert ein Mediationsraum. Die Mediator/innen können im Mediationsraum aufgesucht und auf dem Schulgelände angesprochen werden. Häufig stellen jedoch die Lehrer/innen für die Kontrahent/innen den Kontakt mit den Mediator/innen her, d.h., sie „empfehlen“ ihren in Konflikte verwickelten Schüler/innen die Mediationseinrichtung. Alle Mediationen werden mit schriftlichen Vereinbarungen und der Verabredung eines Nachfolgetermins abgeschlossen. Die Mediationen beginnen jeweils in den Pausen und können in die Unterrichtszeit hineinragen. Für diesen Zweck sind die Mediator/innen vom Unterricht befreit.

In den Klassen des fünften Jahrgangs – mittlerweile auch in den Klassen 7 und 8 - finden jährlich Einführungsveranstaltungen statt, um die neuen Schüler/innen auf das Verfahren der Schülermediation vorzubereiten. Dazu werden in Anwesenheit der Klassenlehrer/innen Mediationsgespräche vorgespielt, so dass sowohl Schüler/innen als auch Klassenlehrer/innen eine Vorstellung vom Ablauf der Mediation erhalten. Die Betreuerin stellte fest, dass sich sofort im Anschluss an diese Veranstaltungen Kinder zur Mediation anmelden würden. Als recht problematisch empfand sie jedoch, dass vor allem Kindern der Altersgruppe des 5. Jahrgangs häufig das „sprachliche Repertoire“ fehle, dann auch tatsächlich ein Mediationsgespräch nach den vorgegebenen Kommunikationsregeln zu führen und auch „durchzuhalten“. „Sie können ihre Gefühle nicht ausdrücken und halten das Gespräch dann nicht durch!“. Um diesen sprachlichen Defiziten zu begegnen, habe man das „Sozialtraining“ für den 5. Jahrgang eingeführt; dieses werde aber nur von einzelnen Kolleg/innen tatsächlich vermittelt. Das erkläre dann auch, warum manche Kinder auf die Mediationsgespräche vorbereitet seien und andere nicht.

Die Unterstützung des Mediationsprojektes durch das Kollegium schätzt die für die Koordination verantwortliche Betreuerin als „mittelmäßig“ ein; etwa 60% des

Kollegiums stünden der Einrichtung positiv gegenüber. Dies bedeute, dass ein recht großer Teil der Lehrer/innen ihr entweder gleichgültig oder ablehnend gesonnen seien, eine Tatsache, die im folgenden auch durch die Aussagen einiger Mediatoren erhärtet wird (vgl. Kap. 5.2.3.2). Immerhin sei die Unterstützung durch die Schulleitung gesichert. Insgesamt bezeichnete die Betreuerin die Mediationseinrichtung zum Zeitpunkt der Untersuchung als „gut“ funktionierend.

5.2.3.2 Ergebnisse des Interviews mit den Mediatoren

Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Ende des Schuljahres 2000/2001) standen zehn aktive Mediatoren aus der 10. Klasse zur Verfügung, deren Tätigkeit sich nach einem Schuljahr dem Ende zuneigte. Alle Mediatoren dieses Jahrgangs waren männlichen Geschlechts, eine Tatsache, die auf Rückfrage bei der Betreuerin jedoch eine Ausnahme war.¹³⁶ Am Interview (vgl. Leitfadeninterview im Anhang) nahmen acht der zehn Mediatoren¹³⁷ teil. Das Interview dauerte etwa dreißig Minuten.

Zu Beginn des Gesprächs wurden die Schüler über den Zweck des Interviews aufgeklärt. Auf die Frage, warum nur männliche Mediatoren in diesem Jahrgang arbeiten würden, konnten sie keine Antwort geben. Sie berichteten, dass jeder von ihnen etwa vier Mediationen im Schuljahr durchgeführt habe. Die Kontrahent/innen kämen überwiegend aus den Klassen 5 und 6, manche aus der Jahrgangsstufe 7; einer von ihnen habe aber auch Konflikte mit Kontrahent/innen der Klassen 9 und 10 mediiert, ein anderer sagte, er habe es „geschafft“, den Streit von zwei Schülern aus den Klassen 10 und 8 beizulegen.

Einer der beiden Schüler, der bei der Konfliktlösung mit älteren Schülern mediiert hatte, sagte, die Älteren – abgesehen von diesen wenigen Ausnahmen – interessierten sich nicht für Konfliktlösungen durch Mediation und würden seiner Meinung nach auch die Vereinbarungen nicht einhalten. Der andere Mediator bestätigte dies. Schülermediation „ist etwas für die Jüngeren“, sagte er. Dass Schüler/innen kämen, um dem Unterricht zu entgehen, könnten sie nicht bestätigen, in der Regel würden die Mediationen ja auch mit

¹³⁶ Die im folgenden Schuljahr ausgebildeten Mediator/innen waren in der Mehrzahl weiblich.

¹³⁷ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

den Pausen beendet. Außerdem sei eine Mediation ja auch „eine ernste Sache“, die nicht unbedingt zum „Spaß haben“ geeignet sei.

Auf die Frage, ob sie den Kontrahent/innen Lösungen vorgäben oder ob diese selbst Vorschläge machen würden, sagten mehrere Mediatoren gleichzeitig: „Wir helfen nur, die Schüler/innen lösen selbst ihren Streit!“ Sie gaben an, es würden immer Vereinbarungen abgeschlossen und Nachfolgetreffen verabredet, in denen die Vereinbarungen überprüft würden. Eine Statistik würden sie nicht führen.

Alle Schülermediatoren waren der Meinung, dass ihnen die Ausbildungs- und Tätigkeitszertifikate, die sie von der Schule erhalten, bei Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz bzw. in ihrem späteren Beruf zugute kommen würden. Drei der acht Mediatoren sagten, sie hätten die Zertifikate bei ihren Bewerbungen um eine Lehrstelle vorgelegt und seien bei den Vorstellungsgesprächen danach befragt worden.

Auf die Frage, was nicht so gut laufe, beklagten sie sich darüber, dass die sie unterrichtenden Fachlehrer/innen z. T. ihre Arbeit zu wenig wertschätzten und sie sich daher von diesen nicht unterstützt fühlen würden. „Die Lehrer zeigen wenig Verständnis für uns, wenn wir nach einer Schlichtung zu spät in den Unterricht kommen“, sagte einer. Die anderen bestätigten diese Aussage. „Wir bekommen regelmäßig Stress“. Auf meine Frage, ob das bei allen so sei, sagte ein Schüler: „Die Hälfte der Lehrer lehnt die Streitschlichtung ab, man sollte ihnen mal zeigen, um was es geht!“

Da ich von der Betreuerin wusste, dass die Schüler wegen des Interviews – das in der Pause begonnen hatte – aber in die nächste Unterrichtsstunde hineinragte – möglicherweise tatsächlich Probleme bekommen würden, bot ich ihnen am Ende des Gespräches ein bereits vorbereitetes Entschuldigungsschreiben (vgl. „Anschreiben Fachlehrer“ im Anhang) an, das von allen dankbar angenommen wurde.

5.2.3.3 Ergebnisse der Mediator/innenbefragung

Insgesamt beantworteten achtzehn Mediator/innen¹³⁸ den Fragebogen (vgl. Mediator/innenfragebogen im Anhang), von denen zehn weiblich waren. Alle achtzehn Mediator/innen gehörten während ihrer Tätigkeit der Jahrgangsstufe 10 an. Zwei Schülermediator/innen beantworteten nicht die Fragen zur Konfliktlösungskompetenz in eigenen Konflikten und zur Akzeptanz in der Schulgemeinde. Eine Mediatorin lehnte diese Fragen als „schwachsinnig“ ab; eine andere kommentierte, sie habe auch vorher gut Konflikte gelöst und kaum Streit gehabt.

Folgendes Ergebnis liegt vor: Fünfzehn der achtzehn Schülermediator/innen hatten die Erfahrung gemacht, dass sie immer (7) oder meistens (8) den Kontrahent/innen beim Finden einer Lösung behilflich sein können; drei Mediator/innen hatten diese Erfahrung nur manchmal gemacht. Dreizehn der Befragten bezeichneten die in den Mediationsgesprächen gefundenen Vereinbarungen als für die Kontrahent/innen zufriedenstellend. Fünf bezeichneten die Lösungen als meistens zufriedenstellend. Fünfzehn fanden auch, dass sich die Beteiligten nachher meistens (13) bzw. immer (2) an die Vereinbarungen hielten, zwei fanden, dies treffe nur manchmal und eine/r, dies treffe gar nicht zu.

Nur sechs Mediator/innen sagten, sie könnten seit ihrer Mediationsausbildung die Konflikte mit den Mitschüler/innen immer (2) bzw. meistens (4) besser lösen als zuvor; fünf fanden, dies treffe nur manchmal zu und fünf weitere sagten, dies treffe gar nicht zu. Auch die Konflikte mit den Lehrer/innen konnten sechs Mediator/innen ihren Aussagen zufolge nur manchmal besser lösen als vorher, nach Aussagen von sechs anderen konnten sie diese nicht besser lösen als vor ihrer Ausbildung. Nur drei Mediator/innen sagten, sie könnten eigene Konflikte mit der Lehrerschaft besser bzw. meistens besser (1) lösen als vor ihrer Ausbildung zu Mediator/innen.

Acht Mediator/innen sagten, sie könnten ihre familiären Konflikte meistens besser lösen als zuvor, vier sagten, dies treffe manchmal zu, und die vier anderen, dies treffe gar nicht zu. Dass sie sich an der Schule als Mediator/in wohler fühlten als vor ihrer

¹³⁸ Da sich die Rücksendung der Fragebögen um mehrere Monate verzögerte, füllten zusätzlich einige Mediator/innen des „neuen“ Jahrgangs die Fragebögen aus.

Ausbildung, sagten nur drei; für zwei traf dies manchmal zu und für elf überhaupt nicht. Von den Mitschüler/innen anerkannter als vor ihrer Tätigkeit als Mediator/in fühlte sich nur eine/r meistens, drei manchmal und zwölf gar nicht. In bezug auf die Lehrer/innen fühlen sich drei Mediator/innen anerkannter, vier meistens, sechs nur manchmal und fünf gar nicht.

5.2.3.4 Ergebnisse der Mediant/innenbefragung

Insgesamt füllten sechs männliche Schüler¹³⁹ den Fragebogen (vgl. Mediant/innenfragebogen im Anhang) aus. Alle sechs Schüler kamen aus der Jahrgangsstufe fünf. Die Schülerbefragung ergab, dass die Anlässe zur Inanspruchnahme der Mediation jeweils einmal mit Regelverletzung, körperlichem Angriff, Sachbeschädigung und Meinungsverschiedenheit angegeben wurden. Von einem Schüler wurde die Teilnahme an einer Mediation als „Zeuge“ angegeben.

Die Frage nach dem Gelingen der Problemlösung wurde von zwei Schüler/innen mit ja, von zwei mit teilweise und von zwei mit nein beantwortet. Kein Schüler gab an unzufrieden mit den gefundenen Vereinbarungen zu sein; ganz zufrieden waren vier, teilweise zufrieden waren zwei. Von sechs Schülern wurden die Vereinbarungen teilweise (3) oder ganz (3) eingehalten.

Drei der Schüler hatten seit der Mediation ein gutes und drei weiterhin ein schlechtes Verhältnis zum Konfliktgegner. Niemand der Befragten gab an, dem Konfliktgegner heute aus dem Weg zu gehen. Die Bereitschaft zu einer erneuten Inanspruchnahme von Mediation wurde nur von zwei Schülern bejaht, vier sagten aus, sie wüssten es nicht. Ausgeschlossen wurde die erneute Inanspruchnahme einer Mediation aber von keinem Schüler.

5.2.3.5 Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung

Insgesamt füllten acht Klassenlehrer/innen¹⁴⁰ der Jahrgangsstufen 5-7 den Fragebogen (vgl. Klassenlehrer/innenfragebogen im Anhang) aus. In einer der fünften Klassen

¹³⁹ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

¹⁴⁰ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

hatten im Laufe des Schuljahres zwei und in den beiden anderen jeweils zehn Schüler/innen an einer Mediation teilgenommen. Von diesen insgesamt zweiundzwanzig Schüler/innen waren achtzehn männlich und sechs weiblich. Dabei veranlassten in der überwiegenden Anzahl der Fälle die Klassenlehrer/innen bzw. Fachkolleg/innen die Mediation, in einigen Fällen (Anzahl wurde nicht angegeben) gingen auch Schüler/innen eigenmotiviert zu den Mediator/innen.

Zwei der drei Kolleg/innen des fünften Jahrgangs gaben an, dass die Konflikte den regulären Ablauf des Unterrichts nie beeinträchtigt hätten, die dritte Lehrkraft bezeichnete die Konflikte zwischen den Kontrahent/innen als beeinträchtigend für den Unterrichtsablauf. Zwei der drei Kolleg/innen stellten nach den Mediationen eine Beruhigung der Konfliktgegner/innen fest, eine/r äußerte sich nicht zu diesem Punkt. Alle drei fanden, dass Schülermediation dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten und dass sie positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander habe. Eine Lehrkraft merkte an, dass es „eine Hemmschwelle von Seiten der Schüler dieses Angebot anzunehmen“ gebe.

Von den drei Kolleg/innen des sechsten Jahrgangs gaben zwei an, dass Schüler/innen (sechs in der einen und achtzehn in der anderen Klasse) Mediation in Anspruch genommen hätten. Von diesen waren dreizehn männlich und elf weiblich. Hier veranlassten entweder die Klassenlehrer/innen die Mediation, oder die Schüler/innen nahmen diese aus eigenem Antrieb in Anspruch. Beide Kolleg/innen gaben an, dass die Konflikte zwischen den Schüler/innen den regulären Unterrichtsablauf manchmal beeinträchtigt hätten und mit Hilfe von Mediation immer (bei sechs Schüler/innen der einen Klasse) bzw. manchmal (bei achtzehn Schüler/innen der anderen Klasse) eine Beruhigung der Konfliktgegner/innen erkennbar gewesen sei. Alle drei Kolleg/innen waren der Meinung, dass Schülermediation dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten. Eine Lehrkraft fand, dass die Mediationseinrichtung positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander habe, eine war der Meinung, dass dies teilweise der Fall sei. Eine verneinte die Frage und merkte an, dass Mediation an der Schule „noch nicht etabliert genug“ sei.

Eine/r der drei Kolleg/innen merkte an: „Das Angebot der Schlichtung wird nach wie vor zu selten in Anspruch genommen. Schnelle Konfliktlösung durch den Lehrer steht immer noch im Vordergrund“. Eine andere Lehrkraft merkte an: „Streitschlichtung ist äußerst wichtig, kann aber nur funktionieren, wenn sie ins Bewusstsein von Lehrer/innen und Schüler/innen tritt. Das ist bei uns noch nicht ausreichend der Fall. Leider.“

Aus den beiden Klassen des siebten Jahrgangs, deren Klassenlehrer/innen den Fragebogen nur teilweise ausfüllten, hatte kein/e Schüler/in im Laufe des Schuljahres (2002/2002) eine Mediation in Anspruch genommen. Eine der beiden Kolleg/innen antwortete daher nicht auf die Fragen 3 bis 9; die andere gab an, dass Konflikte unter den Schüler/innen manchmal den Unterricht beeinträchtigten und dass die Mediationseinrichtung dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten. Die anderen Fragen wurden von ihr nicht beantwortet; allerdings merkte diese Lehrkraft an: „Die Klasse kommt immer zu mir, obwohl ich sie auffordere und anleite Konflikte z. B. mittels der Streitschlichtung zu lösen.“

5.2.3.6 Ergebnisse aus den Mediationsformularen

Es gingen insgesamt sechsundzwanzig Mediationsformulare¹⁴¹ der Schule in die Auswertung ein. An den Mediationen waren einundfünfzig Kontrahent/innen beteiligt, davon einige mehrmals. Von diesen waren zwanzig männlichen und einundzwanzig weiblichen Geschlechts, zehn Angaben waren nicht zuzuordnen. Aus dem fünften Jahrgang stammten siebenundzwanzig, aus dem sechsten dreizehn, aus dem siebten zwölf, aus dem achten zwei, und aus dem neunten fünf Schüler/innen.

Als Gegenstand der Mediation wurden aus sechs Kategorien der Häufigkeit nach folgende genannt:

- a) Beleidigung (12),
- b) Beschädigung einer Sache (10),

¹⁴¹ vgl. Dokumentenanalyse Kapitel 3.4.2.7

- c) Meinungsverschiedenheit (8),
- d) Körperlicher Angriff (6),
- e) Wegnehmen einer Sache (6),
- f) Sonstiges (2)¹⁴²
- g) Verletzen einer Regel (1),

Die Inhalte der „Vereinbarungen“, die mit Hilfe der Mediator/innen unter den Kontrahent/innen getroffen wurden, sind in der Auswertung in sieben Kategorien inhaltlich sortiert worden. Diese werden im folgenden der Häufigkeit nach genannt:

- a) Sich entschuldigen (13)
- b) Sich vertragen/sich einigen (13)
- c) Stoppen der Aktion/des negativen Verhaltens (8)
- d) Ersetzen des beschädigten Gegenstandes (4)
- e) Einbeziehen der Eltern (1)
- f) Keine Lösung (1)

Die Vereinbarungen waren inhaltlich generell am Gegenstand der Mediation ausgerichtet. Wurden mehrere Gegenstände für eine Mediation genannt, gab es dementsprechend mehrere Vereinbarungen zwischen den Kontrahent/innen. Nur in einem einzigen Fall konnte durch die Mediation keine Lösung herbei geführt werden.

Bei insgesamt sechsundzwanzig Mediationen wurden vierundzwanzig Folgetreffen mit den Konfliktparteien vereinbart. Obgleich laut Aussagen der Trainerin die Folgetreffen zuverlässig stattfanden, lag zum Zeitpunkt der Untersuchung nur ein einziges Dokument zum Folgetreffen vor, eine Tatsache, die mit dem „Zeitdruck“,¹⁴³ unter dem sowohl Schülermediator/innen als auch Kontrahent/innen stünden, erklärt wurde.

5.2.4 Zusammenfassung

Im Interview mit den Mediator/innen fiel zunächst auf, dass der befragte Ausbildungsjahrgang nur aus männlichen Teilnehmern bestand. Bezüglich der

¹⁴² Unter „Sonstiges“ wurde „Schupsen“ und „Streit wegen einem Mädchen“ angegeben.

¹⁴³ Die Nachfolgetreffen fanden jeweils in Unterrichtspausen statt.

Einschätzung der eigenen Mediationstätigkeit fiel die Bewertung deutlich positiv aus, sowohl die der meditativen Hilfe nach Lösungswegen als auch die Bewertung der getroffenen Vereinbarungen und deren Einhaltung durch die Konfliktparteien nach der Mediation. Die Konfliktparteien kamen vorwiegend aus den Jahrgängen 5 und 6, aber es gab auch einige Schlichtungen mit älteren Schülern. Die Mediatoren verwiesen jedoch darauf, dass Schlichtung eher etwas für die unteren Jahrgänge sei.

Alle Befragten bewerteten das Ausbildungszertifikat als wichtig für Bewerbungen. Deutlich beklagt wurde die geringe Wertschätzung durch die Lehrer.

Bei der schriftlichen Befragung wurde die Ausbildungsgruppe des darauf folgenden Jahrgangs, dem überwiegend Mädchen angehörten, mit einbezogen. Auch hier wurde die eigene Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit bestätigt. Auffallend ist die überwiegende Bejahung der Schülermediator/innen der Fragen 1-3 bezüglich der Ergebnisse ihrer Tätigkeit sowie deren Verneinung besonders der Fragen 4 und 5 bezüglich der Verbesserung der eigenen Konfliktlösungskompetenz in der Schule und die Verneinung der Fragen 7 bis 9 zum Wohlbefinden in der Schule und zum Ansehen bei den Mitschüler/innen und Lehrer/innen seit Aufnahme der Mediator/innentätigkeit.

Demnach erlebten sich die Befragten als überwiegend erfolgreich in ihrer Mediationstätigkeit und empfanden die Ergebnisse ihrer Bemühungen als zufriedenstellend. Sie fühlten sich hingegen seit der Übernahme dieser Aufgabe weniger anerkannt durch für sie wichtige Mitglieder der Schulgemeinschaft und in ihrer Schule eher unwohl. Die ablehnende Haltung der Lehrer wird allerdings teilweise mit „organisatorischer“ Ablehnung erklärt („zu spät in den Unterricht kommen“). Die Hälfte der Befragten nahm eine erhöhte eigene Konfliktlösungskompetenz innerhalb der eigenen Familie wahr.

Die Schülerbefragung erfasste nur sechs männliche Teilnehmer des fünften Jahrgangs. Im Gesamtergebnis wurden die Lösungen eher als eingeschränkt erfolgreich gesehen. Die getroffenen Vereinbarungen wurden im wesentlichen eingehalten.

Die Klassenlehrer/innenbefragung ergab, dass mehr männliche Teilnehmer die Mediation in Anspruch nahmen. Die eigene Entlastung sowie positive Auswirkungen auf die Schüler untereinander wurden auch hier bestätigt. Allerdings wurde auch auf eine Hemmschwelle bei den Schüler/innen gegenüber den Mediator/innen und eine im Vergleich zu den Konflikten zu seltene Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung hingewiesen.

Bei der Auswertung der Mediationsformulare war festzustellen, dass Fünftklässler Mediationen am häufigsten in Anspruch nahmen; dabei waren die Anteile von Mädchen und Jungen gleich hoch. Die „Ergebnisse“ waren überwiegend lösungsorientiert.

5.2.5 Schülermediation an einer Kölner Hauptschule

5.2.5.1 Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts

Die Gemeinschaftshauptschule Gereonswall liegt in der Kölner Innenstadt und wird von etwa 250 Schüler/innen besucht. Die Schule versteht sich als innovative Hauptschule mit einem besonderen pädagogischen Konzept, das ein für Hauptschulen ungewöhnliches Teammodell praktiziert, d.h., innerhalb der Jahrgangsstufen (5/6, 7/8 und 9/10) bilden die unterrichtenden Lehrer/innen ein Team, das „die Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie die Unterrichtsorganisation selbständig plant und gestaltet“ (vgl. Schulprogramm GHS Gereonswall). Der Verbesserung pädagogischer Interventionsmöglichkeiten dienen die Bildung möglichst kleiner Klassen und das Teamteaching in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie die „gezielte individuelle Betreuung und Förderung durch den zusätzlichen Einsatz einer Sozialpädagogin“ (vgl. ebenda). Ein weiteres Element des Konzepts ist das „freiwillige Ganztagsangebot“, das den Schüler/innen sowohl Förderungs- als auch sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten bietet. Es umfasst Arbeitsgemeinschaften, die mit den Schüler/innen „auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten“, sowie verschiedene Sport- und Freizeitangebote, Hausaufgabenbetreuung, Wahlpflicht- und muttersprachlichen Unterricht in Italienisch und Türkisch (vgl. ebenda). In der Jahrgangsstufe 7/8 erfährt der Bereich der Berufsfindung besondere Berücksichtigung, indem versucht wird den Schüler/innen eine Reihe von zusätzlichen Hilfen (z. B. Bewerbungstrainings und

Berufsfindungsseminare) beim Übergang von der Schule in den Beruf zukommen zu lassen.

Die sog. Schülerstreitschlichtung nimmt in den Klassen 8-10 einen breiten Raum ein. Laut Schulprogramm soll Schülermediation die Schüler/innen befähigen, ihre Konflikte „selbständig und friedlich zu lösen“ (vgl. ebenda). Dieser Baustein fügt sich somit ein in das Gesamtkonzept der Schule, das Praxisorientierung, „Individualisierung und Erziehung zur Selbständigkeit als vorrangige Prinzipien“ bezeichnet, um auf diese Weise „die Grundfertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler“ zu „sichern und zu erweitern“ (vgl. ebenda).

Die zweizügige Hauptschule kam bereits 1995 in Kontakt mit dem Schülermediationskonzept. Zwei Kolleginnen ließen sich in diesem Jahr zu Trainer/innen schulen, so dass die erste Generation von Schülermediator/innen im darauf folgenden Schuljahr 1996/97 ausgebildet werden konnte.

Laut Aussagen der hauptverantwortlichen Trainerin ist das Kollegium „sehr motiviert“ in diesem Bereich und unterstützt das Projekt zu 90%. Die hohe Akzeptanz der Mediationseinrichtung resultiert vermutlich aus der Durchführung eines pädagogischen Tages zum Thema Schulmediation mit dem gesamten Kollegium außerhalb der Schule vor Beginn der Implementierung.

Die Ausbildung der Schülermediator/innen erfolgt alljährlich im Rahmen einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft und umfasst ca. fünfundfünfzig Unterrichtsstunden. Es wurden seither regelmäßig etwa zwölf bis fünfzehn Schüler/innen des 9. Jahrgangs nach einem aus den Schulungsunterlagen von Braun et al. (1997) und Faller et al. (1996) zusammen gestellten Trainingsprogramm ausgebildet. Die fertig ausgebildeten Schülermediator/innen sind für die Konfliktbearbeitung sowohl in der Orientierungsstufe als auch in der Jahrgangsstufe 7/8 zuständig. Alle zwei Wochen findet eine Supervisionssitzung statt, in der Schwierigkeiten untereinander und Fragen, die sich im Zusammenhang mit den Mediationen ergeben, besprochen werden können. Nicht alle ausgebildeten Schüler/innen mediierten später; alle erhalten jedoch ein

Zertifikat, das ihre Mediationsausbildung. Die Schüler/innen, die als Mediator/innen gearbeitet haben, erhalten beim Verlassen der Schule ein Zeugnis über ihre Tätigkeit.¹⁴⁴

Es existiert ein Mediationsraum, in welchem Plakate mit selbst erarbeiteten Kommunikationsregeln angebracht waren, die die Mediant/innen und die Mediator/innen im Gespräch unterstützen sollen. Auf einem Poster, das die „amtierenden“ Mediator/innen darstellt und das auch an verschiedenen Stellen im Schulgebäude aufgehängt ist, sind vier männliche und acht weibliche Mediatoren zu sehen. Auffallend ist die Tatsache, dass sich unter diesen nur eine einzige deutsche Mediatorin befindet; alle anderen sind nichtdeutscher Herkunft. Die Mediator/innen können im Mediationsraum aufgesucht und auf dem Schulgelände angesprochen werden. Zur besseren Identifikation tragen sie einen „Button“, der sie als Mediator/innen kennzeichnet. In der überwiegenden Anzahl der Fälle stellen allerdings die Lehrer/innen für die Kontrahent/innen den Kontakt mit den Mediator/innen her.

Die Mediationen finden überwiegend am Nachmittag statt. Fast alle Mediationen werden mit schriftlichen Vereinbarungen und der Verabredung eines Nachfolgetermins abgeschlossen. Jede/r Schülermediator/in führt eine Statistik über die unter ihrer Mitwirkung stattgefundenen Mediationen. Die Unterlagen (Vereinbarungen, Statistik etc.) werden eigenverantwortlich von ihnen verwaltet. Aus Datenschutzgründen werden die Vereinbarungen jedoch in regelmäßigen Abständen gelöscht.¹⁴⁵

In den Klassen des 5. Jahrgangs finden jährlich Einführungsveranstaltungen statt, um die neuen Schüler/innen auf das Verfahren der Schülermediation vorzubereiten. Trainings in Sozialem Lernen gehören zum Curriculum der 5. Klasse. Um dieses vermitteln zu können, fanden an der Schule Fortbildungen zum Sozialen Lernen mit externen Moderator/innen statt. Das Kollegium wird in regelmäßigen Abständen in Lehrerkonferenzen über die Situation, die Entwicklung und die Probleme des Mediationsprojekts informiert, um dieses im kollegialen Bewusstsein wach zu halten und somit die Unterstützung des Kollegiums weiterhin zu sichern.

¹⁴⁴ s. Anhang.

¹⁴⁵ Daher standen nur wenige Vereinbarungsformulare für die Untersuchung zur Verfügung.

Zum Zeitpunkt der Befragung – also fünf Jahre nach der Einführung von Schülermediation an der Schule - bezeichnete die seit 1996 für die Koordination des Projektes verantwortliche Betreuerin dieses als „sehr gut“ funktionierend.

5.2.5.2 Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen

Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der hier dargestellten Untersuchung (Ende des Schuljahres 2000/2001) zwölf aktive Mediator/innen aus der 10. Klasse, die bereits ein Jahr lang gearbeitet hatten und kurz vor ihrer Entlassung aus der Schule standen. Am Interview (vgl. Leitfadeninterview im Anhang), das ca. fünfundvierzig Minuten dauerte, nahmen vier dieser Schülermediator/innen¹⁴⁶ teil, von denen einer männlich war. Die anderen waren leider nicht erschienen. Die Betreuerin vermutete, dass Verabredungen wegen Ausbildungsplatzsuche, Vorstellungsgesprächen u.ä. getroffen worden seien und die Schüler/innen „vor lauter Stress“ vergessen hätten sich abzumelden.

Auf die Frage, warum nur vier der zwölf „amtierenden“ Mediator/innen anwesend seien, antwortete eine Mediatorin, dass sie die vier seien, die „am meisten geschlichtet“ hätten. Auf die Frage, wie sie dies erklären könnten, sagte eine andere Mediatorin: „Weil die Schüler lieber zu uns kamen“. Die Mediator/innen gaben an, dass sie meistens alleine, hin und wieder aber auch zu zweit arbeiten würden. Eine Mediatorin konnte sich an siebzehn „Schlichtungen“ im Schuljahr erinnern, eine andere an vierzehn. Die anderen beiden sagten, sie hätten wahrscheinlich ebenso viele Konfliktfälle mediiert. Alle waren sich einig, dass es auf jeden Fall mehr Jungen als Mädchen seien, die Mediation in Anspruch nehmen. Zwei der Schülermediatorinnen hatten im laufenden Schuljahr über zwei Unterrichtsstunden im Beisein der Klassenlehrerin eine sog. „Klassenschlichtung“ durchgeführt.

Zur Frage der Ausbildung sagten die Mediator/innen, die fünfundfünfzig Stunden seien wichtig, aber sie fänden es auch gut, wenn die „neuen Schlichter“ bei den „alten als Praktikanten“ in die Lehre gehen würden; sie würden dann schneller lernen, um was es geht. Auf die Frage, auf wessen Veranlassung die Schüler/innen zur Mediation kämen, antworteten mehrere, dass die kleineren Schüler/innen „direkt“ kämen, die größeren

¹⁴⁶ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

(Klasse 7/8) aber meistens von den Lehrer/innen überwiesen würden, dass sie aber auch auf dem Schulhof Konflikte „ausmachen“ und dann die Streithähne zur „Schlichtung einladen“ oder direkt am Konfliktort tätig würden.

Mich interessierte die Frage, ob wegen des hohen Ausländeranteils an der Schule ethnische oder interkulturelle Konflikte eine Rolle spielen würden, und ich fragte die Mediator/innen: „Gibt es auch Streit, der mit der Herkunft oder den Nationalitäten der Streithähne zu tun hat?“ Unter den Mediator/innen war eine türkische Schülerin mit Kopftuch, die perfekt Deutsch sprach. Sie antwortete: „Das sind nicht die Hauptprobleme. Die ausländischen Schüler/innen kommen deswegen eher zu einem von uns (Ausländern), weil wir ihre Sprache sprechen und sie sich dann (in der Muttersprache) besser ausdrücken können“.¹⁴⁷

Bei der Frage nach den Streitgegenständen sagten die Mediator/innen, dass es um Beleidigungen, Schlägereien und Meinungsverschiedenheiten ginge. Es würden immer Vereinbarungen abgeschlossen und Nachfolgetreffen zur Überprüfung bzw. eventuellen Korrektur der Vereinbarungen verabredet. Es gebe auch eine sog. „Statistik“, die sie mir zur Verfügung stellen könnten. Die Vereinbarungen hätten sie leider schon fast alle weggeworfen. Das würden sie so machen, damit sie nicht „missbraucht“ werden könnten. Auf die Frage, ob sie den Kontrahent/innen Lösungen vorschlugen oder vorgäben oder diese selbst Vorschläge machten, sagte eine Mediatorin, dass die Kontrahent/innen immer „ihre Lösungen selber“ fänden.

Auf die Frage, ob die Lehrer/innen ihre Arbeit akzeptieren würden, sagte dieselbe Mediatorin: „Bis jetzt gab es noch keinen, der sie nicht akzeptiert hat.“ Außerdem hätten sie (als Mediatorenteam) einen Ruf weit über die Schule hinaus, sagte der männliche Mediator. „Wir waren an der Uni bei Lehramtsstudenten im Seminar. Das ist gut angekommen“. Sie berichteten weiter, dass sie an einer Realschule in der Nähe von Köln zum Erfahrungsaustausch mit den dortigen Mediator/innen gewesen seien und außerdem an der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg ein Seminar zum Thema Mobbing mitgemacht hätten.

¹⁴⁷ Hinzufügungen in Klammern von der Verf..

Alle vier Schülermediator/innen waren der Meinung, dass ihnen die Ausbildungs- und Tätigkeitszertifikate, die sie von der Schule erhalten, bei Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz bzw. in ihrem späteren Beruf zugute kommen würden. Drei der Anwesenden hatten ihre Zertifikate bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz bereits vorgelegt. Die türkische Mediatorin, die sich an einer weiterführenden Schule beworben hatte, um dort einen höheren Abschluss (Abitur) zu absolvieren, sagte, dass sie an der neuen Schule bereits in die dort auch existierende Mediator/innengruppe aufgenommen worden sei.

5.2.5.3 Ergebnisse der Mediator/innenbefragung

Insgesamt beantworteten drei der vier Mediator/innen¹⁴⁸, von denen einer männlich und zwei weiblich waren, die Fragebögen (vgl. Mediator/innenfragebögen im Anhang). Die Antworten auf die Fragen verteilten sich wie folgt:

Alle drei Mediator/innen hatten überwiegend die Erfahrung gemacht, dass sie den Mediant/innen beim Finden einer Lösung wirklich behilflich seien und waren davon überzeugt, dass die Vereinbarungen, die diese getroffen hatten, zufriedenstellend seien. Zwei sagten, dass sich ihren Beobachtungen zufolge die Kontrahent/innen nachher meistens an die Vereinbarungen hielten; eine/r fand, dass dies manchmal der Fall sei. Alle drei gaben auch an, dass sie ihre Konflikte mit Mitschüler/innen immer (2) oder meistens (1) besser lösen könnten als vor ihrer Ausbildung.

Bezogen auf die Lehrer/innen sagten alle übereinstimmend Konflikte mit diesen seit ihrer Mediationsausbildung besser lösen zu können. Das Lösen von Konflikten in der eigenen Familie gelang zwei Mediator/innen immer und einer/m manchmal. Zum Wohlbefinden in der Schule äußerten sich alle drei Mediator/innen positiv (zwei mit immer und eine/r mit meistens). Bezüglich der Anerkennung bei den Mitschüler/innen sagte eine/r der Befragten, dass diese hoch sei, die beiden anderen sagten aus, diese sei meistens gegeben. Zur Anerkennung bei den Lehrer/innen sagten zwei, sie fühlten sich anerkannt und eine/r, dass dies meistens der Fall sei.

¹⁴⁸ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

Auffallend war, dass die Fragen durchweg zustimmend beantwortet wurden. Nur einmal beantwortete ein/e Mediator/in (Frage 3) mit „stimmt manchmal“. Das ergibt, dass die Erfahrungen als Mediator/in von den Schüler/innen als durchweg positiv eingestuft und die Mediationen und ihre Ergebnisse als erfolgreich bewertet wurden. Die Mediator/innen fühlten sich seit der Übernahme ihrer Tätigkeit bei ihren Mitschüler/innen und den Lehrer/innen anerkannter als vorher. Auch auf eigene Konflikte wirkte sich die Tätigkeit als Mediator/in offensichtlich positiv aus.

5.2.5.4 Ergebnisse der Mediant/innenbefragung

Insgesamt beantworteten acht ehemalige Kontrahent/innen¹⁴⁹ den Fragebogen (vgl. Mediant/innenfragebogen im Anhang), davon waren sechs männlich und zwei weiblich. Drei der Schüler/innen kamen aus der Jahrgangsstufe 5, drei aus der Jahrgangsstufe 6 und zwei aus der Jahrgangsstufe 7. Die Schülerbefragung ergab, dass die Anlässe zur Inanspruchnahme der Mediation überwiegend Regelverletzungen (6), Meinungsverschiedenheiten/Streit (2) und Sachbeschädigung (1) waren.

Die Frage nach dem Gelingen der Problemlösung wurde von fünf Schüler/innen mit ja und von drei mit teilweise beantwortet. Kein Schüler gab an, dass keine Lösung gefunden wurde. Sechs Schüler/innen waren zufrieden mit den gefundenen Vereinbarungen, unzufrieden war niemand. Sieben der acht Schüler/innen gaben an, die Vereinbarungen eingehalten und einer, sie „teilweise“ eingehalten zu haben.

Sechs der Schüler/innen haben seit der Mediation ein gutes, einer weiterhin ein schlechtes Verhältnis zur/zum Konfliktgegner/in. Zwei der Befragten gaben an, den Konfliktgegner/innen heute aus dem Weg zu gehen. Die Bereitschaft zu einer erneuten Inanspruchnahme von Mediation wurde von fünf Schüler/innen bestätigt, und die anderen drei sagten aus, sie wüssten es nicht. Ausgeschlossen wurde die erneute Inanspruchnahme einer Mediation aber von keinem Schüler.

¹⁴⁹ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

5.2.5.5 Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung

Alle vier Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufe füllten den Fragebogen (vgl. Fragebogen für die Klassenlehrer/innen im Anhang) aus. Aus den beiden Klassen des 5. Jahrgangs hatten drei Schüler/innen im Laufe eines Schuljahres eine Mediation in Anspruch genommen. Davon war ein Schüler männlich und zwei weiblich. Die Inanspruchnahme wurde in einem Fall von der/vom Klassenlehrer/in veranlasst, bei einer/einem der Kontrahent/innen veranlassten Schüler/innen die Mediation, eine/r ging auf eigene Veranlassung. Die Konflikte zwischen diesen Schüler/innen hatten den Unterricht beeinträchtigt; nach der Mediation hatten sich die Konfliktgegner laut Aussagen der Klassenlehrer/innen beruhigt. Die Mediationen trugen nach deren Angaben deutlich zur Entlastung der Lehrer/innen bei und wirkten sich überwiegend positiv auf den Umgang der Schüler/innen untereinander aus. Es wurden von diesen beiden Kolleg/innen keine zusätzlichen Anmerkungen gemacht.

Die Kolleg/innen des 6. Jahrgangs gaben an, dass insgesamt sechzehn Schüler/innen Mediation in Anspruch genommen hatten. Von diesen waren zwölf männlichen und vier weiblichen Geschlechts. Hier veranlassten zweimal die Klassenlehrer/innen die Mediation, und jeweils einmal Kolleg/innen oder Mitschüler/innen. Beide Kolleg/innen gaben an, dass die Konflikte zwischen den Schüler/innen den regulären Unterrichtsablauf beeinträchtigt hätten und mit Hilfe von Mediation immer eine Beruhigung der Konfliktgegner/innen erkennbar gewesen sei. Beide Kolleg/innen waren auch der Meinung, dass Schülermediation dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten und dass die Mediationseinrichtung positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander habe. Auch von den Klassenlehrer/innen der 6. Klassen wurden keine weiteren Anmerkungen gemacht.

5.2.5.6 Ergebnisse aus den Mediationsformularen und der Statistik

Zur Zeit der Erhebung an der Hauptschule standen lediglich zwei Mediationsformulare¹⁵⁰ zur Verfügung. Eins davon dokumentierte die Vereinbarung einer Mediation, die zwei der Mediatorinnen über zwei Unterrichtsstunden mit einer

¹⁵⁰ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

gesamten 5. Klasse im Beisein der Klassenlehrerin durchgeführt hatten. Bei dem Klassenkonflikt handelte es sich um einen Fall von „Mobbing“ der gesamten Klasse gegen eine einzelne Schülerin, die von letzterer über einen Zeitraum von einem halben Jahr¹⁵¹ geärgert und beleidigt worden war. Die „gemobbte“ Schülerin hatte „zurückgeschimpft“, wie aus dem Dokument hervorgeht. Nach der aus Sicht der Beteiligten gelungenen Mediation wurde eine schriftliche Vereinbarung getroffen, die den folgenden Wortlaut enthielt: „Die Schüler/innen der Klasse X wollen Kontakt mit Y, wollen sie nicht mehr ärgern und wollen von Y keine Schimpfwörter hören.“ Nach der Klassenmediation hatte sich die Gesamtsituation dauerhaft entspannt, wie die Mediator/innen berichteten.

Das zweite Formular hält einen Vorfall zwischen einem Jungen und einem Mädchen einer 5. Klasse fest, die nach einem bereits länger andauernden Streit die Mediation aufsuchten. Das Mädchen hatte das Ventil des Fahrradreifens ihres Kontrahenten geöffnet, so dass die Luft entwichen war und gedroht, ihm die Reifen zu zerstechen. Die Vereinbarung nach stattgefundenener Mediation besagte, dass der Junge versprach das Mädchen nicht mehr „zu ärgern“ und das Mädchen sagte zu, seine Fahrradreifen zukünftig in Ruhe zu lassen.

Die vorliegende „Statistik“ einer türkischen Schülermediatorin dokumentiert acht Mediationen des laufenden Schuljahrs, von denen eine die Klassenmediation war. An den übrigen sieben Mediationen waren zwölf männliche und zwei weibliche Schüler/innen beteiligt; drei der involvierten Kinder waren deutscher, zwei italienischer und acht türkischer Herkunft. Alle sieben Mediationen waren von einer Lehrerin initiiert worden; lediglich die Klassenmediation wurde durch eine Schülerin in die Wege geleitet. Die Streitigkeiten wurden allesamt außerhalb des Unterrichts (vorher, nachher, in den Pausen) auf dem Schulgelände ausgetragen. Eine Mediation dauerte zehn Minuten, zwei fünfzehn, zwei weitere zwanzig und zwei dreißig Minuten, also im Schnitt zwanzig Minuten. Alle Mediationen endeten mit Vereinbarungen; die Überprüfung der Vereinbarungen durch die Mediator/innen während der obligatorischen Nachfolgetreffs ergaben, dass alle Abkommen eingehalten worden waren.

¹⁵¹ Die „Statistik“ dokumentiert, dass der Konflikt zu Beginn des Schuljahres im September begonnen und im April des darauffolgenden Kalenderjahres mediiert wurde.

5.2.6 Zusammenfassung

Die Auswertung der Mediator/inneninterviews zeigt, dass insgesamt mehr Mädchen als Jungen ausgebildet worden waren. Die Teilnehmer von Mediationen waren hingegen deutlich häufiger Jungen. Auch von den Mediator/innen der Hauptschule wurde die eigene Arbeit und deren Wirkung als positiv empfunden, was bereits in der Stimmung während des Interviews spürbar wurde. Die Mediator/innen strahlten ein für Hauptschüler/innen ungewöhnlich hohes Selbstbewusstsein aus. Die positive Selbsteinschätzung bestätigte sich auch in der Fragebogenauswertung. Auffällig war, dass die Mediator/innen eine hohe Anerkennung bei Mitschüler/innen und Lehrer/innen wahrnahmen. Auch wurde die Verbesserung der eigenen Konfliktfähigkeit als sehr hoch eingeschätzt. Das Zertifikat über die absolvierte Ausbildung wurde als wichtig für den beruflichen Werdegang gesehen.

Diese durchweg positive Rückmeldung spiegelte sich auch in der Befragung der Mediant/innen wieder, die aus den Jahrgängen 5, 6 und 7 stammten. Nach ihren Aussagen wurden immer Lösungen gefunden, Vereinbarungen eingehalten und es gab keine ablehnende Stimme für eine eventuelle weitere Inanspruchnahme. Jüngere Schüler/innen nahmen die Mediationseinrichtung eher freiwillig in Anspruch; ältere hingegen wurden häufiger von den Lehrer/innen dazu veranlasst.

Bei der Klassenlehrer/innenbefragung fiel auf, dass deutlich mehr Sechstklässler als Fünftklässler die Mediation in Anspruch genommen hatten. Alle gaben an, dass der überwiegende Teil der Kontrahenten freiwillig zur den Mediator/innen gegangen sei; nur in wenigen Fällen seien sie „geschickt“ worden. Alle Befragten bestätigten eine deutliche Entlastung für sich selbst, eine feststellbare Beruhigung für die Kontrahent/innen sowie einen positiven Gesamteinfluss der Mediationseinrichtung auf die Schülerschaft.

Die Sichtung der Mediationsformulare unterstützte die zuvor gemachten Einschätzungen: Es suchten mehr Jungen als Mädchen die Einrichtung auf; es wurden Lösungen gefunden und alle Abkommen eingehalten. Ein Widerspruch zur Aussage der Klassenlehrer/innen fand sich in der Vermutung einer Mediatorin, alle acht von ihr

durchgeführten Mediationen seien auf Veranlassung von Lehre/innen zustande gekommen.

Die hohe Selbst- und Fremdeinschätzung der Mediator/innen und ihr beachtliches Ansehen an der Schule, ebenso wie die rege Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung sind möglicherweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass in dieser relativ kleinen Schule alle Kolleg/innen eine Einführung in Mediation erhalten hatten und insofern über die dort praktizierte Form der Konfliktlösung informiert waren, dass zudem regelmäßige „Erinnerungsveranstaltungen“ für die Lehrerschaft stattfanden, so dass die Mediationseinrichtung auch im Bewusstsein sowohl der bisherigen als auch der neueren Kolleg/innen präsent gehalten wurde. Darüber hinaus erfuhren die Mediator/innen durch ihren Einsatz bei Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Schule auch dort Anerkennung.

5.2.7 Schülermediation an einer Kölner Gesamtschule

5.2.7.1 Die Rahmenbedingungen des Mediationsprojekts

Die Gesamtschule Holweide liegt in einem rechtsrheinischen Kölner Stadtgebiet und beschult ca. 1700 Schüler/innen. Sie ist die größte Gesamtschule in Köln: etwa 170 Lehrer/innen unterrichten dort; in der Sekundarstufe I ist die Schule neunzünftig. Als eine der wenigen Gesamtschulen in Deutschland arbeitet die Gesamtschule Holweide mit dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM), dessen vorrangiges Ziel die Förderung des sozialen Lernens der Schüler/innen ist (vgl. Schulprogramm IGS Holweide und Ratzke et al. 1996). Weitere Bausteine des pädagogischen Konzepts der Gesamtschule, die sich als „Schule der Vielfalt“ versteht, sind der integrative Ansatz, d.h. die gemeinsame Beschulung von Schüler/innen „mit und ohne Behinderung“ sowie ein umfassendes Förderprogramm von Kindern und Jugendlichen „aus verschiedenen Migrantenfamilien“. Die Vielzahl der an der Schule vertretenen Nationen wird „als Bereicherung“ angesehen, „die die Erziehung gegen Rassismus, Antisemitismus und Gewalt begründet und durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten unterstützt“. „Schulische Lernprozesse“, die vor allem „selbständiges Lernen und Arbeiten“ und „die Vermittlung von methodischen Kompetenzen“ beinhalten, stehen an der IGS Holweide „gleichwertig neben der sozialen Erziehung“. Projektlernen, offen angelegte

Unterrichtsprozesse, Gruppenunterricht (in Tischgruppen), Wochenplanarbeit gehören zu den Eckpunkten individualisierten Lernens in der Gemeinschaft (vgl. Schulprogramm der IGS Holweide).

Mediation als Konfliktbearbeitungsmodell für Schüler/innen wurde an der Schule von zwei interessierten Lehrer/innen der Schule in Verbindung mit einer außerschulischen Projektgruppe der Fachhochschule Köln nach und nach eingeführt, die nach diversen eigenen Fortbildungen in Mediation, mehreren Kontaktaufnahmen und Besprechungen mit den zwei Kontaktlehrerinnen der Schule im Schuljahr 1996/97 erreichten, dass die Jahrgangskonferenz des 8. Jahrgangs der Einrichtung eines zusätzlichen Wahlpflichtkurses der zukünftigen Jahrgangsstufe 9/10 zustimmte und einen entsprechenden Antrag an die Schulkonferenz stellte (vgl. Bäumel et al. 1997, S. 34).

Bereits zu Beginn des Projekts wurde der Projektgruppe seitens der beiden Kontaktlehrerinnen deutlich gemacht, dass die übliche Vorgehensweise für die Implementierung von Schülermediation in diesem großen System mit etwa 170 Kolleg/innen nicht greifen würde. Sie empfahlen eine „schrittweise Gewinnung der einzelnen Jahrgänge, die die Kompetenz hätten, relativ autonom von der Schulleitung diesbezüglich Entscheidungen zu treffen“ (s. ebenda, S. 26), um dann mit der Zeit die gesamte Schulgemeinde zu erfassen.

Die Projektgruppe führte auch die erste Informationsveranstaltung für die Schüler/innen des 8. Jahrgangs durch, denen im darauf folgenden Schuljahr Schülermediation als Wahlpflichtfach im Bereich Psychologie/Pädagogik angeboten werden sollte. Nach dieser Veranstaltung entschieden sich genügend Schüler/innen für dieses Fach, so dass im Schuljahr 1997/98 erstmalig Schülermediator/innen ausgebildet werden konnten. Die Projektgruppe sowie die Kontaktlehrerinnen hatten sich bewusst für die Ansiedlung von Schülermediation im Wahlpflichtbereich II entschieden, da sie einen erheblichen Vorteil in der Tatsache sahen, dass eine „konstante Gruppe“ ein Jahr lang verbindlich im regulären Unterrichtsgefüge in Mediation trainiert werden konnte (vgl. ebenda S. 34). Ein Jahr später wurde ein Ausbildungskurs mit AG-Charakter eingerichtet, und die Vernetzung zwischen den bereits ausgebildeten und in Ausbildung befindlichen Schüler/innen wurde durch ein zweitägiges Fortbildungsseminar realisiert. In diesem

Zusammenhang konnte die Schule auf zwei außerschulische Fachkräfte zurückgreifen, die außerschulisch mitwirkten.

Mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 standen elf Schüler/innen aus den Jahrgängen 9, 10 und 11 als Mediator/innen zur Verfügung. Im folgenden Schuljahr reduzierte sich allerdings diese Zahl auf sieben, da aus schulorganisatorischen Gründen in diesem Jahr keine Mediator/innenausbildung stattfinden konnte. Im darauf folgenden Schuljahr wurde dies jedoch erneut möglich. Dass trotz der knappen Ressourcen (zu wenige Unterrichtsstunden, geringe Entlastung für die Betreuung) und der einjährigen Stagnationsphase das Mediationsprojekt mittlerweile dennoch gut funktioniert, führen die Coaches darauf zurück, dass sie „mit langem Atem“ arbeiten. Hier wurde deutlich, dass das Mediationsprojekt nur kraft des hohen Engagements der beiden Kolleg/innen funktioniert und sein Bestand z.B. durch Krankheit oder Weggang der Betreuer/innen gefährdet sein kann. Zudem beklagten auch diese beiden Betreuer/innen die zu knappe Ausbildung zu Mediationstrainer/innen und den Mangel an Supervision und weiterer Unterstützung von „außen“.

Die Ausbildung von jährlich etwa zwölf bis fünfzehn Schüler/innen dauert in der Regel sechzig Unterrichtsstunden. Gegen Ende der Ausbildung unternehmen die Mediator/innen mit den Coaches eine mehrtätige Exkursion mit auswärtiger Unterbringung, um das Gelernte zu vertiefen. Nicht alle ausgebildeten Schüler/innen mediieren später; alle erhalten jedoch ein Zertifikat, das bescheinigt, dass sie in Mediation ausgebildet wurden. Im Schulprogramm der Schule wird betont, dass nicht nur die Befähigung Konflikte schlichten zu können, sondern „die Entfaltung der Persönlichkeit jeder/s Auszubildenden vor dem Hintergrund der individuell erlernten Konfliktmuster ein wesentliches Anliegen und gleichzeitig Qualitätsmerkmal für die Schülerstreitschlichtung an der IGS Holweide“ ist (vgl. Schulprogramm der IGS Holweide). Diejenigen Schüler/innen, die ihre Ausbildung praktisch nutzen möchten, arbeiten im darauffolgenden Schuljahr und - je nach Schullaufbahnplanung – auch in den nächsten Schuljahren als Mediator/innen.

Aus Zeitgründen kann keine regelmäßige Supervision angeboten werden; allerdings arbeiten die Mediator/innen in der Regel zu zweit. In schwierigen Fällen, die besonders viel Fingerspitzengefühl erfordern, z. B. mit körperbehinderten Schüler/innen oder im

Fall von sexuellen Übergriffen, helfen die Trainer/innen als Co-Mediator/innen aus. In zwei Fällen wurde mit Hilfe der erwachsenen Mediator/innen ein Täter-Opfer-Ausgleich durchgeführt, der sich von Mediation durch stärkere Berücksichtigung des Opfers unterscheidet (vgl. auch Kap. 2.2.3.5 zum TOA). Besonders erfahrenen Mediator/innen leiteten bereits Workshop während der Arbeitstreffen für Schülermediation an der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg.

In allen neun Klassen des fünften Jahrgangs stellen sich die Schülermediator/innen zu Beginn eines jeden Schuljahres vor und halten eine Unterrichtsstunde, um die neuen Schüler/innen auf das Verfahren der Schülermediation vorzubereiten. Dazu wird nach einer ausgiebigen „Kennenlernrunde“ eine Mediation im Rollenspiel durchgeführt. Der Vorteil dieser Veranstaltung liegt nach Aussagen der Coaches auch darin, dass dann nicht nur die Schüler/innen, sondern auch die Klassenlehrer/innen wüssten, „wie´s geht“. Die Kontrahent/innen stammen überwiegend aus den Klassen 5,6 und 7. Es existiert ein Mediationsraum, für den sich die Mediator/innen an der Schule über einen längeren Zeitraum einsetzen mussten und den sie mitgestaltet haben. Außerhalb des Raumes ist ein Briefkasten angebracht, in welchen die Kontrahent/innen ihre „Gesuche“ werfen können. Fotos von den amtierenden Mediator/innen sind im Schulgebäude ausgestellt. Die Mediator/innen können im Mediationsraum aufgesucht und auf dem Schulgelände angesprochen werden. Häufig stellen jedoch die Lehrer/innen für die Kontrahent/innen den Kontakt mit den Mediator/innen her.

Die Mediationen werden in der Regel an einem festen Termin in der Woche durchgeführt; alle werden mit schriftlichen Vereinbarungen und der Verabredung eines Nachfolgetermins abgeschlossen. Die Mediator/innen verwalten ihre Unterlagen eigenverantwortlich. Diejenigen Schüler/innen, die als Mediator/innen gearbeitet haben, erhalten beim Verlassen der Schule ein Zeugnis über ihre Tätigkeit.¹⁵² Da sie mittlerweile ein hohes Ansehen an der Schule genießen, werden sie bei ihrer Entlassung von der Schulleitung persönlich für ihre Tätigkeit ausgezeichnet, ein Signal, das auch von dieser Seite als Unterstützung der Mediationseinrichtung gewertet werden kann.

¹⁵² vgl. Mediationszertifikate im Anhang.

5.2.7.2 Ergebnisse des Interviews mit den Mediator/innen

Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der hier dargestellten Untersuchung (im März 2002) drei aktive Mediator/innen aus der 10. Klasse, die bereits ein Jahr lang gearbeitet hatten sowie zwei aus der 13. Klasse, die im vierten Jahr als Mediator/innen arbeiteten. Am Interview (vgl. Leitfadeninterview im Anhang), das ca. fünfundvierzig Minuten dauerte, nahmen drei Schülermediator/innen¹⁵³ aus der 10. Klasse teil, davon zwei weibliche Mediatorinnen und ein männlicher Mediator. Sechs Schüler/innen des 9. Jahrgangs die sich noch in der Ausbildung befanden, aber großes Interesse an dem Interview hatten, waren hinzugekommen.

Sie berichteten, dass sie ihre Ausbildung bereits im 8. Schuljahr begonnen hätten und eineinhalb Jahre ausgebildet worden seien. Fünfundzwanzig seien sie zu diesem Zeitpunkt gewesen; einige hätten mehr oder weniger unfreiwillig mitgemacht. Nur sieben von ihnen hätten aber die Ausbildung beendet. Sie seien seit über einem Jahr als Mediator/innen tätig.

Auf die Frage, wie viele Mediationen sie bisher durchgeführt hätten, sagten sie, dass sie schätzen würden, dass es pro Paar (Co-Mediation) ca. vier bis acht pro Monat seien, dass es jedoch wesentlich mehr sein könnten, wenn sie mehr Zeit hätten, da sie ja nur einmal pro Woche zwei Stunden zu Verfügung hätten. Die Kontrahent/innen kämen überwiegend aus den Jahrgängen 5 und 6; schätzungsweise 10% kämen aus dem siebener Jahrgang. Sehr häufig würden sie „Gruppenschlichtungen“ durchführen. Es kämen öfter große Jungengruppen, die im Streit miteinander liegen. Sie würden dann immer zuerst Einzelgespräche führen und am Ende mit ihnen als Gruppe „den Streit schlichten“. Der Anteil Jungen/Mädchen läge bei 50%. Streitgegenstände seien sehr oft „Mobbing“ (mehrere gegen eine/n) und Schlägereien, „bei denen aber vorher schon etwas war.“

Auf die Frage, wie die Kontrahent/innen zu ihren Lösungen kämen, sagte eine Mediatorin: „Die Fünfer schlagen oft blöde Sachen vor, sie strengen sich nicht an, dann umkreisen wir das und sie kommen dann drauf“. Die Mediator/innen sagten, sie führten

¹⁵³ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

keine Statistik, aber es gebe schriftliche Verträge von jeder „Schlichtung“. Eine Woche nach der Mediation werde ein Folgetermin vereinbart, um zu schauen, ob die Verträge „eingehalten“ wurden. Wenn nicht, werde ein neuer Termin vereinbart. Dieselben Kontrahent/innen kämen höchst selten mehrmals. Zwei Schüler/innen seien allerdings mehrmals hintereinander gekommen, um den Unterricht zu „schwänzen“, aber das sei ein Einzelfall gewesen. „Die meisten haben wirkliche Probleme“, sagte der Schülermediator.

Auf die Frage, ob sie ihre Arbeit schwierig fänden, sagte eine Schülermediatorin: „Es kommt drauf an, manchmal kommen die 5er voll in Aufregung zu uns. Das ist dann nicht so einfach!“ Auch bekämen sie häufig Vorwürfe von den Klassenkameraden, z.B. „Sie retten die Schule“ oder „Sie schwänzen den Unterricht“. Insgesamt würden sie sich „schon ganz wohl fühlen“; sie machten es auch wegen des gemeinsamen Wegfahrens und dem „Gruppengefühl“. Allerdings fühlten sie sich von der Betreuerin manchmal „wie Kinder“ behandelt. Auf die Frage, ob sie ihre Arbeit für die Schüler/innen sinnvoll fänden, bestätigten sie dies mit „Auf jeden Fall!“. Die in Ausbildung befindlichen Mediator/innen hatten während des Interviews interessiert zugehört, aber keine Beiträge geleistet.

5.2.7.3 Ergebnisse der Mediator/innenbefragung

Insgesamt füllten fünf Mediator/innen¹⁵⁴ den Fragebogen (vgl. Fragebogen für die Mediator/innen im Anhang) aus, von denen drei männlich und zwei weiblich waren. Alle gaben die Jahrgangsstufe 10 an. Die Mediator/innen hatten immer (2) bzw. meistens (3) die Erfahrung gemacht, dass sie den Mediant/innen beim Finden einer Lösung wirklich behilflich seien. Dass die Vereinbarungen, die diese trafen, aus ihrer Sicht auch zufriedenstellend seien, fanden vier von fünf Mediator/innen, eine/r fand sie meistens zufriedenstellend. Drei fanden, dass sich ihren Beobachtungen zufolge die Kontrahent/innen nachher meistens an die Vereinbarungen hielten, eine/r fand, dies treffe immer zu, eine/r konnte dies nur manchmal bestätigen. Zwei der Mediator/innen gaben an, dass sie ihre Konflikte mit Mitschüler/innen besser lösen könnten als vor ihrer Ausbildung, zwei gaben an, dass ihnen dies meistens gelinge, und eine/r, dass dies

¹⁵⁴ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

manchmal der Fall sei. Bezogen auf die Lehrer/innen gaben zwei Schüler/innen an, Konflikte mit diesen seit ihrer Mediationsausbildung besser lösen zu können, je eine/r fand, dies gelinge meistens, manchmal oder gar nicht. Das Lösen von Konflikten in der eigenen Familie gelang laut Aussagen der Mediator/innen drei der Befragten immer und zwei meistens. Nur eine/r der Befragten fühlte sich an der Schule wohler als vorher, eine/r meistens und drei nur manchmal. Bezüglich der Anerkennung bei den Mitschüler/innen sagten alle fünf Mediator/innen, dass ihnen diese überhaupt nicht entgegengebracht werde; zwei Schüler/innen fühlten sich von den Lehrer/innen anerkannt, zwei meistens und eine/r gar nicht.

5.2.7.4 Ergebnisse der Mediant/innenbefragung

Sechsendvierzig Schüler/innen¹⁵⁵ hatten den Fragebogen (vgl. Mediant/innenbefragung im Anhang) ausgefüllt, je zur Hälfte männliche und weibliche. Neun Schüler kamen aus der Jahrgangsstufe fünf, dreiunddreißig aus der Jahrgangsstufe sieben, und vier machten keine Angabe. Die Schülerbefragung ergab, dass die überwiegenden Anlässe zur Inanspruchnahme der Mediation Meinungsverschiedenheit/ Streit (26) waren, gefolgt von körperlichen Angriffen (13), Regelverletzungen (3) und Sachbeschädigungen (3). Drei Schüler/innen machten keine Angaben; von einem Schüler wurde die Teilnahme an einer Mediation als „Zeuge“ angegeben.

Die Frage nach dem Gelingen der Problemlösung wurde von dreiundzwanzig Schüler/innen mit ja, von achtzehn mit teilweise und von fünf mit nein beantwortet. Siebenundzwanzig Schüler/innen gaben an zufrieden mit den gefundenen Vereinbarungen zu sein; teilweise zufrieden waren dreizehn, nicht zufrieden waren sieben. Von achtundzwanzig Schüler/innen wurden die Vereinbarungen nach deren Aussagen eingehalten, von fünfzehn nur teilweise und von zwei gar nicht eingehalten.

Sechsendzwanzig Schüler/innen sagten, sie hätten seit der Mediation ein gutes und sechs weiterhin ein schlechtes Verhältnis zum Konfliktgegner. Sechzehn der Befragten gaben an dem Konfliktgegner heute aus dem Weg zu gehen. Die Bereitschaft zu einer erneuten Inanspruchnahme von Mediation wurde von neunzehn Schüler/innen bejaht,

¹⁵⁵ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

zweiundzwanzig sagten, sie wüssten es nicht. Ausgeschlossen wurde die erneute Inanspruchnahme einer Mediation von fünf Schüler/innen.

5.2.7.5 Ergebnisse der Klassenlehrer/innenbefragung

Elf Klassenlehrer/innen¹⁵⁶ des Schuljahres 2000/2001 füllten den Fragebogen (vgl. Fragebogen für die Klassenlehrer/innen im Anhang) aus, davon sechs aus dem 5., eine/r aus dem 6. und vier aus dem 7. Jahrgang.

Aus den 5. Klassen hatten elf Schülerinnen im Laufe eines Schuljahres eine Mediation in Anspruch genommen. Drei der Klassenlehrer/innen gaben an, dass kein/e Schüler/in eine Mediation im Laufe des Schuljahres in Anspruch genommen hätten. Zwei dieser Kolleg/innen beantworteten daher auch nicht die Fragen 3 bis 6 zur Wirkung der Mediation auf die Klasse; eine/r gab den Fragebogen unbeantwortet zurück. Auf die Frage, ob die Mediationseinrichtung dazu beitragen könne die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten zu entlasten, antworteten die beiden zuerst genannten Kolleg/innen mit ja, ebenso auf die Frage, ob die Mediationseinrichtung positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander hätten. Unter Anmerkungen sagte eine/r der beiden Kolleg/innen: „Bisher haben meine Schüler/innen a) kleine Konflikte selbst gelöst bzw. b) in einem Gruppengespräch mit mir und der Mittutorin besprochen. Das hat bisher gereicht. Es ist gut, dass es das Schlichtungsmodell gibt!“ Die andere Kollegin merkte an: „Wir sind jetzt am Anfang (2. Halbjahr 5). Ich denke, dass wir die Streitschlichtung in der nächsten Zeit sicherlich nutzen werden. Mir ist beim Ausfüllen des Fragebogens klar geworden, dass man den Schülern die Möglichkeit Streitschlichter aufzusuchen in Erinnerung rufen muss (z.B. Tutoresstunde)¹⁵⁷. Das einmalige Vorstellen der Streitschlichtungsgruppe ist für neue Schüler zu wenig“.

Aus zwei der anderen Klassen des 5. Jahrgangs hatten jeweils drei, aus der dritten vier Schülerinnen die Mediation aufgesucht. Eine der Mediationen ergab sich im Anschluss an die Vorstellung der Mediator/innen in der Klasse, die anderen entstanden ebenfalls aus dem Wunsch der Schülerinnen. Zwei der drei Kolleg/innen gaben an, dass die

¹⁵⁶ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

¹⁵⁷ So werden an der Gesamtschule die Klassenleiterstunden genannt.

Konflikte den regulären Ablauf des Unterrichts beeinträchtigt hätten; eine fand, dass dies manchmal der Fall gewesen sei. Eine/r der drei Kolleg/innen stellten nach den Mediationen eine Beruhigung der Konfliktgegnerinnen fest, führte dies aber auch auf die Tutorenstunde zurück; die beiden anderen stellten eine Beruhigung manchmal fest. Alle drei fanden, dass Schülermediation dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten und eine/r, dass sie positive und zwei, dass sie teilweise positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander habe. Eine Lehrkraft merkte an, dass es Ihres Erachtens sinnvoll wäre „nach abgeschlossener Schlichtung die Klassenlehrer/innen über die Ergebnisse bzw. Einschätzungen der Ergebnisse zu informieren“.

Auf dem Fragebogen der Klassenlehrer/innen des 6. Jahrgangs wurden drei männliche Kontrahent/innen angegeben, die aus eigener Motivation zur Mediation gegangen seien. Die Konflikte zwischen diesen Schülern hätten den Unterrichtsablauf beeinträchtigt und nach den Mediationen sei manchmal eine Beruhigung erkennbar gewesen. Diese/r Kollege/Kollegin bejahte die Frage, ob die Mediationseinrichtung dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten und fand, dass sie teilweise positive Auswirkungen auf den Umgang der Schüler/innen untereinander habe.

Aus den vier Klassen des 7. Jahrgangs hatten insgesamt fünfundzwanzig Schüler/innen im Laufe des Schuljahres eine Mediation in Anspruch genommen, davon zehn männliche und fünfzehn weibliche. Eine/r der Kolleg/innen wusste nicht, auf wessen Veranlassung die Mediationen aufgesucht wurden; zwei gaben an, diese selbst veranlasst zu haben und eine/r, dass sie sowohl auf Klassenlehrerveranlassung als auch auf die von Mitschüler/innen und aus eigener Motivation zu Stande gekommen seien. Eine/r der Kolleg/innen fand, dass die Schülerkonflikte nie den Unterricht beeinträchtigt hätten; je eine/r fand, dass dies manchmal, meistens oder immer der Fall gewesen sei. Eine Beruhigung der Konfliktgegner/innen sei immer (2), meistens (1) oder manchmal (1) eingetreten.

Alle Befragten der 7. Klassen fanden, dass die Mediationseinrichtung dazu beitragen könne, die Lehrer/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten. Dazu merkte eine Person an: „ Die Zeit und Mühe, die zur Überzeugung der

betroffenen Schüler/innen die Schlichtung in Anspruch zu nehmen und die zur organisatorischen Abwicklung benötigt wird, ist umfangreich. Insofern ist die Entlastung nur teilweise zu spüren.“ Je zwei Kolleg/innen meinten, dass die Mediationseinrichtung positive bzw. teilweise positive Auswirkungen auf den Umgang unter den Schüler/innen der Schule habe. Dazu merkte eine Person an: „oft sehr positive Auswirkung auf die Schlichter/innen selbst“. Eine andere sagte zur Frage 9 nach der Wirkung der Mediation auf das Schulklima: „Ich brauche einen langen Atem; denn die Prozesse, die sich dem Frieden annähern wollen und damit dynamisch sind, brauchen Zeit und immer wieder die Möglichkeit der Reflexion. Zeit ist die größte Barriere, um Konfliktkultur eine Chance in der Entwicklung zu geben. Deshalb sind für mich auch in der Auseinandersetzung mit der Streitschlichtung *kleine* Schritte wesentlich.“

5.2.7.6 Ergebnisse aus den Mediationsformularen

Insgesamt lagen vierundvierzig Mediationsformulare¹⁵⁸ der Schule vor. An den Mediationen waren insgesamt einhundertzwölf Kontrahent/innen beteiligt, davon einige mehrmals. Diese waren je zur Hälfte männlichen und weiblichen Geschlechts. Dreißig der vierundvierzig Konflikte fand zwischen zwei Kontrahent/innen, darunter auch häufig zwischen einem Jungen und einem Mädchen statt, der Rest (vierzehn) in kleinen Mädchen- oder Jungengruppen (von bis zu vier Schüler/innen), darunter auch gemischt geschlechtliche. Aus dem fünften Jahrgang stammten siebenundvierzig, aus dem sechsten siebenundzwanzig, aus dem siebten neun, aus dem achten vierzehn, aus dem neunten fünf und aus dem zehnten Jahrgang zwei Kontrahent/innen. Bei zwei Schüler/innen fehlten die Angaben der Klassenzugehörigkeit.

Als Gegenstand der Mediation wurden aus sieben Kategorien der Häufigkeit nach folgende genannt:

- a) Körperlicher Angriff (26),
- b) Meinungsverschiedenheit (23),
- c) Beleidigung (22),
- d) Verletzen einer Regel (16),

¹⁵⁸ vgl. Kapitel 5.1.2.2 zur Stichprobengewinnung.

- e) Wegnahme einer Sache (5),
- f) Sachbeschädigung (5)
- g) Sonstiges (4)¹⁵⁹

Die Inhalte der „Vereinbarungen“, die mit Hilfe der Mediator/innen unter den Kontrahent/innen getroffen wurden, sind in der Auswertung in sieben Kategorien sortiert worden. Diese werden im folgenden der Häufigkeit nach genannt:

- a) Stoppen der Aktion/des negativen Verhaltens (18),
- b) Sich entschuldigen (16),
- c) Aus dem Weg gehen (14)
- d) Sich vertragen/sich einigen (13)
- e) Keine Lösung (4)
- f) Einbeziehen der Eltern (2)
- g) Ersetzen des beschädigten Gegenstandes (1)

Die Vereinbarungen waren inhaltlich generell am Gegenstand der Mediation ausgerichtet. Wurden mehrere Gegenstände für eine Mediation genannt, gab es entsprechend mehrere Vereinbarungen zwischen den Kontrahent/innen. Bei allen 44 Mediationen wurden Folgetreffen mit den Konfliktparteien vereinbart. Obgleich laut Aussagen der Trainerin die Folgetreffen zuverlässig stattfinden, lag zum Zeitpunkt der Untersuchung nur ein einziges Dokument zum Folgetreffen vor. Das liege vor allem am Zeitmangel der Mediator/innen, die die Nachfolgetreffen in ihren Pausen organisierten und das Bearbeiten der Dokumente „einfach nicht mehr schafften“.

5.2.8 Zusammenfassung

Auch in der Gesamtschule, wie bereits an den drei anderen Schulen, war die Selbsteinschätzung der Mediator/innen positiv. Von den Mitschüler/innen fühlten sie sich wenig anerkannt.

¹⁵⁹ Unter „Sonstiges“ wurde je einmal „spucken“, „Eifersucht“, „nicht leiden können“ und „Sexueller Übergriff“ angegeben.

Die Mediator/innen arbeiteten überwiegend in Teams (Co-Mediation). Der tatsächliche Bedarf an Mediationen konnte nach Einschätzung der Mediator/innen allerdings nicht gedeckt werden, da nicht ausreichend Zeit dafür angeboten wurde. Die Auswertung der schriftlichen Befragung unterstrich die Einschätzung des Erfolges bei den Mediationen (Lösungen werden gefunden, Verabredungen getroffen und eingehalten). Die eigene Konfliktfähigkeit wurde als verbessert erlebt, sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich. Eine Anerkennung durch Mitschüler/innen wurde gar nicht, durch Lehrer/innen nur teilweise erlebt.

Die Kontrahent/innen stammten überwiegend aus den Jahrgängen 5 und 6, etwa 10% aus dem Jahrgang 7. Die Ergebnisse aus den Mediationsformularen besagten, dass etwa gleich viele Mädchen wie Jungen beteiligt waren. Es war ein Rückgang der Inanspruchnahme mit zunehmendem Alter festzustellen. Es wurden häufig Gruppenmediationen durchgeführt, die eine hohe mediative Fachkompetenz voraussetzen. Die eigene Arbeit wurde auch von den Gesamtschulmediator/innen als positiv und wirksam gewertet.

Die von allen Untersuchungen quantitativ höchste Zahl der Mediant/innenantworten zeigten im Wesentlichen die gleichen Ergebnisse wie die in den anderen Schulen: Der „Erfolg“ der Mediation wurde fast durchgängig bestätigt. Auffällig an dieser Schule war der hohe Anteil von Siebtklässlern, die Mediation in Anspruch genommen hatten, was sich durch die Tatsache erklären lässt, dass ein Grossteil der Kolleg/innen, die in diesem Jahrgang unterrichteten, aktiv bei der Implementierung von Peer Mediation beteiligt und daher besonders motiviert waren. Die Klassenlehrer/innen aus den Jahrgängen 5-7 bestätigten einerseits eine entlastende Wirkung von Mediation, nahmen aber nicht durchgängig eine Beruhigung der Kontrahent/innen wahr. Sie schrieben einen Teil des Mediationserfolgs der eigenen, Konflikte regulierenden Vorarbeit zu. Der positive Gesamteinfluss der Mediationseinrichtung wurde bestätigt; wenn auch auf den „langen Weg mit kleinen Schritten“ hingewiesen wurde, wie eine der Klassenlehrer/innen in den Fragebogen schrieb.

5.3 Diskussion

5.3.1 Interpretation der Ergebnisse

Beim Vergleich der Ergebnisse der vier Schulen ergeben sich eine Reihe von Beobachtungen, Überlegungen und neue Fragestellungen.

Es gibt einige Hinweise darauf, dass die Mediator/innen an den vier untersuchten Mediationseinrichtungen gut ausgebildet und betreut waren. So ließ sich bei allen befragten Mediator/innen eine positive Selbsteinschätzung bezüglich ihrer erworbenen Qualifikationen sowie Zufriedenheit mit den Arbeitserfolgen feststellen. In den Interviews strahlten sie Selbstbewusstsein bei der Beschreibung ihrer Arbeit aus, und die Mediationsergebnisse wurden als erfolgreich in bezug auf die Lösungsfindung erlebt. Aus ihren Antworten im Interview ließ sich entnehmen, dass sie über Gesprächskompetenz und rhetorische Geschicklichkeit in den Mediationsgesprächen verfügten und diese auch einzusetzen wussten. Die Tatsache, dass die Mediator/innen in der Lage waren Unterrichtsstunden zum Thema Mediation (Gesamtschule) Gruppenmediationen und/oder Mediationen mit älteren Schüler/innen – bzw. gelegentlich sogar zwischen Schülerin und Lehrerin - durchzuführen, deutet auf überdurchschnittliche kommunikative Kompetenz hin. Die Bewerbungschancen um einen Ausbildungsplatz schätzten die Schulabgänger/innen nach Klasse 10 unter den Mediator/innen aufgrund der (zertifizierten) Zusatzqualifikationen durchweg als deutlich gestiegen ein.

Die Verwaltung der Mediationsunterlagen wurde von den Mediator/innen an allen Schulen - nach eigenen Berichten und nach Aussagen der Betreuer/innen - selbständig und verantwortungsbewusst ausgeübt. Auffallend war auch der verbindliche Charakter und hohe Stellenwert, den sowohl Mediator/innen als auch Mediant/innen den schriftlichen Vereinbarungen zumaßen. Hinweise für selbstverantwortliches Handeln über das übliche Maß hinaus zeigten sich bei den Mediator/innen des Gymnasiums, die sich in bezug auf die zeitliche und räumliche Organisation ihrer Tätigkeit selbst managten. Auch die Bereitschaft der Mediator/innengruppen der Hauptschule und Gesamtschule zu Konfliktregulierungen in der unterrichtsfreien Zeit und zu Informationsveranstaltungen und Workshops außerhalb der Schule zeugte von Selbst- und Verantwortungsbewusstsein. Gleichzeitig trugen diese Aktivitäten nach Angaben

der Betreuer/innen zu einer Steigerung des Ansehens der Mediator/innen in der außerschulischen Öffentlichkeit bei, was sich wiederum positiv auf deren Selbstbewusstsein auswirkte.

Zur Verbesserung des eigenen Konfliktverhaltens wurden unterschiedliche Einschätzungen abgegeben. Nur etwa die Hälfte der befragten Mediator/innen fanden, dass sie ihre eigenen Konflikte infolge ihrer Ausbildung besser lösen konnten als vorher. Die gymnasialen Mediator/innen z. B. schätzten das eigene Konfliktlöseverhalten als kaum verbessert ein, vor allem, wenn es um den privaten Bereich ging, während die Hälfte der befragten Real- und Hauptschulmediator/innen eine erhöhte Konfliktlösungskompetenz innerhalb der eigenen Familie wahrnahm. Die Mediator/innen an der Hauptschule stellten zusätzlich eine verbesserte Konfliktlösungsfähigkeit gegenüber ihren Lehrer/innen fest.

Über die Ursache der schulformspezifischen Unterschiede in dieser Kategorie „Verbesserung der eigenen Konfliktlösungskompetenz“ können nur Vermutungen geäußert werden. Denkbar ist z. B., dass manche Schüler/innen sozialisationsbedingt verschiedene der in der Mediationsausbildung geschulten sozialen Kompetenzen wie Ausdrucksfähigkeit, Verhandlungsgeschick u. ä. ansatzweise schon *vor* der Mediationsausbildung zur Verfügung hatten und andere weniger. Das würde z. B. erklären, warum vielleicht der/die eine oder andere ausgebildete Mediator/in das Gefühl hatte mit eigenen Konflikten besser umgehen zu können als vor der Mediationsausbildung. Einen Hinweis darauf gab eine Kollegin der Realschule, die feststellte, dass vielen Kindern das „sprachliche Repertoire“ fehle, dass sie „ihre Gefühle nicht ausdrücken könnten“ und dass sie diese Fähigkeiten erst in einem Sozialtraining erlernen würden. Diese Äußerung bezog sich zwar auf die Unterstufenschüler/innen, lässt sich aber auch auf die älteren Schüler/innen insofern anwenden, als sie im Rahmen der Mediator/innenausbildung ebenfalls ein Training der sozialen Sensibilisierung durchlaufen. Möglicherweise sind die Konflikte der älteren Schüler/innen aber auch komplexer und schwieriger zu regulieren, und das Gelernte lässt sich vielleicht auch nicht so ohne weiteres auf die eigene Person anwenden. Ein Ergebnis ist sicherlich: Verbesserte Konflikt*regulierung*sfähigkeit bedeutet nicht in jedem Fall verbesserte Konfliktfähigkeit. Dennoch wäre es wahrscheinlich lohnenswert dieser Fragestellung nachzugehen.

Zum Wohlbefinden und zu ihrer Akzeptanz in der Schule äußerten sich die Mediator/innen recht unterschiedlich. Während die befragten Hauptschüler/innen aus ihrer Sicht ein hohes und die Gesamtschüler/innen ein überwiegend hohes Ansehen bei den Mitschüler/innen und Lehrer/innen genossen, war dies bei den befragten Mediator/innen der anderen Schulen weniger der Fall. Hier könnte ein Zusammenhang zwischen den Akzeptanzwahrnehmungen der Mediator/innen und der generellen Unterstützung bestehen, die das Konzept an der jeweiligen Schule genoss. Auffallend war auch, dass sich die Mediator/innen – abgesehen von denen der Hauptschule – überwiegend von ihren (gleichaltrigen) Mitschüler/innen gering geschätzt fühlten. Diese fehlende Anerkennung durch die Peers ist ebenfalls ein Punkt, dem weiter nachgegangen werden sollte; denn wenn der Akzeptanz bei den Gleichaltrigen die Schlüsselrolle zukommt, die ihr von manchen Entwicklungspsychologen beigemessen wird, müsste sich umgekehrt die gespürte Geringschätzung demotivierend und langfristig gefährdend auf die Mediationsprojekte auswirken.

Eine Schlüsselrolle bei der Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung scheint – den Ergebnissen der Untersuchung zufolge – der Unterstützung der Mediationsprojekte durch die Kolleg/innen zuzukommen. So deutet einiges darauf hin, dass eine solide „Informationspolitik“ im Kollegium die Frequentierung der Mediationseinrichtung begünstigt, wie das Beispiel der Hauptschule zeigt, an der seit Initiierung des Projekts regelmäßig Informationsveranstaltungen für die Kolleg/innen durchgeführt wurden. Auch an der befragten Gesamtschule wurde durch die aktive Beteiligung des gesamten Jahrgangsteams an der Implementierung und Ausbildung der ersten Schülermediator/innen eine überaus hohe Akzeptanz des Projekts erreicht, auch wenn die Unterstützung der Einrichtung durch das Gesamtkollegium eher im mittleren Bereich lag.¹⁶⁰ Wahrscheinlich lässt sich auch die hohe Inanspruchnahme von Peer Mediation seitens des 7. Jahrgangs an dieser Schule aus der Informiertheit des Jahrgangsteams über das Mediationsprojekt (vgl. Kap. 5.2.7.1) erklären, während das Beispiel der Realschule zeigt, dass die von den Schülermediatoren wahrgenommene geringe Akzeptanz der Mediationseinrichtung durch die Lehrer/innen der Schule offensichtlich Auswirkungen auf deren Frequentierung hatte. Hier müssten sicherlich

¹⁶⁰ Hierzu ist allerdings festzustellen, dass bei dieser neun-zügigen Gesamtschule ein einziger Jahrgang bereits die Dimension einer kleinen Schule (z.B. der befragten Hauptschule) einnahm und daher unter Umständen das Jahrgangsteam als solches ein erhebliches Unterstützungspotential darstellte.

die Anstrengungen zur Akzeptanzsicherung des Schulprojektes verstärkt werden. Möglicherweise könnte auch ein regelmäßig und curricular eingebundenes Sozialtraining der Orientierungsstufenklassen¹⁶¹ zu einer besseren Frequentierung beitragen.

Was die Wirkungsweise von Konfliktregulierungen auf die Kontrahent/innen anging, so konnte nur knapp die Hälfte der Klassenlehrer/innen eine Beruhigung derselben nach der Mediation wahrnehmen. Aber alle befragten Klassenlehrer/innen der vier Schulen, die den Fragebogen ausfüllten, gaben an Schülermediation als entlastend im Schulalltag zu erleben, da sie die Kontrahent/innen an die Mediator/innen verweisen konnten und somit Zeit für die Unterrichtstätigkeit gewannen. Zwei Drittel der Klassenlehrer/innen stellten einen verbesserten Umgang der Schüler/innen untereinander nach erfolgter Mediation fest, die zuvor den Unterrichtsablauf aufgrund ungelöster Konflikte beeinträchtigt hatten; die Hälfte der Klassenlehrer/innen gab allerdings an, dass sich die Schüler/innen nach Mediationen nicht immer konzilianter zeigten.. Wenn hier auch ein Widerspruch besteht, dem m. E. nachgegangen werden müsste, so stellten die meisten Kolleg/innen doch eine deutlich positive Auswirkung der Mediationseinrichtung auf den Umgang der Schüler/innen untereinander fest und waren von einer langfristig wirksamen Verbesserung der Schumatmosphäre überzeugt.

Die Kolleg/innen, die sich gegenteilig äußerten, führten als Begründung an, dass die Mediationseinrichtung noch zu wenig in Anspruch genommen würde und daher viele Konflikte unbearbeitet blieben, oder sie gaben an, Konflikte nach wie vor selbst regulieren zu wollen. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass der Einfluss der Klassenlehrer/innen (von streitenden Schüler/innen) auf die Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung nicht zu unterschätzen ist. Gerade zu diesem letzten Punkt wären m. E. weitere Nachforschungen sinnvoll, z. B. um zu klären, ob diese Äußerungen mit einem Informationsdefizit über Mediation an der betreffenden Schule zusammenhängen oder ob ihnen eine Ablehnung der Mediationseinrichtung zugrunde lag.¹⁶²

¹⁶¹ das ja an dieser Schule in die Beliebigkeit der Klassenlehrer/innen gestellt war.

¹⁶² Auch der Frage, ob der Verweis von Klassenlehrer/innen auf die Mediationseinrichtung bei Streitigkeiten von Schüler/innen einen günstigen Einfluss ausübt oder ob es sinnvoller ist den Schüler/innen das Aufsuchen der Mediator/innen völlig selbst zu überlassen, müsste m.E. mit verfeinerten Erhebungsinstrumenten nachgegangen werden, da hier wichtige Impulse gesetzt werden können.

Wahrscheinlich bedürfen innovative Schulprojekte, um funktionsfähig zu bleiben, einer breiten Unterstützung der gesamten Schulgemeinschaft. Dabei kommt sicherlich dem Bereich Information und Kommunikation besondere Aufmerksamkeit zu. So schien es sich offensichtlich zu bewähren, dass die Mediationseinrichtung regelmäßig auch ins Bewusstsein der Schüler/innen gebracht wurde, wie das Beispiel der Hauptschule demonstriert. Hier zeigten sich die Mediator/innen mit „Buttons“ ausgerüstet auf dem Schulgelände und sprachen bei offensichtlichen Konfliktsituationen die Betroffenen sogar direkt an. Eine hohe Akzeptanz von Mediation mit einer entsprechend hohen Anzahl von Regulierungen war die Folge. Wie bereits dargelegt, hatten die Mediator/innen ja an dieser Schule auch kein Akzeptanzproblem, weder seitens der Lehrer/innen noch seitens der Mitschüler/innen, und genügend Selbstbewusstsein, um einen Workshop an der Universität im Rahmen der Lehrerausbildung anzubieten. Die Schulbeispiele zeigten auch, dass die Begleitmaßnahmen der Mediationsprojekte wie Informationsveranstaltungen für die Kollegien sowie Einführungsveranstaltungen und Sozialtrainings für die Orientierungsstufenschüler/innen zu deren Akzeptanz und hierdurch zu ihrer Frequentierung beitrugen.

Was den Erfolg der Konfliktregulierung aus Sicht der Mediant/innen angeht, so liegen recht einheitliche Ergebnisse vor. Unabhängig von der Häufigkeit der Inanspruchnahme und dem Ausmaß der Akzeptanz der Einrichtung durch die Kolleg/innen schienen Mediationen, wenn sie denn zustande gekommen waren, fast immer wirkungsvoll zu sein. Die von den Mediator/innen gemachten positiven Aussagen über den Erfolg durchgeführter Mediationen wurden mit wenigen Ausnahmen auch von den Mediant/innen bestätigt: In der Regel wurden zufriedenstellende Lösungen gefunden, schriftlich vereinbart und auch eingehalten. Die große Mehrheit der Mediant/innen signalisierte die Bereitschaft potentielle zukünftige Konflikte ebenfalls wieder auf diese Weise zu regulieren. Dies wurde durch die analysierten Mediationsformulare und die Dokumente über die Nachfolgetreffen im wesentlichen bestätigt. Aus den analysierten Dokumenten ging erstaunlicherweise auch hervor, dass körperliche Angriffe in ihrer Häufigkeit an zweiter Stelle der Mediationsanlässe standen, ein Ergebnis, das in dieser Form aufgrund der bisherigen Untersuchungsergebnisse nicht zu erwarten war.

Die Ergebnisse zur Geschlechtsspezifität von Mediant/innen, Mediator/innen und Coaches waren an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. An der Hauptschule

waren die männlichen Medianten in der Überzahl, am Gymnasium war der Anteil weiblicher Mediationsteilnehmerinnen fast doppelt so hoch wie der der männlichen; in den anderen beiden Schulformen waren weibliche und männliche Mediant/innen in etwa ausgeglichen. Bei den Mediator/innen und Coaches überwogen die weiblichen an allen Schulformen: Insgesamt war der Anteil der Mediatorinnen dreimal so hoch wie der der Mediatoren, und der der weiblichen Coaches betrug 90%.

5.3.2 Hypothesenbezug

Die Vermutungen, die vor Beginn der Untersuchung an den Einzelfallschulen bezüglich der Wirksamkeit von Peer Mediation angestellt worden waren, werden im folgenden mit den Befunden verglichen.

Hypothese 1: *Die Mediator/innen erleben durch ihre Tätigkeit einen Zugewinn an Kompetenz und Verantwortungsgefühl und können ihre eigenen Konflikte besser lösen als vor ihrer Mediator/innenausbildung..*

Die Mediator/innen erlebten sich fast ausschließlich als kompetent in der Ausübung ihrer Tätigkeit und zeigten ein hohes Maß an Verantwortung bezüglich der Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Dies führte aber nicht automatisch zur Verbesserung der eigenen Konfliktfähigkeit. Hier bedarf es weiterer Untersuchungen, um die Ursachen für dieses Ergebnis zu erforschen. Die Hypothese 1 lässt sich demnach nur teilweise bestätigen.

Hypothese 2: *Die Akzeptanz der Mediator/innen in der Schulgemeinschaft hängt von der Unterstützung der Mediationseinrichtung durch das Kollegium und die Schulleitung ab.*

Diese Vermutung lässt sich ebenfalls nur teilweise bestätigen. An den Schulen mit intensiven Unterstützungsanstrengungen (s. letztes Kapitel) schien die Akzeptanz der Mediator/innen durch die Kolleg/innen gegeben; allerdings fehlte es – nach Aussagen der Schülermediator/innen - an fast allen Schulen an Anerkennung durch die Gleichaltrigen. Auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Hypothese 3: *Die Kontrahent/innen, die die Mediationseinrichtung aufsuchen, können ihre Streitigkeiten mit Hilfe der Mediator/innen beilegen.*

Diese Annahme hat sich auf jeden Fall als zutreffend erwiesen. In der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Fälle wurden die Streitigkeiten beigelegt. Allerdings sollte m. E. die Nachhaltigkeit der Vereinbarungen zu späteren Zeitpunkten als den üblichen nochmals überprüft werden können, um Ergebnisse auch zur langfristigen Streitbeilegung zu erhalten.

Hypothese 4: *Die Streitfälle sind überwiegend verbale Gewalt (Beschimpfungen, Beleidigungen). Körperliche Gewalt spielt eine untergeordnete Rolle bei den Auseinandersetzungen unter Schüler/innen.*

Diese Hypothese lässt sich nur teilweise bestätigen. An der Gesamtschule war körperliche Gewalt der überwiegende Auslöser von Auseinandersetzungen; am Gymnasium stand diese an zweiter Stelle der Streitfälle.

Hypothese 5: *Mediation ist eine personell weiblich besetzte Einrichtung für eine männliche Zielgruppe; d.h., überwiegend weibliche Mediatoren regulieren die Streitigkeiten von überwiegend männlichen Medianten.*

Diese Annahme stimmt am Beispiel der untersuchten Schulen nur für die Hauptschule. An der Real- und Gesamtschule waren unter den Mediant/innen beide Geschlechter gleichmäßig verteilt; während der Anteil weiblicher Mediantinnen am Gymnasium fast doppelt so hoch wie der der männlichen war.

Hypothese 6: *Bei Inanspruchnahme der Mediationseinrichtung im Falle von Streitigkeiten nehmen die Klassenlehrer/innen der an Mediation beteiligten Schüler/innen eine Abnahme an Aggressivität in ihren Klassen wahr.*

Diese Annahme hat sich überwiegend bestätigt. Zwei Drittel der befragten Klassenlehrer/innen der betroffenen Schülergruppen äußerten sich positiv zu diesem Aspekt, so dass hier von einer von den befragten Personen deutlich wahrgenommenen positiven Wirkung auf den Umgang der Schüler/innen untereinander infolge von Schülermediation ausgegangen werden kann. Allerdings trat nach Aussagen der Klassenlehrer/innen nur bei etwa der Hälfte der von Mediation betroffenen

Schüler/innen eine Beruhigung ein. Hier ergibt sich ein Widerspruch, der nicht nachvollziehbar erscheint und dem m. E. nachgegangen werden müsste.

Hypothese 7: *Die Klassenlehrer/innen der Orientierungsstufenschüler/innen erleben eine deutliche Entlastung von den sonst üblichen Konfliktregulierungsaktivitäten.*

Von der Mehrheit der befragten Kolleg/innen wurde eine bereits spürbare Entlastung von eigenen Konfliktregulierungen wahrgenommen. Einige Kolleg/innen äußerten den Wunsch nach noch größerer Akzeptanz der Mediationseinrichtung bei den Schüler/innen, die eine noch deutlichere Entlastung von Konfliktregulierungen durch die Lehrer/innen nach sich ziehen könnte.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung von Verbreitung, Nachhaltigkeit, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit des Peer-Mediation-Konzepts im Kontext schulischer Gewaltprävention an weiterführenden Schulen des Kölner Regierungsbezirks. Stichprobe für die Erforschung der Merkmale Verbreitung, Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis waren in einem ersten Teil der Untersuchung 161 weiterführende Schulen. Aus diesen wurden die für die anschließende Einzelfalluntersuchung geeigneten Schulen ermittelt. Vier Schulen mit mehrjähriger und gut funktionierender Mediationspraxis und mit entsprechenden Zugangsbedingungen wurden ausgewählt, um an ihnen die Wirksamkeit des Schülermediationsmodells zu überprüfen.

Der erste Teil der Erhebung zur *Verbreitung* von Peer Mediation ergab, dass mindestens ein Viertel der weiterführenden Schulen des Regierungsbezirks Peer-Mediation-Projekte eingerichtet hatten. Obgleich zahlreiche Peer Projekte an den befragten Schulen eine Reihe von Problemen aufwiesen, hatten nur zwei dieser Schulen das Projekt nach wenigen Jahren wieder aufgegeben. Da allerdings die meisten Einrichtungen zum Zeitpunkt der Erhebung noch relativ „jung“ waren - die Mehrzahl der Schulen hatten Peer Mediation zwischen 1998 und 2000 initiiert - scheint die Erforschung des Faktors *Nachhaltigkeit* zum Untersuchungszeitpunkt verfrüht gewesen zu sein. Will man also erfahren, wie überlebensfähig diese Mediationseinrichtungen wirklich sind, wäre es angebracht die betreffenden Schulen in einigen Jahren erneut zu befragen.

Die ermittelten Daten zur *Umsetzungspraxis* haben gezeigt, dass an den untersuchten Schulen aus den vielen möglichen (und in den Vorreiter-Ländern ja auch praktizierten) Konfliktlösungsansätzen einheitlich die „*Serviceleistung*“ Mediation favorisiert wird, bei der ältere Schüler/innen Konfliktregulierungsgespräche für die Orientierungsstufenschüler/innen der eigenen Schule anbieten. Dieses Modell verkörpert einen sog. „Stand-Alone“-Ansatz, der das mediative Konfliktlösungsverfahren nur Teilen der Schulgemeinschaft zugute kommen lässt. Dies

mag daran liegen, dass es einen geringeren Grad an Implementierungsanstrengungen und kollegialem Einsatz erfordert als die anderen Konzepte und daher zustimmungsfähiger ist. Denn im Gegensatz z. B. zum „Whole-School“-Ansatz (vgl. Kapitel 2.5.2.5) wird bei dieser Variante nicht die aktive Mitarbeit des Gesamtkollegiums gefordert, sondern die Implementierungs- und Betreuungsaktivitäten lasten im wesentlichen auf den Schultern einiger weniger Personen.

Die auch in anderen Untersuchungen (vgl. Simsa 2001 und Simsa/Schubarth 2001) festgestellte Einzelkämpfersituation vieler Coaches von Mediationsprojekten bestätigte sich an einer Reihe von Mediationseinrichtungen im Kölner Regierungsbezirk. Doch dieses „Setting“ ist wahrscheinlich für das Überleben der Einrichtungen wenig günstig: Viele der befragten Coaches gaben an sich überlastet zu fühlen. Nicht nur hatten sich die meisten auf eigene Kosten und in ihrer unterrichtsfreien Zeit zu Mediationstrainer/innen weitergebildet, sondern auch die Tätigkeit an der Schule fand und findet unter schwierigen Bedingungen statt. Vielfach fehlt(e) es an Akzeptanz durch die Lehrerkolleg/innen, und häufig sind/waren nur eine bis zwei Personen für die Ausbildung und Betreuung der Schülermediator/innen zuständig. Wenn auch die Bejahung des Projekts durch die Schulleitung in fast allen der befragten Schulen gegeben war, so standen dennoch nur an wenigen Schulen - nämlich an denen, die Mediation als Wahlpflichtfach anboten - *zusätzliche* Lehrerstunden für Mediation im Unterrichtsbudget zur Verfügung. Das kann m. E. zur Folge haben, dass längerfristig bei Ressourcenknappheit die Peer Projekte an vielen Schulen *auch* wegen der Priorität von Unterricht (vor AG-, Projektarbeit u.ä.)¹⁶³ aufgegeben werden müssen.

So können die in der Untersuchung fest gestellten Mängel in der Betreuung der Schülermediator/innen (z. B. fehlende oder unzureichende Supervision, zu kurze Ausbildungsphasen) und/oder die fehlenden systemischen Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Sozialtraining für die jüngeren Schüler/innen, Schulung der Kollegien in Mediationsgrundlagen, „PR“- Maßnahmen zur Bekanntmachung des Projekts u.ä.) auch auf diese Einzelkämpfersituation der Coaches zurückzuführen sein. Da sich jedoch, wie weiter oben beschrieben, die betreffenden Mediationseinrichtungen auf Grund der noch kurzen Existenz in ihrer Entwicklung wahrscheinlich zwischen der „Euphorie“- und - „Funktionsuntüchtigkeits“-phase (vgl. „Implementationskurve“ von Engert, Kapitel

¹⁶³ weil AG-Stunden ja Kann-Stunden sind.

2..5.4.2) bewegen, müsste die Überprüfung dieser Prognosen zu einem späteren Zeitpunkt geleistet werden.

Es ist jedenfalls zu befürchten, dass Mediationsprojekte, die auf „Initiativen von Einzelpersonen“ beruhen, dauerhaft nicht überleben können (vgl. Simsa 2001). Dies belegen auch einige der Ergebnisse zur *Umsetzungspraxis* und zur *Wirksamkeit* von Peer Mediation: An vielen der befragten Schulen gelang es nicht wirklich, die Mediationseinrichtung zu „etablieren“¹⁶⁴, d. h. sie nachhaltig ins Bewusstsein von Kollegien und Schülerschaft zu rücken, eine Tatsache, die sich in mangelnder Unterstützung durch die Schulgemeinschaft und möglicherweise auch *aus diesem Grund* in rückgängiger Inanspruchnahme von Mediationen durch die Schüler/innen niederschlug. Die von Expert/innen empfohlenen Gelingensvoraussetzungen (Engert 2001 a und b, Simsa 2001) haben - nach Auswertung der Ergebnisse - daher auch für diese Studie Geltung und sind um einige Dimensionen erweiterbar.

Zu diesen gehört m. E., dass Sozial-Emotionales Lernen und die Erziehung zur konstruktiven Konfliktlösung in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I trainiert und diese Bereiche zu verbindlichen Unterrichtsinhalten erklärt werden müssten. In den Schulen, an denen Mediationsprojekte existieren und einen Teil des Schulprogramms darstellen, wäre es sinnvoll das Mediationstraining als Unterrichtsfach anzuerkennen, um es nicht der Beliebbarkeit von Stundenkürzungen anheim stellen und bei Ressourcenknappheit opfern zu müssen. Damit würde es auch die „Hobbyecke“ verlassen können und eine größere Akzeptanz innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft erhalten. Empfehlenswert ist auch die Ausrichtung der Mediationsausbildungen für Trainer/innen und Mediator/innen - zur Qualitätssicherung und -vergleichbarkeit - an Standards von Fachverbänden (z. B. an denen des Bundesverbandes Mediation) oder die Entwicklung eigener Qualitätsstandards, die für alle Schulen zu gelten haben. Aus- und Fortbildungen in Mediation, von Expert/innen durchgeführt, müssten nicht nur für die Coaches kostenfrei sein, sondern auch der restlichen Lehrerschaft angeboten werden.

Die Beteiligung der Eltern wurde bislang kaum berücksichtigt, aber denkbar ist auch, dass mehr Schüler/innen bereit wären, sich in Mediation ausbilden zu lassen, wenn auch

¹⁶⁴ wie eine Kollegin im Fragebogen anmerkte.

die Eltern Kenntnisse über diese Konfliktlösungsart besäßen. Günstig wäre es auch mehr männliche Coaches für die Betreuung der Mediationsprojekte zu gewinnen, um mit deren Hilfe die Konfliktfähigkeit männlicher Schüler zu fördern (Jungenarbeit) und die Akzeptanz der Vermittlungsarbeit bei Jungen und bei den männlichen Kollegen zu erhöhen. Zur Implementierung, Begleitung und „Nachsorge“ von Peer Mediation müssten Beratungsangebote abrufbar sein; und um die Nachhaltigkeit der Mediationseinrichtungen und deren Qualität zu sichern, wäre es hilfreich den Coaches ausgearbeitete Evaluationsinstrumente an die Hand zu geben.

Wenn Mediationsprojekte überlebensfähig sein sollen, müssten diese „Gelingensempfehlungen“ an der jeweiligen Schule überlegt und in die Planungen einbezogen werden. Die Frage ist natürlich: Wie soll aber all dies in Zeiten von Haushaltskürzungen und Lehrermangel realisierbar sein? Eine der Projektbetreuer/innen, die die Notwendigkeit solcher Maßnahmen durchaus vorausgesehen hatte, äußerte sich zu diesem Punkt folgendermaßen: „Wenn wir all dieses bei der Planung der Projekte gefordert hätten, hätten Schulleitung und Kollegium nicht zugestimmt. Also, haben wir einfach mal angefangen in der Hoffnung, dass die Arbeit überzeugt und *dann* die Unterstützung folgt....“. Ob dies eine nachhaltige Lösung sein kann, wird die Zukunft zeigen.

Dass die Arbeit überzeugen kann, belegen einige Ergebnisse der Einzelfalluntersuchung an den vier Schulen. Die Daten deuten darauf hin, dass Schüler/innen bei entsprechender Ausbildung in der Lage sind Konflikte unter ihresgleichen lösungs- und konsensorientiert zu regulieren. Sie scheinen auch zu belegen, dass die verantwortungsvolle Aufgabe der Mediation in einer großen Zahl der Fälle die betroffenen Schüler/innen kommunikationsfähiger und selbstbewusster macht/gemacht hat. Die aktive Mitarbeit an der Lösungsfindung durch die Kontrahent/innen sowie deren Zufriedenheit mit den erzielten Ergebnissen und die ernsthaft dokumentierte Bereitschaft diese auch einzuhalten deuten auf eine Wirkungsweise des Konzepts hin, die zumindest überzeugender zu funktionieren scheint als die von Ordnungs- und Disziplinierungsmaßnahmen, die nach Aussagen der Expert/innen vergleichsweise kurzlebig und z. T. kontraproduktiv sind (vgl. Schwind 1990 und Simsa 2001).

Zahlreiche dokumentierte und in der Untersuchung analysierte Mediations- und Kontrollgespräche belegen, dass Kontrahent/innen unter Anleitung von Schüler/innen ihrer Schule miteinander über ihre Konflikte kommunizieren, sich ernsthaft Lösungen überlegen und diese auch einzuhalten in der Lage sind, und das ohne Einwirkung von Erwachsenen. Auch wenn die getroffenen Vereinbarungen sehr simpel erscheinen mögen und vielleicht nicht immer dauerhaft eingehalten werden - m. E. ist ein Überprüfungstreffen nach mehreren Wochen sinnvoller als das nach ein bis zwei Wochen übliche -, so schien der wohltuende Effekt auf die Klassengemeinschaft nach den Angaben einer großen Anzahl der befragten Lehrer/innen jedenfalls spürbar zu sein. Auch dass die meisten Klassenlehrer/innen sich von den Konfliktregulierungen durch die Schülermediator/innen Entlastung versprochen und diese auch bereits wahrnahmen, spricht für die vermutete Wirksamkeit von Peer Mediation in bezug auf die Personengruppe der Lehrer/innen; denn alle befragten Klassenlehrer/innen sprachen sich zugunsten der Mediationseinrichtung aus, wenn auch aus einigen der Antworten hervorging, dass manche Lehrer/innen sich schwer damit tun, die Verantwortung für die Konfliktlösungen an die Schüler/innen abzugeben. Sowohl die Aussagen der Mediationsbetreuer/innen als auch die vieler Klassenlehrer/innen lassen zudem die Vermutung zu, dass noch wesentlich mehr Konflikte und Konfliktarten mediierbar wären als tatsächlich bearbeitet werden, wie dies auch in der Simsa-Studie (2001) angedeutet wird.

Alle befragten Klassenlehrer/innen sprachen der Mediationseinrichtung das Potential zu, zur Verbesserung des Schulklimas beitragen zu können, auch wenn dafür ein längerer Zeitraum als der verstrichene benötigt würde, damit diese Wirkung sich entfalten könne. Dies ist eine der wichtigsten Aussagen seitens der Betroffenen und bestätigt noch einmal das weiter oben Festgestellte: Erfolge von Mediationsprojekten im Sinne einer veränderten Konfliktlösungskultur im gesamten System können sich erst *nach einigen Jahren* einstellen. Aber der Weg dorthin scheint steinig und beschwerlich zu sein, Frustrationen müssen überwunden, die Idee der Mediation immer wieder bewusst gemacht, und die beteiligten Personen müssen immer wieder neu motiviert und zur Unterstützung bzw. Mitarbeit aktiviert werden.

Schulen sollten daher zunächst genau prüfen, ob sie dieses Modell der alternativen Konfliktbearbeitung überhaupt einführen wollen, da es ein Konzept ist, das

offensichtlich viel Geld, Zeit und Raum und seitens der beteiligten Personen Geduld, Engagement und Ausdauer verlangt. Zudem erfordert dieser neue Weg „des schulischen Miteinanders“ (Simsa 2001, S. 11) ein Umdenken in der Pädagogik in Richtung einer veränderten Konfliktlösungskultur, die der traditionell praktizierten entgegen steht; und sie erfordert wohl mehr als die *passive Unterstützung* seitens der Schulleitung und mindestens eine grundsätzliche Informiertheit und Akzeptanz von Lehrer-, Schüler- und Elternschaft.

Obgleich also einige Anzeichen für die Wirksamkeit des Konzepts sprechen, kann Peer Mediation daher meiner Meinung nach eigentlich langfristig nur im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen erfolgreich sein. Und diese erfordern auch die Unterstützung von „außen“ und von „oben“, wie einige der jahrelang bestehenden amerikanischen Projekte zeigen, die von Behörden und Kommunen unterstützt werden. Ein Gelingen des Konzepts Peer Mediation hängt demnach letztendlich wohl auch von der *politischen* Entscheidung ab, solche innovativen Projekte installieren, fördern und begleiten zu wollen.

Literaturverzeichnis

Aber, L.J. et al.: Resolving conflict Creatively: Evaluating the Developmental Effects of a School-Based Violence Prevention Program in Neighbourhood and Classroom Context. In: Development and Psychopathology, Nr. 10, S. 187 - 213

Adler, A.: Der Sinn des Lebens. Frankfurt 1973

Adler, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt 1974

Adler, P.A. und Adler, P.: Peer Power. New Brunswick. New Jersey and London 1998

Allen, V.L.: Children as Teachers, Theory and Research on Tutoring. New York 1976

Allport, G.W.: Normative Compatibility in the Light of Social Science. In: Maslow, A.H. und Sorokin, P.A.: New Knowledge in Human Values. New York 1959, S. 137-151

Allport, G.W.: The Open System in Personality Theory. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, S. 301-310. New York 1960

Altmann, G. et al.: Mediation: Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. Weinheim/Basel 1999

Ansbacher, H.L. und Ansbacher, R.R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München/Basel 1975

Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz Landesstelle Nordrhein-Westfalen e.V. (AJS): Materialien zum Thema Gewalt und Gewaltprävention. Essen 1994

Arends, R. I.: Learning to Teach. Boston 1998

Augsburger, D. W.: Conflict Mediation across Cultures. Pathways and Patterns. Louisville 1992

Bäumel, V. et al.: Mediation. Eine Chronik in drei Teilen. Köln 1997

Bahr, A.: Psychoanalyse – Psychodynamische Entwicklungspsychologie. Ein Erklärungsmodell für Aggressivität. Unveröffentlichtes Manuskript 1993. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest 1994, S. 73-74

Balsler, H. et al. (Hrsg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied/ Kriftel/Berlin 1997

Bandura, A.: Learning through Modeling. In Bandura, A.: (Hrsg.): Social Learning Theory. Englewood Cliffs 1977, S. 22-55

Bandura, A.: Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979

Bandura, A.: Social Foundation of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs 1986

Baumann, H. und Zipperlen, B.: Erfahrungen mit der Ausbildung von Streitschlichterinnen und Streitschlichtern durch externe Trainerinnen. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 130 - 139

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986

Bercovitch, J. and Rubin, J.Z.: Mediation in International Relations. Multiple Approaches to Conflict Management. New York 1992

Bercovitch, J.: Mediation in der Staatenwelt. In: N. Ropers et al. (Hrsg.): Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt. Bonn 1995, S. 89 – 111

Berkowitz, L. (Hrsg.): Roots of Aggression. A Re-Examination of the Frustration-Aggression-Hypothesis. New York 1959

Berkowitz, L.: Aggression: A Social Psychological Analysis. New York 1962

Bertalanffy, L. von: Human Values in a Changing World. In: Maslow, A.H. und Sorokin, P.A.: New Knowledge in Human Values. New York 1959, S. 65-75

Bertalanffy, L. von: Organismic Psychology and Systems Theory. Worcester 1968

Besemer, C.: Mediation –Vermittlung in Konflikten. Darmstadt 1993

Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 45: Lehrerfortbildung. Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Juli 1998

Bilder, R.B.: International Third-Party Dispute Settlement, in: Thompson, W.S. und Jensen, K.M. (Hrsg.): Approaches To Peace. An Intellectual Map. Washington 1991

Biller, K.: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1988

Binet, A. u. Simon, Th.: Methodes Nouvelles pour le Diagnostique du Niveau Intellectuel des Anormaux. Année Psychologique 1905, 11, 191-244

Blasczyk, U. und Priebe, B.: Angebote der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Regierungspräsidenten, Schulämter). In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest 1994

Bleicher et al.: Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts. In: Finkbeiner et al. (Hrsg.):

Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth 2001, S. 515 - 546

Bogue, R. und Cornis-Pope, M.: Violence and Mediation in Contemporary Culture. New York 1996

Bonacker, T.: Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung in Quellen. Opladen 1996

Bonacker, T. und Imbusch, P.: Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden, in: Imbusch, P. und Zoll, R. (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen 1996

Bonjer, A.: Das Mediationsteam am Lilienthal-Gymnasium. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 149 - 159

Braun, G. und Hünicke, W.: Konflikte selbstverantwortlich lösen. Pädagogik, Heft 7 und 8 1995, S. 25 – 29

Braun, G. und Hünicke, W.: Schülerinnen und Schüler als Streitschlichter. Praxis Schule, Heft 5 1995, S. 24 - 27

Braun, G. et al.: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Bad Kreuznach 1997

Braun, G. et al.: Kinder lösen Konflikte selbst! Streitschlichtung in der Grundschule. Bensberg 2000

Brinkman, H.: Conflict resolution training in the school environment, Konferenzbeitrag anlässlich der „International Association for Conflict Management“ in Den Dolder, Niederlande 1991

Bründel, H. und Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel 1996

Bründel, H. et al.: Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund 1999

Bruner, J.: Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA 1966

Bühler, C. und Allen, M.: Einführung in die Humanistische Psychologie. Stuttgart 1973

Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation (Hrsg.): Ausbildungsrichtlinien (entnommen aus: www.bafm-mediation.de 2002)

Bundesverband Mediation e.V. (Hrsg.): Infoblatt Mediation. Redaktionsadresse: Rosenanger 20, 31595 Steyerberg

Bundesverband Mediation e.V. (Hrsg.): Berufliche Mediation: Standards und Ausbildungsrichtlinien. Kassel 2000

Bundesverband Mediation e.V. (Hrsg.): Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation. Kassel 2002

Caesar, V.: Der nervöse Charakter – Genese und Therapie. Aus der Sicht der Individualpsychologie. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Köln 1981

Caesar, V.: Peer Mediation – Probleme und Perspektiven. In: System Schule, Heft 2, Juni 2001, S. 44-49

Ciampi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1997

Chambon, P.: La science donne raison à Freud. In: Science & Vie, Ausgabe 6/1995

Cohen, J. et al.: Conflict Resolution Education and Social Emotional Learning Programs: A Critical Comparison of School-Based Efforts. Veröffentlichung des Conflict Resolution Network (CREnet). New Hampshire 2000

Cohen, E.G.: Entwerfen von Groupwork-Strategien für das heterogene Klassenzimmer. New York 1994

Dalin, P. und Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990

Damasio, A. R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München 1997

Damasio, A.R.: The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. N.Y. 1999

Dann, H.D.: Das Konstanzer Trainingsmodell. Hilfe zur Selbsthilfe für einen besseren Umgang mit Aggressionen und Störungen im Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung, Heft 7, 1989, S. 276-280

Darwin, C.: Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Ditzingen 1982

Davenport, K.: The Relationship between Conflict Resolution/Peer Mediation and School Climate as Evidenced by Selected Critical Incidents. Dissertationsarbeit an der Florida Atlantic University. Boca Raton 1997

Davis, A. und Porter, K.: Dispute Resolution: The Fourth R. Missouri Journal of Dispute Resolution, 1985, S. 121 - 139

Deutsch, M.: The Resolution of Conflict. New Haven/London/Yale 1973

Diehl, F.: Zur Lage der Schulmediation in Rheinland-Pfalz. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 148 - 159

Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek 1995

Dölling, D.: Täter-Opfer-Ausgleich in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bonn 1998

Dollard, J. et al.: Frustration and Aggression. New Haven 1939

Dulabaum, N. L.: Mediation: Das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln. Weinheim/Basel 1998

Dunn, J. und Plomin, R.: Warum Geschwister so verschieden sind. Stuttgart 1996

Durkheim, E.: Über die Anomie. In: Mill, C.W. (Hrsg.): Klassik der Soziologie. Eine polemische Auslese. Frankfurt 1966

Duss-von Werdt, J.: „... denn zu Unrecht ein Teil würd' vom andern bedrückt“ (Solon). Die letzten 2500 Jahre Mediation in Europa. In: Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000, S. 115 - 131

Dussa, U.: Das Berliner Programm gegen Gewalt und Rechtsradikalismus unter besonderer Berücksichtigung der Förderung von Mediation und der Konfliktlotsentätigkeit an den Berliner Schulen. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 138 - 147

Elfner, M. et al.: Das Pilotprojekt „Mediation und Schulprogramm“ in Hessen. In: Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim/Ruhr 1998, S. 199 - 205

Engert, I.: The Implications of Peer Mediation in a Middle School Context, unpublished Dissertation, University of Oregon. Eugene OR 1996

Engert, I.: Konflikte gewaltfrei regeln. In: Hurrelmann, K./Rixius, N. Schirp, H. (Hrsg.): Gegen Gewalt in der Schule. Weinheim 1996. (220-238)

Engert, I.: Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule, in: System Schule 1997 (1), H1, 8-11; (2), H 2, 37-41

Engert, I.: Mediation macht Schule, in: Kreienbaum, M. A. (Hrsg.): Schule lebendig gestalten. Reflexive Koedukation in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998, S. 94-105

Engert, I.: Streitschlichtung als Alibi für schulische Gewaltprävention oder Motor für schulische Veränderung? In: Aktion Jugendschutz Forum. 3/2000, S.4-6

Engert, I.: Schülermediation - Funktionieren statt existieren, in: Rolff, H.G. et al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart 2001 (a)

Engert, I.: Mediation im Kontext Schule – Von der Euphorie zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit – in: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001 (b), S. 221 - 231

Engert, I.: Soziales Kompetenzprogramm für die Orientierungsstufe, 1- 5, in: Gudjons, H. (Hrsg.): Bausteine zur Gewaltprävention, Bad Heilbrunn 2001 (c)

Engler, S.: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 118-130

Erikson, E.H.: Growth and Crises of the >Healthy Personality<. In: Senn, M.J.E. (Hrsg.): Symposium of the Healthy Personality, Supplement II: Problems of Infancy and Childhood, Transactions of Fourth Conference. New York 1950

Erikson, E.H.: Childhood and Society. New York 1955

Ernst, C. und Angst, J.: Birth Order: Its Influence on Personality. Berlin 1983

Eybisch, C.: Mediation: Wenn zwei sich streiten....Psychologie heute, Heft 3 1995, S. 42 - 49

Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim/ Ruhr 1998

Faller, K. et al.: Konflikte selber lösen. Mediation in Schule und Jugendarbeit, Mühlheim/Ruhr 1996

Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 56-68

Fend, H.: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter, in: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 5. Bern 1998

Fiebig, H. und Winterberg, F.: Wir werden eine Klassengemeinschaft. Soziales Lernen in der Orientierungsstufe. Mühlheim/Ruhr 1999

Fietkau, H.-J.: Psychologie der Mediation. Lernchancen, Gruppenprozesse und Überwindung von Denkblockaden in Umweltkonflikten. Berlin 2000

Fietkau, H.-J. und Weidner, H.: Mediationsverfahren in der Umweltpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „das Parlament“ vom 18.2.1992, S. 24 – 34

Findeisen, T.: Schillerschule: Die Implementation von Präventionsstrukturen in der Schule als Aufgabe der Schulleitung. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 206 - 220

Fisher, R. und Ury, W.: Getting to Yes. Negotiating an agreement without giving in. London 1999

Folberg, J., und Taylor, A.: Mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation. San Francisco 1984

Folger, J.P.: The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition. San Francisco 1994

Folger, J.P. und Bush, R.A.B.: Ideology, Orientation to Conflict and Mediation Discourse. Aus: Folger, J.P. und Jones, T.S. (Hrsg.): New Directions in Mediation. Communication Research and Perspectives. Thousand Oaks 1994, S. 3-25

Folger, J.P. und Jones, T.S. (Hrsg.): New Directions in Mediation. Communication Research and Perspectives. Thousand Oaks 1994

Forschner, M.: Gewalt und politische Herrschaft. In: Schöpf, A.(Hg.)1985: Aggression und Gewalt. Würzburg 1985

Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen 1998

Frankl, V.: Man's Search for Meaning. New York 1963

Jenseits des Lustprinzips. Gesammelte Werke, Bd. 13. Frankfurt /Main 1920

Freud, S.: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt 1992

Freud, S.: Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion. Frankfurt 1993

Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997

Friedman, M.: Capitalism and Freedom. Chicago 1962

Fromm, E.: Escape From Freedom. New York 1941

Fromm, E.: Value, Psychology, and Human Existence. In: Maslow, A.H. und Sorokin, P.A.: New Knowledge in Human Values. New York 1959, S. 151-165

Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek 1977

Galtung, J.: Gewalt , Frieden und Friedensforschung. In: Friebel, H. (Hg) 1976: Aggressivität und Gewalt. Arbeitsmaterialien und Diskussionen zur konstruktiven Aggressionserziehung und kritischen Gewaltkontrolle. Wuppertal 1971, S. 116-141

Galtung, J.: Peace and World Structure. Kopenhagen 1980

Galtung, J.: Eurotopia. Die Zukunft eines Kontinents. Wien 1993

Galtung, J.: Friede mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen 1998

Gardner, H.: Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York 1983

Geißler, P.: Mögliche Schnittstellen zwischen Mediation und Psychotherapie – Überlegungen. In: Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000, S. 51 - 64

Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000

Gerbig, U. und Fritsch, H.-E.: Heinrich-Kraft-Schule: Zivilcourage /Gewaltprophylaxe /Mediation - Von der Umsetzung einer Projektidee. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 197 - 206

Girard, K. und Koch, S.: Conflict Resolution in the Schools. A Manual for Educators. San Francisco 1996

Glasl, F.: Konflikt-Management. Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern/Stuttgart 1999

Goldstein, K.: The Organism. New York 1939

Goldstein, K.: Health as Value. In: Maslow, A.H. und Sorokin, P.A.: New Knowledge in Human Values. New York 1959, S. 178-189

Goleman, D.: Emotional Intelligence. New York 1995

Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. München 1990

Grinder, M.: NLP für Lehrer. Ein praxisorientiertes Arbeitsbuch, Freiburg i.B.1991

Großmann, C.: Projekt: Soziales Lernen. Ein Praxisbuch für den Schulalltag. Mühlheim/Ruhr 1996

Gudjons, H.: Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Weinheim, Basel 1983

Guilford, J.P.: The Nature of Human Intelligence. New York 1967

Gulliver, P.H.: Disputes and Negotiations: A Cross-cultural Perspective. New York 1979

Gumpinger, M. (Hrsg.): Mediation. Wenn zwei sich streiten, hilft der Dritte. Linz 2000

Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Stuttgart 1994

Hagedorn, O.: Vom Ich-Heft zur bewussten Selbststeuerung – Gefühle ausdrücken, erkennen, mitfühlen – Hilfe anbieten, annehmen, herbeiholen. Reihe Konstruktiv Handeln. Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung (BIL). Berlin 1994

Harris, J.R. : Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek bei Hamburg 2000

Hauk, D.: Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingsbuch für Mediationsausbildung. Mainz 2000

Haumersen, P. und Liebe, F.: Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mühlheim/Ruhr 1999

Hayes Jacobs, H.: Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria 1989

Haynes, J. und Haynes, C.: Mediating Divorce. Casebook of Strategies for Successful Family Negotiations. San Francisco 1989

Haynes, J. M.: Scheidung ohne Verlierer. Ein neues Verfahren, sich einvernehmlich zu trennen. Mediation in der Praxis. Kempten 1993

Haynes, J. M.: Mediation – Förderung von menschlichem und sozialem Wachstum. In: Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000, S. 65 - 81

Heinemann, E.: Aggression. Verstehen und Bewältigen. Berlin/Heidelberg/New York 1996

Heitmeyer, W.: Wenn Belehrung gegen Erfahrung nicht ankommt. Frankfurter Rundschau 22.10.1992 (a), abgedruckt in: In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest 1994, S. 107-109

Heitmeyer, W.: Pädagogik und Fremdenfeindlichkeit. In: Forum der UNESCO-Schulen, Sonderheft 2, November 1992 (b), abgedruckt in: In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest 1994, S. 97 - 105

Heitmeyer, W. et al.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1995

Heitmeyer, W. et al.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation bei männlichen Jugendlichen. Weinheim/München 1992

Helsper, W.: Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W. und Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen 1995, S. 113 - 154

Hendriksen, J.: Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim/ Basel 2000. 144 Seiten, ISBN 3-407-55846-5, DM 29,80.

Heymann, H.W.: Methoden des Lernens, Methoden der Fächer. In: Pädagogik 50 (1998), Heft 3, S. 7-8.

Hobbes, T.: Leviathan oder von Materie, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates. Zürich 1936

Hönigswald, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927

Holtappels, H.G.: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G. et al. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Präventionen. Weinheim/München 1997, S. 27 - 43

Holtappels, H.G. et al. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Präventionen. Weinheim/München 1997

Horney, K.: Our Inner Conflicts. New York 1945

Horney, K.: Neurosis and Human Growth. The Struggle toward Self-Realization. New York 1950

Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: Schubarth, W. und Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993, S. 44-56

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München 1994

Hurrelmann, K.: Interdisziplinäre Gewaltforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 2, 1995, S. 98-100

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/München 1998

Imbusch, P. und Zoll, R. (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen 1996

Irving, H.H. und Benjamin, M.: Family Mediation. Contemporary Issues. Thousand Oaks 1995

Jäger, S.: Brandsätze – Rassismus im Alltag. Duisburg 1992

Jäger, U.: Zivile Konfliktbearbeitung in der Einen Welt. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die Bildungsarbeit und den handlungsorientierten Unterricht. Tübingen 1996

Jefferys, K. und Noack, U.: Förderung von Konfliktfähigkeit. Ein Programm für die Klassen eins bis acht. Soest 1993

Jefferys, K. und Noack, U.: Das Streit-Schlichter-Programm für Schülerinnen und Schüler. Soest 1993

Jefferys, K. und Noack, U.: Streiten-Vermitteln-Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5 – 10. Lichtenau 1995

Jefferys, K. und Noack, U.: Sozialtraining. Ein Programm zur Förderung sozialer Fähigkeiten für Schüler und Schülerinnen der Klassen 5 bis 8. Hamm 1995

Jefferys-Duden, K.: Das Streitschlichterprogramm: Mediationsausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim/Basel 1999

Jefferys-Duden, K.: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufenprogramm. Weinheim/Basel 2000

Jerusalem, M. und Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1999

Johnson, D.W. und Johnson, R. T.: Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. Review of Educational Research, Band 66, 1996, Nr. 4, S. 459-506

Johnson, D.W. und Johnson, R. T.: New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School. Alexandria 1994

Johnson, D.W. und Johnson, R. T.: Zusammen und alleine lernen: kooperatives, konkurrierendes und individualistisches Lernen. Boston 1994

Jones, T.S. und Brinkman, H.: "Teach Your Children Well". Recommendations for Peer Mediation Programs. In: Folger, J.P. und Jones, T.S. (Hrsg.): New Directions in Mediation. Communication Research and Perspectives. Thousand Oaks 1994, S. 159 – 174

Jones, T. S. et al.: Impact of CRE on School and Classroom Climate. In: Jones, T. S. und Kmita, D. (Hrsg.): Does It Work?. The Case for Conflict Resolution Education in Our Nations´ Schools. Washington, DC 2000, S. 85 - 102

Jones, T. S.: The Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project: Insights and Directions for Curriculum Integration (reprinted with permission of the National Institute for Dispute Resolution's Forum, June 1998, Volume 35)

Jones, T. S. und Kmita, D. (Hrsg.): Does It Work?. The Case for Conflict Resolution Education in Our Nations´ Schools. Washington, DC 2000

Jones, T. S. und Carlin, D.: The Philadelphia Peer Mediation Project: Preliminary Report for the 1992-1994 period. ERIC Reproduction Document No. 395367, 1994

Joyce, B. et al.: The Structure of School Improvement. New York 1993

Jugert, G. et al.: Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim/München 2001

Kaestle, C.F.: Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. New York 1973

Kaeding, P.: Mediation. Schüler vermitteln in Konflikten. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3 1999, S. 64 - 74

Kagel, S. und Kelly, K.: The Anatomy of Mediation . What Makes it Work. Washington D.C. 1989

Kaplan, N.: Student Mediation: Opportunity and Challenge. School Safety Magazine, winter 1996

Kelle, H.: Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 192-208

Keller, G.: Wir entwickeln unsere Schule weiter. Praxisleitfaden zur Inneren Schulentwicklung. Donauwörth 1997

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

Kelly, J.B.: Mediation and Psychotherapy. Distinguishing the Differences. Mediation Quarterly, Number 1, San Francisco 1983

Kelly, J.B. (Hrsg.): Empirical Research in Divorce and Family Mediation in : Mediation Quarterly, Journal of te Academy of Family Mediators, Number 24. San Francisco 1989

Keltner, J.W.: The Management of Struggle. Elements of Dispute Resolution through Negotiation, Mediation and Arbitration. Cresskill 1994

Kern, H.J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Stuttgart 1974

Kerner, H.-J. (Hrsg.): Opfer und Täter. Eine Bibliographie zu Außergerichtlichem Tausgleich, Konfliktausgleich, Mediation, Opferhilfe, Opferschutz, Schadenswiedergutmachung, Täter-Opfer-Ausgleich und weiteren damit verbundenen Problembereichen. Bonn 1997

Kirckhoff, M.: Mind Mapping. Bremen 1994

Kleiber, D. et al.: Peer Education in der Präventionsarbeit. Begründungen, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen. Berlin 1998

Kliebisch, U.: Kommunikation und Selbstsicherheit. Interaktionsspiele für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Mühlheim/Ruhr 1995

Kliebisch, U.: Einführung in die Pädagogik der personalen Interaktion. Theoretische Grundlegung und Möglichkeiten der praktischen Anwendung. Bochum 1981

Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim und Basel 1998

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim/Basel 1994

Koch-Priewe, B.: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von Lehrer/innen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Baltmannsweiler 2000

Krell, G.: Wie der Gewalt widerstehen? Konfliktintervention und die Frage legitimer Gegengewalt als ethisches und politisches Problem. In: Imbusch, P. und Zoll, R. (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen 1996

Kressel, K. et al.: The Settlement-Oriented vs. the Problem-Solving Style in Custody Mediation. Journal of Social Issues 1994, 1, S. 67 - 84

Kressel, K. und Pruitt, D.G.: Mediation Research. The Process and Effectiveness of Third-Party Intervention. San Francisco/London 1989

Krüger, H.-H.(Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993

Kwiatkowski, G. (Hrsg.): Schülerduden . Die Philosophie. Wien, Mannheim, Zürich 1985

Lamnek, S.: Theorien abweichenden Verhaltens. München 1983

Lamnek, S.: Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München 1994

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)(LSW): Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule. Soest 1991

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)(LSW): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest 1994

Landesamt für Gesundheit und Soziales (Hrsg.)(LGS): Peer Education. Viele Wege führen nach Rom. Dokumentation der Fachtagung Peer Education Berlin, 22.10.-24.10.1997, Berlin 1998

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

Leiß, M. und Kaeding, P.: Peer Mediation an Schulen – ein Trainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler. Hamburg 1997

Lerchenmüller, H.: Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln 1986

Lerchenmüller, H.: Soziales Lernen in der Schule: zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I. Bochum 1987

Leuzinger-Bohleber, M. und Garlichs, A.: Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 157 – 176

Lewin, K.: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie (1931). In: Lewin, K.: Werkausgabe. Bd. 1. Stuttgart 1981

Lewin, K.: A dynamic theory of personality. New York 1935

Liang, Z.: Mediation vy Whom? Observations of Community Mediation Practices in the Quing Dynasty (1644-1911). Manuskript 1988

Liedloff, J.: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. München 1996

Locke, J.: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Frankfurt 2000

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien 1963

Luria, A.R.: The Nature of Human Conflicts. New York 1932

Machiavelli, N.: Discorsi. Gedanken über Politik und Staatsführung. Stuttgart 1977

Macmillan, D.L.: Verhaltensmodifikation. München 1975

Maslow, A.H.: Motivation and Personality, New York 1954. Dt. Ausgabe: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek 1999

Maslow, A.H. und Sorokin, P.A.: New Knowledge in Human Values. New York 1959

Maslow, A.H.: Toward a Psychology of Being. Princeton 1968

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1999

McCombs, B. L. and J. S. Whistler: The Learner Centered Classroom and School. San Francisco 1997

Mead, M.: Coming of Age in Samoa. New York 1928

Mead, M.: Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York 1935

Meeth, K.-P.: Erfahrungsbericht "Peer education – Peer mediation". Aufbruch in eine konsensorientierte Konfliktkultur. Streitvermittlung in der Hand von Schülerinnen und

Schülern an der Albert-Einstein-Schule, (IGS), Langen/Hessen. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 183 – 190

Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 97 - 106

Merton, R.K.: Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F. und König, R.(Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt 1968, S. 282 - 313

Metzger, T.: Chancen der ehrenamtlichen Mediation. Ein Vergleich der Gemeinwesenmediation in Deutschland, England und den USA. Aus: Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000, S. 237-250

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 8. Auflage. Frankfurt/M 1997

Mickley, A.: Mediation in Schulen: Respekt für die Streitenden in der Konfliktbearbeitung. In: Spreiter, M. (Hrsg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Weinheim und Basel 1993, S. 252-279

Mickley, A.: Mediation im Schul- und Jugendbereich von Berlin und Brandenburg. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 104-114

Miller, N.E.: Liberalization of Basic S-R concepts: Extension of Conflict Behaviour, Motivation and Social Learning. In: Koch, S. (Hrsg.): Psychology. A Study of a Science. New York 1959

Miller, N.E. und Dollard, J.C.: Social Learning and Imitation. New Haven 1941

Mitchel, C. und Banks, M.: Handbook of Conflict Resolution. The Analytical Problem-Solving Approach. London 1996

Möller, J. und Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim 1996

Moore, C.M.: Why Do We Mediate? In: Folger, J. P. und Jones, T. S. (Hrsg.): New Directions in Mediation. Communication Research and Perspectives. Thousand Oaks 1994, S. 195-203

Moore, C.W.: The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict. San Francisco 1986

Montada, L.: Die (vergesene) Gerechtigkeit in der Mediation. In: Metha, G. und Rucker, K.: Mediation und Demokratie, Heidelberg 2003, S. 156 – 168

Montada, L. und Kals, E.: Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen. Weinheim 2001

Morgenthau, H. J.: Macht und Frieden. Grundlegung einer Theorie der Internationalen Politik. Gütersloh 1963;

Mücke, K.: Probleme sind Lösungen. Potsdam 2001

Münch, W.: Supervision von Lehrergruppen. In: Geissler, K.H. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Reinbek 1979, S. 145-181

Muth, K.: Pädagogische Konsequenzen aus einem Praxisbericht zur Streitschlichtung am Montessori-Gymnasium Köln. Köln 2001

Neidhardt, F.: Jugend im Spiegel von Umfrageforschung und Statistik. Köln 1987, S. 1-15

Nolting, H.-P.: Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Reinbek 1997

Oerter, R. und Dreher, E.: Jugendalter. In: Oerter, R. und Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/München 1995, S. 215-237

Olweus, D.: Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. In: Child Development, Heft 448, 1978, S. 1301-1313

Olweus, D.: Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys. Washington 1978

Olweus, D.: Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A causal Analysis. In: Developmental Psychology, Heft 16, 1980, S. 644 -660

Olweus, D.: Bullying Among School Boys. In: Cantwell, N. (Hrsg.): Children and Violence. Stockholm 1981

Olweus, D.: Bully/Victim Problems among School Children. Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program,. In: Pepler, D.J. und Rubin, L.H. (Hrsg.): The Development and Treatment of Aggression. Hillsdale 1991, S. 411 - 448

Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1996

Ortner, A. und Ortner, R.: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten: Handbuch für die Grundschulpraxis. Weinheim/Basel 1991

Oswald, H. und Süß, K.-U.: The Influence of Parents and Peers on Misconduct at School: Simultaneous and Synergistic Effects, in: Silbereisen, R.K. und Todt, E. (Hrsg.): Adolescence in Context. The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment. New York 1994

Paolitto, D.P.: The Effect of Cross-Age Tutoring on Adolescence. An Inquiry into Theoretical Intevention. In: Crisis, 10 (1) 1976, S. 52-61

Patterson, G.R.: Performance Models for Antisocial Boys. *American Psychologist*, Heft 4, 1986, S. 432 – 444

Patterson, G.R. et al.: A Development Perspective on Antisocial Behaviour. *American Psychologist*, Heft 44, 1989, S. 329-335

Pearce, W.B. und Cronen, V.E.: *Communication, Action and meaning. The Creation of Social Realities.* New York 1980

Pearce, W.B.: *Communication and the Human Condition.* Carbondale 1989

Pearson, J. und Thoennes, N.: Divorce Mediation: Reflections on a Decade of Research. In: Kressel, K. und Pruitt, D.G.: *Mediation Research. The Process and Effectiveness of Third-Party Intervention.* San Francisco/London 1989, S. 9-30

Petermann, F. und Petermann, U.: *Training mit aggressiven Kindern.* Weinheim 1993

Petermann, F. et al.: *Sozialtraining in der Schule.* Weinheim 1997

Peuke, R.: Grenzen und Möglichkeiten der Schulmediation. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): *Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation.* Frankfurt 2001, S. 235 - 245

Pfarr, P. und Kleiber, D.: *Jugendliche für Jugendliche. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle des Peer-Involvement-Ansatzes in der Prävention und Gesundheitsförderung.* München 1998

Piaget, J.: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung.* Weinheim/Basel 2003

Pöler-Klassen, A.: *Soziales Lernen, Arbeitsheft 1 und 2.* Mühlheim/Ruhr 1997 und 1998

Pritchard, H.E.: Conflict Resolution Education in the United States. In: Jones, T. S. und Kmitta, D. (Hrsg.): Does It Work?. The Case for Conflict Resolution Education in Our Nations's Schools. Washington, DC 2000, S. 1-13

Proksch, R.: Kooperative Vermittlung (Mediation) in streitigen Familiensachen. Praxiseinführung und Evaluation von kooperativer Vermittlung zur Förderung einvernehmlicher Sorge- und Umgangsregelungen und zur Entlastung der Familiengerichtbarkeit. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Köln 1998

Proksch, R.: Das Mediationskonzept und seine Bedeutung für Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteilarbeit. In: Aktion Jugendschutz Bayern e.V.: Mediatoren statt Gladiatoren. München 1998, S. 10-21

Pruitt, D.G.: Negotiation Behaviour. New York 1981

Quadagno, J.S. und Antonio, R.J.: Labeling Theory as an Oversocialized Conception of Man: The Case of Mental Illness. Sociology and Social Research, 60, 1975, S. 33-45

Rademacher, H.: Der systemische Ansatz in der Mediation – das hessische Modell "Mediation und Schulprogramm". In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 25 – 29

Rademacher, H.: In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 115 - 125

Ratzke, A. et al.: Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. Theorie und Praxis. Frankfurt 1996

Reiss, D.: Mechanisms Linking Genetic and Social Influences in Adolescent Development: Beginning a Collaborative Search. Current Directions in Psychological Science, Nr. 6, 1997

Rogers, C.R.: Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston 1951

Rogers, C.R.: On Becoming a Person. New York 1961

Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernens. Hannover 1957

Sandy, S.V. et al.: Impact on Students: Conflict Resolution Education's Proven Benefits for Students. In: Jones, T. S. und Kmitta, D. (Hrsg.): Does It Work?. The Case for Conflict Resolution Education in Our Nations's Schools. Washington, DC 2000, S. 15 - 31

Schachter, S.: The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. In: Leidermann, P.H. und Shapiro, D. (Hrsg.): Psychological Approaches to Social Behavior. Stanford 1964

Schilling, D.: Soziales Lernen in der Grundschule. Mülheim/Ruhr 2000

Schirp, H.: Gestaltung – Öffnung – Reflexion. Drei Ansätze zur Gewaltprävention in der Schule. Arbeitsbericht, Heft 20, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1993

Schirp, H.: Gewaltverhältnisse in der Schule? In: Heitmeyer, W. et al. (Hrsg.): Jugend-Staat-Gesellschaft. Weinheim 1992, S. 125 –135

Schirp, H.: Schule und Gewalt. In: Hurrelmann, K. et al.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim/Basel 1996, S. 27-58

Schmidt, R.: Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen? Analyse. Konzept. Hilfen. Essen 1994

Schricket, A.: Streitschlichtung statt Schulverweis – Konfliktlösung an einer Kreuzberger Gesamtschule. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 145-149

Schründer-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 107-117

Schubarth, W. und Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993

Schubarth, W. und Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zu abweichendem Verhalten in Schulen in Sachsen (unter Mitarbeit von Ch. Ackermann und D. Stenke). Dresden 1994

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

Schubarth, W.: Mediation an Schulen als Beitrag zur Gewaltprävention. Zum Zusammenhang von Peer-Mediation, Gewaltprävention und Schulentwicklung. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 85 - 103

Schubarth, W. und Simsa, C.: Chancen und Grenzen der Schulmediation – eine Einführung. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 85 – 103, S. 3 - 8

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek 1989

Schwind, H.-D. et al.: Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Sonderdruck. Bochum 1989

Schwind, H.-D. et al.: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Band I – IV. Berlin 1990

Schwind, H.-D. et al.: Gewalt in der Schule – am Beispiel Bochum. Mainz 1995

Scott, J.P.: Aggression. Chicago 1958

Senghaas, D.: Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt 1969

Senghaas, D.: Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt 1972

Senghaas, D.: Frieden als Zivilisierungsprojekt. In: Senghaas, D.: Wohin driftet die Welt? Über die Zukunft friedlicher Koexistenz. Frankfurt 1994

Shailor, J.G.: Empowerment in Dispute Mediation. A Critical Analysis of Communication. Westport 1994

Siegel, D.: The Developing Mind: Towards a Neurobiology of Interpersonal Experience. N.Y. 1999

Silbereisen, R.K. und Todt, E. (Hrsg.): Adolescence in Context. The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment. New York 1994

Simkin, W.: Mediation and the Dynamics of Collective Bargaining, BNA (Bureau of National Affairs)-Books , Washington, D.C. 1971

Simsa, C.: Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel 2001

Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001

Simsa, C. und Dittmann, J.: Konfliktmanagement an Schulen – rechtliche Sanktionen bei Gewalttaten von Schülern und Mediation als alternatives Interventionsmodell. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 41 –62

Skinner, B.F.: Science and Human Behavior. New York 1953

Smaus, G.: Versuch um eine materialistisch-interaktionistische Kriminologie. In: Kritische Kriminologie heute. 1. Beiheft des Kriminologischen Journals 1986. S. 179-199

Sonnenberg, J. und Windsor, A.: Teamarbeit trainieren in der Grundschule. Mülheim/Ruhr 2000

Spearman, C.: The Abilities of Man. London 1927

Spreiter, M. (Hrsg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Weinheim und Basel 1993

Stahlberg, H.: Schlichtung – Moderation – Mediation. Schüler übernehmen Verantwortung. Eine Idee zieht Kreise. In: Pädagogisches Handeln, Heft 3, 1998, S. 17

Standford, G.: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Aachen 1991

Steinberg, L. und Darling, N.: The Broader Context of Social Influence in Adolescence. In: Silbereisen, R.K. und Todt, E. (Hrsg.): Adolescence in Context. The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment. New York 1994

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

Sullivan, H.S.: Introduction to the Study of Interpersonal Relations. In Psychiatry, Vol.I
1938

Sylwester, R.: A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain.
Thousand Oaks 1995

Sylwester, R.: Emotion and Attention: How Our Brain Determines What's Important.
Thousand Oaks 1998

Sylwester, R.: Unconscious Emotions, Conscious Feelings, and Curricular Challenges.
Seattle 2001

Szempiel, Ernst-Otto: Internationale Politik. Paderborn 1981

Thompson, C.: Die Psychoanalyse. Ihre Entstehung und Entwicklung. Zürich 1982

Thon, C. und Buthmann, A.: „Fair streiten lernen. Tutoren- und Präventionsprogramm
für die Sekundarstufe. Mülheim/Ruhr 2001

Theunert, H.: Gewalt in den Medien- Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche
Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. Opladen 1987

Thurstone, L.L.: Theories of Intelligence. Chicago 1945

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

Touval, S. und Zartman, I.W.: Mediation in International Conflicts. In: Kressel, K.
und Pruitt, D.G.: Mediation Research. The Process and Effectiveness of Third-Party
Intervention. San Francisco/London 1989, S. 115-137

Ury, W.L. et al.: Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten
Interessenausgleich. Frankfurt/New York 1991

Venkataramaiah, S. und Kumari, K.: Socio-psychological analysis of childrens´ quarrels: Theoretical concepts and implications. Child Psychiatry Quarterly 1975, 8, 1-6

Venkataramaiah, S. und Kumari, K.: Socio-psychological analysis of childrens´ quarrels, the empirical investigation: Results and Discussion. Child Psychiatry Quarterly 1986, 10, 1-7

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1996

Vogel, G.: SchülerInnen als Konfliktlotsen. In: Aktion Jugendschutz Bayern e.V.: Mediatoren statt Gladiatoren. München 1998, S. 32 - 40

Vollmer, G.: Top-Training.Lernen-Behalten-Anwenden. Stuttgart/Dresden 1994

Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt 1995

Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001

Watzke, E.: Äquilibristischer Tanz zwischen den Welten. Neue Methoden professioneller Konfliktmediation, Godesberg 1997

Watzlawick, P. et al.: Lösungen: Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern 2001

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1956

Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim/Basel 1998)

Wichterich, H.: Streitschlichtung als pädagogische Antwort auf Konflikte und Regelverstöße. Thema Jugend, Heft 2 1997, S. 4-5

Wichterich, H.: Peer Mediation in den Schulen Nordrhein-Westfalens. In: Simsa, C. und Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt 2001, S. 160 - 163

Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. Bremen 1980

Zilleßen, H.: Mediation – kooperatives Konfliktmanagement in der Umweltpolitik. In: Geißler, P. und Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000, S. 133-145

Zuschlag, B. und Thielke, W.: Konfliktsituationen im Alltag. Ein Leitfaden für den Umgang mit Konflikten in Beruf und Familie. Göttingen 1998

Verzeichnis der Organisationen und Projekte

Arnsberger Modellprojekt, Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 45: Lehrerfortbildung. Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Juli 1998

Das Offenbacher Modellprojekt. In: Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim/ Ruhr 1998, S. 70 – 75

Mediation und Schulprogramm – ein Projekt der Umsetzung konstruktiver Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention an hessischen Schulen („Hessenprojekt“). Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Frankfurt, ohne Jahresangabe

Projekt der Stadt Minden: Kreative Konfliktbearbeitung im kommunalen Zusammenhang. Möglichkeiten zur Gewaltminderung, Bund für Soziale Verteidigung, Ringstraße 9a, 32427 Minden

National Curriculum Integration Project, beschrieben bei Aber et al. 1998, s. auch unter <http://www.ncip.org>

National Association for Community Mediation: 1527 New Hampshire Avenue, NW Washington, DC 20036-1206, s. auch unter <http://www.nafcm.org>

Mediation UK: Alexander House, Telephone Avenue, Bristol BS1 4BS, s. auch unter <http://www.mediationuk.org>

Conflict Resolution/Peer Mediation Project der Universität Florida.: College of Education, 140 Norman Hall, Gainesville, FL, s. auch unter <http://www.coe.ufl.edu/CRPM/results>

Peer Counseling Centers der UCI (University of California), Irvine
<http://www.counseling.uci.edu/counsel/peeredu.html>

Peer Education Program of Los Angeles: 5410 Wilshire Blvd., L.A., California 90036, s. auch unter <http://www.pepla.org/>

Pilotprojekt Suchtvorbeugung: Trofaiach, Österreich, Kehrgasse 41, 8793 Trofaiach, Österreich
http://www.checkit.at/peer_education

Peer Education Projekt, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abt. für Sozialpädagogik, Auenbruggerplatz, A-8010 Graz, Österreich
<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/>

Schulprogramme

Schulprogramm der Hauptschule Gereonswall, Köln: www.kbs-koeln.de/ghs-gereonswall

Schulprogramm des Montessori-Gymnasiums Köln: www.kbs-koeln.de/montessori-gymnasium

Schulprogramm der Integrierten Gesamtschule Holweide: www.kbs-koeln.de/IGS-holweide

Anhang

Beispiel eines Ausbildungszertifikats für Mediator/innen

<h1 style="margin: 0;">Zertifikat</h1> <hr style="border: 1px solid black; width: 50%; margin: 10px auto;"/> <p style="text-align: center; margin: 0;">über die Teilnahme an der Ausbildung zum</p> <h2 style="text-align: center; margin: 0;">Schüler - Streitschlichter</h2> <p style="text-align: center; margin: 0;">an der</p> <h3 style="text-align: center; margin: 0;">Int. Gesamtschule Köln – Holweide</h3> <p style="text-align: center; margin: 10px 0 0 0;">Hiermit bescheinigen wir</p> <hr style="border: 1px solid black; width: 50%; margin: 10px auto;"/> <p style="text-align: center; margin: 0;">dass an der Ausbildung zum</p> <h3 style="text-align: center; margin: 0;">Schüler – Streitschlichter</h3> <p style="text-align: center; margin: 0;">im Rahmen des Unterrichts „Praktisches Lernen“ mit Erfolg teilgenommen hat.</p> <p style="text-align: center; margin: 10px 0 0 0;">Die Ausbildung versetzt in die Lage, auftretende Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Befähigung zu bearbeiten.</p> <p style="text-align: center; margin: 0;">Die Ausbildung steht auf der Grundlage der Konfliktmediation.</p> <p style="margin-top: 20px;">Köln,</p> <table style="width: 100%; margin-top: 20px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; border-top: 1px solid black; padding-top: 5px;">Schulleitung</td> <td style="width: 50%; text-align: center; border-top: 1px solid black; padding-top: 5px;">Trainerinnen</td> </tr> </table>		Schulleitung	Trainerinnen
Schulleitung	Trainerinnen		

Beispiel eines Arbeitszeugnisses für Mediator/innen

<h1 style="margin: 0;">Zertifikat</h1> <hr style="border: 1px solid black; width: 80%; margin: 10px auto;"/> <h2 style="margin: 0;"><i>Schülerstreitschlichtung</i></h2> <p style="margin: 0;">der</p> <h3 style="margin: 0;">Int. Gesamtschule Köln – Holweide</h3> <p style="margin: 10px auto 0 auto;">Hiermit bescheinigen wir</p> <hr style="border: 1px solid black; width: 80%; margin: 10px auto;"/>	
<p>dass _____ als Co – Streitschlichter in der Schule erfolgreich, engagiert und zuverlässig mitgearbeitet hat. _____ hat Schlichtungen übernommen, _____ Wissen und Können angewandt. _____ hat an einer Veranstaltung der Thomas Morus Akademie zum Thema „Schülerstreitschlichtung“ teilgenommen und sich hier weitergebildet.</p> <p>_____ hat die Vorstellung des Projektes „Schülerstreitschlichtung“ in den Klassen des 5. Jahrgangs mitgestaltet und war regelmäßig zum Austausch, zum Klären und Vertiefen von Inhalten im Unterricht. _____ hat mit ihren Fragen und ihren Gedanken die Arbeit der aktiven SchülerstreitschlichterInnen konstruktiv mitbestimmt und gern Leitungsaufgaben übernommen.</p>	
<p>Köln,</p>	
<p>_____ Schulleitung</p>	<p>_____ Trainer/Inet</p>

Brief/Faxfragebogen zur Ermittlung der Nachhaltigkeit und Umsetzungspraxis von Peer Mediation an Schulen des Kölner Regierungsbezirks

Betrifft: Streitschlichterprojekt an Ihrer Schule - Rundschreiben von Frau Nowak (BR Köln) vom 24.08.2000 - Umfrage im Auftrag der Universität zu Köln

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

an Ihrer Schule gibt es seit einiger Zeit ein Projekt „Streitschlichtung“. Für die Untersuchung zum Thema „Effektivität von peer mediation an weiterführenden Schulen im Regierungsbezirk Köln“, die ich im Auftrag der Abteilung Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität Köln durchführe, benötigen wir noch eine Reihe von Daten. Wenn Sie sich die Zeit nehmen könnten, die folgenden Fragen durch Ankreuzen zu beantworten und uns den Fragebogen an die Nummer 02203/180811 zurückzufaxen, würden Sie uns sehr weiterhelfen.

Die ersten Streitschlichter wurden ausgebildet im
 1. Hj. 1995/96 () 2. Hj. 1995/96 () 1. Hj. 1996/97 () 2. Hj. 1996/97 ()
 1. Hj. 1997/98 () 2. Hj. 1997/98 () 1. Hj. 1998/99 () 2. Hj. 1998/99 ()
 1. Hj. 1999/2000 () 2. Hj. 1999/2000 () 1. Hj. 2000/2001 () 2. Hj.
 2000/2001 (). Wir beginnen im nächsten B] damit ().

Die Schüler/innen werden in der Schule () außerhalb der Schule ()
 ausgebildet.
 Die Organisation der Ausbildung erfolgt in einer freiwilligen AG () als
 Wahlpflichtfach () an Projekttagen () in anderer Form

Die Schülergruppe wird ausgebildet von 1 Person () 2 Personen ()
 mehr als 2 Personen (). Die Ausbilder/innen sind Lehrer an unserer Schule ()
 Sozialpädagogen an unserer Schule () Fachleute von außen () gemischte Gruppe
 ().

Ausgebildet wird Jg. 6 () Jg 7 () Jg 8 () Jg 9 () Jg. 10 und
 älter () (Sek II). Es werden pro Jg. ca. () Schüler/innen ausgebildet. Wir
 haben insgesamt etwa () Schüler/innen an unserer Schule.

Falls die Schlichter/innen bereits arbeiten: Sie haben einen Schlichterraum
 (). Sie können im Schulgebäude/-gelände angesprochen werden (). Sie sind für
 alle Schüler/innen zuständig (). Sie sind vor allem für die
 Orientierungsstufe zuständig (). Sie medieren überwiegend in den Pausen ().
 Sie medieren in den Pausen plus Unterrichtszeiten (). Sie arbeiten
 überwiegend außerhalb ihrer Unterrichtszeit ().

Unser Projekt läuft sehr gut () einigermaßen gut () schlecht (). Pro Monat
 fallen etwa () Schlichtungen an. Wir praktizieren weitere Formen der
 Gewaltprävention () z.B. Soziales Lernen () Kollegiale Fallberatung ()
andere:

.....
 Wir sehen folgende Probleme:

.....
 Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur verschlüsselt
 weiterverarbeitet. Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Victoria Caesar

Auswahlfragebogen

Betrifft: Streitschlichterprojekt an Ihrer Schule – Rundbrief von Frau Nowak / meine Umfrage im Auftrag der Universität zu Köln

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

Sie haben freundlicherweise den 1. Fragebogen zum Thema Schülermediation beantwortet. Aus Ihrer Antwort geht hervor, dass an Ihrer Schule Schülermediation **seit etwa 3 oder mehr Jahren** – also mit einer gewissen Nachhaltigkeit, praktiziert wird. Seit der ersten Befragung sind einige Monate vergangen. Daher die **herzliche Bitte** diese zusätzlichen Fragen zu beantworten (einige wenige sind zwecks schnellerer Zuordnungsmöglichkeit nochmals gestellt) und mir so bald wie möglich zurückzufaxen an die **Faxnummer: 02203/180811**

1. Wie viele Schüler/Innen gibt es an Ihrer Schule () 2. Wie viele Kolleg/Innen? ()
3. Wie lange in Ustd. dauerte die Ausbildung der Mediator/Innen? () 4. Wie viele Mediator/Innen stehen in diesem Schuljahr zur Verfügung? () 5. Welchen Jahrgängen gehören diese an? () () () 6. Gibt es einen Schlichterraum? ja () nein ()
7. Werden die Mediationen mit schriftlichen Vereinbarungen abgeschlossen?
immer () manchmal () selten () nie ()
8. Wie viele Kolleg/Innen betreuen dieses Jahr das Projekt (Ausbildung, Informationsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Supervision, wenn vorhanden)? ()
9. Wird für die arbeitenden Mediator/Innen Betreuung/Supervision angeboten?
ja () nein ()
10. Welche Schülerjahrgänge suchen überwiegend die Mediation auf? () () () alle ()
11. Wie selbstverständlich ist es für Streitende Schüler/Innen zur Mediation zu gehen?
völlig () weniger () gar nicht () selbstverständlich
12. Durchlaufen die Schüler/Innen der Orientierungsstufe ein Training zum sozialen Lernen? ja () nein ()
- Sehr hilfreich wäre, wenn Sie die folgenden 3 Fragen **so genau wie möglich** beantworten könnten:
13. Wie viele Mediationen haben im laufenden Schuljahr bis jetzt etwa stattgefunden? ()
14. Wie hoch in % schätzen Sie den Anteil der Kolleg/Innen ein, die Schülermediation unterstützen?
()%
15. Unterstützt die Schulleitung das Mediationskonzept? ja () nur teilweise () nein ()

Ich versichere Ihnen, dass die Daten nicht weitergegeben werden und danke Ihnen für die Auskünfte.

Victoria Caesar

Leitfadeninterview mit Schülermediator/innen

Wie viele seid Ihr insgesamt?

Aus welchen Jahrgängen seid Ihr?

Wie lange war Eure Ausbildung und in welchem Rahmen hat sie stattgefunden?

Seit wann arbeitet Ihr schon?

Wie viele Mediationen hat jede/r von Euch durchgeführt?

Aus welchen Jahrgängen waren die Kontrahent/innen?

Wie war der Anteil Jungen/Mädchen bei den Kontrahent/innen?

Worum geht es bei den Streitigkeiten der Schüler/innen hauptsächlich?

Schlagt Ihr Lösungen vor oder kommen die Kontrahent/innen selbst mit Vorschlägen?

Werden immer Vereinbarungen abgeschlossen? Führt Ihr über die Fälle auch eine Statistik?

Und werden auch Folgetermine vereinbart, um zu schauen, ob die Verabredungen gehalten haben?

Bringt es den Schülern etwas, wenn sie Mediator/innen aufsuchen? Oder kommen die Schüler auch, um den Unterricht zu „schwänzen“?

Findet Ihr die Arbeit mit den Schülern schwer oder weniger schwer?

Macht es Spaß bzw. was gefällt Euch daran /daran nicht?

Findet Ihr die Arbeit für die Schüler/innen sinnvoll?

Findet Ihr die Arbeit für Euch selbst sinnvoll?

Z.B. Denkt Ihr, das Ihr die Arbeit /das Zertifikat, das Ihr für Eure Tätigkeit erhaltet, für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz/für Euren späteren Beruf mal gebrauchen könnt?

Fragebogen für Mediator/innen

männlich _____ weiblich _____ Jahrgangsstufe _____

Es wäre sehr nett, wenn du mit Hilfe dieses Fragebogens etwas über deine Tätigkeit als Mediator/in aussagen könntest: Wenn eine Aussage für dich genau zutrifft, kreuze an „stimmt genau“, wenn sie meistens zutrifft, kreuze an „stimmt meistens“, wenn sie nur manchmal zutrifft, kreuze an „stimmt manchmal“, oder wenn sie gar nicht zutrifft, kreuze an „stimmt gar nicht“. Vielen Dank für deine Mithilfe!

	stimmt genau	stimmt meistens	stimmt manchmal	stimmt gar nicht
1. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich den Schüler/innen, die in die Schlichtung kommen, beim Finden einer Lösung wirklich helfen kann.				
2. Die Vereinbarungen, die die „Streithähne“ in der Schlichtung treffen, sind aus meiner Sicht für beide Seiten zufriedenstellend.				
3. Soweit ich das beurteilen kann, halten sich die Beteiligten nachher auch an die Vereinbarungen.				
4. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, kann ich meine eigenen Konflikte mit Mitschülern besser lösen als vorher.				
5. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, kann ich meine eigenen Konflikte mit Lehrern besser lösen als vorher.				
6. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, kann ich meine eigenen Konflikte in der Familie besser lösen als vorher.				
7. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, fühle ich mich wohler in der Schule als vorher.				
8. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, fühle ich mich von den Mitschülern mehr anerkannt als vorher.				
9. Seit ich Streitschlichter/in an unserer Schule bin, fühle ich mich von den Lehrern mehr anerkannt als vorher.				

Fragebogen für Mediant/innen

Bitte beantworte die unten stehenden Fragen so genau wie möglich. Dein Name ist nicht nötig, nur die folgenden Angaben:

männlich _____ weiblich _____ Jahrgangsstufe _____

1. Weswegen bist du in die Schlichtung gekommen?

2. Ist der Streit oder das Problem mit deinem Konfliktgegner in der Schlichtung für dich geklärt worden?

ja () teilweise () nein ()

3. Warst du mit der Vereinbarung zufrieden, die ihr in der Schlichtung ausgehandelt habt?

ja () teilweise () nein ()

4. Hast du dich an deinen Teil der Vereinbarung halten können?

ja () teilweise () nein ()

5. Wie ist heute dein Verhältnis zu deinem Konfliktgegner?

gut () schlecht () wir gehen uns aus dem Wege ()

6. Würdest du wieder in eine Schlichtung gehen, wenn du dein Problem nicht selbst lösen kannst?

auf jeden Fall () weiß ich nicht () auf keinen Fall ()

Fragebogen für Klassenlehrer/innen

Im Auftrag der **Abteilung Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität Köln** und mit Unterstützung der **Besirksregierung** untersuche ich zur Zeit die Effektivität des Streitschlichtungsprogramms an einer Reihe von weiterführenden Schulen. Mit der Beantwortung der untenstehenden Fragen würden Sie mir sehr weiterhelfen. Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

1. In welchem Jahrgang ist Ihre Klasse? _____
2. Ca. wie viele Schüler/innen Ihrer Klasse haben in diesem (oder im letzten) Schuljahr eine Schlichtung in Anspruch genommen? ()
3. Wie viele davon waren männlich (), wie viele weiblich ()?
4. Auf wessen Veranlassung sind die Schüler/innen zur Schlichtung gegangen?
auf Ihre () auf die von Kolleg/innen () auf die von Mitschüler/innen ()
aus eigener Motivation ()
5. Haben die Konflikte zwischen diesen Schüler/innen den regulären Ablauf des Unterrichts beeinträchtigt?
ja () meistens () manchmal () nie ()
6. Wenn ja, meistens oder manchmal, war nach den Schlichtungen eine Beruhigung der Konfliktgegner erkennbar?
ja () meistens () manchmal () nie ()
7. Kann Ihrer Meinung nach die Schlichtungseinrichtung dazu beitragen Sie und Ihre Kolleg/innen bei der Beilegung von Streitigkeiten unter den Schüler/innen zu entlasten?
ja () nein ()
8. Hat Ihrer Meinung nach die Schlichtungseinrichtung positive Auswirkungen auf den Umgang unter den Schüler/innen Ihrer Schule?
ja () teilweise () nein ()
9. Folgendes möchte ich unbedingt noch anmerken:

Ganz herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!

Vereinbarung

KONFLIKTPARTEI A: Kl. Kl.	KONFLIKTPARTEI B: Kl. Kl.
SCHLICHTER/SCHLICHTERIN:/.....	
Datum: Ort:	
Worum ging es? Meinungsverschiedenheit () körperlicher Angriff () Beschädigung einer Sache Beleidigung () Verletzen einer Regel () Wegnehmen einer Sache Sonstiges:	
Beschreibung des Vorfalls:	
VEREINBARUNG:	
Wir nehmen die Vereinbarung an: Konfliktpartei A: Konfliktpartei B: Schlichterin/Schlichter:/..... Ein Folgetreffen wird vereinbart für	

Bescheinigung über ein Nachfolgetreffen

Schlichtungsdatum: Datum Nachfolgetreffen:

KONFLIKTPARTEI/en A: Klasse:

..... Klasse:

KONFLIKTPARTEI/en B: Klasse:

..... Klasse:

STREITSCHLICHTER/IN: /

Nach dem Gespräch mit den Beteiligten stellen wir fest:

- Die Vereinbarung der Schlichtung wurde von beiden Seiten beachtet. Die Schlichtung war demnach erfolgreich.
- Die Vereinbarung der Schlichtung wurde nicht in vollem Umfang erfüllt.

Begründung:

.....

.....

.....

- Die Vereinbarung der Schlichtung wurde von beiden Seiten nicht eingehalten. Die Schlichtung war demnach nicht erfolgreich.

Der nächste Schritt:

.....

.....

.....

.....
Unterschrift Schlichter/in.



Bezirksregierung Köln



Bezirksregierung, 50666 Köln

An die
Haupt-, Real- und
Gesamtschulen und
Gymnasien des Bezirks

Zugausstraße 2-10
50667 Köln
Ankunft erteilt:
Frau AD' Nowak

Zielen:
Durchwahl: (0221) 147-2477
Telefax: (0221) 147-2498
Aktenzeichen:
(bei Antwort bitte angeben)

Datum: 24.08.2000

Wissenschaftliche Auswertung von Streitschlichtungsprojekten an
den Schulen des Regierungsbezirks Köln

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Streitschlichtung hat in den letzten Jahren in den Schulen
viel Zuspruch gefunden; zahlreiche Schülerinnen und Schüler
haben sich ausbilden lassen und sind bereit, alltägliche Kon-
flikte eindämmen und regeln zu helfen.

Eine wissenschaftliche Auswertung dieser Idee steht - jeden-
falls für unsere Region - noch aus.

Umso mehr freut es mich, dass am Seminar für Pädagogik der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
ein solches Vorhaben ins Auge gefasst ist. Unter dem Arbeits-
titel "Effektivität von peer mediation an weiterführenden
Schulen im Regierungsbezirk Köln" wird Frau Victoria Caesar im
Auftrag des Lehrstuhls von Frau Prof. Dr. Koch-Priewe eine
empirische Untersuchung durchführen und dabei auch an die
Schulen des Bezirks herantreten.

Ich bitte die Schulen, das Forschungsvorhaben zu unterstützen
und Frau Caesar detailliert Auskunft zu geben, zumal auch die
Bezirksregierung an einer Evaluation der Streitschlichtung
interessiert ist.

Für Ihre Mitarbeit danke ich im voraus.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag


(Ursula Nowak)

Sprechzeiten:
prof. für den Beratungsdienst von 8:30 - 15:00 Uhr

Telefon: (0221) 147-0
E-Mail: postfach@bzreg-koebe.nrw.de

Zu erreichen sein:
10 bis Köln 100

Überweisungen an BEK Köln:
WstLB, Girokonto Köln



Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Seminar für Pädagogik
Abteilung für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
 Gronewaldstr. 2 · 50931 Köln
 Tel.: 0221/470-4902/06 · Fax: 0221/470-5048

Prof. Koch-Priewe · Universität zu Köln · Gronewaldstr. 2 · D-50931 Köln

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe

Durchwahl und FAX:
 0221/470-4914
 E-Mail:
 Barbara.Koch-Priewe@uni-koeln.de
 19. Juli 2000

Forschungsprojekt: Schulmediation

Frau Victoria Caesar führt im Auftrag der Abteilung Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität zu Köln eine Untersuchung zum Thema Schulmediation (Streitschlichtung) durch.

Die jetzt geplante Untersuchung soll zum einen aus einer Totalerhebung bestehen (welche Schulen des RP haben das Konzept Schulmediation installiert und wenden es weiterhin an?) und zum anderen aus einer qualitativen Studie zur Erforschung der spezifischen Bedingungen, unter denen dieses Programm effektiv umgesetzt wird und nachhaltige Änderungen bewirkt (bei Interesse kann die ausführliche Projektskizze zur Verfügung gestellt werden).

Wir möchten Sie bitten, unser Forschungsvorhaben zu unterstützen, indem Sie Frau Caesar und ihren Mitarbeitern Zugang zu Ihrer Schule und den entsprechenden Schulmitgliedern gewähren.

Ihre Daten werden vertraulich behandelt und nur verschlüsselt weiterverarbeitet.

Im Voraus für Ihre Mitarbeit und Mithilfe vielen Dank!

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe

Eckdaten der Schulen, die den Auswahlfragebogen zurückgesandt haben

Nr.	Name	GE1	GE2	H1	H2	H3	R1	R2	R3	R4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
1	Ass. Schüler	1506	1506	391	480	350	863	804	838	530	940	880	923	880	1160	835	1130	780	680	1350
2	Ass. Lehrer	100	200	20	42	24	40	42	46	24	42	48	36	48	38	30	81	283	48	30
3	Ass. Mediziner	10	1	15	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4	1. Jahrg. Med	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030	1030
5	Ass. Trainer	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	York Med/Tx	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7	Zweigleite Med	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
8	Dauer Assh. Ck	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9	Assozial. Assh.	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
10	Supervision	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	Raus	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
12	Vermitt. sehr	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
13	Mediation	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
14	Schulverm. Med	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
15	Ass. Lernst. 30	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
16	Ass. Meditieren	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
17	Unverm. Schil	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
18	Unverm. SL	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
19	Einstufung des Projektes	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
20	Zusammenfass.	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
21	Berechnungen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

1 bei mindestens 20 hervorgehoben
 4 bei mindestens 60% hervorgehoben
 7 bei mindestens 60% hervorgehoben

Victoria Caesar
Gertrudenstraße 24
51149 Köln

Sehr geehrte/r Fachlehrer/in,

Köln, 11.06.2001

Im Auftrag der Abteilung **Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität Köln** und mit Unterstützung der **Bezirksregierung** untersuche ich zur Zeit die Effektivität des Streitschlichtungsprogramms an einer Reihe von weiterführenden Schulen des Kölner Regierungsbezirks. Ihre Schule gehört mit zu den Schulen, an denen das Schlichterprogramm nachhaltig und offensichtlich erfolgreich funktioniert.

Im Rahmen dieser Untersuchung ist auch eine Befragung der Schlichter/innen vonnöten, die nur heute noch möglich war, da die Schüler/innen in den nächsten Tagen entlassen werden.

In diesem Zusammenhang bitte ich Sie, die Schüler/innen, die an Ihrem Fachunterricht teilnehmen und heute von mir interviewt wurden, nachträglich zu entschuldigen.

Herzlichen Dank für Ihr Verständnis