

Johannes A. Bechtold

Peer-Mediation

Kooperative Konfliktbewältigung an österreichischen Schulen
Strukturen – Wirksamkeit – Entwicklungschancen

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

eingereicht bei
Univ. Prof. Dr. Michael Schratz
Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung
an der Universität Innsbruck

Innsbruck 2002

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Bemerkungen.....	8
1.1	Vorwort und Danksagung.....	8
1.2	Gebrauchsanweisung und Übersicht zur Studie.....	10
1.3	Hinweis zur praktischen Umsetzung der Ergebnisse	12
2	Schlüsselthemen der Studie	13
2.1	Schule und Gesellschaft im Umbruch.....	14
2.1.1	Neuorganisation der Schule	14
2.1.2	Schule - ein Ort der Heterogenität und Komplexität	15
2.1.3	Schulentwicklung im gesellschaftlich veränderten Kontext.....	17
2.1.4	Schule und Ökonomie.....	18
2.1.5	Konflikte und Gewalt in der Schule	19
2.2	Konflikttheorie.....	22
2.2.1	Definition des interpersonalen Konflikts	23
2.2.2	Der Konfliktrahmen	24
2.2.2.1	Konflikte im mikro-sozialen Rahmen.....	24
2.2.2.2	Konflikte im meso-sozialen Rahmen.....	24
2.2.2.3	Konflikte im makro-sozialen Rahmen	25
2.2.3	Konflikttypen	25
2.2.4	Konflikteskalation.....	28
2.2.5	Umgang mit Konflikten	30
2.2.5.1	Konfliktregelung durch Macht, Gesetz oder Interesse	30
2.2.5.2	Destruktive Konfliktaustragung.....	30

2.2.5.3	Konstruktive Konfliktaustragung.....	31
2.3	Konfliktkultur in der Schule.....	32
2.3.1	Konfliktregelung in der Schule.....	32
2.3.2	Maßnahmenkatalog zur Konfliktregelung.....	33
2.3.3	Konfliktlernen im Unterricht.....	34
2.3.4	Konfliktlernen auf Schulebene.....	35
2.4	Mediation.....	37
2.4.1	Statt einer Definition.....	37
2.4.2	Definitionen.....	38
2.4.2.1	Mediation als Begriff.....	38
2.4.2.2	Mediation als Verfahren.....	38
2.4.3	Zur Entwicklung von Mediation.....	40
2.4.3.1	Historische und kulturelle Wurzeln.....	41
2.4.3.2	Entwicklung der Mediation in den USA.....	42
2.4.3.3	Entwicklung und Etablierung der Mediation in Österreich.....	43
2.4.4	Das Mediationskonzept.....	45
2.4.4.1	Die methodische Eigenständigkeit von Mediation.....	45
2.4.4.2	Das Harvard Konzept.....	46
2.4.4.3	Der Mediationsprozess.....	47
2.5	Peer-Mediation.....	50
2.5.1	Peer-Education - die neue Bewegung.....	50
2.5.2	Unterscheidungen der Peer-Ansätze.....	52
2.5.2.1	Peer-Counseling.....	52
2.5.2.2	Peer-Education-Programme.....	53
2.5.2.3	Peer-Projekte.....	53
2.5.3	Grundsätzliche Fragestellungen zur Peer-Mediation.....	54

2.6	Mediation macht Schule.....	55
2.6.1	Verbreitung und Erfahrungen der Schulmediation in den USA	55
2.6.2	Verbreitung und Etablierung der Schulmediation in Deutschland	56
2.6.3	Anfänge der Schulmediation in Österreich.....	57
2.6.4	Zur gegenwärtigen Situation der Schulmediation in Österreich.....	59
3	Wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen	60
3.1	Qualitäten und Quantitäten.....	61
3.1.1	Wissenschaftstheoretische Unvereinbarkeit der Forschungsparadigmen.....	61
3.1.2	Die methodologische Heterogenität.....	63
3.2	Die Aktualität qualitativer Forschung.....	65
3.2.1	Prinzipien der qualitativen Forschung	65
3.2.1.1	Offenheit	66
3.2.1.2	Forschung als Kommunikation.....	67
3.2.1.3	Der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand.....	68
3.2.1.4	Reflexivität von Gegenstand und Analyse.....	69
3.2.1.5	Explikation.....	70
3.2.1.6	Flexibilität.....	71
3.3	Grounded Theory	73
3.3.1	Merkmale der Grounded Theory	74
3.3.1.1	Eignung - Fitness	74
3.3.1.2	Verständnis – Understanding.....	75
3.3.1.3	Allgemeingültigkeit - Generality	75
3.3.1.4	Kontrolle – Control.....	76
3.4	Methoden und Techniken	77
3.4.1	Triangulation.....	77

3.4.1.1	Datentriangulation	78
3.4.1.2	Perspektivetriangulation	78
3.4.1.3	Methodentriangulation.....	79
3.4.2	Integrationsmodell multimethodischer Forschung	79
3.4.2.1	Schriftliche Befragung.....	80
3.4.2.2	Teilnehmende Beobachtung	81
3.4.2.3	Kombination von narrativem Interview und Leitfaden-Interview.....	82
3.4.2.4	Gruppendiskussion.....	84
3.4.2.5	Dokumentenanalysen.....	85
3.5	Der Prozess der Datenauswertung	87
3.5.1	Datenauswertung als Dekonstruktion und Rekonstruktion	88
3.5.2	Methodische Schritte der Grounded Theory.....	89
3.5.2.1	Definition der Forschungsfrage	90
3.5.2.2	Offenes, axiales und selektives Kodieren	90
3.5.2.3	Theoretische Memos - Generative Fragestellungen	92
3.5.2.4	Vergleichende Analyse	92
3.5.2.5	Theoretisches Sampling.....	93
3.5.2.6	Integration	94
3.5.3	Computerunterstützte Datenauswertung mit ATLAS/ti	94
3.5.3.1	Textuelle Phase	95
3.5.3.2	Konzeptuelle Phase.....	96
4	Datenerhebung und Teilergebnisse der ersten Phase	98
4.1	Allgemeine inhaltliche Zielsetzungen der Studie	99
4.1.1	Phasenmodell als künstliches Konstrukt im Forschungsprozess	100
4.1.2	Untersuchungsdesign und Zielsetzungen der ersten Phase.....	100
4.2	Datenerhebung der ersten Phase.....	101

4.2.1	Schriftliche Befragung per Internet	101
4.2.1.1	Struktur und Aufbau des Internetfragebogens	103
4.2.1.2	Erfahrungen mit dem Internet als Versandmedium	103
4.3	Datenauswertung der ersten Phase	105
4.3.1	Rücklauf des Internetfragebogens	105
4.3.1.1	Ergebnisse der quantitativen Vorerhebung	106
4.3.1.2	Ergebnisse der qualitativen Vorerhebung	111
5	Ergebnisse und Kernkategorien der zweiten Phase.....	113
5.1	Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung	114
5.1.1	Akzeptanz	115
5.1.2	Prozesshaftigkeit	119
5.1.3	Teil der Schulentwicklung	121
5.1.4	Kooperation mit externen Fachleuten - Öffnung nach außen und innen	123
5.1.5	Finanzierung	125
5.2	Kriterien der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit	128
5.2.1	Haltbarkeit der Vereinbarungen.....	129
5.2.2	Inanspruchnahme	132
5.2.3	Mediation als Gewaltprävention	137
5.2.4	Schulinterne Auswirkungen von Mediation	139
5.2.5	Transformative Wirkungen.....	143
5.2.6	Idealisierungen und Widersprüche	147
5.2.6.1	Realitätsnähe der Daten	148
5.2.6.2	Widersprüche	149
5.3	Ausbildung und Begleitung der Peers.....	151
5.3.1	Basistraining für Schüler/innen	152
5.3.2	Ausbildung zur Peer-Mediation.....	155

5.3.2.1	Organisationsformen der Ausbildung	156
5.3.2.2	Inhaltlich didaktische Vorgangsweisen	158
5.3.2.3	Auswahl der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen.....	159
5.3.3	Supervision und Coaching der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen	162
5.4	Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen	165
5.4.1	Basistraining für Lehrer/innen	166
5.4.2	„train the trainer“- Ausbildungsseminare	169
5.4.2.1	Organisationsformen der Ausbildung.....	169
5.4.2.2	Inhaltlich didaktische Vorgangsweisen	170
5.4.2.3	Auswahl der Lehrer/innen	171
5.4.3	„coach the coach“ – Projektsupervision	172
5.5	Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme	175
5.5.1	Die Pädagogischen Institute.....	176
5.5.2	Der Schulpsychologische Dienst	177
5.5.3	Die Kinder- und Jugendanwaltschaft.....	178
5.5.4	Private Trainer/innen und Mediatoren/Mediatorinnen	179
5.5.5	Das BM:BWK.....	180
5.6	Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation	181
5.6.1	Außenseiter/innen/problematik und Mobbing	182
5.6.2	Themenspezifische Einschränkungen.....	184
5.6.3	Straftaten und grobe Gewalteskalationen	186
5.6.4	Konflikte auf der Lehrer/innen/ebene.....	187
5.6.5	Klassenkonflikte	188
5.6.6	Schulartspezifische Besonderheiten und Einschränkungen.....	190
5.6.7	Geschlechtsspezifische Komponenten der Mediationsarbeit.....	192
5.6.8	Peer-Mediation ist keine Zaubermittel, sondern ein Baustein von vielen	193

6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	195
6.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	195
6.1.1	Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung	196
6.1.2	Kriterien der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit.....	197
6.1.3	Ausbildung und Begleitung der Peers	199
6.1.4	Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen.....	200
6.1.5	Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme.....	200
6.1.6	Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation	201
6.2	Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung.....	202
6.2.1	Planungsphase.....	202
6.2.2	Implementierungsphase	203
6.2.3	Etablierungsphase	203
6.2.4	Evaluierungs- und Adaptierungsphase	203
6.3	Blick in die Zukunft - Empfehlungen	205
6.3.1	Förderung und Ausbau von niederschweligen Trainings	206
6.3.2	Koordinationsstellen und Trainer/innen/pool	206
6.3.3	Vereinfachung und Vereinheitlichung der Finanzierung.....	207
6.4	Vision einer neuen Konfliktkultur	209
6.5	Persönliche Schlussgedanken des Verfassers	210
	Literaturverzeichnis.....	213
	Anhang.....	219

1 Einleitende Bemerkungen

1.1 Vorwort und Danksagung

An österreichischen Schulen werden in den letzten Jahren verstärkt Projekte zur Konfliktregelung und Gewaltprävention umgesetzt. Damit reagieren die Schulen auf die hohe Gewalt- und Aggressionsbereitschaft der Jugendlichen und weisen auf neue, kreative Formen der Konfliktbewältigung hin.

Peer-Mediationsprojekte sind solche innovative und erfolgsversprechende Ansätze der konstruktiven Konfliktbewältigung. Dabei werden Schüler/innen zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet, die bei Konflikten zwischen Gleichaltrigen vermitteln. Peer-Mediation ist kein Ersatz für andere, traditionelle Möglichkeiten der Konfliktaustragungen, aber diese Projekte erweitern das Spektrum der Konfliktlösungsmöglichkeiten an den Schulen und bieten für alle Beteiligten die Chance eine neue Konflikt- und Kommunikationskultur zu entwickeln.

Mit dieser Dissertation soll ein Überblick über die Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen gegeben werden. Zentrale Ziele dieser Studie sind die Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit, die Untersuchung der gewaltpräventiven Aspekte und das Aufzeigen der Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation. Zudem werden aus der Analyse der verschiedenen Organisations-, Ausbildungs- und Finanzierungsmodelle Empfehlungen für zukünftige Kooperations- und Finanzierungsmöglichkeiten abgeleitet.

Bedanken möchte ich mich bei Professor Dr. Michael Schratz, dessen fachliche Unterstützung und konstruktive Kritik wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Studie in dieser Form entstanden ist.

Mein Dank gilt auch dem BM:BWK, in dessen Auftrag diese Dissertation durchgeführt wurde, insbesondere Frau Mag. Doris Kölbl für die wichtigen Anregungen und vielfältigen Hilfestellungen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Dr. Elisabeth Glettler, Ulrike Csisinko, Mag. Margreth Steixner, Mag. Susanne Zoller, Mag. Angelika Schwaiger und Dr. Ernst Frank für den wissenschaftlichen Austausch und die fachliche bzw. supervisorische Unterstützung. Für Transkriptions-, Korrektur- und Layoutarbeiten sei Dr. Margit Schäfer, Mag. Ursula Jenewein, Mag. Florian Brenner und Nina Hammerle gedankt. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir in diesen zwei einkommensfreien Jahren bereitwillig Kredit gewährt haben. Unverzichtbar für diese Studie sind die Informationen der ca. 150 interviewten Schüler/innen, Coaches, Experten/Expertinnen, Lehrer/innen und Direktoren/Direktorinnen, die durch ihre Erfahrungen das Basiswissen für die Ergebnisse dieser Studie lieferten. Für deren kooperative, offene Grundhaltung möchte ich mich recht herzlich bedanken. Viele ihrer Anregungen werden in den Ergebnissen der Studie wiederzufinden sein, ohne dass jeweils ein direkter Bezug zu den Interviews hergestellt wird.

Da diese Studie auf der Grounded Theory¹ basiert, besteht der Anspruch, dass sie für Personen, die sich in irgendeiner Form mit Peer-Mediation an Schulen beschäftigen, verständlich ist und in einer angemessenen Sprache klar strukturiert dargestellt wird. Ein Anspruch, der angesichts der breiten Streuung der Personengruppen, eine große Herausforderung darstellt. Die nachfolgende Anleitung zum Gebrauch der Studie soll dazu dienen, Übersicht zu schaffen und Hinweise zur konkreten praktischen Umsetzung der Ergebnisse geben.

¹ Die Grounded Theory ist eine Anleitung zur Entwicklung von in den Daten verankerten sozialwissenschaftlichen Theorien. Vgl. dazu die Ausführungen in dieser Studie im Kapitel 3.3.

1.2 Gebrauchsanweisung und Übersicht zur Studie

Willkommen! Willkommen in der Welt der MiniDisc. Der neue MiniDisc-Recorder verfügt über die folgenden Funktionen und Merkmale. Aufnahmefähiger MD-Walkmann ..., einfache „Auswurf Funktion“ ..., Fernbedienung mit Nachbearbeitungsfunktionalität ...

Bedienungsanleitung Sony Corporation 2000, S. 3

Es mag etwas ungewöhnlich scheinen, wenn eine Studie zur Peer-Mediation an österreichischen Schulen mit einer Bedienungsanleitung für ein technisches Gerät beginnt. Die oben zitierte Anleitung für den Gebrauch eines Mini-Disc-Recorders, mit dem, das sei hier nur am Rande erwähnt, alle Interviewdaten aufgenommen und gespeichert wurden, sorgt wahrscheinlich für zusätzliche Verwirrung. Manche Leser/innen werden kopfschüttelnd nach dem Sinn und Zweck dieser Zeilen fragen, oder gar die Wissenschaftlichkeit dieser Studie im Vorab bezweifeln.

Mit dieser Metapher soll deutlich werden, dass auch für eine wissenschaftliche Studie einige Hinweise für den Gebrauch und die Anwendung durchaus angemessen und zweckmäßig sind. Ähnlich einer Bedienungsanleitung für ein technisches Gerät, werden deshalb einige wichtige Anleitungen zur Studie gegeben. Die folgende Übersicht zur Studie sollte dazu dienen, einzelne Bereiche nach persönlichem Interesse auszuwählen bzw. jene Bereiche zu erkennen, die für den eigenen Anwendungsbereich relevant sind. Sie soll interessierten Lesern/Leserinnen den persönlichen und effizienten Umgang mit dieser Studie erleichtern, so dass in der individuellen Auseinandersetzung mit den oft grauen Theorien einzelne Farben ihre Wirkung entfalten können. Und vielleicht kann die Reflexion der Theorie dazu beitragen, dass in der schulisch-praktischen Anwendung entsprechende bunte Bilder entstehen können.

Wie bereits erwähnt beinhaltet die Studie verschiedene Schwerpunkte, deren Inhalte nachstehend kurz erläutert werden. In Kapitel 2 werden die für Schulmediation relevanten Themenbereiche einführend und leicht verständlich dargestellt. Die gegenwärtige Situation an Schulen, Konfliktheorie, die Entwicklung der Mediation, der Mediationsprozess und die Peer-Education bilden die Schwerpunkte dieser

Einführung. Dieses Kapitel ist für Personen, denen die Bereiche Schule und Mediation neu sind, zu empfehlen, denn es bietet allgemeine Informationen und ermöglicht eine erste Annäherung zum Thema. Personen die mit diesen Bereichen vertraut sind, werden in diesem Kapitel wenig Neues erfahren. Vielleicht erhalten sie aber einige neue Impulse für eine kritische Betrachtung der verschiedenen Bereiche.

Kapitel 3 ist ein Versuch, die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und methodischen Voraussetzungen dieser Studie für einen weiten Personenkreis zugänglich und nachvollziehbar zu machen. Vereinfacht ausgedrückt geht es in diesem Kapitel um die Frage, wie Wissenschaft Wissen schafft. Neben allgemeinen wissenschaftstheoretischen Ausführungen wird auch die Grounded Theory, der dieser Studie zugrundeliegende Forschungsansatz vorgestellt. Weiters wird die methodisch-technische Seite der Studie und die computerunterstützte Datenauswertung mittels der Software ATLAS/ti beschrieben. Trotz der grundsätzlichen Bemühung um eine allgemein verständliche Sprache, ist dieses Kapitel aufgrund der Komplexität und des wissenschaftlichen Vokabulars überwiegend in einem abstrakt-theoretischen Sprachstil verfasst.

Die inhaltlichen Zielsetzungen der Arbeit und die Ergebnisse der ersten Phase des Forschungsprozesses werden in Kapitel 4 vorgestellt. Dabei wird eine Bestandsaufnahme der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen erstellt. Weiters wird eine Grobanalyse der zentralen Themenbereiche durchgeführt, die richtungsweisend für den Fokus der weiteren Vorgangsweise ist.

Die zentralen Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 5 auf knapp 100 Seiten präsentiert, diskutiert und mittels Zitaten, die vorwiegend aus den Interviews stammen, untermauert. Folgende Unterkapitel beinhalten die Ergebnisse zu den nachstehend gereihten Themen:

- 5.1 Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung,
- 5.2 Kriterien der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit
- 5.3 Ausbildung und Begleitung der Peers
- 5.4 Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen
- 5.5 Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme
- 5.6 Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation.

Allen interessierten und in Praxis oder Theorie mit Mediation beschäftigten Personen sei dieser Teil besonders empfohlen.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen für die praktische Umsetzung werden in Kapitel 6 dargestellt. Dieses Kapitel eröffnet einen allgemeinen Einblick zu den wichtigsten Erkenntnissen der Studie und ist deshalb auch jenen Lesern/Leserinnen anzuraten, die sich einen ersten, raschen Überblick verschaffen wollen. In diesem letzten Kapitel wird der Fokus in die Zukunft gerichtet und es werden konkrete Empfehlungen für die Etablierung, Förderung und Koordinierung der Peer-Mediation an österreichischen Schulen gegeben. Eine kurze Ausführung zur Vision einer neuen Konfliktkultur und persönliche Schlussgedanken des Verfassers bilden den Abschluss dieser Studie.

1.3 Hinweis zur praktischen Umsetzung der Ergebnisse

Ergänzend zu der vorangegangenen Leseanleitung wird an dieser Stelle noch sehr verkürzt ein Hinweis zum praktischen Gebrauch und zur Anwendung der Theorien in der schulischen Praxis gegeben. Vorausschickend wird den Anforderungen der Grounded Theory entsprechend darauf hingewiesen, dass nur Forschungsergebnisse, welche die soziale Realität erfassen und auch verständlich beschreiben „was wirklich los ist“, von den in der Praxis tätigen Personen nutzbringend angewendet werden können.² Die Praxis der Peer-Mediation in Schulen ist sehr unterschiedlich und vielfältig und unterliegt einem ständigen Veränderungsprozess. Deshalb sollte auch eine Theorie so flexibel gestaltet sein, dass sie von den Anwendern/Anwenderinnen an die konkrete Situation angepasst bzw. modifiziert werden kann. Im Sinne der Grounded Theory seien die Leser/innen dieser Studie ermuntert, die Theorie einer kritischen Überprüfung in der schulischen Realität zu unterziehen und gegebenenfalls auch situationsbedingt anzupassen und abzuändern.

² Vgl. dazu ausführlicher in Kapitel 3.2.1 und Kapitel 3.3.

2 Schlüsselthemen der Studie

Eine gute Interpretation von was auch immer - einem Gedicht, einer Person, einer Geschichte, einem Ritual, einer Institution, einer Gesellschaft - versetzt uns mitten hinein in das, was interpretiert wird.

Geertz 1987, S. 26

Mittenhineinversetzen in die Mediation, in die Schule, und die an Peer-Mediationsprojekten beteiligten Personen, ist das vorrangige Ziel dieser theoretischen Einführung. Mit den folgenden Kapiteln 2.1 bis 2.6 wird beabsichtigt, dem Leser/der Leserin in Kürze überschaubare und leicht lesbare Informationen zu den relevanten Themenbereichen dieser Studie zu geben. Eine ausführliche und detaillierte Darstellung der zentralen Themenbereiche ist im Rahmen der Einführung weder möglich noch zielführend, hierzu sei auf die angeführte weiterführende Literatur und auf die Ergebnisse der Kapitel 4 und 5 der Studie verwiesen.

Eine Darstellung und Interpretation von Theorie und Praxis der Peer-Mediation an österreichischen Schulen zu verfassen ist das übergeordnete Ziel dieser Studie. Interpretation ist ein sich wiederholender Prozess von Annäherung und Entfernung. Am Anfang steht die Annäherung. Wenn die Einführung bewirkt, dass Interesse geweckt und eine Sensibilisierung für das Thema erreicht wird, dann ist die Annäherung gelungen. Mittenhineinversetzen bedeutet auch, eine Brücke zu den praktischen Erfahrungen zu schlagen, so dass die schulische Realität sichtbar und spürbar werden kann.

Eine distanzierte Betrachtung der Thematik wird durch die teils provokanten Fragen im letzten Absatz der folgenden Unterkapitel angeregt. Dabei werden erste Forschungsfragen und Inhalte der Studie erkennbar, doch es geht vor allem darum, Distanz zu schaffen. Eine Distanz, die Platz schafft, um andere Sichtweisen und Perspektiven wahrzunehmen, und die hilfreich sein kann, einen kritischen und kreativen Zugang zum Thema zu finden.

2.1 Schule und Gesellschaft im Umbruch

Viele Schulen wollen sich heute „auf den Weg machen“. Sie sind auf der Suche nach Lösungen für die Probleme der Schule und der Gesellschaft von heute.

Wilhelm 2000, S. 62

Eine Studie über Mediation in Schulen zu verfassen bedeutet auch, sich intensiv mit den Rahmenbedingungen und den gegenwärtigen Veränderungsprozessen in Schulen zu beschäftigen. Denn die praktisch-pädagogische Arbeit in den Schulen ist das Tätigkeitsfeld und die Basis der Peer-Mediationsprojekte. Chancen und Grenzen der Schulmediation sind in enger Vernetzung mit den Potenzialen und Einschränkungen des schulischen Alltags zu sehen. Schulen verändern und entwickeln sich, sie tun dies aber nicht unabhängig von gesellschaftlichen Prozessen. Diese Veränderungen sind auch Ausdruck eines tiefergreifenden gesellschaftlichen Strukturwandels, d.h. Schulen verändern sich immer in Wechselbeziehung mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen: Demokratisierung, Individualisierung, Vielfalt der Kulturen, Veränderungen in den Familien, Veränderungen in der Arbeitswelt und die Ökonomisierung sind einige gesellschaftliche Faktoren, deren Einfluss auf die schulische Realität in den nachstehenden Ausführungen kurz dargestellt wird.

2.1.1 Neuorganisation der Schule

Schulen sind in Bewegung gekommen. Schulen ändern sich, d.h. sie reformieren ihr Profil, ihr Programm, ihre Methoden, sie entwickeln neue Formen der Kooperation mit den Eltern, öffnen sich gegenüber den Gemeinden, den Stadtteilen und untereinander.

Schley 1998, S. 13

Die Schulen befinden sich in einem Veränderungsprozess. Das Schulsystem, einst streng hierarchisch strukturiert mit genau definierten Einfluss- und Machtbereichen, hat sich im Laufe der autonomen Schulentwicklung zu einer demokratischen partnerschaftlichen Institution gewandelt. Unter dem Begriff „Schulpartnerschaft“ kam es zu einer Aufteilung der Entscheidungsgewalt auf verschiedene Gruppen.

Entscheidungen werden nicht mehr zentral von „oben nach unten“ delegiert, sondern Schulleitung, Lehrer/innen und Schüler/innen sind aktiv an den Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen der einzelnen Schulen beteiligt. Partizipation und Mitsprache wird von den Schülern/Schülerinnen und Eltern gewünscht und gefordert (vgl. etwa Altrichter/Schley/Schratz 1998, Schratz/Steiner-Löffler 1998). Dieser Wandel bringt neues Konfliktpotenzial an die Oberfläche. Durch das Aufbrechen der alten Strukturen sind auf allen Ebenen Konfliktfelder entstanden, zu deren Bearbeitung sich die autoritären Praktiken nicht mehr eignen. Konflikte sind nicht grundsätzlich negativ, sie sind Signale im sozialen Leben und in Organisationen, die aufzeigen, dass etwas einer Veränderung bedarf. Konfliktbearbeitung kann die Einleitung eines Veränderungsprozesses bewirken und dafür sind neue Methoden der kooperativen und gleichberechtigten Konfliktlösung gefragt.

2.1.2 Schule - ein Ort der Heterogenität und Komplexität

Schule ist mehr als Unterricht. So wie die Flugzeit des Piloten oder der Auftritt des Theaterschauspielers nicht das ganze Spektrum der Tätigkeit abbildet, so ist doch die Unterrichtsarbeit lediglich jener Aspekt der Lehrertätigkeit, der auch öffentlich bzw. bekannt ist bzw. von jeder Person in ihrer Jugend erlebt wird.

Studie Lehrer/in 2000³

Die Schulen von heute sind Orte der Vielfalt. Die Anforderungen an die Lehrer/innen und Schüler/innen sind um ein Vielfaches gestiegen (vgl. Studie Lehrer 2000, Altrichter/Schley/Schratz 1998, Schratz/Iby/Radnitzky 2000, Schratz 1996, Schratz/Steiner-Löffler 1998).

Die Integration und die Interkulturalität lösen traditionelle Grenzen auf und Lehrer/innen und Schüler/innen stoßen dabei oft an ihre eigenen Grenzen. Die Leistungsanforderungen an die Schüler/innen steigen bei gleichzeitigem inflationärem Wertverlust des traditionellen Schulabschlusses. Auch die Lehrer/innen

³ Die Studie Lehrer/in 2000 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst durchgeführt. Die Studie ist im Volltext unter der Internetadresse <http://www.lehrer2000.at> abrufbar.

sind mit neuen Anforderungen konfrontiert. Die Lehrer/innen/rolle ist neu zu definieren, denn neben der Wissensvermittlung sind die Lehrer/innen auch in der Vermittlung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten gefordert⁴. Ergänzungen der Erziehungsarbeit der Eltern und der Umgang mit „schwierigen“ und „verhaltensoriginellen“ Kindern sind weitere pädagogische Herausforderungen, die von den Lehrern/Lehrerinnen bewältigt werden müssen. Die Vielfalt an Aufgaben bedingt eine Vielfalt an Lernformen. Es existieren unterschiedliche Modelle und Projekte miteinander und nebeneinander. Die klassische Lernform ist nur noch eine von vielen und wird zunehmend von offenen, projektartigen, integrierten und ganzheitlichen Lernformen in den Hintergrund gedrängt. Die Schule als Ort der lebendigen Vielfalt stellt für alle Beteiligten neue Anforderungen dar, und nicht selten ist die Bewältigung des Schulalltags eine Gratwanderung zwischen Herausforderung und Überforderung.

Gibt die Mediation, als eine zusätzliche Variante in der bestehenden Vielfalt an Projekten und Unterrichtsformen, die nötige Orientierung, Sicherheit und den Mut, diese Gratwanderung zu wagen? Oder sorgt sie für zusätzliche Verwirrung? Liegt Mediation gerade im Trend und wird sie bald von anderen innovativen Unterrichtsideen und Projekten abgelöst? Oder besteht die Chance, dass sich Mediation schulübergreifend weiterentwickelt, Netzwerke entstehen und Mediation zum fixen Bestandteil von Schulprogrammen wird?

⁴ In der Entschließung des Nationalrates vom 10. Dezember 1997 betreffend Erziehung zur Gewaltfreiheit wird die Frau Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten ersucht, im Rahmen zur Erziehung für Friedfertigkeit folgende Maßnahmen umzusetzen:

- Vermittlung von Methoden der Aggressionsbewältigung und Erziehung zu Friedfertigkeit sowie der gewaltfreien Konfliktbewältigung in allen Formen des Unterrichts
- Ausweitung der verbindlichen Übung „Soziales Lernen“
- Verstärkte und übergreifende Verankerung des „Sozialen Lernens“ in allen Lehrplänen, somit Einbeziehung des Themas in die Lehrplanentwicklung 1999
- Einbindung entsprechender Lehrinhalte in die Lehreraus- und -fortbildung; in diesem Zusammenhang Entwicklung spezieller Angebote an den pädagogischen Instituten
- Förderung der gewaltfreien Erziehung im Bereich der Elternbildung

2.1.3 Schulentwicklung im gesellschaftlich veränderten Kontext

In einer Zeit rascher Veränderungen in jedem gesellschaftlichen Bereich kann auch die Schule nicht nachstehen. Da das Wort „Veränderung“ vielen aber zu bedrohlich scheint, hat man sich im Bereich Schule ... auf den Begriff „Entwicklung“ geeinigt.

Schratz 1996, S. 13

In Zeiten des schnellen gesellschaftlichen Umbruchs sind die Schulen in mehrfacher Hinsicht gefordert. Die Auswirkungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung sind auch in der Schule spürbar und erlebbar. Unsere Gesellschaft befindet sich in einer Periode der Mehr- und Vieldeutigkeit. Eine Pluralität von Werten und Sinnentwürfen löst traditionelle Orientierungsmuster und Wertvorstellungen ab. Die Schulen und die Lehrer/innen sind mit neuen Aufgaben konfrontiert. Bildung bedeutet nicht nur Wissensvermittlung, sondern wird im gesellschaftlichen Kontext verstanden. Die Schule soll den Jugendlichen Werte vermitteln und Orientierung geben⁵. Die Lehrer/innen sind als Partner/in, als Elternersatz, als Coach und als Erzieher/in gefordert, um den Jugendlichen Teamfähigkeit, sozial verantwortliches Handeln und demokratisches Denken zu vermitteln (vgl. dazu Breuss 1999, S. 111ff, Chicken 2000, S. 187-198, Schratz/Iby/Radnitzky 2000, S. 8). Mit der Einführung der pädagogischen Autonomie haben die Schulen die Möglichkeit standortspezifische Schwerpunkte und eigene Schulprogramme zu erarbeiten. Schulen versuchen sich ein Profil nach außen zu schaffen und stehen dabei vor der Aufgabe schulintern Lehr- und Lernangebote abzuwägen und auszuwählen.

Kann Mediation als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes einzelnen Schulstandorten mehr Profil und Attraktivität verleihen? Kann Mediation mit dem übergeordneten Ziel eine Kultur zu entwickeln, in der Verschiedenheit und

⁵ Eine ausführliche und aktuelle Diskussion zum Phänomen der Orientierung findet sich im Journal für Schulentwicklung Heft 1/2000. Unter dem Thema Orientierungskompetenz werden von verschiedenen Autoren/Autorinnen kritische Fragen an die Schule gestellt, so z.B.: Was trägt die Schule zur Orientierung bei? Wie kann sich im schulischen Kontext Orientierungskompetenz bilden? Wie kann die Offenheit gegenüber komplexen und neuen Lebenssituationen in die Offenheit von Lernsituationen transferiert werden?

Andersartigkeit möglich ist, im heutigen Wertpluralismus eine Orientierung für junge Menschen sein? Fördert Mediation demokratisches Denken und Handeln bei den Schülern/Schülerinnen, so dass ein Zusammenleben Verschiedener möglich wird, ohne dass Feindbilder entstehen und die Anpassung der Minderheiten an die Mehrheiten verlangt wird? Gilt dies nur für die Schule, oder auch in der Familie, in der Politik, auf nationaler und globaler Ebene?⁶

2.1.4 Schule und Ökonomie

Die zunehmend drängender werdenden Fragen der knappen materiellen Ressourcen bei steigenden inhaltlichen Anforderungen und Erwartungen beschreiben das konflikthafte Kräftefeld, in dem sich diese Aufgabe abspielt.

Schley 1998, S. 13

Materielle und personelle Einsparungen sind gegenwärtig kennzeichnend für die budgetäre Situation in allen Schularten. Parallel dazu steigen, wie oben bereits ausgeführt, die pädagogischen und sozialen Anforderungen an die Schulen. Es sind vielfältige und schwierige Aufgaben, mit denen die Schulen heute konfrontiert sind und die konkrete Unterrichtsarbeit wird zur Herausforderung für alle Beteiligten. Immer höhere Klassenschüler/innen/zahlen, und die Raumsituation in der Schule stellen laut der Studie Lehrer 2000 ernsthafte Belastungsfaktoren dar. Der Abbau von Dienstposten und die Erhöhung der Unterrichtstätigkeit im Zuge des Jahresarbeitszeitmodells haben zur Folge, dass weniger Zeit für den sozialen und persönlichen Umgang mit den Schülern/Schülerinnen bleibt. Die Sparpläne der Bundesregierung schaffen Konfliktpotenzial in vielfacher Hinsicht: Zum einen zeigen der Widerstand und die Lehrerstreiks, dass Entscheidungen über die Köpfe der Betroffenen hinweg nicht so ohne weiteres hingenommen werden. Zum anderen fehlt es, durch die de facto Erhöhung der Lehrverpflichtung an der notwendigen Zeit für die pädagogische Betreuung und Beratung von Schülern/innen und Eltern.

⁶ Die Auswirkung der Mediation auf andere Bereiche des Lebens ist ein Aspekt, der in dieser Studie einer genauen Betrachtung unterzogen wird. Zur politischen Dimension von Schulmediation vgl. z.B. Davenport 1998, S. 177-186 und Duss-von Werdt 2000.

Hat Peer-Mediation eine kompensatorische Funktion in einer Zeit, in der die Lehrer/innen weniger und die Klassenschüler/innen/zahlen mehr werden? Ist mit der Einführung von Peer-Mediation die Hoffnung verbunden, dass Jugendliche als Multiplikatoren/ Multiplikatorinnen pädagogische Aufgaben und Ziele kostengünstig und wirksam übernehmen? Besteht die Gefahr, dass in Zeiten immer knapper werdender öffentlicher Ressourcen pädagogische Aufgaben an die Schüler/innen abgegeben werden? Oder ist (Peer-)Mediation eine Chance für eine neue Konflikt- und Kommunikationskultur in der heutigen Schule, einer Schule, die mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert ist, im Spannungsfeld von Ökonomie und sozialer Verantwortung, Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln?

2.1.5 Konflikte und Gewalt in der Schule

Wir machen uns Sorgen, wenn Jonny nicht lesen kann. Wir machen uns Sorgen, wenn Jonny nicht rechnen kann. Aber sollten wir uns nicht auch darüber Sorgen machen, daß Jonny Grabsteine auf einem jüdischen Friedhof zertrümmert oder rassistische Parolen an die Wände des Schülerheims schmiert?

Gates 1991, S. 7⁷

Gewalt und Konflikte verlieren, das beweist auf erschreckende Art die Realität, nie an Aktualität. Die Berichterstattungen in den Medien und wissenschaftliche Studien zeigen, dass die Gewaltbereitschaft nicht nur unter Jugendlichen gestiegen ist. Manche Autoren/Autorinnen machen die Komplexität und Widersprüchlichkeit unserer Gesellschaft, den damit einhergehenden Werteverlust und die mangelnde Vorbildwirkung der Erwachsenen für die zunehmende Gewaltbereitschaft von Jugendlichen verantwortlich, andere dagegen behaupten, insgesamt einen Rückgang der physischen Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen feststellen zu können (siehe Hurrelmann/Palentien 1995, S. 15-37).

Bei kritischer Analyse der Meinungen und Veröffentlichungen zu diesem Thema ist folgende Differenzierung wichtig: Zum einem wird unter dem Begriff Gewalt eine

⁷ Zitiert nach Dulabaum 1998, S. 160.

Summe an Verhaltensweisen zusammengefasst, so z.B.: Beschimpfungen, Bedrohungen, Raufereien, Schlägereien, Diebstahl, Sachbeschädigungen, Vandalismus, Sexismus und Fremdenfeindlichkeit. Es gibt aber auch weitere Auffassungen, die den Gewaltbegriff um die Form der strukturellen oder indirekten Gewalt ergänzen. Zum anderen ist die Ursache für die statistische Zunahme von Gewalt, ohne dass tatsächlich die Gewalttätigkeit bei Jugendlichen gestiegen ist, auch in der erhöhten Sensibilisierung der Öffentlichkeit für dieses Thema zu sehen.

Die Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen hängt von vielen Faktoren ab, ein entscheidender Faktor ist, ob Jugendliche über gewaltfreie Verhaltensstrategien in Konfliktsituationen verfügen. Eltern, Lehrer/innen und Gleichaltrige können solche Verhaltensstrategien vorleben und Familie, Schule oder Peer-Group sind Felder, wo diese Verhaltensstrategien erfolgreich angewendet und erprobt werden können.

Die Situation in den Schulen zeigt, dass Konflikte zwischen Schülern/Schülerinnen oft erst wahrgenommen werden, wenn sie eskalieren, wenn etwas passiert ist: z.B. wenn Schüler/innen handgreiflich werden, wenn sie sprachlich aneinandergeraten oder wenn es zu Sachbeschädigungen kommt. Zumeist wird in solchen Fällen nur der Vorfall bearbeitet, die dahinterstehenden Konflikte bleiben ungelöst. Es ist den Klassenlehrern/Klassenlehrerinnen, sie sind ja primär für die Konfliktregelung zuständig, aus zeitlichen Gründen einfach nicht möglich, Konflikte intensiv zu bearbeiten. Wissensvermittlung nach Lehrplan, aber auch rudimentäre methodische Kompetenz im Umgang mit Konflikten sind weitere Gründe, die eine umfassende und für alle zufriedenstellende Bearbeitung von Konflikten verhindern. Gerade für die Gewaltprävention ist eine rechtzeitige Wahrnehmung von Konflikten und deren umfangreiche Aufarbeitung notwendig. Denn oft sind es die mangelnden Fähigkeiten, mit Konfliktsituationen umzugehen, die dazu führen, dass Konflikte eskalieren und es schließlich zu Gewalttaten kommt. Bei der oberflächlichen Bearbeitung wird Gewalt als Ursache für den Konflikt betrachtet, doch es verhält sich umgekehrt. Die Unfähigkeit der am Konflikt beteiligten Personen, Konflikte konstruktiv zu lösen, ist der Auslöser für Gewalttaten. Gerade in der Schule bietet ein vorbildhafter Umgang mit Konflikten eine Chance, den Jugendlichen konstruktive Konfliktlösungen zu vermitteln.

Ist die Peer-Mediation ein geeignetes Verfahren für Lehrer/innen und Schüler/innen, um Konflikte rechtzeitig wahrzunehmen und so Gewalteskalationen zu verhindern? Gelingt es im Rahmen der Peer-Mediationsprojekte die Kompetenzen im konstruktiven und gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu erweitern und werden die neue Verhaltensstrategien erfolgreich angewendet? Diese und ähnliche Fragen werden in dieser Studie gestellt und deren Antworten und Ergebnisse in Kapitel 5.2.3, 5.6.1 und 5.6.3 ausführlich diskutiert.

2.2 Konflikttheorie

Kurzum, Konflikte sind unangenehm und machen sich emotional auf unerfreuliche Weise bemerkbar. Sieht man darüber hinweg, dann hat so ein Konflikt durchaus auch sein Gutes - leider verhindern negative Emotionen wie Unsicherheit, Angst, Panik, Ärger, Zorn die Sicht auf den Nutzen eines Konflikts.

Lackner/Lackner 1998, S. 330

Konflikte werden meist als bedrohlich, störend und destruktiv wahrgenommen. Deshalb entwickeln viele Menschen verschiedene Strategien, um Konflikten aus dem Weg zu gehen, sie meiden konflikthafte Situationen oder verniedlichen den Konflikt⁸. Mit Äußerungen wie „Wird schon nicht so schlimm sein! Ich hab kein Problem damit, wenn es dich stört, dann ist es dein Problem! Das will ich gar nicht wissen!“ etc. versuchen die betroffenen Menschen dem Konflikt auszuweichen. Kurzfristig mag es gelingen, doch der Konflikt bleibt latent vorhanden und kann zu einem anderen Zeitpunkt wieder an die Oberfläche treten (vgl. dazu Besemer 1999, S. 24-33, Lackner/Lackner 1998, S. 330-344). Ungelöste oder eskalierende Konflikte sind in vielen Fällen die Ursachen für Gewalttaten (vgl. Faller 1998, S. 14, Proksch 1998, S. 10-21). Dabei, so scheint es, wäre alles um vieles einfacher, würde man der viel zitierten Aussage in der Literatur zur Konfliktlösung folgen (siehe dazu Glasl 1994, Faller 1998, Besemer 1996, Besemer 1999):

Konflikte, so lautet die These, sind nicht das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird. Konflikte werden als normal und positiv betrachtet, denn sie sind Signale die zeigen, dass Veränderungen notwendig sind oder, dass es unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen gibt. Konflikte können, vorausgesetzt sie werden rechtzeitig erkannt und konstruktiv gelöst, wesentlich dazu beitragen, dass Entwicklungen und Veränderungen eingeleitet werden.

⁸ Diese negative Besetzung von Konflikten und das Konfliktvermeidungsverhalten sieht Heintel in unaufgearbeiteten historischen Konflikterfahrungen verwurzelt: „Ursprünglich waren Konflikte sicher etwas Lebensbedrohliches, verbunden mit der Möglichkeit, zu verlieren, vernichtet zu werden. Diese Formen der Lösung waren früher auch recht handfest, verbunden mit Tod, Sklaverei, Vernichtung der sozialen Existenz“ (Heintel 1998, S. 24f).

Eine angemessene Konfliktanalyse ist eine Voraussetzung, um Konflikte rechtzeitig zu erkennen und richtig einzuschätzen.⁹ In der alltäglichen Konfliktbearbeitung wird dabei der Fokus auf die Frage „Was ist der Konflikt?“ oder „Was ist das Problem?“ gerichtet.¹⁰ Konstruktive Formen der Konfliktbearbeitung richten den Fokus auf die Frage „Was ist ein Konflikt?“

2.2.1 Definition des interpersonalen Konflikts

Die Analyse der Konfliktdefinitionen in der Fachliteratur zeigt, dass unterschiedliche Definitionen und Auffassungen bezüglich Beschreibungen und Gliederungen von Konflikten bestehen.¹¹ Im Wesentlichen lassen sich folgende Kennzeichen des interpersonalen Konflikts feststellen:

- Vorhandensein von mindestens zwei Konfliktparteien
- Unvereinbarkeit der Handlungstendenzen
- Unvereinbarkeit des Verhaltens

Zur Begriffsbestimmung interpersoneller Konflikte nachstehend die oft in der Literatur zitierte Definition des „sozialen Konflikts“ von Friedrich Glasl:

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“ (Glasl 1994, S. 14f)

Es ist aber kein sozialer Konflikt, wenn sich bloß Denk- und Vorstellungsinhalte widersprechen, ohne dass ein aufeinander bezogenes Handeln oder Kommunizieren

⁹ Damit soll nicht gesagt werden, dass zuerst eine Konfliktanalyse nach objektiven Kriterien durchzuführen ist, bevor eine Intervention stattfindet. Konfliktsituationen erfordern oft ein schnelles Eingreifen, um Erleichterung für die beteiligten Personen zu schaffen, doch handelt es sich dabei mehr um eine Krisenintervention als um eine lösungsorientierte prozessorientierte Form der Konfliktaustragung. Dabei ist zu bedenken, dass die Konfliktanalyse bereits eine Interventionsform ist, auch wenn diese nicht beabsichtigt ist (vgl. dazu auch Glasl, 1994, S. 56).

¹⁰ In der Schule lautet die Frage meist: „Was ist passiert?“

¹¹ Für eine ausführliche kritische Überprüfung der verschiedenen Definitionen siehe Glasl 1994, S. 11-21.

gegeben ist.¹² Denn erst in der Interaktion wird die Unvereinbarkeit als problematisch erlebt und dadurch nimmt der Konflikt Gestalt an. Besemer erklärt den Schritt vom Problem zum Konflikt so, dass die ursprüngliche Meinungsverschiedenheit mit beziehungsbelastenden Emotionen aufgeladen wird. Dadurch wird eine sachliche Problemlösung erschwert und die Beziehung gestört. Wenn zum Ausgangsproblem eine emotionale Störung der Beziehung hinzukommt, wird aus dem Problem ein Konflikt (vgl. Breidenbach 1995, S. 46-56, Besemer 1999, Glasl 1994).

2.2.2 Der Konfliktrahmen

Um einen Konflikt angemessen zu bearbeiten, ist es wichtig, diesen richtig einzuordnen.¹³ Dabei ist es hilfreich, wenn eine Unterscheidung von Konflikttypen hinsichtlich des Konfliktrahmens vorgenommen wird (nach Glasl, 1994, S. 60-64).

2.2.2.1 Konflikte im mikro-sozialen Rahmen

Als mikro-soziale Konflikte werden jene Konflikte bezeichnet, welche sich zwischen Individuen und innerhalb von kleinen Gruppen abspielen. Die beteiligten Personen kennen sich gegenseitig, die Kommunikation erfolgt oft in Form von face-to-face-Interaktionen (vgl. Glasl, 1994, S. 62). Ein Konflikt zwischen Schülern/Schülerinnen ist als Konflikt im mikro-sozialen Bereich einzuordnen, wenn z.B. nur die streitenden Schüler/innen und der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin in den Konflikt einbezogen werden, aber Eltern, Schulleitung und andere Personen nicht in den Konflikt involviert werden.

2.2.2.2 Konflikte im meso-sozialen Rahmen

Zum meso-sozialen Rahmen zählen soziale Gebilde wie Schulen, Verwaltungsbehörden, Fabriken usw., die sich aus mikro-sozialen Einheiten aufbauen. Die sozialen Beziehungen in solchen Einheiten gestalten sich nach den Funktionsbedingungen der Kleingruppen. Die Kommunikation erfolgt weniger in

¹² Widersprüchliche Handlungstendenzen sind auch innerhalb einer Person möglich. In Abgrenzung zum interpersonellen Konflikt handelt es sich dann um einen intrapersonalen Konflikt. In der Mediation geht es primär um die Bearbeitung des Konflikts auf der interpersonellen Ebene.

¹³ Eine zusammenfassende Übersicht der Konflikttypologien ist bei Glasl 1994, S. 47-82 nachzulesen.

direkten face-to-face-Interaktionen, sondern meist über Mittelspersonen, die als Sprecher/innen die Interessen eines Teams oder einer Abteilung vertreten (vgl. Glasl, 1994, S. 62f). Im schulischen Bereich findet ein Konflikt auf der meso-sozialen Ebene statt, wenn z.B. Beratungslehrer/innen, Eltern und Schulleitung in den Konflikt involviert sind.

2.2.2.3 Konflikte im makro-sozialen Rahmen

Konflikte im makro-sozialen Rahmen sind wesentlich komplexer als die bereits angeführten. Je größer der Konfliktrahmen, desto komplexer wird die soziale Situation. Es bilden sich Komplexitätsebenen die sich gegenseitig beeinflussen, einander durchdringen oder überlagern. Die persönlichen Motive überlagern sich mit der Aufgabe, die Interessen von einer Gruppe zu vertreten und sind in diesem Konfliktrahmen sehr stark von außerpersönlichen Faktoren und Zwängen beeinflusst. Dazu zählen z.B. politische Parteien, Wirtschaftsverbände, rechtliche Institutionen etc. (vgl. Glasl, 1994, S. 63)

Auf die Schule bezogen spielt sich der Konflikt im makro-sozialen Bereich ab, wenn es z.B. bei der Durchsetzung von Schulreformen zur Auseinandersetzung um Zuständigkeit und Einflussnahme zwischen „Bund“ und „Land“ kommt, Lehrer/innen und Gewerkschaften politische Aktionen durchführen, um ihre Interessen durchzusetzen, die wiederum durchdringen und vermengt sind mit Beziehungen und Konflikten zwischen Schulleitung, Lehrer/innen/kollegium, Schülern/Schülerinnen und deren Eltern etc.

Der Blick auf die unterschiedlichen Konfliktrahmen verdeutlicht, dass im schulischen Bereich mediativer Handlungsbedarf auf allen Ebenen herrscht. Doch die Peer-Mediationsprojekte kommen fast ausschließlich auf der mikro-sozialen Ebene zur Anwendung. Inwieweit sich die von den Schülern/Schülerinnen praktizierte Mediation auch im Umgang mit Konflikten im meso- und makro-sozialen Bereich auswirkt, wird im Rahmen dieser Studie näher untersucht.

2.2.3 Konflikttypen

Neben der Typologisierung von Konflikten nach der äußeren Erscheinungsform, ist für die Konfliktanalyse die Frage nach den Ursachen und den zugrundeliegenden

Interessen und Problemen sehr hilfreich. In der Literatur zur Mediation gibt es zahlreiche Unterscheidungen von Konflikttypen, die sowohl für die Theoriebildung, als auch für die praktische Vermittlung in Konfliktsituationen nützlich sein sollen¹⁴. An dieser Stelle sei die vielfach zitierte¹⁵, von Christopher W. Moore entwickelte Typologie von Konflikten angeführt. In dem 1986 erschienenen Klassiker „The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflicts“ (Moore 1986) unterscheidet er die fünf Konflikttypen: Sachverhaltskonflikte, Interessenkonflikte, Beziehungskonflikte, Wertekonflikte und Strukturkonflikte. Moore beschreibt die Ursachen des jeweiligen Konflikttyps und nennt auch mögliche Interventionsformen für die praktische Konfliktbearbeitung.

Typologie von Konflikten	
Konfliktursachen	Interventionsmöglichkeiten
Sachverhalts-Konflikte	
sind verursacht durch: <ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Informationen • Fehlinformation • unterschiedliche Einschätzung darüber, was wichtig ist • unterschiedliche Interpretation von Daten • unterschiedliche Vorgehensweise zur Bewertung 	mögliche Interventionen bzgl. Sachverhalte: <ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch anregen • Übereinstimmung herstellen, welche Daten wichtig sind • Entwicklung gemeinsamer Kriterien zur Bewertung der Daten • Miteinbeziehung von unabhängigen Experten
Interessen-Konflikte	
sind verursacht durch angenommene oder tatsächliche Konkurrenz von: <ul style="list-style-type: none"> • realen (inhaltlichen) Interessen • Verfahrensinteressen • psychologischen Interessen 	mögliche Interventionen bzgl. Interessen: <ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf Interessen und Bedürfnisse • Anregung zur Entwicklung von umfassenden Lösungen, die den Bedürfnissen aller Parteien entgegenkommen • Erweiterung der Optionen und Ressourcen

¹⁴ Eine Übersicht der wichtigsten Systematisierungsversuche von Konflikttypen und die Schwierigkeit diese zu vergleichen und in eine umfassende Systemik einzuordnen ist bei Glasl ausführlich dargestellt (vgl. Glasl 1994, S. 47-79).

¹⁵ So z.B. berufen sich Faller und Besemer auf diese Typologie von Moore (Faller 1998, Besemer 1993).

Beziehungs-Konflikte	
<p>sind verursacht durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • starke Gefühle • Fehlwahrnehmungen oder Stereotypen • mangelnde Kommunikation oder Fehlkommunikation • wiederholtes negatives Verhalten 	<p>mögliche Interventionsformen bzgl. Beziehungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontrolliertes und Ausdrücken von Gefühlen anleiten • Klärung der Wahrnehmung der Gefühle der Parteien • Förderung der Qualität und Quantität der Kommunikation • Unterbrechen von negativem Verhalten • Ermutigung zu einer positiven Einstellung zur Problemlösung
Werte-Konflikte	
<p>sind verursacht durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschieden Kriterien zur Bewertung von Ideen oder Verhalten • ausschließende Ziele von innerem Wert • unterschiedliche Lebensformen, Ideologien und Religionen 	<p>mögliche Interventionen bzgl. Werte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung wertender Begriffe bei der Problembestimmung • Zustimmung und Ablehnung der Parteien ermöglichen • Schaffung von Einflussphären in denen ein Wertebündel vorherrscht • Suche nach übergeordneten Zielen, die alle teilen
Struktur-Konflikte	
<p>sind verursacht durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • destruktive Verhaltens- und Interaktionsmuster • ungleiche Kontrolle, Eigentumsverhältnisse oder Verteilung der Ressourcen • ungleiche Macht und Autorität • geographische, psychische oder umfeldbezogene Faktoren, welche Zusammenarbeit behindern • Zeitzwänge 	<p>mögliche Interventionen bzgl. Strukturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klare Rollenbestimmung und -veränderung • Destruktive Verhaltensmuster ersetzen • Einführung eines fairen, beidseitig akzeptierbaren Verfahrens zur Entscheidungsfindung • von Positionen zu Bedürfnissen lenken • Veränderung der Art der Einflussnahme der Parteien vom Zwang zur Überzeugung • Veränderung des physischen Bereichs und es Umfeld der Parteien (Nähe/Distanz) • Veränderung der Zeitzwänge (mehr/weniger Zeit)

Abbildung 1 (nach Moore 1986, S. 27)

In der Praxis lassen sich Konflikte nicht so klar und eindeutig klassifizieren. Die Konflikte sind oft sehr komplex und werden als Vernetzung von Gefühlen, Interessen und Positionen erlebt.

Die Suche nach der Ursache des Konflikts kann auch zu der Erkenntnis führen, dass der offenkundige Konflikt nur vorgeschoben ist, und dass sich dahinter ganz andere Motive und Wertvorstellungen verbergen. Eine wirksame Lösung eines

offenkundigen, sichtbaren Konflikts ist nur dann möglich, wenn die dahinterliegende Problematik erkannt und offen thematisiert wird. Glasl wendet dazu ein, dass eine Unterscheidung zwischen „Wertekonflikt“ und „Interessenkonflikt“ im Beginnstadium des Konfliktbehandlungsprozess' unfruchtbar ist. Denn die persönlichen Interessen werden oft verdeckt, und die Konfliktparteien versuchen diese für Außenstehende oder für die Gegenpartei zu rationalisieren, oder auf andere Weise zu verformen. (vgl. Glasl 1994, S. 56)

2.2.4 Konflikteskalation

... im Konflikt werden Kräfte freigesetzt, die unvorstellbar zerstörerisch sein können. Sie können sich - einmal ausgelöst - vom Wollen der Konfliktparteien lösen und den Konflikt weiter in die Gewaltsamkeit drängen.

Glasl 1994, S. 285

Spannungen, Meinungsverschiedenheiten oder auch latente Konflikte können sich in persönlichen Auseinandersetzungen der Konfliktparteien zu intensiven Konflikten entwickeln. Unterschiedliche Sichtweisen werden zu persönlichen Vorwürfen, sprachliche Gewaltausdrücke lösen eine sachliche Argumentation ab und die Konfliktparteien greifen stufenweise zu „härteren Waffen“ um sich im Konflikt durchsetzen zu können.

Das Phasenmodell der Eskalation nach Glasl beschreibt, wie diese Eigendynamik des Konflikts die Konfliktparteien dazu treibt, sich gegenseitig hochzuschaukeln. Passenderweise stellt Glasl den Eskalationsprozess als eine Abwärtsbewegung, als ein Stufenmodell das in den Abgrund führt, dar. Das Eskalationsmodell unterscheidet neun Stufen. Stufe für Stufe bedienen sich die Konfliktparteien stets „höherer“ Gewaltformen und gleiten so von einem Regressionsniveau ins nächste Regressionsniveau ab.

1 Verhärtung	2 Debatte	3 Taten statt Worte	4 Images Koalitionen	5 Gesichtsverlust	6 Drohstrategien	7 Begrenzte Vernichtungsschläge	8 Zersplitterung	9 Gemeinsam in den Abgrund
Standpunkte verhärten zuweilen, prallen aufeinander	Polarisation im Denken, Fühlen und Wollen Schwarz-Weiß-Denken	Worte; Strategie der vollendeten Tatsachen	Stereotypen, Klischees, Image-Kampagnen, Gerüchte auf Wissen und Können	öffentlich und direkte Gesichtsangriffe	Drohung und Gegendrohung	Denken in "Ding-kategorien"	Paralisieren und Desintegrieren des feindlichen Systems	kein Weg mehr zurück!
zeitweilige Ausrutscher und Verkrampfung	Taktiken quasi rational, verbale Gewalt	Diskrepanz: verbales - nonverbales Verhalten; nonverbales Verhalten dominiert	einander in negative Rollen manövrieren u. bekämpfen	insenzierte "Demaskierungsaktion", Ritual		keine menschliche Qualität mehr		
Bewusstsein der bestehenden Spannung erzeugt Krampf			Werben um Anhänger			begrenzte Vernichtungsschläge als "passende Antwort"		totale Konfrontation
	I "win-win"			II "win-lose"			III "lose-lose"	

Abbildung 2: (nach Glasl 1994, S. 218f)

2.2.5 Umgang mit Konflikten

2.2.5.1 Konfliktregelung durch Macht, Gesetz oder Interesse

Konflikte können auf verschiedene Weise gelöst werden. Ähnlich wie der Konflikt an sich in verschiedene Kategorien aufgeteilt werden kann, kann auch in der Regelung eines Konflikts zwischen drei Lösungswegen unterschieden werden: Durch den Einsatz von autoritärer Macht, den Einsatz von Regeln und Recht oder durch den Interessenvergleich und gemeinsames Erarbeiten einer Einigung. Für jeden dieser drei Lösungswege gibt es Argumente und Gegenargumente.

Ury, Brett und Goldberg sprechen von einem effektiven Konfliktregelungssystem, wenn das Interesse überwiegt und von einem gestörten, wenn die Macht dominiert. Das Recht, als Gesetzssystem dem Machtsystem überlegen, steht in der Mitte (vgl. Ury/Brett/Goldberg 1991). Um Konflikte effektiv zu lösen, ist es wichtig, dass je nach Situation und Kontext der am besten geeignete Lösungsansatz zur Anwendung kommt. Die Art, wie ein Konflikt ausgetragen wird, ist entscheidend dafür, ob die gefundenen Lösungen dauerhaft wirksam sind und der Konflikt tatsächlich beendet wurde. Grundsätzlich kann zwischen zwei Arten der Konfliktaustragung unterschieden werden.

2.2.5.2 Destruktive Konfliktaustragung

Bei destruktiven Formen der Konfliktaustragung wird Macht mit vielfältigen Mitteln ausgeübt. Die Macht kann von einer übergeordneten Instanz oder Autoritätsperson ausgehen, oder die am Konflikt beteiligten Personen versuchen mittels Machtpositionen die eigenen Standpunkte und Interessen durchzusetzen. Ist die Macht die treibende Kraft, dann bekämpfen sich die Konfliktgegner und versuchen eine Überlegenheitsposition zu erreichen.

Zur Durchsetzung werden verschiedene Mittel der Machtausübung eingesetzt (vgl. Besemer 1999, S. 19ff). Verbale und nonverbale Mitteilungen, Einsatz von körperlicher Gewalt und der Gebrauch von Waffen können ebenso zur Anwendung kommen, wie der Einsatz von struktureller Macht. Dazu zählen Maßnahmen wie

Einsatz oder Entzug von materiellen Werten, Disziplinierungsmaßnahmen, Kündigungen, Entziehen von Rechten und Freiheiten, etc¹⁶.

Konfliktregelung durch Macht verhindert eine eigenständige und eigenverantwortliche Konfliktbearbeitung der Betroffenen. Die Bearbeitung und das Verständnis der Konfliktgenese und die Interessen der Konfliktparteien werden nicht angemessen berücksichtigt. Das Resultat ist in der Regel eine unbefriedigende, oft nur kurzfristige Lösung der Konflikte und es entsteht eine „Gewinner/Verlierer“- oder gar eine „Verlierer/Verlierer“- Situation.

2.2.5.3 Konstruktive Konfliktaustragung

Unter konstruktiver Konfliktaustragung wird ein Prozess verstanden, der zu einer beidseitig zufriedenstellenden Lösung des Konflikts führt. Das Gelingen einer kooperativen und konstruktiven Konfliktlösung hängt ganz wesentlich von den Kompetenzen der Streitparteien ab. Die Voraussetzungen für eine konstruktive Konfliktlösung sind: erstens eine sachliche Behandlung des Problems, ohne die Person des Gegenübers anzugreifen und zweitens die Bereitschaft nicht nur auf eigenen Positionen zu beharren, sondern nach Abwägung der gegenseitigen Interessen Lösungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. dazu Fisher/Ury/Patton 1993). Idealerweise erfolgt die Kommunikation strukturiert, wertschätzend und respektvoll. Gerade in schwierigen und emotional behafteten Konfliktsituationen kann die Unterstützung durch einen Vermittler/eine Vermittlerin wesentlich dazu beitragen, dass die Voraussetzungen gegeben sind, die den Konfliktparteien eine eigenständige, eigenverantwortliche Konfliktlösung ermöglichen.

Konstruktive Konfliktlösung heißt, Lösungen suchen mit denen beide Seiten einverstanden sind. Wenn sich die Konfliktparteien darauf einlassen, und es gelingt eine einvernehmliche Lösung, dann kann anstelle der „Gewinner/Verlierer“- Situation, der Fall eintreten, dass beide Seiten gewinnen - eine „win/win“- Lösung.

¹⁶ Eine Übersicht, mit welchen Mitteln Macht - meist destruktiv - ausgeübt wird, ist in Besemer 1999 angeführt (vgl. Besemer 1999, S. 24).

2.3 Konfliktkultur in der Schule

Keine Schule kann es sich leisten, Konflikte im Raum stehen zu lassen und sie schön oder gar interessant zu finden. Lösungsansätze und Methoden der Konfliktarbeit sind gesucht.

Hammer/Schley 1999, S. 10

Konflikte und Streit gehören zum schulischen Alltag. Störungen und Auseinandersetzungen beeinträchtigen oft erheblich den Unterricht. In der Schule gibt es schon lange Bestrebungen, die Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten der Schüler/innen zu stärken. Die zahlreichen Veranstaltungen, Weiterbildungsangebote, Bücher und Projekte zu Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention zeigen, wie präsent und bedeutend dieses Thema im schulischen Bereich ist. Viele Lehrer/innen interessieren sich für Methoden und Konzepte der Gewaltprävention und Konfliktlösung, um der zunehmenden Gewaltbereitschaft und den steigenden Aggressionen der Schüler/innen entgegenwirken zu können. Andere sehen die Ursache für Gewalt und Konflikte im Unterricht im Verlust der traditionellen Mittel und verlangen wieder nach den altbewährten Maßnahmen und Sanktionen. So konträr die Positionen und Meinungen im Lehrer/innen/kollegium oft sind, eins haben sie gemeinsam: Sie alle wollen ihre Handlungskompetenz in Streit- und Konfliktfällen erweitern und das soziale Klima in der Klasse bzw. in der Schule verbessern.

2.3.1 Konfliktregelung in der Schule

Bei der Konfliktregelung im „System“ Schule sind einige Faktoren zu berücksichtigen: Die Schule basiert auf einer klar strukturierten Hierarchie und funktioniert nach einem bewährten Regelsystem.¹⁷ Zudem hat sie einen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag. Es gibt in der Schule eine Tradition, Konflikte auf allen

¹⁷ Auch wenn die Hierarchie zunehmend flacher wird, sind diese traditionellen Muster und Erfahrungen immer noch prägend für die Schul- und Streitkultur.

Ebenen mittels Machtpositionen und Berufung auf Recht und Regeln zu lösen. „Macht“- und „Regel“-Lösungen überwiegen im schulischen Alltag.

Lösungen, die von den Konfliktparteien eigenverantwortlich ausgehandelt werden, sind eher selten und werden meist nur informell bei interpersonellen Konflikten angewendet.(vgl. Faller 1994, S. 30-33) Eine stärkere Verbreitung der an Interessen orientierten Konfliktregelung könnte in den Schulen dazu führen, dass Konflikte dauerhaft wirksam und für die Beteiligten befriedigender gelöst werden.

2.3.2 Maßnahmenkatalog zur Konfliktregelung

Die Möglichkeiten der Maßnahmen, mit denen in der Schule das soziale Verhalten der Schüler/innen gesteuert wird, sind der folgenden Grafik zu entnehmen. Die ersten drei pädagogischen Maßnahmen zeichnen sich durch eine hohe Selbstbestimmung der im Konflikt involvierten Personen aus. Bei den folgenden Maßnahmen (4 und 5) wird der Konflikt mit Hilfe einer dritten Person gelöst. Bei den letzten zwei Maßnahmen (6 und 7) wird der Konflikt delegiert und von einer Autoritätsperson oder im Fall der Disziplinarkonferenz von mehreren Personen behandelt.

Maßnahmenkatalog				
1	Informelle Diskussion und Problemlösung	Entscheidung durch Streitparteien ohne Zwang in Selbstverantwortung	Zunehmende Fremdbestimmung, Zwang und Wahrscheinlichkeit von Sieger-, Verlierer-, Stigmatisierungserlebnissen	
2	direkte Behandlung der Beteiligung			
3	Mediation			
4	Kompromißfindung	Entscheidung mit Hilfe Dritter		
5	Schiedsverfahren (Vermittlungsausschuß)			
6	Therapeutische Maßnahmen des schulpsychologischen Dienstes	Entscheidung durch Dritte		
7	Administrative Entscheidung Disziplinarkonferenz			

Abbildung 3: Maßnahmenkatalog in Anlehnung an Hagedorn 1996, S. 15.

2.3.3 Konfliktlernen im Unterricht

„Soziale Kompetenz“ und „emotionale Intelligenz“ sind die zentralen Begriffe einer neuen Lernkultur. Die Vermittlung von sozialen und kommunikativen Grundqualifikationen und das Erlernen von Strategien zur konstruktiven Konfliktbewältigung sind wichtige Faktoren in der Unterrichtsgestaltung. Viele Lehrer/innen integrieren die Vermittlung sozialer Kompetenzen in den Unterricht und stärken so die Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Schüler/innen. Eingeleitet wurde dieser Prozess mit den Klassikern wie Thomas Gordons „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (Gordon 1974), oder dem Buch von Friedemann Schulz von Thun „Miteinander reden“ (Schulz von Thun 1991). Beide sind Standardwerke, die sich mit dem sozialen Klima im Unterricht und mit Kommunikationsformen auseinandersetzen. Dadurch hat sich im Umgang mit Konflikten in den letzten Jahren viel geändert, eine neue Streitkultur und damit auch eine neue Schulkultur ist im Entstehen. Heute existieren viele verschiedene Konzepte und Programme zum sozialen Lernen, die in unterschiedlichen Formen im Unterricht umgesetzt werden.

Ein wichtiger Schritt in Richtung Erweiterung der sozialen Kompetenzen für Lehrer/innen und Schüler/innen wurde mit dem Projekt „Soziales Lernen“ gemacht. Unter der Leitung von Ruth Mitschka wurde 1984 ein Schulversuch gestartet, mit dem Ziel soziales Lernen und emotionale Intelligenz verstärkt ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dabei bildeten die Lehrer/innen einer neuen ersten Klasse ein Team, das sich kooperativ auf die Arbeit vorbereitete und über zwei Jahre zusätzlich pädagogisch-psychologisch betreut wurde. Wie die Erfahrungen zeigen, beeinflusst die kooperative und selbstreflexive Arbeitshaltung der Lehrer/innen nachhaltig das Unterrichtsklima. Es wurde auch ersichtlich, dass durch regelmäßiges Besprechen von Konflikten Probleme gelöst wurden, und sich die Klassengemeinschaft verbesserte. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen hatte sich positiv verändert und Außenseiter/innen wurden teils integriert bzw. es wurde ihnen mehr Toleranz entgegengebracht. Ebenso konnte eine höhere Lernmotivation durch das Bearbeiten von leistungshemmenden Konflikten erreicht werden. (Vgl. BM:BWK 2001, BMUK 1993, Mitschka 1998, S. 35ff, Strauss/Winkler-Öllinger 1998, S. 27f)

Heute werden diese Ideen mit regionalen Unterschieden in vielen Projekten umgesetzt und weiterentwickelt. Teilweise wird „Soziales Lernen“ in Form einer eigenen Unterrichtsstunde, auch als „Sozialkompetenzstunde“ bezeichnet, durchgeführt. Dieser Unterricht bietet den Schülern/Schülerinnen die Möglichkeit, Selbstkompetenz und Sozialkompetenzen zu erwerben bzw. zu erweitern. Unter Anleitung des Lehrers/der Lehrerin werden Kommunikations- und Interaktionsübungen durchgeführt. So können die Schüler/innen relativ risikofrei und spielerisch neue Verhaltensweisen erlernen, aber auch alte Überzeugungen und Einstellungen überdenken und weiterentwickeln. Dabei werden u.a. folgende Lernbereiche vermittelt: Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, Kommunikation und Kooperation, Selbstakzeptanz und Akzeptanz anderer, Umgang mit Macht und Konkurrenz, Konfliktbewältigung und Problemlösungsstrategien (vgl. dazu BM:BWK 2001, Scheuringer 1998, S. 36-38).

Ein weiteres Beispiel für das Erlernen von Konfliktfähigkeiten im Unterricht sind Modelle wie „Miteinander Lernen“ oder die KOKOKO-Stunde. Die Abkürzung steht für Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösungsstrategien. In Form einer Klassenvorstandstunde wird KOKOKO als verbindliche Übung angeboten. Ziele sind die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Förderung von Vertrauen und Offenheit, um so Akzeptanz gegenüber sich selbst und anderen zu entwickeln (vgl. Stollberger 1998, S. 15f).

Diese Beispiele zeigen nur einen Ausschnitt der Bemühungen, soziale Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren, um dadurch die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen zu stärken. Das Interesse und Engagement vieler Lehrer/Lehrerinnen hat dazu beigetragen, dass sich die Konfliktfähigkeit sowohl in den Klassen als auch im Kollegium verbessert hat.

2.3.4 Konfliktlernen auf Schulebene

Konfliktlernen wird an vielen Schulen in unterschiedlichen Formen praktiziert. Konstruktive Konfliktbearbeitung und Präventionsarbeit durch Vermittlung von sozialen Kompetenzen sind Themen zahlreicher schulischer Projekte und Aktivitäten. Die Angebote und Aktivitäten sind so vielfältig und unterschiedlich, dass eine differenzierte Aufzählung weder möglich noch zielführend ist. Der Fokus dieser

Studie richtet sich auf einen Teilbereich dieser Fülle an Projekten. Mit der Einschränkung auf die Peer-Mediation wird in dieser Studie ein Überblick zum Stand der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen gegeben.

Ebenso sind die Themen der Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung Inhalte in der Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen. Tagungen und Seminare zu dieser Thematik verlieren nie an Aktualität und werden von Lehrer/innen und anderen Personen im schulischen und schulnahen Bereich genutzt, um Erfahrungen auszutauschen und um die Kompetenzen im Umgang mit Gewalt und Konflikten zu erweitern.

Im Schulsystem kommen auch Modelle zur Anwendung, wo in Problemsituationen oder in Konflikten die Hilfe von Beratern/Beraterinnen in Anspruch genommen werden kann. Dazu zählt die Schulpsychologie - Bildungsberatung, eine in das Schulsystem integrierte psychologische Einrichtung, die Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern bei Problemen und Konflikten psychologische bzw. psychotherapeutische Information, Beratung, Begleitung und Behandlung anbietet (vgl. Sedlak, 1999)¹⁸. Das Modell der Psychagogen/innen, das Modell der Beratungslehrer/innen und der Vertrauenslehrer/innen sind weitere Einrichtungen, die Hilfe und Beratung bei Konflikten und Problemlagen geben.¹⁹

In der Schullandschaft gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Angebote zur Konfliktregelung und einige davon sind in Methode und Grundhaltung der Mediation sehr ähnlich. Aus diesen Entwicklungen und Erfahrungen heraus hat sich durch die Anregung von engagierten Einzelpersonen und schulnahen Institutionen in den letzten Jahren die Peer-Mediation entwickelt.

¹⁸ Über das Schulservice des jeweiligen Landsschulrates (Stadtschulrates) werden die Leistungen der Schulpsychologen/innen und der Bildungsberater/innen in ganz Österreich angeboten.

¹⁹ Das Modell der Psychagogen gibt es bereits seit 1976, aber nur an Wiener Pflichtschulen.(vgl. Chicksen 2000. S. 189ff).

2.4 Mediation

2.4.1 Statt einer Definition

Ich finde, wenn du einen Konflikt hast und zum Schuldirektor mußt, lernst du nichts, und deine Wut bleibt in dir zurück, ohne daß das Problem wirklich gelöst wird.

Wenn du zur Mediation gehst, kannst du ausdrücken, wie es dir zumute ist. Die Probleme werden wirklich angegangen und nicht einfach beendet. Dieses Mediationswissen hilft dir, besser mit Leuten auszukommen für dein ganzes Leben.

Davenport 2000, S. 205

Dieses Zitat einer Schülerin zeigt sehr anschaulich was Mediation ist.²⁰ Im Gegensatz zur autoritären Konfliktbearbeitung in Form einer Beendigung des Konflikts durch den Richter/die Richterin bzw. einer anderen Autoritätsperson oder Institution, werden bei der Mediation die Streitparteien von einer neutralen Person, dem Mediator/der Mediatorin in der Konfliktregelung unterstützt. Der Konflikt wird durch Verhandlung bearbeitet und die Konfliktparteien versuchen gemeinsam, eine einvernehmliche Lösung zu finden. Dabei werden auch die eigenen Gefühle mitgeteilt und Bedürfnisse und Wünsche geäußert. Der Mediationsprozess setzt die Freiwilligkeit der Konfliktparteien voraus. Um konstruktive und kreative Lösungen zu finden, unterstützt der Mediator/die Mediatorin die Dialog- und Kooperationsfähigkeiten der Konfliktparteien. Der Mediationsprozess ist zugleich ein Lernprozess, und die dabei erworbenen Fähigkeiten stärken die Person und sind in verschiedenen Bereichen des Zusammenlebens wirksam.

²⁰ Diese Beschreibung eignet sich besonders für eine Definition von Schulmediation. Aus der Perspektive der Schülerin kommen sehr deutlich der emotionale Aspekt und die transformative Komponente von Mediation zum Ausdruck.

2.4.2 Definitionen

2.4.2.1 Mediation als Begriff

Der englische Begriff „Mediation“ geht auf die lateinische Wurzel *mediare* (vermitteln) zurück, und lässt sich am besten mit Vermittlung übersetzen. Mediation als Fachbegriff wurde in den USA 1970 eingeführt. Die eingedeutschten Begriffe Mediation und Mediator/in sind vor allem durch die Familienmediation bekannt geworden. Heute wird der Begriff Mediation in sämtlichen Bereichen der Vermittlung in Konflikten verwendet.²¹ Im Bereich Schule werden neben den Begriffen (Peer-)Mediation auch die Termini Streithelferprogramme und Streitschlichterprogramme verwendet. Konfliktlotsen und Streithelfer/innen sind die gängigen Bezeichnungen für die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen in Schulen.²²

2.4.2.2 Mediation als Verfahren

Mediation ist ein Verfahren für konstruktive Konfliktvermittlung. Das große Feld der Anwendungsgebiete und die unterschiedlichen Anwendungsarten von Mediation spiegelt sich in den unterschiedlichen Definitionen wider. Nachstehend folgt eine Auswahl von verschiedenen Definitionen. Dieser Überblick soll die Vielfalt veranschaulichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen:

„Mediation bedeutet eine Konfliktbearbeitung unter Hinzuziehung von neutralen Dritten als VermittlerInnen. Diese haben keine Entscheidungskompetenz, sondern sind nur für das Setting, das Verfahren und die Fairneß zuständig, die Inhalte bestimmen die Konfliktparteien selbst“ ... „Mediation regt darüber hinaus Lernprozesse im Bereich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit an und zielt auf Stärkung („Empowerment“) der Konfliktparteien und gegenseitige Achtung und Empathie ab“ (Besemer 1996, S. 11f).

„Mediation ist die Einschaltung eines (meist) neutralen und unparteiischen Dritten im Konflikt, der die Parteien bei ihren Verhandlungs- und Lösungsversuchen unterstützt, jedoch über keine

²¹ Vgl. zur Begriffsbestimmung auch Breidenbach 1995, S. 4f, Falk 2000, S. 41-46 und Klammer 1999, S. 9.

²² Im schulischen Bereich wird neben dem Begriff Mediation auch der Begriff der Schlichtung eingesetzt. So z.B. das Schüler-Streit-Schlichter-Programm von Karin Jeffreys. Der Begriff „Schlichtung“ wird unterschiedlich verwendet und kennzeichnet auch Verfahren, bei denen sich die Parteien der Entscheidung des Schlichters unterwerfen. So in der soziologischen Definition von Koch zitiert in Breidenbach 1995, S. 4.

eigene (Konflikt-)Entscheidungskompetenz verfügt“ (Breidenbach 1995, S. 4.)

„In der Mediation geht es darum, dass unparteiische Dritte, als MediatorInnen, den Konfliktparteien helfen, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden. Dabei sind die MediatorInnen bewusst nicht Schiedsrichter oder Richter, sondern nur HelferInnen im Prozess der Lösungsfindung durch die Beteiligten. Es liegt an den Konfliktparteien selbst, ob es möglich wird, eine ihrer Interessen entsprechende Problemlösung zu finden. Ziel ist es, den Beteiligten zu helfen, eine ‘Winwin’-Lösung zu erarbeiten“ (Faller 1998, S. 36).

„Mediation ist ein außergerichtlicher Weg der Konfliktbearbeitung, in dem die Betroffenen von einem Mediator darin unterstützt werden, eine faire, rechtsverbindliche Vereinbarung über die Folgen von Trennung und Scheidung zu entwickeln. Mediation stärkt die Selbstverantwortung der Konfliktpartner: Sie fördert ihre Dialog-, Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit, so daß sie in die Lage versetzt werden, tragfähige Verständigungslösungen zu entwickeln“ (Mähler/Mähler 1995, S. 13).

„Mediation ist freiwillige Selbstregulierung von Konflikten unter Mitwirkung allparteilicher Dritter ohne Entscheidungsgewalt“ (Falk 1998, S. 289).

„Mediation ist ein Verfahren, bei dem eine neutrale dritte Person die Beteiligten darin unterstützt, die zwischen ihnen bestehenden Konflikte durch Verhandlungen einvernehmlich zu lösen. Die Konfliktpartner treffen sich im Beisein des Mediators, um die strittigen Punkte zu identifizieren, über diese zu verhandeln und eigenverantwortliche Lösungen zu entwickeln. Da in der Mediation die betroffenen Partner selbst eine Lösung entwickeln müssen, stärkt die Mediation die Autonomie der Parteien. (Haynes/Bastine/Link/Mecke 1993, S. 12).

Diese Auswahl zeigt, dass die Definitionen stark nach den Anwendungsgebieten variieren. Und je differenzierter die Definitionen sind, desto sichtbarer werden die Unterschiede. Dabei ist erkennbar, dass einige Autoren/Autorinnen neben dem Ablauf der Konfliktregelung auch die Auswirkungen dieses Prozesses auf die Konfliktparteien beschreiben.²³ Dazu zählt, dass die Konfliktparteien in ihrem Selbstwertgefühl und in der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit gestärkt werden. Grundsätzlich kann zwischen zwei verschiedenen Ansätzen unterschieden werden: Beim „Problemlösungsansatz“ steht die konstruktive Lösung des Konflikts im Vordergrund. Dagegen betont der „Transformative Ansatz“ den Lernprozess der

²³ Die Definitionen sind in dieser Auflistung bewusst ausführlich und umfangreich zitiert, um die Komponente der Transformation miteinzubeziehen.

Mediation. Die Stärkung von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, das Erkennen eigener Anteile im Konflikt und die Empathie zu fördern, sind die zentralen Ziele dieses Mediationsansatzes. Deshalb ist der „Transformative Ansatz“ in der Schule und in der präventiven Jugendarbeit stark verbreitet und in den Definitionen zu Peer-Mediation und Schulmediation wird der Aspekt der Stärkung des Einzelnen besonders betont.

Als Ergänzung zu den oben angeführten, ausführlichen Definitionen, nachstehend drei sehr kurze Definitionen. Im Sinne einer Abstraktion hat der Verfasser dieser Studie versucht, jeweils eine pointierte Definition von Mediation, Scheidungsmediation und Peer-Mediation zu erstellen.

- „Mediation ist Animation zur Kooperation im Konflikt.“
- „Scheidungsmediation ist moderierte Begegnung mit dem Ziel der Trennung.“
- „Peer-Mediation ist kooperatives Managen von Unterschieden durch Gleiche.“

Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass in diesen kurzen Definitionen der transformative Aspekt nicht zum Ausdruck kommt. Eine detaillierte Darstellung der transformativen Wirkungen von Peer-Mediation erfolgt im Kapitel 5.2.5.

2.4.3 Zur Entwicklung von Mediation

Mediation ist die Grundgebärde des demokratischen Umgangs miteinander. Das Wiedererstehen der Mediation in unseren Tagen kann Anlaß sein zum erneuten Nachdenken über den Zusammenhang von Recht, Gesellschaft und Politik.

Duss-von Werdt 2000, S. 127f

Mediation als die Kunst, in Konflikten zu vermitteln hat eine alte Tradition. Als eine Form der Konfliktregelung durch die Einbeziehung einer neutralen dritten Person hat sich Mediation in unterschiedlichen Kulturen bewährt. Gegenwärtig erleben wir eine Renaissance dieser traditionellen Form der Vermittlung. Verstärkt werden Mediations- und Schlichtungskonzepte in verschiedenen Bereichen der alltäglichen Konfliktarbeit umgesetzt. Das Feld der Mediation ist weit gespannt: in der Familien-, Nachbarschafts-, Umwelt- und Wirtschaftsmediation wird das Mediationskonzept

praktisch angewandt. Vor allem im Bereich Jugendhilfe und Jugendarbeit besteht in Europa ein großes Interesse an (Peer-)Mediation. Mediation und im speziellen Peer-Mediationsprojekte kommen nun auch an österreichischen Schulen verstärkt zu Anwendung.

2.4.3.1 Historische und kulturelle Wurzeln

Da Menschen immer etwas zum Streiten hatten, kann man mindestens annehmen, sie hätten dafür verschiedene Umgangsformen entwickelt, darunter auch solche, die zum Formenkreis der Mediation gehören.

Duss-von Werdt 2000, S. 127f

Mediation als Konfliktlösungsmodell hat eine lange Tradition. Mit der heutigen Mediation vergleichbare Varianten der Konfliktlösung wurden in verschiedenen Kulturkreisen und Zeiten angewendet (vgl. zur folgenden Zusammenstellung Besemer 1993 S. 46ff, Proksch 1991 S. 173ff, Moore 1986, S. 19-24, und Folberg/Taylor 1984, S. 1-7).

In Japan haben vermittelnde Methoden bei der Beilegung von Konflikten eine alte Tradition. Religiöse und philosophische Werte, wie z.B. das Streben nach Harmonie im Buddhismus, haben dazu geführt, dass Vermittlung und Versöhnung im japanischen Recht eine große Bedeutung haben.

Auch im alten China war Vermittlung die vorrangige Methode in der Konfliktregelung. Verfahren, die zu einer Konfrontation führen und bei denen die Konfliktparteien um das eigene Recht streiten, wurden vermieden, da sie im Gegensatz zum zentralen konfuzianischen Gedanken von Frieden und Verständigung stehen.

In den Kulturen Afrikas ist der Mediationsgedanke ebenso weit verbreitet. So gibt es bei vielen Volksstämmen die Einrichtung der Volksversammlung, bei der eine angesehene Person die Rolle der Vermittlung übernimmt, um Konflikte zwischen zwei Parteien zu lösen.

Aber auch in Lateinamerika und in Spanien, im Fernen und Nahen Osten haben Mediationsverfahren Tradition.

Weniger bekannt und wissenschaftlich aufgearbeitet sind mediationsverwandte Verfahren zur Konfliktlösung in Europa. Duss-von Werdt befasst sich mit den letzten 2500 Jahren Mediation in Europa und sieht im griechischen Staatsmann Solon (ca. 649-560/59 v. Chr.) den ersten aktenkundig gewordenen Mediator in Europa (Duss-von Werdt 2000, S. 119f).

Ebenso schreibt er, dass die Strafrechtsmediation in gewissen Teilen Europas über Jahrhunderte hinweg praktiziert wurde (Duss-von Werdt 2000, S. 118). Im anglikanischen Raum gab es den mittelalterlichen Begriff „loveday“. Es handelte sich dabei um einen vom Gericht gewährten Aufschub des Verfahrens, um in dieser Zeit den Streit außergerichtlich zu lösen (Breidenbach 1995, S. 7ff).

2.4.3.2 Entwicklung der Mediation in den USA

Mediation in der heutigen Form wurde in den USA in den 60er-Jahren entwickelt. Unter dem Einfluss der Bürgerrechtsbewegung, der Vietnamproteste sowie der Studentenunruhen entstand ein wachsendes Interesse an alternativen Formen der Konfliktbewältigung. Mediation wurde in vielen Rechtsstreitigkeiten als sinnvolle Alternative zum Gerichtsverfahren angesehen. So entwickelte sich seit dem Ende der 60er-Jahre die „Alternative Dispute Resolution - ADR“²⁴ zu einer regelrechten Bewegung.

In den 70er-Jahren kam es zur Gründung der „Neighborhood Justice Centers - NJC“ auf kommunaler Ebene, die bei kleineren Straftaten und privaten Rechtsstreitigkeiten vermittelten (vgl. Besemer 1996, S. 10-23, Zilleßen 1998, S. 39-47). Aus den NJC entstanden zahlreiche „Community Mediation Programs“, in denen als Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildete Bürger/innen Konflikte regelten. Diese Aktivitäten wurden auch auf die Schulen ausgedehnt, und die Schüler/innen zu Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet.

Mediation in Schulen ist in den USA inzwischen in allen Bundesstaaten verbreitet und spielt auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen eine bedeutende Rolle (Zilleßen 1998, S. 45).

²⁴ Alternative Konfliktregelung

In den 80er-Jahren wurden die ADR-Verfahren von der Wirtschaft übernommen, so z.B. finanzierten Versicherungen Mediationsverfahren um die Kosten bei Rechtsstreitigkeiten zu reduzieren, was zu einer weiteren Verbreitung von Mediation führte.

2.4.3.3 Entwicklung und Etablierung der Mediation in Österreich

Es ist gerade zehn Jahre her, als in Österreich die ersten Erfahrungen mit Mediation gemacht wurden. Umso erstaunlicher ist es, wie schnell sich Mediation in Österreich etabliert hat und welch großes Interesse derzeit an Mediation besteht. Verschiedene Veranstaltungen, Seminare und Ausbildungen aber auch konkrete Projekte haben diese Entwicklung eingeleitet und dazu geführt, dass heute Mediation ein fixer Bestandteil der Beratungskultur ist.

Ausgehend von der eher zögernden Übernahme und Verbreitung des amerikanischen Konzepts der Mediation in Europa in den 80er-Jahren²⁵, gab es in Österreich im Jahr 1990 den entscheidenden Impuls zur Entwicklung der Mediation in Österreich. Dank tatkräftiger Unterstützung deutscher und amerikanischer Fachleute fand die erste Veranstaltung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Beratung, Organisation und Gemeinwesenentwicklung in Steinbach an der Steyr statt.²⁶

Darauf folgten weitere Seminare, so z.B. veranstaltete die Österreichische Richtervereinigung in Puchberg ein Seminar mit dem Ergebnis, dass ein Modellprojekt „Familienberatung bei Gericht - Mediation - Kinderbegleitung bei Scheidung oder Trennung der Eltern“ entstand. Dieses gemeinsame Projekt des Justizministeriums, des Familienministeriums und der Bezirksgerichte Salzburg und Wien Floridsdorf wurde 1994 und 1995 realisiert und vom Institut für Rechts- und

²⁵ Erst 20 Jahren nach der Wiederentdeckung der Mediation in den USA wurde dieses Modell in Europa übernommen. Vor allem in den Ländern England, Irland, Frankreich und Deutschland wurde Mediation durch Einzelpersonen aus den USA übertragen und verbreitet (vgl. dazu Besemer 1993, S. 49). Ein möglicher Grund für diesen relativ langen Zeitraum könnte darin bestehen, dass es bereits ähnliche Ansätze in der Beratungsarbeit, Supervision und in der Gesprächstherapie gab. So ist das Modell der Klärungshilfe von Christoph Thomann und Friedemann Schulz von Thun in vielen Bereichen identisch mit dem Mediationskonzept. Ähnlich sind auch die Konfliktlösungsmodelle vom Engländer Edward de Bono (De Bono 1989).

²⁶ Namentlich sei an dieser Stelle der Nürnberger Jurist und Mediationsexperte Prof. Dr. Roland Proksch erwähnt.

Kriminalsoziologie wissenschaftlich begleitet und evaluiert²⁷. Dieses Projekt war und ist ein zukunftsweisendes Beispiel für das konstruktive Zusammenwirken von staatlicher Reforminitiative, interdisziplinärer Praxis und begleitender Forschung.

Ein anderes bedeutendes Projekt ist der außergerichtliche Tatausgleich (ATA). In dem „Modellversuch Konfliktregelung im Jugendstrafverfahren“ wurde schon 1985 ein der Mediation ähnliches Verfahren²⁸ in einigen Gerichtssprengeln erprobt, das 1989 in Form des ATA im Jugendgerichtsgesetz verankert und seitdem erfolgreich angewendet wurde (vgl. Pilgram 1998, S. 260-271 und Mösmer 1999, S. 182-189). Die positiven Erfahrungen aus dem Jugendbereich führten dazu, dass der außergerichtliche Tatausgleich nun auch auf Erwachsene ausgedehnt wurde. Zur Zeit werden österreichweit etwa 10.000 Konfliktfälle pro Jahr in Form des ATA bearbeitet (Mösmer 1999, S. 189).

Im Laufe der Verbreitung und praktischen Umsetzung des Mediationsverfahren wurde in den letzten zehn Jahren eine Reihe von Ausbildungsangeboten geschaffen. Es haben sich Berufsverbände entwickelt, die eigene Ausbildungsrichtlinien und Qualitätsstandards vorgeben. Im Jahr 1995 wurde der Österreichische Berufsverband für Mediatoren/Mediatorinnen gegründet. Weitere Verbände sind die Anwaltliche Vereinigung für Mediation und kooperatives Verhalten (AVM) und der Bundesverband Mediation in Wirtschaft und Arbeitswelt (BMWA). Da Mediation in Österreich nicht gesetzlich geregelt ist, versuchen die Ausbildungsträger eine Reglementierung in Form eigener Listen zu schaffen, die jene Personen anführen, welche eine Ausbildung nach den vorgeschriebenen Standards absolviert haben. Es existierten mehrere Listen von verschiedenen Ausbildungsanbietern, so z.B. die Liste des Österreichischen Berufsverbands der Mediatoren/Mediatorinnen (ÖBM) und die Liste des Österreichischen Bundesverbands für Psychotherapie (ÖBVP). Der ÖBVP hat mit der AVM eine Kooperative geschlossen²⁹, mit dem Ziel,

²⁷Das Modellprojekt wurde von Dr. Christa Pelikan wissenschaftlich betreut und der Projektbericht ist als Buch erschienen: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie: Familienberatung bei Gericht. Mediation. Kinderbegleitung bei Trennung oder Scheidung der Eltern. Wien 1997.

²⁸ Ob der ATA zu den Mediationsverfahren zählt, ist umstritten. Die Freiwilligkeit ist sehr eingeschränkt, denn das Verfahren der Konfliktregelung beim ATA erfolgt im Rahmen des Strafverfahrens, im staatsanwaltlichen oder gerichtlichen Auftrag und ist mit einer Kriminalisierungsandrohung verbunden (vgl. Pilgram 1998, S. 263).

²⁹ Die COOP Mediation

Psychotherapeuten/Psychotherapeutinnen und Rechtsanwälte/ Rechtsanwältinnen zu qualifizierten Mediatoren/Mediatorinnen weiterzubilden. Den ersten europäischen, mit einem akademischen Grad zertifizierten berufsbegleitenden Universitätslehrgang „The European General Mediator“ (EGM) gibt es seit 1999 an der Universität Klagenfurt.

Gegenwärtig ist ein regelrechter Boom am Ausbildungsmarkt feststellbar. Kritische Stimmen behaupten, dass die Ausbildung heute zum Hauptgeschäft der Mediation zählt. Die Zahl der Mediatoren/Mediatorinnen in Österreich würde jetzt schon ausreichen, um Österreich flächendeckend mit Mediation zu versorgen (vgl. Ribarits 1999, S. 34).

Parallel zur Schaffung von Ausbildungseinrichtungen fanden bedeutende Kongresse in Österreich statt. Im Oktober 1996 wurde mit dem 1. Internationalen Klagenfurter Symposium „Die Welt der Mediation - Entwicklung und Anwendungsgebiete eines interdisziplinären Konfliktregelungsverfahrens“ ein weiterer wichtiger Schritt gesetzt. Dieser Veranstaltung, die von über 250 Personen aus den verschiedensten Berufsfeldern besucht wurde, folgte im September 1997 ein zweites Symposium und ein drittes im Mai 2001 (Falk 1998, S. 12).

In Wien fand 1999 die erste „Internationale Konferenz für Mediation“ statt. Im September 2001 wurde die zweite Wiener Konferenz zum Thema „Mediation und Demokratie“ abgehalten.

Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass sich Mediation als Methode der konstruktiven Konfliktregelung zunehmend verbreitet und in den Bereichen Familie, Schule, Arbeits- und Wirtschaftswelt oder auch bei politischen und ethnischen Konflikten eingesetzt wird.

2.4.4 Das Mediationskonzept

2.4.4.1 Die methodische Eigenständigkeit von Mediation

Mediationsverfahren stellen ein methodisch eigenständiges Instrumentarium dar, das sich deutlich von juristischen Verfahren und gegenüber psychotherapeutischen Ansätzen zur Konfliktlösung unterscheidet. Im Gegensatz zur juristischen und zur psychotherapeutischen Konfliktregelung erfolgt in der Mediation weder eine

Therapeutisierung noch eine Kriminalisierung der Klienten. Im Gegenteil, die Konfliktparteien können selber entscheiden, wie sie mit ihren Konflikten umgehen und so selbstbestimmt die Lösungen finden.

Während in der Psychotherapie die intra- und interpsychische Aufarbeitung von Problemlagen und die Verminderung von Störungen und Krisen im Vordergrund stehen, geht es in der Mediation um ein eng umrissenes Problem und dessen Lösung in Form einer verbindlichen Zukunftsvereinbarung durch die beteiligten Konfliktparteien (vgl. Fietkau 1999, S. 184, Mähler/Mähler 1995 und Wieser-Hörmann 2000, S. 74).

Voraussetzung für den Mediationsprozess ist es, dass alle Konfliktpartner anwesend sind, während in der Psychotherapie auch mit einzelnen Konfliktpartnern gearbeitet wird (Wieser-Hörmann 2000, S 75). Im Idealfall unterstützt der Mediationsprozess die Beteiligten, ein konkretes Problem auf der sachlichen und interaktiven Ebene zu verstehen und in Form einer Verhandlung einen Konsens zu finden. Die Problemlösung kann auch in einem besseren Verständnis des Dissens bestehen (vgl. Fietkau 1999 S. 184). Der Mediationsprozess läuft nach einem spezifischen Handlungsmuster ab, dessen Basis das Harvard Modell bildet.

2.4.4.2 Das Harvard Konzept

Das Harvard Negotiation Project entstand 1979 an der Harvard Law School. An diesem interdisziplinären Institut für Forschung und Lehre auf dem Gebiet für Verhandlungstechnik und Konfliktmanagement wurde eine universelle Verhandlungstheorie entwickelt, die im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung Harvard Konzept bekannt geworden ist. Der Anthropologe William Ury und der Völkerrechtsprofessor Roger Fisher haben 1981 das Buch „Getting to Yes“ herausgegeben und so die von ihnen entwickelte Methode einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die deutsche Ausgabe des in über 20 Sprachen übersetzten Bestsellers ist unter dem Titel „Das Harvard Konzept: Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln“ erschienen (Fischer/Ury 1993). Hauptziel des Harvard Konzepts ist die Entwicklung und Verbreitung von Techniken zur konstruktiven Behandlung von Konflikten. Das Harvard Konzept entwickelte Methoden und Strategien, mit denen „zielgerichtet und prozessbewusst“ unterschiedliche Positionen durch Verhandeln überwunden werden. „Zielgerichtet“ bedeutet, dass bei einer

respektvollen und wertschätzenden Beziehung der Konfliktparteien untereinander ein optimales Verhandlungsergebnis angestrebt wird. „Prozessbewusst“ meint das Beherrschen der Vorgehensweise, der Prinzipien und Schritte im Mediationsprozess (Fischer/Ury 1993).

2.4.4.3 Der Mediationsprozess

Mediation wird als mehrstufiger Prozess durchgeführt. Beginnend mit einer einführenden Orientierung zur Struktur und Vertrauensbildung, beinhaltet dieser Prozess die Konfliktkommunikation zwischen den Parteien, die Erarbeitung gemeinsamer Lösungen und endet mit der Erstellung einer schriftlichen Vereinbarung. In der Theorie und in der praktischen Anwendung gibt es viele Modelle, die alle ein ähnliches Grundkonzept haben und im Wesentlichen auf dem Harvard Konzept beruhen. Die Anzahl der Phasen bzw. Stufen variieren je nach Autor/in, einzelne Bereiche haben auch unterschiedliche Gewichtung, doch die verschiedenen Modelle sind durchaus vergleichbar³⁰. Im Folgenden wird vom Autor ein Phasenmodell vorgestellt, das ergänzend zu einfacheren Modellen die Prämediative Phase voranstellt und mit einer Umsetzungsphase abschließt.³¹

Prämediative Phase
Diese Phase umfasst sämtliche Aktivitäten und Klärungen im Vorfeld der Mediation. Es ist die Phase, in der Mediatoren/Mediatorinnen motivierend, stützend und klärend aktiv sind, damit Menschen zur Teilnahme motiviert werden. Zu den wichtigen Aufgaben des Mediators/der Mediatorin zählt die Aufklärung der Konfliktparteien über die Methode, Möglichkeiten und Grenzen der Mediation. Entschließen sich die Konfliktparteien zur Mediation, so kann der eigentliche Mediationsprozess beginnen:

³⁰ So z. B. haben Folberg und Taylor eine Einteilung in sieben Stufen vorgenommen, Moore unterscheidet zwischen zwölf Stufen, Proksch unterscheidet zwischen sieben Stufen und bei Haynes umfasst der eigentliche Mediationsprozess drei Phasen (vgl. Folberg/Taylor 1984; Moore 1986, Proksch 1992, Proksch 1995, Haynes/Bastine/Link/Mecke 1993 und Besemer 1993).

³¹ Etwa vergleichbar mit dem Phasenmodell von Besemer (Besemer 1993, S. 56-83). Die Aufgaben, Ziele und Bedeutung der Prämediativen Phase sind bei Fackler ausführlich angeführt (vgl. Fackler 1997).

1. Phase: Einleitung

Wichtig in dieser Phase ist, dass eine angenehme, entspannte und angstfreie Atmosphäre geschaffen wird. Es kommt zur Vorstellung der Mediatoren/Mediatorinnen und der Konfliktparteien. Der bisherige Stand der Dinge wird geklärt, Informationen ausgetauscht und die Erwartungen werden formuliert. Der Mediationsprozess wird erklärt und die Grundregeln werden ausgehandelt. Die Rolle des Mediators/der Mediatorin wird erläutert, dazu zählt die Zuständigkeit des Mediators/der Mediatorin für das Verfahren, die Neutralität und die Vertraulichkeit im Umgang mit den Aussagen der Beteiligten. Es wird auch darauf hingewiesen, dass nicht der Mediator/die Mediatorin den Fall lösen wird, sondern dass die Konfliktparteien für das Ergebnis und für die Inhalte des Gesprächs verantwortlich sind. Die Bereitschaft, sich auf das Verfahren einzulassen, ist eine weitere Voraussetzung für die Mediation. Abschließend werden eventuell offene Fragen noch geklärt und das Geschäftliche und Organisatorische geregelt.

2. Phase: Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien

In dieser Phase geht es um die Darstellung des Konflikts. Die Konfliktparteien haben die Gelegenheit Tatsachen, Fakten und Hintergründe, aber auch Gefühle zum Konflikt ausführlich darzulegen. Unter Hilfestellung des Mediators/der Mediatorin stellen sich die Konfliktparteien Verständnisfragen und Rückmeldungen werden ausgetauscht. Der Mediator/die Mediatorin wiederholt durch Spiegeln die zentralen Aussagen und Gemeinsamkeiten und Differenzen werden festgehalten.

3. Phase Konflikterhellung

Nun geht es um eine Differenzierung und Vertiefung des Konflikts. Dazu werden beide Konfliktparteien im Wechsel nach bisher nicht genannten Interessen, Gefühlen und Hintergründen gefragt. Wünsche und Idealvorstellungen werden ausgesprochen und die Reaktionen der Gegenpartei miteinbezogen. Der Mediator/Die Mediatorin versucht, besonders bei positiven Aussagen und Wünschen eine direkte Kommunikation unter den Konfliktparteien herzustellen.

4. Phase: Problemlösung

Das Ziel dieser Phase ist es, Optionen und Alternativen zu erarbeiten. Im Sinne der Brainstorming-Methode werden Lösungen gesammelt, die aber vorläufig nicht bewertet werden. In einem nächsten Schritt werden Optionen ausgewählt, die für beide Parteien von Interesse sind. Es kommt zur Ausarbeitung und Prüfung hinsichtlich Realisierbarkeit dieser Optionen. Zusätzliche Sachinformationen sind in dieser Phase oft notwendig z.B. über die Kosten, Vor- oder Nachteile. Dazu ist es sinnvoll, Informationen und Gutachten von Experten/Expertinnen außerhalb der Mediation einzuholen. Die Ergebnisse dieses Prozesses dienen als Grundlage für das Aushandeln einer Vereinbarung.

5. Phase: Vereinbarung

In dieser Phase geht es um die Einigung auf die beste Lösung. Über die ausgewählten Optionen wird nun verhandelt und die beste Lösungsmöglichkeit ausgesucht. In Form einer schriftlichen Vereinbarung wird die Lösung fixiert, zusätzlich kann in der Mediationsvereinbarung die Vorgehensweise bei wiederholt auftretenden Konfliktsituationen miteinbezogen werden.

Umsetzungsphase

Der Mediator/die Mediatorin ist in dieser Phase weiterhin Ansprechpartner/in für die Konfliktparteien. In der Umsetzungsphase zeigt sich, ob die Problemlösung auch realisierbar ist. Die Konfliktparteien berichten wie es mit der Umsetzung geklappt hat, das Einhalten oder Bewähren der Vereinbarungen in der Praxis wird analysiert. Wenn es Schwierigkeiten in der Einhaltung der Vereinbarungen gibt, kann, falls gewünscht, eine Nachverhandlung durchgeführt werden. Ziel dieser Nachverhandlungen ist es, unter Berücksichtigung der neu aufgetretenen Probleme eine neue Übereinkunft so zu gestalten, dass die Vereinbarungen in der Praxis besser umsetzbar sind.

2.5 Peer-Mediation

Egal, welche Modemarke gerade cool ist, gleichgültig, welche Musik hip, die Jugendlichen machen jeden Sch... mit, der gerade in ihrer Clique angesagt ist.

Metzger 1998, S. 21

Eine Besonderheit unter der Mediation ist die Peer-Mediation. Peer-Mediation bedeutet Konfliktregelung zwischen Jugendlichen durch jugendliche Mediatoren/Mediatorinnen. Diese werden in der Methodik der Mediation ausgebildet und können so bei Konflikten unter Gleichaltrigen selbstständig die Konfliktregelung durchführen. Dabei werden die Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten der Peers genutzt, um Konflikte im kleineren Rahmen zu bearbeiten. Peer-Mediation ist Mediation nach dem Modell der Peer-Education.

2.5.1 Peer-Education - die neue Bewegung

The Peer group education is a method of information transference or role modelling where a particular type of behaviour is promoted or information transferred. The peer educators closely match the target group in some manner; wether it is by age, sexuality, gender, etc.

Brammer/Walker 1999³²

Dass Jugendliche von Jugendlichen etwas lernen, ist nichts Neues. Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen beklagen sich oft über den negativen Einfluss von Peer-Groups. Neu ist, dass sich Peer-Education diesen Einfluss zum Nutzen macht, um pädagogische Maßnahmen umzusetzen. Peer-Education-Ansätze gehen davon aus,

³² Brammer/Walker In Domino. Ein Handbuch zur Anwendung von Peergruppen-Erziehung. Europarat, Jugendabteilung. Straßbourg 1999.

dass Jugendliche Beratung und Inhalte der Gesundheitsförderung und Lebensgestaltung eher annehmen, wenn ihnen diese von Peers³³ vermittelt werden.

Peer-Education beruht auf dem Konzept des Lernens am Modell. Das Lernen am Modell besagt, dass menschliches Handeln überwiegend durch Modelle vermittelt wird. Modellpersonen können Personen mit hohem sozialem Status sein, die sich durch besondere Leistung oder Fähigkeiten auszeichnen oder auch Personen, die aufgrund ihrer Charaktereigenschaften als sympathisch oder ähnlich wahrgenommen werden (vgl. Bandura 1997, S. 31-65). Hier setzt die Peer-Education an und nützt den Modellcharakter von Peers, um pädagogische Ziele in die Peer-Group einzubringen³⁴. Peer-Groups sind in der Regel Gruppen von Gleichaltrigen mit ähnlichen Interessen.

Klassische Präventionsstrategien, die einseitig emotional Ängste provozieren und die negativen Folgen gesundheitsriskanten Verhaltens darstellen, haben sich ebenso wenig bewährt wie einseitige kognitive Maßnahmen der Wissensvermittlung. „Partizipative Arbeitsformen“ heißt die pädagogische Antwort auf die zunehmenden „Demoralisierungs- und Ohnmachtsgefühle“ der „Null bock kids“³⁵. Gefragt sind Modelle, die den Jugendlichen die Möglichkeiten bieten, aktiv mitgestalten und mitbestimmen zu können, d.h. in der Jugendarbeit oder in schulischen Projekten Einfluss auf Entscheidungsprozesse zu haben und Ziele und Arbeitsformen selbst zu bestimmen.

Peer-Education-Ansätze kommen diesen Anforderungen entgegen und im Gegensatz zu einseitig emotional oder kognitiv orientierten Präventionsstrategien sprechen die Peer-Education-Ansätze die kognitive, soziale und die emotionale Ebene an.

³³ „Peers“ ist ein englischer Begriff, für den es in der deutschen Sprache keinen deckungsgleichen Ausdruck gibt. Peers sind eine bestimmte Gruppe gleichaltriger oder gleichartiger Personen.

³⁴ Bauch vertritt eine Contra-Position zur Peer-Education und bringt einen neuen, bedeutenden Aspekt zum Ausdruck, der hier an dieser Stelle erwähnt aber nicht eingehend diskutiert wird. Er betont die Wichtigkeit der Peer-Group als ein Labor für Sozialverhalten, wo sich die Jugendlichen ohne Aufsicht und pädagogischen Interventionen der Erwachsenen selbstgesetzten Normen aussetzen. Er spricht von einer Bedrohung der Peer-Group durch die Erwachsenenwelt, wenn Inhalte und Ziele der Pädagogen/Pädagoginnen in die Peer-Group eingeschleust werden. Das Implantieren von gesellschaftlich sakrosanzen Zielen ist ein „systemfremder“ Eingriff in einen autonom ablaufenden Sozialisationsprozess (vgl. Bauch 1999, S. 8-10).

³⁵ Die Shell Jugendstudie 1997 kommt zum Ergebnis, dass Kids politisch wenig interessiert sind und dass immer mehr Jugendliche das Gefühl haben, selbst keinen Einfluss auf Politik und gesellschaftliche Prozesse ausüben zu können.

In der Praxis heißt das: Jugendliche betreiben AIDS-Prävention, indem sie ihre Freunde/Freundinnen über Safer Sex informieren, Jugendliche geben Beratung und Hilfe bei Drogenproblemen oder Peer-Mediatoren/Mediatorinnen vermitteln zwischen ihren Mitschülern/Mitschülerinnen in Konflikten. Dazu werden Peer-Leaders oder Peers speziell ausgebildet und tragen so die Ziele mittels pädagogischer Methoden an die Zielgruppe heran. Ein Vorteil ist, dass die Peers die gleiche Sprache sprechen und dadurch eher das Vertrauen und die Akzeptanz der anderen Jugendlichen finden als erwachsene Personen. Zudem besteht innerhalb der Peer-Group kein institutionalisiertes Machtgefälle, die einzelnen Peers und Peer-Leaders werden von den Peer-Groups als Gleichwertige mit Expertenwissen anerkannt und wirken als Multiplikatoren/Multiplikatorinnen.

2.5.2 Unterscheidungen der Peer-Ansätze

Das Interesse an Peer-Ansätzen ist in Europa erst seit fünf Jahren vorhanden. Noch vor wenigen Jahren waren diese Ansätze, die in den USA recht weit verbreitet sind, in Europa mit Ausnahme von Großbritannien noch relativ unbekannt. In der Literatur sind verschiedene Begriffe zu finden, so z.B.: Peer-Counseling, Peer-Consulting, Peer-Education-Programme, Peer-Education-Projekte, Peer-Helping, Peer-Animation, Peer-Support und andere. Eine klare Abgrenzung ist nur schwer vollziehbar, die Bedeutungen der Begriffe überschneiden sich oder werden auch unterschiedlich verwendet. Die folgende Einteilung von Peer-Ansätzen wurde in Anlehnung an Dieter Kleiber erstellt (vgl. Kleiber 1999, S. 4-7):

2.5.2.1 Peer-Counseling

Peer-Counseling umschreibt die Beratung von Ratsuchenden durch ähnlich Betroffene. Die Vorerfahrung mit Lebenssituationen, die denen der Ratsuchenden ähnlich sind, bilden einen wesentlichen Bestandteil des Peer-Counseling. Diese Art der Beratungstätigkeit hat sich in einigen Beratungsfeldern bereits etabliert, z.B. ist es heute in der Frauenberatung selbstverständlich, dass ratsuchende Frauen von

Frauen beraten werden.³⁶ Eine ähnliche Entwicklung ist in Ansätzen bei der Beratung von Menschen mit Behinderung, oder bei Alkohol- und Drogenmissbrauch zu beobachten.

2.5.2.2 Peer-Education-Programme

Peer-Education-Programme qualifizieren Jugendliche (Peers), um eine Gruppe über ein Thema zu informieren. Die Peers sind Multiplikatoren/Multiplikatorinnen und können so zur Meinungsbildung und Verhaltensänderung der Jugendlichen beitragen. Peer-Education-Programme kommen vorwiegend in Schulen und Jugendorganisationen zum Einsatz. Die letzten fünf Jahre sind in Europa vor allem Peer-Education-Programme im Bereich der AIDS-Prävention, der Sexualaufklärung und Prävention von Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum entstanden.

2.5.2.3 Peer-Projekte

Peer-Projekte entstehen oft in schulischen bzw. institutionellen Zusammenhängen. Sie sind aktions- und handlungsorientiert und beinhalten meist verschiedene Arbeitsformen und Aktivitäten. Workshops und/oder Projektstage an Schulen, themenspezifische Theaterstücke, aber auch Ausstellungen und Abendveranstaltungen sind nur auszugsweise einige der Tätigkeiten, die eine Sensibilisierung und aktive Auseinandersetzung der Jugendlichen mit bestimmten Themen ermöglichen sollen. Peer-Projekte entstehen oft auch aus Peer-Education-Programmen, in der Praxis sind die Übergänge von Peer-Education Programmen zu Peer-Projekten oft fließend. So z.B. ist die Ausübung der Peer-Mediation an Schulen als Peer-Projekt einzuordnen. In ihrer Komplexität übersteigen sie den Rahmen von Peer-Programmen. Denn bis die Schüler/innen die Mediationstätigkeit an der Schule ausüben können, sind umfangreiche Aktivitäten und Vorbereitungen nötig. In den einzelnen Klassen wird das Mediationsverfahren den Schülern/Schülerinnen vorgestellt, es werden Informationstage über Mediation abgehalten, die Mediatoren/Mediatorinnen und Lehrer/innen werden ausgebildet und supervidiert, es finden Vernetzungstreffen und Weiterbildungen außerhalb der Schule statt, Filme,

³⁶Zumindest in der praktischen Beratung. Die Tatsache, dass das Amt des Frauenministers/der Frauenministerin mit einem Mann besetzt ist, zeigt, dass dieses Bewusstsein in der Ministerialebene noch nicht oder nicht mehr vorhanden ist.

Homepages und andere Präsentationsmedien werden erstellt. Dieser Auszug an Einsatzbereichen verdeutlicht die Komplexität der Peer-Projekte.³⁷

Derzeit herrscht eine große Nachfrage an Peer-Projekten und es gibt Bemühungen diese auf EU- Ebene zu qualifizieren und zu vernetzen³⁸.

2.5.3 Grundsätzliche Fragestellungen zur Peer-Mediation

Sind Peer-Education und Mediation überhaupt kompatibel? Oder gibt es zu gravierende Unterschiede zwischen diesen Ansätzen? Sind Jugendliche die geeigneten Experten/Expertinnen für die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und Konfliktlösungsstrategien? Warum boomt Peer-Mediation gerade jetzt in Zeiten knapper Ressourcen? Sind Jugendliche einfach billiger, und die Lehrer/innen ohnehin überfordert? Schieben die Erwachsenen ihre pädagogische Verantwortung gegenüber der Jugend ab, oder ist Peer-Mediation eine subtile Methode, um Jugendcliquen mit Zielen der Erwachsenen zu durchsetzen? Ist Mediation ein neuer Weg für kooperative und konstruktive Konfliktlösung an den Schulen? Dies sind einige der Forschungsfragen, die mittels einer intensiven Auseinandersetzung mit der Mediationspraxis an Schulen im Hauptteil dieser Studie näher betrachtet werden.

³⁷So z.B. gibt es an der Universität Graz ein Peer-Education-Projekt seit 1992. Zu Beginn wurden im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen HIV-Peer-Education Einheiten abgehalten. Daraus haben sich verschiedene Aktivitäten und Schwerpunkte entwickelt. Zur Zeit verlagern sich die Tätigkeiten der Peer-Educators in Richtung Chat-rooms und E-mail-hotline für Anliegen bezüglich AIDS und HIV-Prävention.

³⁸Das Europeer-Projekt gibt in sieben Sprachen Informationen zu Peer-Education. Unter der Internetadresse www.europeer.lu.se wird eine Zusammenstellung der Peer-Education-Projekte in Europa, aber auch ein Diskussionsforum für Peer-Educators, Praktiker/innen, Politiker/innen und Forscher/innen angeboten.

2.6 Mediation macht Schule

Wir müssen uns darüber klar sein, daß unsere Methoden zur Lösung größerer Auseinandersetzungen und Konflikte bis jetzt grob und primitiv, unzulänglich und kostspielig, gefährlich und destruktiv gewesen sind ... Ein grundlegender Wandel in unserem Denken ist erforderlich, was Konfliktlösungen anbelangt ...“

De Bono 1987, S. 7

Heute hat sich Mediation als Verfahren der Konfliktvermittlung in mannigfachen Anwendungsgebieten erprobt und etabliert und hat so einen Wandel im Umgang mit Konflikten eingeleitet. Und Mediation macht auch vor den Schulen nicht halt. Das in den USA bereits traditionelle, aus den Schulen nicht mehr wegzudenkende Konzept ist nun auch bis in die österreichischen Klassen- und Konferenzräume vorgedrungen. Seit ca. fünf Jahren wird Mediation als nicht disziplinarisches und nicht hierarchisches Verfahren in österreichischen Schulen angewendet. Die positiven Erfahrungen in den USA und die Erfahrungen an deutschen Schulen in den letzten zehn Jahren haben dazu beigetragen, dass Schulmediation in Österreich zunehmend an Bedeutung und Verbreitung gewinnt.

2.6.1 Verbreitung und Erfahrungen der Schulmediation in den USA

Ein Drittel aller Schulen in den USA, so wird geschätzt, haben heute Programme, die Schüler/innen Kenntnisse für den Konfliktdialog vermitteln oder als Mediatoren/Mediatorinnen ausbilden. Diese Programme gibt es in zahlreichen Variationen und es gibt heute keinen Bundesstaat, in dem nicht einige Schulen über Mediationsprogramme verfügen. (Vgl. Davenport 2000, S. 205-212, Davenport 1998, S. 177-186, Dulabaum 1998, S. 159-167)

Wie bereits im Kapitel 2.4.3.2 „Entwicklung der Mediation in den USA“ erwähnt, wurden die Erfahrungen und Aktivitäten der „Community Mediation Programs“ auf die Schulen ausgedehnt. Bereits Anfang der 80er-Jahre wurden Schüler/innen zu Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet und so konnte sich das Konzept an den Schulen durchsetzen. Ein Grund für die rasche Verbreitung liegt wohl auch darin,

dass Mediation nicht als Ersatz von notwendigen Disziplinierungsmaßnahmen, sondern ergänzend zu den traditionellen Methoden eingesetzt wurde (vgl. Zilleßen 1998, S. 43-47). Zudem ermöglichte Mediation den Schülern/Schülerinnen vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Insbesondere im Erlernen des gewaltfreien Umgangs miteinander ermöglichte das Mediationsverfahren einen konstruktiven Umgang mit Differenzen unter den Schülern/Schülerinnen. Doch Mediation ist in den USA mehr als nur ein Ansatz zur Eindämmung von Jugendgewalt. Für Davenport stellt die Mediationsbewegung in den Schulen der USA eine soziale Bewegung dar. Denn es wird immer wieder hervorgehoben, „daß sich durch die Einführung solcher Programme das Lernklima allgemein verbessert, weniger Disziplinarverfahren zur Anwendung kommen und SchülerInnen in ihrem Selbstbewußtsein gestärkt werden. Und dies wirkt sich wiederum positiv auf die Noten aus“ (Davenport 1998, S. 180). Zahlreiche wissenschaftliche Begleitforschungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen und berichten, dass Mediationstraining die Selbstachtung und die Selbstdisziplin der Schüler/innen fördert und eine positive Auswirkung auf das Klima in der Klasse und auf die Schulkultur hat.³⁹

2.6.2 Verbreitung und Etablierung der Schulmediation in Deutschland

Anfang der 90er-Jahre wurde die Mediation an deutschen Schulen erstmalig eingeführt. Angela Mickley machte im Rahmen von schulischen Fortbildungen zum Umgang mit Gewaltsituationen die Erfahrung, dass die Lehrer/innen nach langfristig wirksamen und pädagogisch sinnvollen Methoden verlangten, die zudem möglichst eigenständig anwendbar sein sollten. Mickley begann 1991 mit der Durchführung von Mediationsseminaren für Lehrer/innen, und so lernten zahlreiche Lehrer/innen diese Methode kennen. Im September 1993 startete „Mediation an Schulen“ als Pilotprojekt an drei Westberliner Schulen. (Vgl. Mickley 1997, S. 181-189) Im Frühjahr kamen drei weitere Schulen in Ostberlin dazu und es folgten mehrere vielversprechende und erfolgreiche Versuche, Mediation in Schulen umzusetzen: so

³⁹ Eine Aufzählung der Forschungsprogramme zur Schulmediation in den USA würde den Rahmen dieser Einführung sprengen. Dazu sei auf eine Darstellung der wichtigsten Forschungsergebnisse über Schulmediation in den USA von Dulabaum 1998, S. 159-171 verwiesen.

z.B. in Raum Frankfurt und Offenbach⁴⁰ und in Bielefeld.⁴¹ Heute findet Peer-Mediation als praktikables und innovatives Konzept in Schulen regen Zuspruch und hat sich in einzelnen Projekten erfolgreich bewährt. (Vgl. Proksch 1998, S. 20, Faller/Kerntke/Wackermann 1996, Jeffreys/Noack 1999)

2.6.3 Anfänge der Schulmediation in Österreich

Seit ca. fünf Jahren wird Mediation auch an österreichischen Schulen angewendet. Nach den positiven Erfahrungen in anderen Anwendungsgebieten, vgl. auch Kapitel 2.4.3.3, waren die praktischen Erfahrungen mit Schulmediation in Deutschland und den USA und die Kontakte mit Experten/Expertinnen aus dem Ausland ausschlaggebend, dass diese Entwicklung eingeleitet wurde. Mit einer Reihe von kleinen einzelnen Projekten starteten Mitte der 90er-Jahre die ersten Mediationsverfahren an österreichischen Schulen. Teils durch Eigeninitiative von engagierten Lehrern/Lehrerinnen oder auch angeregt durch die Schüler/innen selbst⁴² wurde Mediation in Schulen praktiziert. Dank der Initiativen von schulnahen Institutionen, wie die Kinder- und Jugendanwaltschaft und der Schulpsychologische Dienst, sind die ersten größeren Projekte durchgeführt worden.

So wurde 1995 das Modell Peer-Mediation an einer Wiener AHS begonnen. Gottfried Banner leitete dieses Projekt, welches im Rahmen des Schulpsychologischen Dienstes Wien in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer durchgeführt wurde. Pro Schule wurden zwei Schüler/innen vom jeweiligen Schulsprecher ausgewählt und in einem Wochenendseminar in der Peer-Mediation ausgebildet. Zusätzlich gab es begleitende Supervision mit Fallbesprechungen bzw. Auseinandersetzungen mit speziellen Methoden der Mediation. (Vgl. Banner 1998, S. 27) Dieses Projekt wird mittlerweile seit sieben Jahren mit Erfolg durchgeführt.

Ebenfalls seit dem Jahr 1995 nimmt eine Klasse des Privatgymnasiums Sacre Coeur in Graz am „International School Network Peace Education and Conflict Resolution“

⁴⁰ Hier durch Kurt Faller, Wilfried Kerntke und Maria Wackmann vgl. Faller/Kerntke/Wackmann 1996.

⁴¹ Hier durch Karin Jeffreys und Ute Noack, vgl. Jefferys/Noack 1999.

⁴² „Da werden Sie sich halt ein bißchen weiterbilden müssen“ so sagten die Schüler/innen vom Sacre Coeur in Graz zu Erich Sammer, und schickten ihn auf ein Mediationsseminar (Sammer, 1998 S. 193).

teil. In diesem Projekt arbeiten ca. 1000 Schüler/innen und an die fünfzig Lehrer/innen aus zehn verschiedenen Ländern in „Conflict-Networks“ zusammen. Die Schüler/innen entwickelten ein Interesse für Mediation und 1998 wurde mit dem ersten Peer-Mediationsprojekt begonnen. Von Jänner 1995 bis Februar 2001 haben rund 650 Schülerinnen an verschiedenen Workshops des Projekts „Konfliktlösung und Mediation“ teilgenommen, davon wurden ca. 50 Schüler/innen zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet. (Vgl. Sammer 1998, S. 191-196)

Seit 1997 bildet Andreas Jindra am Wiener Schulschiff (BG und BRG) Peer-Mediatoren/Mediatorinnen aus. In einem wöchentlichen eineinhalbstündigen Kurs wurden den Schülern/Schülerinnen während des Schuljahrs die nötigen Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Ausübung der Mediation vermittelt. Insgesamt wurden ca. 40-50 Schüler/innen ausgebildet. (Vgl. Chicken 2000, S. 194f und Jindra 2000, Reg.7, Kapitel 4).

Die Wiener Kinder- und Jugendanwaltschaft startete im Herbst 1997 ein Modellprojekt an der Volksschule Landstraßer Hauptstraße 146 und an der Fremdsprachenhauptschule, Greiseneckergasse 31. Geleitet wurde das Projekt vom Kinder- und Jugendanwalt Anton Schmidt. In Zusammenarbeit mit der Mediatorin Claudia Kappacher wurde das Projekt konzipiert und durchgeführt. Die Schüler/innen, zwölf aus der Volksschule und zehn aus der Hauptschule, erhielten in zehn Einheiten zu je zwei Stunden die Grundausbildung zur Peer-Mediation. Parallel dazu wurden auch die Lehrer/innen geschult. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer/innen eine Verbesserung des Klassenklimas feststellten und dass sich die Kommunikation unter den Schüler/innen wesentlich verbessert hatte. (Vgl. Kappacher 1999, S.114)

In Tirol gibt es Erfahrungen in der Schulmediation seit 1998. Im Herbst 1998 wurde unter der Leitung der Kinder- und Jugendanwaltschaft das Pilotprojekt Schulmediation am BRG Sillgasse in Innsbruck begonnen. Die Mediatorin Nadja Schuster leitete das Projekt und bildete ca. 30 Schüler/innen aus. Die Erfahrungen zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen sehr schnell und leicht den Ablauf einer Mediation verstehen und selbst durchführen können.

Die oben angeführten Aktivitäten und Projekte skizzieren in groben Zügen die Anfänge der Mediation an österreichischen Schulen. Diese und andere, an dieser

Stelle nicht angeführten Projekte haben eine Entwicklung eingeleitet, die einen Wandel im Umgang mit Konflikten bewirkt hat. Die zunehmende Etablierung von Peer-Mediationsprojekten an österreichischen Schulen ist eine der Folgen dieser Entwicklung.

2.6.4 Zur gegenwärtigen Situation der Schulmediation in Österreich

Jedes Thema, das an einer Schule diskutiert wird, gewinnt eine andere Dimension, wenn es als Veränderungs- und Gestaltvorhaben in der Form eines Projekts aufgenommen und behandelt wird.

Schley 1998, S. 9

Mediation ist in vielen Schulen heute mehr als bloß Diskussionsgegenstand und wird immer häufiger in Form eines Projektes in die Praxis umgesetzt. Dabei nutzen viele Schulen die Erfahrungen anderer Modellprojekte.

Die Fülle an Projekten zeigt, wie heterogen sich die Praxis, aber auch die Erforschung und Evaluation von Mediation darstellt. Mediationskonzepte werden implementiert, in der Praxis erprobt, evaluiert und weiterentwickelt. Bei den Pilot- oder Modellprojekten steht die Erprobung und Etablierung des Peer-Mediationsverfahrens im Vordergrund, während bei Projekten, die bereits länger Bestand haben, die Evaluation im Mittelpunkt steht. Die Untersuchung von Verlauf und Ergebnissen des Mediationsverfahrens wird in der Regel von am Mediationsprojekt beteiligten Personen durchgeführt. Schulübergreifende und österreichweite Erhebungen sind bis zum heutigen Zeitpunkt nicht durchgeführt worden, und es gibt auch keine bundesländerübergreifende wissenschaftliche Begleitforschungen.

Eine Zielsetzung dieser Studie ist es, eine Bestandsaufnahme der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen zu erstellen um eine Grundlage für einen kontinuierlichen Austausch über die Mediationspraxis und deren Evaluation zu schaffen.

3 Wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen

... es wird viel Zeit und Papier verbraucht, um über wissenschaftstheoretische u. ä. Themen zu „reflektieren“, wobei man sich gleichzeitig jedoch immer weiter von den handelnden Menschen entfernt, eben weil man alles mit dem Schleier des Schwerverständlichen umhüllt.

Girtler 2001, S. 29

Im folgenden Kapitel werden auch einige Seiten Papier benötigt, um die wissenschaftstheoretischen Annahmen offen zu legen, die dieser Studie zugrunde liegen. Leser/innen, welche wissenschaftstheoretischer Ausführungen eher überdrüssig sind, seien darauf hingewiesen, dass der Autor versucht, diese komplexen und theoriegeleiteten Überlegungen in einer verständlichen Sprache klar und kurz darzustellen.⁴³ Die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung ist insofern von großer Bedeutung für jede Forschungsarbeit, denn daraus resultieren die Regeln für die Erforschung der sozialen Wirklichkeit und es werden die Strategien festgelegt, wie wissenschaftliche Erkenntnis produziert wird. Aus der Wissenschaftstheorie wird die Methodologie abgeleitet, die wiederum Grundlage für den praktisch-methodischen Zugang der Forschung ist. Um sich bei den folgenden theoriegeleiteten Ausführungen nicht nur auf abstraktem Niveau zu bewegen, oder anders formuliert, um die Nähe zu den handelnden Menschen nicht ganz zu verlieren, welche im Mittelpunkt der Sozialforschung stehen, werden öfters Beispiele aus der praktischen Forschungserfahrung angeführt.

⁴³ Der Gebrauch von wissenschaftlichem Vokabular ist jedoch in diesem Abschnitt unvermeidlich. Deshalb hat sich trotz der Bemühung allgemein verständlich zu schreiben, teilweise eine abstrakt-theoretische Ausdrucksweise in den folgenden Ausführungen durchgesetzt.

3.1 Qualitäten und Quantitäten

Wer sich mit dem Verhältnis von qualitativer und quantitativer Sozialforschung beschäftigt, läuft Gefahr, der einseitigen Parteinahme für die eine oder andere Position geziehen zu werden oder sich zwischen die Stühle zu setzen, heimatlos oder gar als „outcast“ stigmatisiert zu werden.

Lamnek 2000, S. 23

Wie weit die Stühle auseinander stehen, macht die Spanne zwischen den verschiedenen Paradigmen⁴⁴ in der empirischen Sozialforschung deutlich. Sie reicht bspw. von der am kritischen Rationalismus orientierten quantitativen Forschung bis zu einer offenen, qualitativen bzw. interpretativen Forschung, die sich am Symbolischen Interaktionismus und an der Ethnomethodologie orientiert. Wie dieses Verhältnis zwischen qualitativer und quantitativer Forschung auf theoretisch-abstrakter Ebene, aber auch in der methodisch-praktischen Umsetzung strukturiert ist, wird in den folgenden Kapiteln skizzenhaft aufgezeigt. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene werden Überlegungen zur Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit der zugrundeliegenden Paradigmen dargelegt und in den Ausführungen zur methodologischen Heterogenität werden die Möglichkeiten und Grenzen eines integrativen Gebrauchs von Methodologien und Methoden aufgezeigt.

3.1.1 Wissenschaftstheoretische Unvereinbarkeit der Forschungsparadigmen

Die Frage nach dem Verhältnis von quantitativer und qualitativer Sozialforschung ist nicht neu. Gegenseitige Abgrenzungsversuche und „Grabenkämpfe“ sind kennzeichnend für die Diskussionen der Vergangenheit. Deren inhaltlichen Dimensionen können im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden, aber ansatzweise sollen Gründe und mögliche Ursachen für die Dichotomisierung qualitativ versus quantitativ aufgezeigt werden (vgl. dazu Lamnek 2000, S. 23-46,

⁴⁴ Der Begriff wurde in den Sozialwissenschaften vor allem durch Kuhn geprägt. Nach Kuhn beinhaltet das Paradigma die Gemeinsamkeiten und Grundannahmen der wissenschaftlichen Disziplinen.

Wolf 1995, S. 309-329). Diesbezüglich weist Lamnek in seinen Ausführungen zur „wissenschaftstheoretischen Inkompatibilität“ qualitativer und quantitativer Sozialforschung auf eine grundsätzliche Unvereinbarkeit dieser beiden Paradigmen hin.

Letztlich bedeutet dies, daß wissenschaftstheoretische Positionen nicht nur stark normativ orientiert sind, sondern auch sehr weitgehend dezisionistische Elemente enthalten, nämlich Vorentscheidungen über die vermutete „Natur“, das „Wesen“ des Gegenstandes. Von daher kann es nicht verwundern, daß verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen nebeneinander existieren. Es wird deshalb ebensowenig überraschen können, daß bei einer Diskussion auf wissenschaftstheoretischer Ebene das Vertreten der Standpunkte jeweils relativ apodiktisch erfolgt und die Positionen relativ unversöhnlich gegenüberstehen. Sie besitzen einen tendenziell dogmatischen (ideologischen) Charakter. (Lamnek 2000, S. 27)

Weil die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen derart dominant normativ strukturiert sind, schließen sie sich gegenseitig aus. Es ist nicht zielführend, die Maßstäbe des einen Paradigmas auf das andere anzuwenden um es auf seine Wissenschaftlichkeit zu prüfen. Die von Lamnek ausgeführte Inkompatibilität der Paradigmen zeigt auf, dass auf wissenschaftstheoretischer Ebene eine Kombination der Paradigmen nicht durchführbar ist, und nur ein Nebeneinander der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen möglich ist.

Die Dichotomisierung auf wissenschaftstheoretisch-abstraktem Niveau wirkt sich auch auf die empirisch-praktische Forschungsarbeit aus. Die in Ansätzen aufgezeigte Inkompatibilität der Paradigmen hat zur Folge, dass auch für die vorliegende Studie eine klare Positionierung auf wissenschaftstheoretischer Ebene unabdingbar ist. Wie die folgenden Kapitel ausführen und argumentativ begründen ist diese Studie dem qualitativen Paradigma zuzuordnen. Die im Kapitel 3.2.1 ausgeführten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung verdeutlichen, wie sehr die wissenschaftstheoretischen Annahmen in den empirischen Forschungsprozess einfließen und die Forschungspraxis mitkonstituieren. Inwieweit die Unvereinbarkeit der Paradigmen auch eine Unvereinbarkeit der Forschungsmethoden zur Folge hat, wird im Folgenden etwas differenzierter betrachtet.

3.1.2 Die methodologische Heterogenität

„Häufig benötig der Forscher qualitative und quantitative Daten – die einen nicht, um die anderen zu testen, sondern damit sie sich gegenseitig ergänzen, weil – und das ist das Entscheidende – sie sich auf die gleiche Sache beziehen. Sofern man sie nur miteinander vergleicht, tragen beide Formen der Daten dazu bei, Theorie zu generieren.

Glaser/Strauss 1998, S. 26

Die Methodologie, verstanden als die der Wissenschaftstheorie nachgeordnete und anwendungsbezogenere Theorie, beschäftigt sich mit den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und der disziplinbezogenen Wahl und Anwendung von Forschungsmethoden. So wie auf wissenschaftstheoretischer Ebene, gibt es auch bei den Forschungsmethoden eine Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden. Doch im Gegensatz zur wissenschaftstheoretischen Kontroverse ist die methodologische Diskussion eher von pragmatischen Überlegungen geleitet. Es geht weniger um die richtige oder falsche Methode, sondern vielmehr wird nach der Angemessenheit der Methode gefragt. Denn methodologisch gibt es auf breiter Basis die Einsicht, dass verschiedene Methodologien und Methoden unterschiedliche Erkenntniszugänge und Erkenntnismöglichkeiten schaffen. (Vgl. auch Flick 1995, Flick 1999, Girtler 2001, Heinze 1995, Kromrey 1998, König 1995a, König 1995b, Lamnek 1995a, Lamnek 1995b, Mayring 1990, Olechowski 1994)

Das Verhältnis zwischen den einzelnen Methodologien und Methoden betreffend, gibt es sehr unterschiedliche Positionen. So bspw. gibt es Forscher/innen, die der Ansicht sind, dass qualitative und quantitative Forschung in einem antithetisch oder gar antagonistischen Verhältnis zueinander stehen. In gegenseitigen Abgrenzungsbestrebungen werden die Vorzüge der eigenen Methode betont und die Grenzen und Mängel der anderen Methode kritisiert. Andere vertreten die Meinung, dass qualitative und quantitative Methoden ineinander eingebettet sind oder, dass sowohl qualitativ als auch quantitative Forscher/innen die Methoden des jeweils anderen Ansatzes nutzen können, um die Ergebnisse einer Untersuchung zu unterlegen. Allgemein kann in der Methodendiskussion festgestellt werden, dass die Kontroverse qualitative versus quantitative Methode zunehmend von der Forderung

nach der Angemessenheit der Methode abgelöst wird. Was zur Folge hat, dass in der Sozialforschung monomethodische Verfahren verstärkt von multimethodischen Verfahren abgelöst werden, weil diese gegenstands- und erkenntnisadäquater sind.

Die vorliegende Studie basiert auf einem multimethodischen Forschungsdesign. Zum Verhältnis der Methodologien vertritt der Autor den Standpunkt, dass quantitative und qualitative Ansätze komplementär zueinander sind. Konkret bedeutet das für die Studie, dass Methoden beider Ansätze in gegenseitiger Ergänzung zur Anwendung kommen. Dieses multimethodische Design ist eine wesentliche Voraussetzung, um die für die Untersuchung potenziell wichtigen Informationen erfassen und auswerten zu können. Im Gegensatz zu den gängigen Abgrenzungen der beiden Forschungsmethoden soll hier, auf einer abstrakten Ebene, eine grundlegende Gemeinsamkeit betont werden. Qualifizierende und quantifizierende Methoden sind beides Verfahren mit dem Ziel der näheren Bestimmung des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes. Bei den qualifizierenden Bestimmungen geht es darum, wie die Dinge beschaffen sind. Im sozial-kulturellen Feld wird dabei untersucht, wie die Menschen handeln und nach welchen Regeln dies geschieht. Die quantitativen Verfahren hingegen beziehen sich auf das Wieviel, es geht im Wesentlichen um Messungen von Dingen, die sich genau mengenmäßig bestimmen lassen.

Auf die Schulmediation bezogen geht es bei den quantifizierenden Verfahren z.B. darum, wie viele Schulen in Österreich Peer-Mediationsprojekte durchführen, wie viele Schüler/innen in einem gewissen Zeitraum zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet wurden und wie viele Konflikte im Mediationsverfahren gelöst wurden. Mit dem qualitativen Verfahren werden bspw. die Auswirkung der Mediationsausbildung auf die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der Schüler/innen oder die Transferwirkung im außerschulischen Umfeld erhoben. Wie die Beispiele zeigen, sind quantitative Bestimmungen mitunter sehr hilfreich, um Aussagen im qualitativen Bereich zu treffen und umgekehrt.

3.2 Die Aktualität qualitativer Forschung

„Der rasche soziale Wandel und die resultierende Diversifikation von Lebenswelten konfrontieren Sozialforscher zunehmend mit sozialen Kontexten und Perspektiven, die für sie so neu sind, daß ihre klassischen deduktiven Methodologien – die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und an der Empirie überprüfen – an der Differenziertheit der Gegenstände vorbeiziehen.

Flick 1999, S. 10

In hypothetisch-deduktiven Verfahren werden die Daten aus der Empirie lediglich herangezogen, um die im Vorhinein gebildeten theoretischen Konstrukte zu überprüfen. Dabei wird im Zuge der Hypothesenbildung bereits festgelegt, was für die Forschung von Interesse ist oder sein darf und mit welchen Methoden die Hypothesen an der Empirie überprüft werden. Diese Verfahren sind nicht geeignet, die sozialen Phänomene in ihrer Differenziertheit zu erfassen (vgl. dazu auch Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2.1.1). Sozialforschung ist heute in stärkerem Maße gefordert, eine Sensibilität für die empirisch untersuchten Phänomene zu entwickeln. Dafür sind „sensibilisierende Konzepte“⁴⁵ wie die qualitativen, induktiven Vorgehensweisen erforderlich. Was die Kennzeichen und Stärken der qualitativen Forschung ausmachen und weshalb der qualitative Ansatz gewählt wurde, um das Phänomen Peer-Mediation an Schulen zu erfassen, wird im folgenden Kapitel erläutert.

3.2.1 Prinzipien der qualitativen Forschung

Unter dem Etikett „qualitative Forschung“ lassen sich mitunter recht unterschiedliche grundlagentheoretische Positionen und Verfahren der empirischen Forschung zuordnen. Deshalb ist das qualitative bzw. interpretative Paradigma von einer großen Heterogenität und teils auch von einer verwirrenden Vielfalt gekennzeichnet. Um einen Überblick zu schaffen, sind an dieser Stelle einige charakteristische Kriterien für die qualitative Sozialforschung zusammengefasst. Dabei hält sich der Autor an

⁴⁵ Der Begriff wurde von Flick übernommen (vgl. Flick 1999, S. 10).

die von Lamnek erstellte „Programmatik qualitativer Sozialforschung,“ worin die folgenden zentralen Prinzipien der Sozialforschung angeführt werden (vgl. dazu ausführlicher in Lamnek 1995a, S. 21-30).

3.2.1.1 Offenheit

Das Prinzip der Offenheit beinhaltet eine offene Grundhaltung gegenüber den Forschungspartner/innen und gegenüber der Untersuchungssituation. In Bezug auf die anzuwendenden Methoden ist unter Offenheit die Anpassungsfähigkeit des methodischen Instrumentariums an das Untersuchungsobjekt und die Situation zu verstehen. Auf methodologischer und wissenschaftstheoretischer Ebene betont das Prinzip der Offenheit die Explorationsfunktion qualitativer Forschung, d.h. eine ausführliche Erkundung des zu untersuchenden Forschungsfeldes. Im Gegensatz dazu steht die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands ohne vorherige Felderkundung. Verbunden mit der explorierenden Felderkundung ist auch das Eintauchen in die jeweils untersuchte soziale Welt. Girtler vergleicht die Forschung im Feld mit der Arbeit des Bauern:

Der klassische Ausdruck „Feldforschung“ für die Arbeit des Forschers in der Buntheit des Lebens entstammt den alten Kulturwissenschaften, deren Vertreter hinaus in die Welt und zu den Menschen auf der Suche nach den „Wahrheiten des Lebens“ gegangen sind. „Feldforschung“ erinnert an die Arbeit des Bauern, der von seinem Hof auf das Feld wandert, um jene Dinge zu säen oder zu ernten, die er und die Seinen für ihr Überleben benötigen. Ähnlich verlässt der Wissenschaftler seine Studierstube, um im Leben, am rauhen Feld, sich all das zu erarbeiten, das seiner Wissenschaft wichtig ist. (Girtler 2001, S.14)

In der qualitativen Forschung wird auf vorab, am Schreibtisch erstellte Hypothesen und standardisierte Erhebungsinstrumente verzichtet, um nicht im Vorhinein abstrahierend und selektiv die Informationen aus dem Feld zu kanalisieren. Qualitative Forschung ist kein Verfahren, das Hypothesen vorab erstellt und dann empirisch überprüft, sondern ein hypothesengenerierendes Verfahren. Dabei werden im Vorfeld nur allgemein forschungsleitende Fragestellungen formuliert, die Theorien und Hypothesen werden auf der Basis der im Forschungsprozess erhobenen Daten vorläufig erstellt und offen gegenüber neuen Dimensionen und Aspekten weiterentwickelt. Erkenntnisgewinn erfolgt als offener, zirkulärer Prozess zwischen Datenerhebung und Datenanalyse (vgl. auch Kapitel 3.2.1.3 und Kapitel 3.5).

3.2.1.2 Forschung als Kommunikation

Sozialforschung im qualitativen Sinn ist Kommunikation, vor allem Kommunikation zwischen Forscher/in und den Forschungspartner/innen. Die Datengewinnung in der Feldforschung ist eine kommunikative Leistung, bei der es darum geht, die Wirklichkeitskonstruktionen der einzelnen Personen zu erfassen. Diese Daten sind subjektive Deutungen der Lebenswelten der Forschungspartner/innen, die aus Interaktionsprozessen mit den Mitmenschen abgeleitet werden oder entstehen (vgl. auch Mayring 1990, S. 19). Der Symbolische Interaktionismus als ein theoretischer Ansatz zur Erforschung des menschlichen Zusammenlebens und des menschlichen Verhaltens, bringt dies klar zum Ausdruck:

Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen“ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag - wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden. (Blumer 1981, S. 81)

Wie Blumer hervorhebt, führt der Zugang zur sozialen Realität immer über subjektive Deutungen und ist immer an Interaktionsbeziehungen gebunden. Bei der Erkenntnisgewinnung haben die Kommunikationsbeziehungen zwischen Forscher/in und den Forschungspartner/innen einen besonderen Stellenwert, da sie den Rahmen und die Basis für den Forschungsprozess bilden. Schütze spricht deshalb auch vom „kommunikativen Grundcharakter“ der Sozialforschung (vgl. dazu Schütze 1981, S. 433-496 und Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976). Im Forschungsprozess werden die Menschen über ihre Handlungen, deren Voraussetzungen und Konsequenzen befragt, um die einzelnen Wirklichkeitskonstruktionen zu erfassen. Die Forscher/innen müssen sich dabei den Regeln der alltagsweltlichen Kommunikation im Forschungsfeld anpassen. Nur so ist es möglich, dass die Menschen ihr Denken und Handeln auch in der Art und Weise darstellen können, wie

es sich im alltagsweltlichen Interaktionskontext abspielt. In der wissenschaftlich orientierten Interpretation werden diese Alltagskonstruktionen erweitert und zu einem gesamtheitlichen Bild zusammengefügt. Die zugrundeliegenden Denkschemata und Handlungsweisen werden aufgezeigt und darin enthaltene Idealisierungen können systematisch aufgebrochen werden. Deshalb endet der Vorgang des Verstehens auch nicht beim Erfassen der alltagsweltlichen Kommunikation, sondern diese Daten werden fortlaufend nach neuen möglichen Bedeutungen und Bedeutungszusammenhängen analysiert. (Vgl. dazu Lamnek 1995a, S. 24f und Kannonier-Finster/Ziegler 1998, S. 54ff)

3.2.1.3 Der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Das Prinzip der Prozesshaftigkeit gilt zum einen für das Forschungsverfahren, das wie bereits ausgeführt als Kommunikations- und damit auch als Interaktionsprozess zu verstehen ist. Verfahren der qualitativen Sozialforschung sind als zirkulärer Prozess organisiert (vgl. Kannonier-Finster/Ziegler 1998, S. 54ff). Konkret für die Forschungsarbeit kann das bspw. bedeuten: Anfangs macht sich der Forscher/die Forscherin mit dem soziostrukturellen Milieu bekannt, es werden erste Interviews gemacht und Dokumente studiert, die gesammelten Daten werden vergleichend analysiert und vernetzt, daraus ergeben sich wieder neue Bereiche und spezifischere Forschungsinteressen, die in einer neuen Datensammlung berücksichtigt werden und so fort. Im Gegensatz dazu stehen hypothetisch-deduktive Verfahren, die mit statistischen Methoden arbeiten und das Forschungsverfahren als lineare Abfolge von Hypothesenbildung, Operationalisierung und Messung organisieren.

Das Prinzip der Prozesshaftigkeit gilt aber auch für den Gegenstand der Forschung. In der Sozialforschung sind die Gegenstände der Forschung reagierende und sich verändernde Subjekte. Dabei werden die Deutungs- und Handlungsmustern der Personen als interaktive Produkte betrachtet, die zwar eine gewisse Verbindlichkeit haben, die aber nicht als gegeben und statisch betrachtet werden. Die sozialen Akteure konstituieren also mit Hilfe der Deutungs- und Handlungsmuster die soziale Wirklichkeit.

Diesen Konstitutionsprozeß von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist das zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung und der sie begründenden interpretativen Soziologie.

Das Forschungsinteresse ist damit auf den Prozeß der Konstitution von Wirklichkeit und auf den Prozeß der Konstitution von Deutungs- und Handlungsmuster gerichtet, mit deren Hilfe die Welt gedeutet und praktisch gehandhabt wird. Qualitative Sozialforschung nimmt die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten nicht einfach als statische Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs, sondern als prozeßhafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität. (Lamnek 1995a, S. 25)

Die Prozesshaftigkeit von Forschung und Gegenstand beeinflusst auch die Rolle des Forschers/der Forscherin. Wie bereits erwähnt wurde, hat die Sozialforschung grundsätzlich einen kommunikativen Grundcharakter. Das beinhaltet während der Datenerhebung eine temporäre Teilnahme des Forschers/der Forscherin an den Interaktionsprozessen im Forschungsfeld. Weil alle Beteiligten des Interaktionsprozesses die Handlungs- und Deutungsmuster reproduzieren und konstituieren, ist auch der Forscher/die Forscherin am Konstitutionsprozess beteiligt. Da in der Interaktion subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln, verändern sich der Forscher/die Forscherin und der Forschungsgegenstand durch den Forschungsprozess.⁴⁶ Die Rolle des Forschers/der Forscherin ist also keine objektiv neutrale, sondern eine interaktiv teilnehmende. Die Involviertheit des Forschers/der Forscherin ist daher in den Sozialwissenschaften konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses und der Ergebnisse dieses Prozesses. (Vgl. Lamnek 1995a, S. 25, Mayring 1990, S. 19f)

3.2.1.4 Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen beschrieben, ist bei qualitativen Methoden der Kommunikationsprozess mit den sozialen Akteuren konstitutiver Bestandteil der Erkenntnisgewinnung. Die Subjektivität des Forschers/der Forscherin und der sozialen Akteure im Feld wird nicht als Störvariable ausgeschlossen, sondern als expliziter Bestandteil der Erkenntnisgewinnung betrachtet. Dafür bedarf es einer reflektierten Grundhaltung des Forschers/der Forscherin.

Für den Forschungsgegenstand ergibt sich die Reflexivität aus den oben angeführten Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung. Jede Handlung und Deutung ist

⁴⁶ Vgl. dazu auch die „Forscher-Gegenstand-Interaktion“ Mayring 1990, S. 19f.

kontextgebunden, verweist reflexiv auf andere Bedeutungen und Sinnzuweisungen und damit verweist jede Bedeutung reflexiv auf das Ganze. Diese Reflexivität wird auch als Zirkularität im Sinne des hermeneutischen Zirkels verstanden. Erkenntniserweiterung ist durch eine zirkel- oder besser spiralförmige Bewegung gekennzeichnet. In ständiger Korrektur und Erweiterung erfolgt Erkenntnisgewinn im Verstehen der Relation zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, zwischen den Teilen und dem Ganzen. Wobei Teile vom Ganzen her verstanden werden und umgekehrt sich das Ganze von den Teilen her bestimmen lässt. (Vgl. zu hermeneutischen Zirkel besonders Danner 1979, S. 52ff aber auch Lamnek 1995a, S. 25f und S. 75ff)

Im Analyseprozess wird Reflexivität in der Form gefordert, dass die Forscher/innen offen sind für Irritationen und unerwartete Momente des Forschungsprozesses und darauf reagieren. Dies setzt auch eine Reflexivität in Sinne einer Anpassungsbereitschaft der zur Anwendung kommenden Methoden voraus.

3.2.1.5 Explikation

Das Prinzip der Explikation bezieht sich auf die Forderung der Nachvollziehbarkeit. Die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses, die Forschungsergebnisse, die Methoden und die Interpretationsregeln sollten von dem Forscher/der Forscherin möglichst offen dargelegt sein. Lamnek betont, dass die Forderung nach der Explikation kaum vollständig zu erfüllen ist. Die Forderung sollte trotzdem angestrebt werden, weil dadurch jene Fehlerquellen, die durch unreflektiert angewendete Untersuchungs- und Analyseverfahren entstehen, erkannt und vermieden werden können. (Vgl. Lamnek 1995a, S. 26)

Hierbei können computerunterstützte Analyseverfahren eine Hilfe sein. Durch die Anwendung solcher Programme ist eine Standardisierung und Dokumentation des Analyseablaufs möglich und so kann die Forderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit besser erfüllt werden. Das Explikationsprinzip an sich ist jedoch kein Garant für die Gültigkeit der Ergebnisse. Es ist nur die Voraussetzung, dass der Prozess der Theoriegenerierung in seiner Zirkularität und Intersubjektivität nachvollziehbar wird. Interessierte Personen können so die Ergebnisse prüfen und einer subjektiven Bewertung unterziehen.

3.2.1.6 Flexibilität

Ein weiteres wichtiges Kriterium der qualitativen Forschung ist die vergleichsweise große Flexibilität. Die bereits beschriebenen Prinzipien Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit sind die Voraussetzungen, dass die Flexibilität im gesamten Forschungsprozess umgesetzt werden kann. Qualitative Forschung ist gefordert, flexibel in der jeweiligen Situation zu reagieren und Neues und Unvorhergesehenes in den Forschungsprozess zu integrieren. Dafür ist ein hohes Maß an Elastizität im Verhältnis mit den Forschungspartner/innen nötig. Flexibilität ist auch in der Auswahl der Erhebungsverfahren gefordert, um eine Orientierung der Methoden an der Situation und dem Untersuchungsgegenstand zu gewährleisten. In der Methodendiskussion werden qualitative Verfahren aufgrund ihrer Elastizität und Flexibilität auch als „weiche Methoden“ bezeichnet, im Gegensatz zu den „harten Methoden“ der quantitativen Forschung.

Beispiel aus der Forschungspraxis:

An dieser Stelle sei zur Illustration ein Beispiel aus der Forschungspraxis im Rahmen dieser Studie angefügt, welches zeigt, wie ein flexibles Reagieren auf veränderte Bedingungen konkret ausschauen kann. Während der Autor im Rahmen der vorliegenden Studie ein Gruppeninterview mit Schülermediatoren/innen des BRG Sillgasse durchführte, wurden sie von der Lehrerin unterbrochen, da der ORF in die Schule kam, um einen Filmbeitrag für das Fernsehen zu machen und die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen dafür gebraucht wurden. Also wurde das Interview abgebrochen, und die Schüler/innen gingen zum Mediationsraum, wo die Aufnahmen stattfanden. Der Autor konnte nach Rückfrage bei den Filmaufnahmen zuschauen und das Geschehen in Form der teilnehmenden Beobachtung festhalten. Nach dieser ca. einstündigen Unterbrechung wurde das Gruppeninterview mit den Schüler/innen fortgeführt. Dabei wurde seitens des Autors das Angebot gemacht, die aktuellen Erfahrungen mit dem ORF zu reflektieren und im Speziellen die Bereiche Berichterstattung und Öffentlichkeitsarbeit zu diskutieren. Darauf entwickelte sich sofort eine lebendige Diskussion, bei der die Schüler/innen soeben gemeinsam Erlebtes thematisieren konnten. Diese Kombination und zeitliche Abfolge zweier Methoden zum selben Phänomen ermöglichten eine Einsicht in wichtige und interessante Bereiche, die mit einem Beibehalten der ursprünglich geplanten Methode

nicht in dieser Tiefe und Lebendigkeit möglich wäre. Eine flexible und situationsangepasste Handhabung der Methoden machte diese Vorgehensweise erst möglich.

Solch flexible Vorgehensweisen und situationsbedingte Anpassungen im Datenerhebungsprozess werden teils auch als Richtungslosigkeit und Unstrukturiertheit kritisiert. Wie die bereits ausgeführten Prinzipien der qualitativen Forschung zeigen, handelt es sich hierbei jedoch nicht um eine beliebige Spontanität, sondern um das Einhalten von Prinzipien, die theoretisch begründet und als real praktiziertes Vorgehen eingefordert werden.

3.3 Grounded Theory

Ich möchte klarstellen, daß Theorie als solche nicht der Bösewicht ist; der Bösewicht ist die deduktive Theorie mit ihrem Labyrinth der verschiedensten logischen, mathematischen und technischen Anhänge. Was ich meine, ist der Bedarf an mehr induktiver "begründeter Theorie" `a la Glaser und Strauss.

Filstead 1979, S. 30

Die Grounded Theory ist eine Anleitung zur Entwicklung von methodisch reflektierten sozialwissenschaftlichen Theorien. Grounded Theory versteht sich als eine gegenstandsbezogene Theorie innerhalb der qualitativen Forschung. Sie wurde von den amerikanischen Soziologen Glaser und Strauss entwickelt und hat ihre Wurzeln im (amerikanischen) Pragmatismus als philosophische Richtung und im Symbolischen Interaktionismus als soziologische Lehre. Die Grounded Theory steht in Übereinstimmung mit den bereits ausgeführten Prinzipien der qualitativen Forschung. Das Zentrale an dieser in der Empirie verankerten Theorie ist, wie Glaser und Strauss hervorheben, die Bildung von Theorie auf der Grundlage von systematisch gewonnenen Daten.

Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, daß die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern in Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. Theorie zu generieren ist ein Prozeß. (Glaser/Strauss 1998, S.15)

Im Gegensatz zu den logisch-deduktiven Theoretikern sind Glaser und Strauss der Ansicht, dass die Angemessenheit einer soziologischen Theorie nicht vom Prozess, in dem sie generiert wird, getrennt werden kann. Die Brauchbarkeit einer Theorie ist an der Art und Weise, wie sie generiert worden ist, zu beurteilen. Deshalb kann eine auf Daten gestützte Theorie auch nicht ohne weiteres durch andere Daten oder eine andere Theorie ersetzt werden. Durch den engen Bezug zu den Daten wird eine solche Theorie der sozialen Realität gerecht und ist trotz unvermeidlicher Modifikationen und Reformulierungen dauerhaft von Bedeutung.

3.3.1 Merkmale der Grounded Theory

Glaser und Strauss wollen also die Entdeckung und Entwicklung von Theorien in der empirischen Forschung verankern, Theorien aus dem konkreten Datenmaterial heraus in direkter Bezugnahme auf die soziale Realität gewinnen. ... Sie sind der Meinung, daß es durch dieses Vorgehen weniger Probleme mit der Anwendbarkeit und Angemessenheit der dabei entstehenden Theorien geben wird.

Lamnek 1995a, S. 112

Um die Anwendung der Grounded Theory in alltäglichen Situationen zu erleichtern, beschreiben Glaser und Strauss vier wichtige Merkmale. Soll eine in den Daten verankerte Theorie auch praktisch anwendbar sein, so müssen folgende vier eng miteinander zusammenhängende Bedingungen erfüllt sein:

Erstens muß die Theorie auf den Sachbereich passen, in dem sie benutzt werden soll. Zweitens muß sie für den Laien, die in diesen Bereich tätig sind, ohne weiteres verständlich sein. Drittens muß sie so allgemein gehalten sein, daß sie nicht nur auf eine spezifische Situation, sondern auf eine Vielzahl unterschiedlicher Alltagssituationen, die im jeweiligen Anwendungsbereich vorkommen, zutrifft. Viertens muß sie dem Anwender eine partielle Kontrolle über Strukturen und Prozesse der alltäglichen Situation ermöglichen, auch und gerade wenn diese sich mit der Zeit ändern. (Glaser/Strauss 1998, S. 241)

Glaser und Strauss beschreiben diese vier Merkmale in der Originalausgabe von 1967 mit den Begriffen Fitness, Understanding, Controll und Generality (vgl. Glaser/Strauss, 1967). Folgend werden diese vier Merkmale im Einzelnen beschrieben. Dabei verwendet der Autor die ins Deutsche übertragenen Begriffe Eignung, Verständnis, Allgemeingültigkeit und Kontrolle (vgl. dazu die deutsche Übersetzung Glaser/Strauss 1998):

3.3.1.1 Eignung - Fitness

Die Grundlage der vier erforderlichen Eigenschaften der Grounded Theory ist, dass die Theorie dem Forschungsbereich, auf den sie angewendet wird, angemessen sein soll. Diese Forderung mag als selbstverständlich erscheinen, doch es gibt es in den Sozialwissenschaften genügend Beispiele von Theorien, die so weit von der Alltagsrealität der sozialen Praxis und deren Akteuren entfernt sind, dass eine

praktische Umsetzung nicht realisierbar ist. Durch die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist oft unklar, auf welche Bereiche der Sozialstruktur die Theorie anwendbar sein soll oder inwieweit sie mit den Daten des Sachgebietes übereinstimmt bzw. was ihre Aussagen die Sachprobleme betreffend bedeuten. Anders verhält es sich bei der Grounded Theory. Weil sie sich an die Alltagsrealitäten des untersuchten Feldes hält und auf der Grundlage verschiedener Daten induktiv generiert wird, entspricht sie dem jeweiligen Sachgebiet und wird auch in diesem praktisch anwendbar sein. (Vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 242f)

3.3.1.2 Verständnis – Understanding

Glaser und Strauss fordern, dass die Theorie für die Personen, welche im untersuchten Feld arbeiten, verständlich sein sollte. Denn dieses Verständnis ist die Voraussetzung, dass eine nutzbringende Umsetzung in der Praxis möglich wird. Das Verstehen der Theorie schärft das Bewusstsein für die Situation, und es kann die Betroffenen befähigen, selbstständig Lösungen für Problemsituationen zu finden. Werden die Forschungsergebnisse verstanden und beschreiben diese auch verständlich, „was wirklich los ist“, dann können die im untersuchten Feld tätigen Personen Handlungsstrategien für ihre Praxis ableiten. Die Verfasser/innen einer auf der Grounded Theory basierenden Forschungsarbeit sind daher gefordert, die Ergebnisse in einer angemessenen Sprache und in klar strukturierter Form darzustellen. (Vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 243ff)

3.3.1.3 Allgemeingültigkeit - Generality

Unter „Generality“ verstehen Glaser und Strauss den überlegten Umgang mit dem jeweils angemessenen Abstraktionsniveau. Die theoriegenerierenden Forscher/innen sollten ihre Konzepte auf allgemeinem Niveau formulieren, so dass die Theorie ausreichend flexibel ist, um ein Vielzahl von veränderlichen Situationen verständlich darzustellen. Trotz des Anspruchs der Verständlichkeit, sollten die Ergebnisse von der Ebene der direkten Datenerhebung so abstrahiert sein, dass die Theorie einen gewissen Grad an Generalisierbarkeit erreicht. D.h. theoriegenerierende Forscher/innen sollten darauf achten, dass die Theorie allgemein genug ist, um auf das Gesamtbild des Forschungsbereiches anwendbar zu sein. Da die zu untersuchenden Alltagswelten sich dauernd verändern, ist es nicht zielführend,

präzises, quantitativ validiertes Tatsachenwissen zu erlangen. In den Alltagswelten können sich „Tatsachen“ im komplexen Spiel der Kräfte schnell verändern und quantitative Ansätze liefern zu wenig allgemeine Konzepte um ganzheitliche Relationen und Veränderungsprozesse erfassen zu können. Eine Grounded Theory sollte demgegenüber so flexibel gestaltet sein, dass die Anwender/innen diese an Veränderungen anpassen, bzw. wenn es die Situation erfordert, auch reformulieren können. Die Theoriegenerierung wird somit eindeutig als ein Prozess verstanden indem die Anwender/innen die Theorie verändern und eine modifizierte, situationsangepasste Theorie generieren. (Vgl. hierzu Glaser/Strauss 1998, S. 246ff)

3.3.1.4 Kontrolle – Control

Die Grounded Theory muss die Anwender/innen der Theorie befähigen, die jeweilige Alltagssituation zu verstehen und zu analysieren. Unterstützt durch die Theorie werden die situativen Realitäten besser verstanden. Dies befähigt die Anwender/innen, die Prozesse sozialer Realität einzuschätzen und in ihren Entwicklungen beeinflussen zu können. Bei Veränderungsprozessen sollten mit Hilfe der Theorie die Auswirkungen des Wandels auf alle in die Situationen involvierten Objekte und Subjekte besser verständlich und kontrollierbar werden. Voraussetzungen für diese Art der Kontrolle sind die Bereitstellung und Verknüpfung von allgemeinen Konzepten, die sowohl der Situation angemessen als auch für die Anwender/innen verstehbar, kontrollierbar und nachvollziehbar sind. Das gibt jenen Personen, welche die Konzepte anwenden wollen, um Veränderungen einzuleiten, einen kontrollierbaren theoretischen Rückhalt. (Vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 249ff)

3.4 Methoden und Techniken

Qualitative und quantitative Methoden beleuchten den gleichen Gegenstand aus unterschiedlicher Perspektive und kommen damit zu einem umfassenderen und valideren Bild des Phänomens. Dabei ist sowohl eine parallele als auch eine sukzessive „Bearbeitung“ der verschiedenen Methoden denkbar.

Lamnek 2000, S. 31

Die methodisch-technische Seite der Forschungsarbeit wird in diesem Kapitel genauer dargestellt. Methoden sind die Erhebungsinstrumente zur systematischen Wahrnehmung und Erfassung von sozialen Phänomenen. Wie unter dem Kapitel 3.1.2 bereits angedeutet, beleuchten verschiedene Methoden den gleichen Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven und können deshalb auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Wahl der geeigneten Methode ist immer im Zusammenhang mit dem konkreten Gegenstand zu sehen. Denn die geeignete Methode ist die, die der Eigenart des zu untersuchenden Phänomens entspricht, das man erforschen will. (Vgl. zu multimethodischen Forschungsdesigns u.a. Flick 1991, Flick 1995, Mayring 1990, Moser 1995, Lamnek 1995a und Lamnek 1995b)

Um die Auswirkungen von Mediation in der Schule zu untersuchen, ist es notwendig, sowohl die individuelle Prozesshaftigkeit, als auch die institutionellen Rahmenbedingungen zu erfassen. Die Komplexität und Differenziertheit des Phänomens Mediation in Schulen spiegelt sich im methodisch-technischen Zugang. Das bedingt, dass Kombinationen von Methodologien und Methoden notwendig sind, um das Phänomen möglichst ganzheitlich zu erforschen. Dafür wurde für diese Studie die Triangulation als ein kombiniertes Verfahren von unterschiedlichen Methodologien und Methoden gewählt.

3.4.1 Triangulation

Der Begriff Triangulation ist dem Navigationsbereich entlehnt und steht für die geographische Ortsbestimmung unter Einbeziehung von mehreren Messpunkten. Als eine Kombination von Methodologien bei der Untersuchung des selben Phänomens,

wurde der Begriff der Triangulation von Denzin in die qualitative Sozialforschung eingeführt (Denzin 1970). Die verschiedenen methodischen Zugangsweisen können gerade bei komplexen Phänomenen geeignet sein, um möglichst unterschiedliche Aspekte zu thematisieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Ergebnis einer solchen Betrachtung kein einheitliches Bild, sondern eher ein kaleidoskopartiges Abbild der Realität sein wird, denn jede Methode konstituiert den erforschten Gegenstand auf spezifische Weise. Die theoretischen Konzepte zur Triangulation, so wie der Begriff selbst, werden in der Methodendiskussion unterschiedlich aufgefasst und diskutiert (vgl. dazu auch Flick 1995, S. 432f, Lamnek 1995b, S. 25, Moser 1995, S. 174ff). Für diese Studie wurde vom Autor zwischen folgenden Triangulationsmodellen differenziert.

3.4.1.1 Datentriangulation

Die Datentriangulation ist die Kombination verschiedener Datenquellen, die von verschiedenen Personen mit verschiedenen Motivationen, an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeiten erhoben wurden. Durch die Heterogenität des Datenmaterials werden verschiedene Datentypen in die Untersuchung einbezogen, und so sind breitere und profundere Erkenntnisse zu erzielen. Die Buntheit und Vielfalt an Dokumentationen ermöglicht es, dass der Projektverlauf und seine Dynamik ersichtlich wird, und es werden Einblicke in Bereiche möglich, die für den Forscher/die Forscherin nicht direkt zugänglich sind.

3.4.1.2 Perspektivetriangulation

Die Perspektivetriangulation soll gewährleisten, dass das Phänomen aus dem Blickwinkel von verschiedenen relevanten Akteuren gesehen wird. Dadurch kann man dem Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtung des Phänomens eher gerecht werden, und es lassen sich die verschiedenen Positionen der zentralen Akteure erkennen und vergleichend gegenüberstellen. Dabei werden die Subjektivität der Datengewinnung und die Intersubjektivität der Ergebnisse deutlich. Das Phänomen wird sich jeweils in der Form präsentieren, in der es von den jeweiligen Akteuren mitkonstituiert wird.

3.4.1.3 Methodentriangulation

Darunter wird die Anwendung von verschiedenen methodischen Zugängen verstanden. Das Potenzial eines solchen Methoden-Mix liegt in der Erweiterung der Entdeckungs- und Erkenntnischancen. Die Einseitigkeit einer Methode kann durch den Einsatz einer anderen ergänzt werden und so entsteht ein ganzheitlicheres Bild des Forschungsgegenstandes. So eignen sich z.B. standardisierte Fragebögen, um Fakten und Tatsachenwissen abzufragen, während das Interview eine angemessene Methode zum Nachvollzug subjektiver Meinungen und Bedeutungen ist. Die Dokumentenanalyse oder die teilnehmende Beobachtung eignen sich wiederum eher um Prozessabläufe zu erfassen und eröffnen einen interpretativen Zugang in die strukturellen Aspekte des untersuchten Phänomens. Je nach Forschungsziel, Situation und Forschungsgegenstand sind unterschiedliche Kombinationen angemessen. Die spezifischen Kombinationen der verschiedenen Methoden dieser Studie werden im nachstehenden Kapitel ausgeführt.

3.4.2 Integrationsmodell multimethodischer Forschung

Um die Auswirkungen von Mediation in der Schule zu untersuchen, wurde aus bereits angeführten Gründen eine multimethodische Vorgehensweise angewendet. Die Erhebungsverfahren beinhalten eine Triangulation von Datenmaterial, Perspektiven und Methoden, die in einer quantitativen-qualitativen und multiperspektivistischen Analyse ausgewertet werden. Beim hier angewendeten Integrationsmodell multimethodischer Forschung kommen qualitative und quantitative Methoden zunächst einmal parallel zu Einsatz.

Nachstehend folgt eine Übersicht des gesamten Methodenspektrums dieser Studie:

- Internetfragebogen an Schulen, die Peer-Mediationsprojekte durchführen, um einige Basisdaten zu erfassen
- Experten/Expertinnengespräche mit Personen aus der Schule und schulnahen Institutionen über deren Erfahrungen, Erwartungen und Zukunftsperspektiven
- Kombination von narrativen und Leitfaden - Interviews mit Peer-Mediatoren/ Mediatorinnen, Lehrer/innen, Schulpsychologen/ Schulpsychologinnen, Mediatoren/innen, Schulleiter/innen

- Dokumentenanalyse von Projektberichten, Evaluierungen, und anderen Dokumentationen von Peer-Mediationsprojekten
- Analyse und Vergleich unterschiedlicher Peer-Mediationsprogramme
- teilnehmende Beobachtungen bei der Ausbildung von Peer-Mediatoren/Mediatorinnen, Mediationsfällen, Fortbildungsseminaren und Vernetzungstreffen
- Gruppendiskussionen mit Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und Lehrer/innen
- Fotodokumentation
-

Aus diesem Spektrum werden nun die vier zentralen Methoden welche bei dieser Studie angewendet wurden vorgestellt. Dabei geht es um eine allgemeine, aufgrund der Kürze fragmentarische Vorstellung dieser Verfahren. Detailliertere Ausführungen und einen allgemeinen Überblick finden sich in der speziellen Fachliteratur (so z.B. Flick 1995, Flick 1999, Girtler 1986, Girtler 2001, Heinze 1995, Kromrey 1998, Lamnek 1995a, Lamnek 1995b, Mayring 1990, Moser 1995).

Den Beschreibungen der Methoden sind je ein Beispiel aus der Forschungspraxis hinzugefügt, um die theoriegeleiteten Ausführungen mit Erfahrungen aus dem Anwendungsbereich zu veranschaulichen. Aufgrund der Übersichtlichkeit erfolgt dies aber nur in Ansätzen, umfassend und ausführlich sind die Erfahrungen und Ergebnisse im Kapitel 4 und 5 dargestellt.

3.4.2.1 Schriftliche Befragung

Bei der standardisierten Befragung wird ein detailliert ausgearbeiteter Fragebogen verwendet, in dem sowohl die Formulierung der einzelnen Fragen wie auch die Reihenfolge der Fragen fixiert ist.

Lamnek 1980, S. 134

Der Fragebogen, sei es schriftlich oder per Internet, ist ein geeignetes Mittel um die Meinung einer größeren Personengruppe zu erheben. Mit standardisierten Fragen kann bei entsprechendem Rücklauf mit relativ geringem Aufwand eine Summe an Fakten und Tatsachenwissen zum untersuchenden Phänomen erhoben und ausgewertet werden.

Der Erstellung der Fragen kommt dabei große Bedeutung zu, denn von der Qualität der Fragen hängt es ab, ob ein brauchbares Resultat erzielt werden kann. Bei den Frageformen wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Bei offenen Fragen können die befragten Personen selber Schwerpunkte setzen, während bei geschlossenen Fragen die Antwortkategorien bereits vorgegeben sind.

Anwendungsbeispiel:

Aufgrund der österreichweiten Streuung der Schulen wurden, zwecks einer ersten Informationssammlung und Erfassung der Basisdaten, die Schulen per Internetbefragung kontaktiert. Dabei kamen vorwiegend geschlossene Fragen zur Anwendung, um die wichtigsten Eckdaten zu den Projekten zu erheben. Im qualitativen Bereich wurden mittels einer offenen Impulsfrage weitere Informationen über die Erfahrungen der an den Meditationsprojekten beteiligten Personen gesammelt.

3.4.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Gerade die teilnehmende Beobachtung verschafft mir aber einen Zugang zu der zu studierenden „Lebenswelt“ (...). Einen Zugang, den ich z.B. bei der üblichen Fragebogenmethode niemals haben kann. Über Fragebögen u.ä. Erhebungsmethoden mag ich zu bestimmten nicht uninteressanten Daten gelangen, (...), aber wie das soziale Handeln in seiner typischen Weise, auf das es schließlich ankommt, aussieht und vor welchen Alltagswirklichkeiten – die von Gruppe zu Gruppe sich unterscheiden können – die Menschen handeln, dazu brauch ich einen „qualitativen“ Zugang.

Girtler 1988, S. 103

Bei der teilnehmenden Beobachtung sind die zu untersuchenden Lebenswelten und die Interaktionen der betreffenden Personen direkt zugänglich. Interviews oder Dokumente sind im Vergleich dazu lediglich subjektive Interpretationen oder Darstellungen der zu erforschenden Lebenswelten.

Mit der teilnehmenden Beobachtung beabsichtigen die Forscher/innen eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand zu erreichen, indem sie selbst an der sozialen Situation teilnehmen. So ist es möglich mehr die Innenperspektive der

Alltagssituation erheben zu können. (Vgl. im Besonderen Girtler 1984, Girtler 2001, Sanger/Kroath 1998 und allgemein Lamnek 1995b, Mayring 1990, Moser 1995) Ergänzend sei erwähnt, dass es im quantitativen Paradigma auch Beobachtungsverfahren gibt, die mit standardisierten Beobachtungsbogen durchgeführt werden.

Anwendungsbeispiel:

In Form einer Beobachtung konnte der Autor z.B. am Schulschiff direkt an einer Ausbildungsstunde der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen teilnehmen. So war es möglich, die spielerische Komponente und die gruppendynamischen Prozesse der Ausbildung, welche in den zahlreichen Interviews immer wieder von den Peer-Mediatoren/Mediatorinnen beschrieben wurden, direkt als Beobachter wahrzunehmen.

3.4.2.3 Kombination von narrativem Interview und Leitfaden-Interview

Man muß sie in die Bierlokale, Parlamente, Schulen, Kliniken, Kirchen und andere Orte schicken, damit sie handelnde Menschen sehen und mit ihnen sprechen.

Girtler 2001, S. 34

Interviews sind als Prozesse sozialer Interaktion zu verstehen, mit dem Ziel, die Lebenswirklichkeiten der Interviewpartner/innen zu erfassen. Dabei hat sich die Interviewsituation einer alltäglichen Gesprächssituation anzunähern. Die Verwendung der Alltagssprache und die Anpassung der Kommunikation an die Regeln und Gewohnheiten der Interviewpartner/innen erfolgt aufgrund der bereits angeführten wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Als Grundprinzipien des qualitativen Interviews gelten zum einen der große Spielraum der thematischen Strukturierung des Gesprächs für die interviewten Personen, zum anderen ist seitens des Forschers/der Forscherin die Forderung nach Zurückhaltung, Flexibilität, Empathie und sensibles Reagieren in der Interviewsituation kennzeichnend. Damit verbunden ist die Erwartung, dass in einer offenen, flexibel gehandhabten Interviewsituation die Sichtweisen der Interviewpartner/innen eher zur Geltung kommen, als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.

In der vorliegenden Studie ist eine Kombination von narrativem Interview und Leitfaden-Interview zur Anwendung gekommen. Die spezifischen Merkmale dieser beiden Interviewtechniken werden hier nicht näher erläutert (vgl. dazu in der gängigen Methodenliteratur z.B. Bohnsack 1993, S. 91-107, Flick 1995, Heinze 1995, S. 66-78, Lamnek 1995b, S. 35-110), aber die zentralen Überlegungen, welche dieser Kombination vorausgegangen sind, seien kurz erwähnt: Narratives und Leitfaden - Interview sind zwar sehr verschieden, aber nicht gegensätzlich. Dennoch findet in Theorie und Praxis eine Kombination dieser Techniken kaum Verbreitung. Im Sinne einer konsequenten Triangulation und entgegen dem Methodendiktat werden bei dieser Studie Interviews durchgeführt, die Anleihen aus beiden Techniken enthalten. Diese komplementäre Anwendung hat die Vorzüge des narrativen Interviews, bei dem eigenerlebte wichtige Erfahrungen, Schwerpunkte und Bedeutungen erzählerisch von den Interviewpartner/innen eingebracht werden können. Zusätzlich können mittels Leitfaden die Themen und Erfahrungen während des Interviews thematisiert werden, die für die Fragestellungen der Untersuchung von besonderem Interesse sind⁴⁷. Besonders in Situationen, in denen sich die Interviewpartner/innen in einer monologisierenden Dynamik zu verlieren scheinen, kann der Leitfaden sehr hilfreich sein, um bestimmte inhaltliche Schwerpunkte zur Sprache zu bringen. Aber auch dann, wenn der Erzählfluss ins Stocken gerät, was bei offenen und unklaren Gesprächssituationen gelegentlich vorkommt, ist der Leitfaden ein geeignetes Mittel, um diese Unsicherheiten zu überbrücken.

Anwendungsbeispiel:

Es hat sich gezeigt, dass bei einigen Interviewpartner/innen eine Erzählaufforderung am Beginn ausreichend war, um einen Erzählfluss anzuregen, der die zentralen Informationen ohne weiteres Nachfragen hervorbrachte. Gerade von Personen, die sich intensiv mit Peer-Mediation auseinandergesetzt haben, wurden in einer überraschend strukturierten Erzählung die wesentlichen Inhalte thematisiert, so dass der Leitfaden lediglich als Kontrolle diente. Umgekehrt gab es auch die Erfahrung, dass der Erzählfluss nicht gewährleistet war, hier diente der Leitfaden als Hilfe, um

⁴⁷ In Anlehnung an Kannonier-Finster und Ziegler, bei deren Forschungen zu biographischen Fallgeschichten diese Kombination der Interviewtechniken angewendet wurden (vgl. Kannonier-Finster/Ziegler 1996).

die wesentlichen thematischen Inhalte ins Gespräch zu bringen. Problematisch bzw. einschränkend wurde der Leitfaden seitens des Forschers in jenen Situationen erlebt, bei denen dieser bei einem stockenden Gespräch strikt angewendet wurde und das Interview zunehmend einen Frage-Antwortcharakter erhielt. In solchen Fällen war es wichtig aber auch besonders schwierig, die Sensibilität und Offenheit für spontane Erzählungen zu bewahren.

3.4.2.4 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine spezifische Befragungsmethode und zugleich mehr als die Befragung mehrerer Personen zugleich: ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion.

Lamnek 1998, S. 34

Bei der Gruppendiskussion als sozialwissenschaftliche Methode handelt es sich um ein von dem Forscher/der Forscherin moderiertes Gespräch mit einer Gruppe, mit dem Ziel Informationen über das untersuchte soziale Feld zu erlangen. Es gibt verschiedene Variationen von Gruppenbefragungstechniken, was durch die Begriffsvielfalt in der deutschen Literatur deutlich wird. Kollektivinterview, Gruppenbefragung, Gruppengespräch, Gruppenexperiment und Gruppeninterview, das sind alles Begriffe, die zur Methode der Gruppendiskussion verwendet werden. (Vgl. zu den Variationsmöglichkeiten von Gruppendiskussionen sowie deren Abgrenzungen u.a. Bohnsack 1993, S. 108-126, Flick 1999, S. 131-142, Lamnek 1998, S. 26ff, Lamnek 1995b, S.125-171, Moser 1995, 138-142)

In Abhebung zur Situation in Einzelinterviews wird bei der Gruppendiskussion eine Gesprächssituation geschaffen, die mit den alltäglichen Interaktionsformen vergleichbar ist. Entsprechend der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit im Forschungsfeld werden gruppenspezifische Phänomene und Prozesse mit Gruppenverfahren erforscht. Dabei wird die Dynamik von Gruppen genutzt, um Meinungen und Erfahrungen, die auch tabuisierte Anteile haben können, zu erheben. Im Gegensatz zur künstlichen Isoliertheit von Einzelinterviews, werden die Meinungen im Gruppenzusammenhang geäußert und in Folge kann es auch zu einer dynamischen Diskussion kommen. Die Forscher/innen erhalten bei diesen Verfahren

einen Einblick, wie die Meinungen in der untersuchten Gruppe entstehen, sich verändern, durchsetzen oder unterdrückt werden.

Anwendungsbeispiel:

So wurden bspw. zwei Gruppendiskussionen mit je einer Klasse in den Klassenräumen durchgeführt. Diese Gesprächssituation entsprach annähernd dem schulischen Alltag und der sozialen Konstellation der Schüler/innen im Klassenverband. In beiden Fällen waren die Einstellungen zu Mediation und Mediationserfahrungen zentrale Themen des Gesprächs.

Durch das Gruppenverfahren war die Erhebung stärker kontextualisiert, als bei einem Einzelverfahren, wenn z.B. die Schüler/innen isoliert im Konferenzzimmer interviewt worden wären. Dabei entstanden zum Teil anregende Diskussionen unter den Schülern/Schülerinnen, die sowohl inhaltlich als auch gruppenspezifisch von großem Interesse waren.

3.4.2.5 Dokumentenanalysen

Für diese Form der wissenschaftlichen Forschung ist es charakteristisch, dass die Daten nicht direkt vom Forscher erhoben werden. Vielmehr bezieht er sich in einer Sekundäranalyse - z.B. inhaltsanalytisch - auf diese und interpretiert sie im Rahmen seines Forschungsinteresses neu.

Moser 1995, S. 169

Zur Dokumentenanalyse zählt die Sammlung und Auswertung gegenwärtiger und vergangener Dokumente, die in der Regel von Personen erstellt wurden, die nicht im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit stehen. Dazu zählen z.B. Zeitungen, Berichte, Protokolle und andere.

Die Buntheit und Vielfalt an Dokumentationen, die Vielzahl an Verfasser/innen und der zeitliche Rahmen kann wichtige Zusatzinformation bringen. Zudem werden für den Forscher/die Forscherin häufig auch projektinterne Daten und Erfahrungen zugänglich, die mit anderen Methoden nicht so gebündelt fassbar sind (vgl. dazu Lamnek, 1995b S. 193, Moser 1995, S. 169f).

Im weiteren Sinne zählt auch die Analyse der Fachliteratur zur Dokumentenanalyse. In den Sozialwissenschaften gehört es zum Standard jeder wissenschaftlichen Arbeit,

sich mit dem gegenwärtigen Stand an Veröffentlichungen zu einem Phänomen auseinanderzusetzen, obwohl diese Form der Analyse nicht als eigenständige Forschungsmethode anerkannt wird.

Anwendungsbeispiel:

Im Rahmen der Studie wurden Berichte und Protokolle analysiert, die von verschiedenen Personen verfasst wurden, die Mediationsprojekte an unterschiedlichen Schulen geleitet oder mitgestaltet haben. Bei jenen Projekten, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt wurden, waren bspw. wichtige Informationen zur Prozesshaftigkeit dokumentiert. Im Vergleich der verschiedenen Berichte und Protokolle wurden die Erfahrungen der verschiedenen Projekte auf Unterschiede und Übereinstimmungen untersucht.

3.5 Der Prozess der Datenauswertung

Ist es nicht die Pflicht jedes empirischen Forschers, seinen methodischen Ansatz so weitgehend zu explizieren, daß der Leser nachvollziehen kann, ob die Erkenntnisse begründet gewonnen wurden? So wie der quantitativ arbeitende Sozialforscher seine Überlegungen zur Methode, zur Stichprobe, zum Rücklauf, etc. sowie mindestens im Anhang seinen Fragenbogen publizieren sollte, so muß von dem qualitativen Forscher erwartet und ihm gestattet werden, gerade zum Zweck der intersubjektiven Nachprüfbarkeit seine methodischen Voraussetzungen darzulegen.

Lamnek 2000, S. 35

In Anlehnung an das Zitat soll auch bei der vorliegenden Studie der Prozess der Datenauswertung derart ausführlich dargestellt werden, dass die Theoriegenerierung für den Leser/die Leserin nachvollziehbar ist. Das bedingt, dass in diesem Kapitel wiederum einige wissenschaftstheoretische und methodologische Überlegungen zur Datenauswertung vorausgehen, bevor dann die Ergebnisse der Studie präsentiert werden.

Das folgende Kapitel „Datenauswertung als Dekonstruktion und Rekonstruktion“ beschreibt den Interpretationsvorgang als ein systematisches Zerlegen und wieder neu Zusammenfügen des Datenmaterials. Die theoretische Anleitung für diesen Interpretationsvorgang bilden die methodischen Schritte der Grounded Theory, wie sie im Kapitel 3.5.2 dargestellt werden. Die konkrete Umsetzung erfolgt mit Hilfe des Softwareprogramms ATLAS/ti, das speziell zur Unterstützung von Textinterpretation und Theoriegenerierung entwickelt wurde. Dieses Softwareprogramm und die Möglichkeiten der computerunterstützten Auswertung von qualitativen Daten werden im Kapitel 3.5.3 in Ansätzen erläutert.

3.5.1 Datenauswertung als Dekonstruktion und Rekonstruktion

Wissenschaftlich orientierte Interpretationen verweigern sich der im Alltag üblichen Annahme eines scheinbar selbstverständlichen Verstehens von kommunikativen Mitteilungen und brechen die darin enthaltenen Idealisierungen systematisch auf. ... Die Rekonstruktion des subjektiven Sinnes erfolgt durch die Vermittlung über Kategorien des sozialwissenschaftlichen Diskurses, sodaß neuer Sinn entsteht.

Kannonier-Finster/Ziegler 1998, S. 54

Ziel der Datenauswertung ist es, das gesammelte Datenmaterial zu interpretieren, das heißt, analytisch die relevanten Bereiche herauszufiltern und Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. In einem ersten Schritt werden die interessanten Aspekte herausgearbeitet. Dabei kommt es zu einer Reduktion der Daten, um das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen. Hiermit wird eine Verdichtung der für die Forschungsfragen relevanten Daten angestrebt. Das Datenmaterial wird vorerst zerstückelt und dann wieder neu strukturiert, d.h. Einzelaspekte werden erläutert, Kategorien für bestimmte Phänomene werden gebildet und in Verbindung gebracht. Das Verstehen wird nicht als ein Vorgang gesehen, der möglichst schnell und linear zu bewältigen ist, sondern als ein zirkulärer Interpretationsprozess, bei dem das Datenmaterial nach immer neuen Bedeutungen und Bedeutungszusammenhängen untersucht wird. (Vgl. Kannonier-Finster/Ziegler 1998, Moser 1995) Die Reduktion der Daten bedeutet zugleich eine Verdichtung des Datenmaterials und dient dazu, neue Informationen und Erkenntnisse zu gewinnen.

Daher handelt es sich bei der qualitativen Datenanalyse nicht nur um Reduktion, sondern auch um eine verdichtende „Explikation“ der Daten. ... Aus der Reduktion heraus ergeben sich damit durch Abduktion wieder neue Konstruktionen – mit dem Ziel, Strukturmomente und Tiefenstrukturen deutlich zu machen, wodurch ursprünglich Nicht-Zusammengehöriges plötzlich in einem neuen Kontext erscheint. Allgemeine Sinnzusammenhänge sollen es also ermöglichen, subjektive Perspektiven aus einem – an der Oberfläche oft nicht sichtbaren – Systemzusammenhang zu beziehen und damit zu „objektivieren“. (Moser 1995, S. 178f)

Der erste Schritt der Interpretation ist die Reduktion der Daten, um Einsichten und Erkenntnisse über die Interaktionen der sozialen Akteure sowie deren Relation zur

Umwelt ableiten zu können. Die Rekonstruktion des Datenmaterials erfolgt in Form der explikativen Datenanalyse. D.h. das vorliegende Datenmaterial wird erweitert, indem aus Einzelaussagen oder Interaktionssequenzen differenzierte und ausführliche Konstruktionen abgeleitet werden. Dadurch wird es möglich, dass die ursprüngliche Situation in einer neuen Perspektive erscheint. Fehlgeleitet wäre eine Rekonstruktion, wenn der subjektive, alltagssprachlich geäußerte Sinn einfach in einer wissenschaftlichen Sprache wiedergegeben würde.

Die Auswertung der Daten als Dekonstruktion und Rekonstruktion ist nicht beliebig durchzuführen, die konkreten Vorgangsweisen basieren auf zugrundeliegenden theoriegeleiteten Überlegungen.⁴⁸ Dabei gibt es innerhalb der qualitativen Sozialforschung unterschiedliche Theorien und Konzepte, auf die aber hier nicht näher eingegangen wird. Theoretische Grundlage dieser Studie ist, wie bereits im Kapitel 3.3 beschrieben wurde, die Grounded Theory, die auch ganz konkrete methodische Schritte für den Prozess der Datenauswertung liefert.

3.5.2 Methodische Schritte der Grounded Theory

Die wesentlichen methodischen Arbeitsschritte bei der Erstellung einer Grounded Theory werden nachstehend beschrieben. Die Gliederung der methodischen Schritte in dieser Form wurde vom Autor vorgenommen, um komprimiert und exemplarisch eine einführende Darstellung zu geben. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Gliederungen, selbst wenn man sich auf die Veröffentlichungen der beiden Gründer der Grounded Theory beschränkt, die sich in Begrifflichkeiten und empfohlenen Verfahren unterscheiden.⁴⁹ Die dargestellte Abfolge entspricht zwar in etwa der Reihenfolge des ersten Auftretens, sie ist aber nicht als chronologische Vorgabe zu verstehen, denn im zirkulären Prozess der Theoriegenerierung kommen die Arbeitsschritte in verschiedenen Abfolgen und wiederholt vor (vgl. Glaser/Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996, Strauss 1994).

⁴⁸ Dass interpretative Verfahren hochgradig theoriebedürftig sind, wird gelegentlich von den Anwendern/Anwenderinnen vernachlässigt.

⁴⁹ Der Umstand, dass die Begrifflichkeiten und die empfohlenen Verfahren nicht immer identisch sind, ist auf die spezifischen Erfahrungen der jeweiligen Forschungsprojekte zurückzuführen. Im Wesentlichen drücken sie jedoch alle die gleiche Haltung zur qualitativen Forschung aus.

3.5.2.1 Definition der Forschungsfrage

Die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung und deren Eingrenzung steht am Beginn des Forschungsprozesses. Mit der Entscheidung für eine konkrete Fragestellung ist auch eine Reduktion und Strukturierung im Vorfeld verbunden. Der/die aufmerksame Leser/in wird sich dabei fragen, wie das mit dem zitierten Prinzip der Offenheit in Einklang zu bringen ist. Das Prinzip der Offenheit beinhaltet den Verzicht auf eine Hypothesenbildung vor dem Einstieg in das Forschungsfeld. Das betrifft aber nur die Hypothesen, nicht die Forschungsfrage selbst. Damit ein Forschungsvorhaben überschaubar und realisierbar wird, ist die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung eine wichtige Voraussetzung. Eine Eingrenzung oder Konkretisierung der Forschungsfrage impliziert auch die Eingrenzung des für die Forschung relevanten Untersuchungsfeldes. Zudem ermöglicht eine Eingrenzung, Forschungsvorhaben und die verfügbaren Ressourcen in ein realistisches Verhältnis zu bringen.

Das Prinzip der Offenheit bedingt, dass die Forschungsfrage als vorläufige und relativ weite Frage formuliert wird und nicht aus vorab erstellten Konstrukten und Theorien resultiert. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird die Fragestellung zunehmend eingegrenzt und fokussiert, da die relevanten oder irrelevanten Konzepte deutlich werden. So können die relevanten Konzepte weiterentwickelt und aus dem Datenmaterial im Kontakt mit den sozialen Akteuren Konzepte und Theorien gebildet werden. (Vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 19ff)

3.5.2.2 Offenes, axiales und selektives Kodieren

Als den zentralen Schritt der Datenauswertung nennen Glaser und Strauss das „Kodieren“. Dabei werden einzelnen Daten- oder Textsegmenten bestimmte Codes zugewiesen. Darunter wird aber nicht einfach die Übertragung in ein anderes Zeichensystem bzw. die Verschlüsselung der Daten verstanden, sondern ein systematischer Analyseprozess, wobei zwischen drei Arten des Kodierens unterschieden wird: offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren (vgl. dazu Strauss 1994, Strauss/Corbin 1996). Kodierverfahren sind zwar eigenständige Analyseschritte, doch sie werden nicht strikt linear angewendet. Schwerpunktmäßig kommen sie jedoch in der nachfolgenden Reihung im Forschungsprozess zur

Anwendung, was auch damit zusammenhängt, dass teilweise die einzelnen Kodierverfahren den Charakter von Phasen im Forschungsprozess haben.

Bei der Form des offenen Kodierens wird der Text Zeile für Zeile durchgegangen und es werden Codes bzw. Kategorien entwickelt, die den Daten angemessen erscheinen. Dabei handelt es sich um vorläufige Kategorien, die in den Daten entdeckt werden. Dieser Schritt bringt eine Menge an Fragen und vorläufigen Antworten mit sich. Da die Kategorien jederzeit modifiziert werden können, ist es nicht zielführend, sich allzu viele Gedanken über die Angemessenheit der Kategoriebildungen zu machen. Primär geht es beim offenen Kodieren darum, den Prozess der Theoriegenerierung in Gang zu bringen. (Vgl. Strauss 1994, 95-101, Strauss/Corbin 1996, S. 43-55) In Folge können dann die Kategorien weiterentwickelt, in Subcodes unterteilt oder zu Codefamilien zusammengefügt werden.

Während das offene Kodieren die Daten systematisch aufbricht, fügt das axiale Kodieren diese auf eine neue Art wieder zusammen. Durch das Erstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien werden die Daten neu strukturiert und zusammengesetzt. Dies wird dadurch erreicht, indem verstärkt das Beziehungsnetz um die Kategorien analysiert und ausgearbeitet wird. Den Mittelpunkt, „die Achse“, bildet dabei die einzelne Kategorie (Phänomen), die in Bezug auf die ursächlichen Bedingungen, den Kontext und die Handlungs- und interaktionalen Strategien und bezüglich deren Konsequenzen analysiert wird.⁵⁰ Das Netz dieser Beziehungen zusammen mit der Kategorie kann dann in weiterer Folge einen Ausschnitt der gegenstandsverankerten Theorie bilden. (Vgl. Boehm 1994, S. 130ff, S. 75-93, Strauss 1994, 101-106, Strauss/Corbin 1996) Offenes und axiales Kodieren sind zwei getrennte Arbeitsschritte, doch der Prozess der Datenanalyse erfolgt im ständigen Wechsel zwischen diesen beiden Kodierarten.

Beim selektiven Kodieren wird die Kernkategorie, das zentrale Phänomen ermittelt und systematisch in die Beziehung mit anderen Kategorien gesetzt. Die Grundlage sind die erstellten Kodelisten, die zusammenfassenden Memos und die Netzwerkdarstellungen. Im Analyseprozess und den damit verbundenen Formen des

⁵⁰ Strauss bezeichnen diesen Fragenkatalog als Kodier-Paradigma (vgl. Strauss/Corbin 1996, 78ff).

Kodierens geht es nun darum alles in einer gegenstandsverankerten Theorie zu formulieren und als ein gesamtheitliches Bild zusammenzufügen. (Vgl. Boehm 1994, S. 134ff, Glaser/Corbin 1996, S. 94-117, Strauss 1994, 106-115) Axiales und selektives Kodieren stellen ähnliche Analyseschritte dar, nur das axiale Kodieren wird auf einer höheren abstrakteren Ebene der Analyse durchgeführt.

3.5.2.3 Theoretische Memos - Generative Fragestellungen

In der intensiven und systematischen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial tauchen immer wieder neue Fragen, Ideen und vorläufige Hypothesen auf. Damit diese Einfälle nicht verloren gehen, werden sie in Form von „theoretischen Memos“ niedergeschrieben. Das Verfassen der Memos schafft eine Distanz zu den Daten und eröffnet Fragen und Antworten, die über eine deskriptive Arbeit hinausgehen. (Vgl. Boehm, 1994, S. 126, Strauss 1994, S. 151-199)

Glaser und Strauss bezeichnen diese Fragen „generative Fragen“, weil sie Möglichkeiten bieten, neue Sichtweisen in die Theoriegenerierung einzubringen. Die in den Memos dokumentierten Gedanken und Ideen bilden den Grundstock für die generativen Fragestellungen und werden parallel laufend weiterentwickelt und modifiziert. Die Memos haben eine wichtige Bedeutung für die spätere Strukturierung und Auswertung der Daten. Sie begleiten den Forschungsprozess von Beginn an und wandeln sich von anfangs eher undifferenzierten Notizen zu strukturierten Theoriefragmenten und Teilen des Endberichtes.

3.5.2.4 Vergleichende Analyse

Die vergleichende oder komparative Analyse hat nicht den Zweck, Theorien prüfend zu vergleichen, sondern im Sinne der explikativen Datenanalyse das Datenmaterial zu erweitern. Vergleichend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu neuen und differenzierteren Konzepten bzw. Konzeptverknüpfungen erarbeitet. Im systematischen Vergleich wird der Datenbestand mit neuen Konzepten erweitert, das ermöglicht neue Perspektiven und Sichtweisen, die wiederum für das Generieren neuer Theorien förderlich sind.

3.5.2.5 Theoretisches Sampling

Beim theoretischen Sampling wird eine systematische Auswahl von Vergleichsgruppen aus dem zu untersuchenden Datenmaterial vorgenommen. Die Auswahl der Vergleichsgruppen erfolgt nach theoretischen Kriterien (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 53-83, Glaser/Strauss 1979, S. 96-99), im Gegensatz zu den Methoden der quantitativen Sozialforschung, wo die Stichprobe (Sample) nach statistischen Kriterien erstellt wird. Mittels Repräsentationsschluss werden in quantitativen Verfahren die aus der Stichprobe gewonnenen Erkenntnisse auf die zu untersuchende Grundgesamtheit angewendet (vgl. dazu ausführlich Kromery 1998, 247-296). Dagegen geht es bei einer Grounded Theory nicht um Stichprobe und Repräsentativität, sondern einfach ausgedrückt geht es um die Frage: Mit welcher theoretischen Absicht und Zielsetzung sucht der Forscher/die Forscherin die Vergleichsgruppen aus? Nach den Kriterien theoretische Relevanz und theoretische Zielsetzung stehen bestimmte Gruppen, Ereignisse, Handlungen im Zentrum der Forschung. Je nach Zeitpunkt des Forschungsprozesses werden unterschiedliche Fälle ausgewählt. So z.B. liefern in einer bestimmten Phase die Übereinstimmungen von verschiedenen Gruppen wichtige Ergebnisse, während zu einem anderen Zeitpunkt die Fokussierung auf die maximalen Kontraste für die Theoriegenerierung relevant ist.

Darüber hinaus führt die Existenz von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen Vergleichsgruppen rasch zu einer generalisierenden Analyse der Beziehungen zwischen Kategorien, aus welcher dann die Hypothesen folgen, die in die gegenstandsbezogene Theorie integriert werden. (Glaser, Strauss 1979, S. 98)

Die multiplen Vergleichsgruppen bilden die Voraussetzungen für allgemeinere Aussagen, Kategorien und Hypothesen. Basierend auf der Analyse der Unterschiede und Ähnlichkeiten können Aussagen darüber gemacht werden, unter welchen Bedingungen die einzelnen Hypothesen zutreffen, bzw. auch wo eine Umformulierung der Hypothesen notwendig ist. Das theoretische Sampling wird im Forschungsprozess in mehreren Durchgängen angewendet, dabei ändern sich auch dem jeweiligen Erkenntnisstand entsprechend die Kriterien für die Auswahl der Vergleichsgruppen. Das theoretische Sampling gilt dann als abgeschlossen, wenn theoretische Sättigung, d.h. wenn durch eine zusätzliche Analyse nichts Neues mehr entdeckt wird.

3.5.2.6 Integration

Der abschließende und nach Glaser und Strauss auch schwierigste Arbeitsschritt ist die Integration. Es geht darum „alle Fäden zusammenlaufenzulassen“, und eine integrierte, ausformulierte Darstellung des Gegenstandsbereiches zu schaffen. Die einzelnen Konzepte und Theoriefragmente werden in Relation zueinander systematisiert und in einer möglichst kohärenten Darstellung in Form eines Abschlussberichts zusammengefasst.

3.5.3 Computerunterstützte Datenauswertung mit ATLAS/ti

ATLAS/ti unterstützt den Entwurf theoretischer Modelle für die in den jeweiligen Texten erfaßte Textwirklichkeit, wie etwa von Corbin & Strauss (1990) im Rahmen der Grounded Theory beschrieben. Ausgangspunkt sind Texte bspw. transkribierte Interviews oder Zeitungsartikel. Die Möglichkeiten der Bearbeitung ... reichen von der Segmentierung, Kodierung und Kommentierung ... bis hin zur Konstruktion konzeptueller Netzwerke.

Muhr 1994, S. 318

ATLAS/ti ist ein spezielles Softwareprogramm zur Unterstützung der Textinterpretation und Theorieentwicklung. Es wurde 1989 bis 1992 im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache) an der TU Berlin entwickelt. Theoretischer Hintergrund der Software ist die Grounded Theory, was für die Entscheidung für ATLAS/ti im Rahmen dieser Studie maßgeblich war. Gerade dort, wo umfangreiches Datenmaterial analysiert und komplexe Beziehungen dokumentiert werden, erleichtert die Vielzahl der Funktionen zur Segmentierung und Kategorisierung der Daten die Theoriegenerierung. Die komplexen Analyseschritte der Grounded Theory sind mit Unterstützung von ATLAS/ti einfacher, schneller und überprüfbarer durchzuführen. (Vgl. Muhr 1994) Wobei zu erwähnen ist, dass das Computerprogramm weder selbstständig Konzepte erstellen, noch automatisch Theorien entwickeln kann. Es unterstützt lediglich den Forscher/die Forscherin bei der systematischen Auswertung, die qualitative Datenanalyse ist immer noch als kreativer Prozess des Forschers/der Forscherin zu betrachten. Die einzelnen Arbeitsschritte von ATLAS/ti entsprechen zum Teil der

direkten Umsetzung der Grounded Theory Konzeption. Da die methodischen Schritte der Grounded Theorie bereits einzeln beschrieben wurden, wird im folgenden Abschnitt auf eine detaillierte Einzeldarstellung der Arbeitsschritte von ATLAS/ti verzichtet. Für eine allgemeine Betrachtung kann die Arbeit mit ATLAS/ti grundsätzlich in zwei Phasen, die textuelle und die konzeptuelle Phase, eingeteilt werden (vgl. Boehm 1994, Muhr 1994, Pleger 1995).

3.5.3.1 Textuelle Phase

Die textuelle Phase beinhaltet alle Analyseschritte, die direkt am Primärtext bzw. an Teilen des Textes durchgeführt werden. Dazu zählen bspw. das Suchen und Kodieren einzelner Textpassagen oder das textbezogene Verfassen von Kommentaren. Für diese Schritte gibt es die jeweiligen passenden Programmfunktionen, die teilweise direkt und terminologisch von der Grounded Theory abgeleitet wurden. Die Entwicklung der Software macht auch einige ergänzende Arbeitsschritte notwendig, die speziell für das Programm ATLAS/ti geschaffen wurden. Aus der Vielzahl der Funktionen auf textueller Ebene sei hier nur die des Kodierens angeführt. Dazu bietet ATLAS/ti mehrere Formen an, das offene Kodieren, das In-Vivo-Kodieren, das Auto-Kodieren und das frei Kodieren.⁵¹ Beim offenen Kodieren wird die zutreffende Textstelle, die als Zitat hervorgehoben werden soll, mit der Maus markiert und mit einem oder auch mehreren Codes versehen. Beim In-Vivo-Kodieren werden Schlagwörter, die direkt im Datenmaterial vorkommen, als Codes übernommen. Das Autokodieren selektiert automatisch die als Suchbegriffe eingegebenen Codes und die betreffenden Textpassagen. Unter freiem Kodieren ist das Erstellen von Codes ohne eine Verbindung zu einem bestimmten Textsegment zu verstehen. Weitere Funktionen auf textueller Ebene, die hier aber nicht näher ausgeführt werden, sind bspw. spezielle Suchfunktionen, Memos erstellen, Filteroptionen zum Abrufen der Textstellen zu bestimmten Codes etc.

⁵¹ Weiters gibt es die Form des selektiven Kodierens, die ist aber der konzeptuellen Phase zuzuordnen (siehe dazu Kapitel 3.5.3.2).

3.5.3.2 Konzeptuelle Phase

Bei der konzeptuellen Bearbeitung des Datenmaterials geht es darum, die in der textuellen Phase erarbeiteten Produkte auf einer abstrakteren Ebene weiterzuentwickeln. Während in der textuellen Phase der direkte Bezug zu den Primärtexten charakteristisch war, stehen nun die Codes im Mittelpunkt der Analyse. Es geht um die Bildung von Strukturen und Theorien. Auch auf dieser Ebene bietet ATLAS/ti eine Reihe von Funktionen zur Datenauswertung. An dieser Stelle seien zwei zentrale Funktionen erwähnt: die Netzwerkdarstellungen und das selektive Kodieren.

Bei der Erstellung von Netzwerken werden die aus der textuellen Phase hervorgegangenen Codes, Memos und Zitate in die Netzwerksicht importiert und zueinander in Relation gesetzt. Diese Verbindungen (Links) können einzeln definiert werden. Dazu bietet das Programm eine Vielzahl an Relationsarten, wie z.B. x ist Teil von y, x erklärt y, x steht im Gegensatz zu y, etc. Ergänzend zu den vorgegebenen Relationsarten können auch weitere selbst definiert werden. Zur Bearbeitung der Netzwerke steht der Relationen-Editor zur Verfügung, wo die Netzwerke überschaubar graphisch dargestellt sind. Die Netzwerke sind ein wichtiger Bestandteil zur Entwicklung der zentralen Konzepte und Theorien. Einerseits werden die zahlreichen Bausteine und deren Relationen sichtbar, andererseits können wichtige Aspekte als Zentrum einer Netzwerkdarstellung gewählt werden und so die zentrale Bedeutung und die Relationen zu den anderen Codes deutlich gemacht werden. Durch die Verknüpfung können auch Ungereimtheiten oder gegenläufige Hypothesen an die Oberfläche kommen. Es erfolgt also auch eine Überprüfung bereits erstellter Theoriefragmente, bzw. wird sichtbar, wenn eine Modifizierung der Hypothesen notwendig ist.

Als zweite Funktion sei hier die Form des selektiven Kodierens angeführt, die in der konzeptuellen Phase zunehmend in den Vordergrund rückt. Dabei werden die Netzwerkdarstellungen, die Memos und die Kodelisten auf das häufige Auftreten von Kategorien, Eigenschaften und Relationen analysiert und nach dem zentralen Phänomen geforscht (vgl. Boehm 1994, S. 134ff). D.h. beim selektiven Kodieren wird systematisch nach der Kernkategorie kodiert und die anderen Codes werden dieser untergeordnet. Die Kernkategorie kann bereits in der Fragestellung der

Untersuchung enthalten sein, es kann sich aber auch im selektiven Kodieren herausstellen, dass ein anderes als das ursprünglich angenommene Phänomen eine zentrale Bedeutung gewinnt. Wird eine solche Verschiebung im Forschungsfokus erkannt, führt das oft auch zu einer Veränderung in den Bereichen Datensammlung und Interpretation. Dies ist bspw. dann der Fall, wenn während der Theoriebildung Schwerpunkte gesetzt werden, die eine erneute Datensammlung und textuelle Datenauswertung notwendig machen (vgl. dazu Kapitel 3.5.2.5). D.h. textuelle und konzeptuelle Bearbeitung wechselt sich ständig ab.

In einem letzten Arbeitsschritt werden die in der konzeptuellen Ebene entwickelten Theorien in einen linearen Text umgewandelt. Die Datenauswertung mittels ATLAS/ti ist als ein Prozess zu betrachten, der von der Dekonstruktion eines Anfangstextes über die Konstruktion von Netzwerken und Theorien schließlich in der Produktion eines neuen Textes endet.

4 Datenerhebung und Teilergebnisse der ersten Phase

Das Prinzip der Offenheit besagt, daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte ergibt.

Hoffmann/Riem 1980, S. 343

Ein zentrales Ziel der ersten Phase bestand darin, die für die Untersuchung relevanten Bereiche und Inhalte zu erfassen und eine erste Grobstrukturierung zu erstellen. Um dabei nicht Gefahr zu laufen, den Forschungsfokus in eine bestimmte vorgegebene Richtung zu lenken, wurden Lehrpersonen und externe Trainer/innen befragt, die Peer-Mediationsprojekte betreuen oder leiten. Dazu wurden die Schulen per E-Mail kontaktiert und mittels Internetfragebogen wurden diese ersten Informationen gesammelt und ausgewertet. Der Internetfragebogen bestand aus einem qualitativen und quantitativen Teil. Qualitativ wurden anhand einer offenen Frage die verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungen dieser Personengruppe ermittelt, aus deren Aussagen eine erste Grobstrukturierung abgeleitet wurde, die wiederum als Basis und Orientierung für den weiteren Prozess der Datenerfassung diente. Gleichzeitig wurden auch einige Basisdaten zu den verschiedenen Projekten erhoben, denn ein zweites wichtiges Ziel der ersten Phase war es, eine Übersicht möglichst aller Mediationsprojekte an österreichischen Schulen zu erstellen (vgl. dazu ausführlicher in Kapitel 4.2.1.1).

Der Ablauf, die Schwierigkeiten und die Ergebnisse der ersten Phase werden nachfolgend erläutert. Die Ergebnisse sind als Teilprodukte eines längeren zirkulären Prozesses zu sehen und zeigen deshalb nur einen Ausschnitt des Ganzen. Interessant sind diese Ergebnisse primär für den Nachvollzug des Theoriegenerierungsprozesses. So wurden im Forschungsprozess die quantitativen Zwischenresultate fortlaufend durch ergänzende Datensammlungen vervollständigt. Ebenso sind auch die qualitativen Ergebnisse als Einstieg in einen Interpretations- und Analyseprozess zu betrachten, dessen Ergebnisse in Kapitel 5 detailliert dargestellt werden.

4.1 Allgemeine inhaltliche Zielsetzungen der Studie

Das zitierte Prinzip der Offenheit bezieht sich vornehmlich auf die Formulierung von Hypothesen, nicht auf die Festlegung der Fragestellung. Mit der Entscheidung für eine konkrete Fragestellung ist jeweils auch eine Reduktion und damit Strukturierung verbunden: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich (zumindest vorerst) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen.

Flick 1991, S. 152

Zielsetzungen und Forschungsfragen sind zentrale Schritte in der Konzeption des Forschungsdesigns, sie sind die Türen zum untersuchten Feld. Da die vorliegende Studie vom BM:BWK in Auftrag gegeben wurde, gibt es inhaltliche Vorgaben was die Zielsetzungen betrifft. Durch die Zielsetzungen des Ministeriums sind das Forschungsfeld und die sozialen Akteure klar definiert. Peer-Mediation an österreichischen Schulen grenzt zum einen das Phänomen Mediation auf den Schulbereich ein, zum anderen bilden Projekte, bei denen Peers als Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet werden, das zentrale Thema der Studie. Bei den nachstehenden Zielsetzungen handelt es sich um Vorgaben des Ministeriums, die in gemeinsamer Absprache mit dem Autor vereinbart worden sind:

- Bestandsaufnahme der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen
- Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer-Mediation
- Gewaltpräventive Aspekte der Peer-Mediation
- Analyse der unterschiedlichen Organisationsformen
- Ausbildung und Betreuung der Schüler/innen
- Ausbildung und Beratung der Lehrer/innen
- Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme
- Kosten-Nutzen-Effekte und Finanzierungsmodelle

4.1.1 Phasenmodell als künstliches Konstrukt im Forschungsprozess

Die Forschungsarbeit ist in drei Phasen gegliedert. Während die Untersuchungen der ersten Phase die Breite des Feldes erfassen, wurde in der zweiten Phase mittels qualitativen Verfahren verstärkt in die Tiefe gegangen um daraus resultierend für die dritte Phase Empfehlungen für die Zukunft ableiten zu können. Dabei handelt es sich um eine künstliche Gliederung des Forschungsprozesses, die am Beginn dazu diente, die Vorgehensweise zu strukturieren und auf die hier zur der Darstellung wieder zurückgegriffen wurde, um die Ergebnisse der verschiedenen Phasen in Form eines linearen Textes zu präsentieren. Für die Forschungspraxis hingegen war ein ständiges Hin- und Herbewegen zwischen den einzelnen Phasen charakteristisch, was, wie bereits ausführlich betont wurde, ein wichtiges Kriterium der Grounded Theory ist.

4.1.2 Untersuchungsdesign und Zielsetzungen der ersten Phase

Ziel der ersten Datenerfassung war, mittels überwiegend quantitativen Erhebungen das Forschungsfeld in groben Zügen vorzustrukturieren, um so einen Überblick zur Peer-Mediation an österreichischen Schulen zu geben. Da bis zum Beginn der Studie keine statistischen Daten vorlagen, wurde die Erhebung von einigen Eckdaten möglichst aller Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen beabsichtigt. Damit wird eine österreichweite Bestandsaufnahme geschaffen, die zudem als Basis für die Auswahl jener zehn Schulstandorte diente, welche in der zweiten Projektphase untersucht wurden. Die eigentliche Phase der Feldforschung begann also erst in der zweiten Phase, in der detaillierte und schulspezifische Erhebungen durchgeführt wurden.

4.2 Datenerhebung der ersten Phase

Das informatorische Interview dient der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. In dieser Form des Interviews wird der Befragte als Experte verstanden, dessen Fachwissen verhandelt wird. Der Befragte ist Informationslieferant für die Sachverhalte, die den Forscher interessieren.

Lamnek 1995, S. 38

In der ersten Phase der Datengewinnung wurde schwerpunktmäßig der Internetfragebogen eingesetzt. Ergänzend kamen auch ausführliche Literaturrecherchen, mündliche und schriftliche Befragungen, teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen zur Anwendung.

Die Literaturrecherchen beinhalten das ausführliche Studium der gängigen Literatur zur Mediation im Allgemeinen. Weiters wurde speziell Literatur über Peer-Mediation in der Jugendarbeit und in der Schule einbezogen und Protokolle und Berichte verschiedener Peer-Mediationsprojekte studiert. Parallel dazu gab es bereits in der ersten Phase auch Gespräche mit Experten/Expertinnen, teilnehmende Beobachtung an einem Vernetzungstreffen von drei Schulen und erste Gespräche mit Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen.

Die zentrale Methode der Datenerfassung der ersten Phase war der Internetfragebogen. Deshalb werden die Ergebnisse dieser Methode im Folgenden ins Blickfeld gerückt.

4.2.1 Schriftliche Befragung per Internet

Als geeignetes Erhebungsinstrument in der ersten Phase wurde das schriftliche Interview gewählt. Mit der Absicht, Informationen von den Befragungspersonen zu ermitteln, wurden die von den Schulen genannten Ansprechpersonen schriftlich befragt. Dabei handelt es sich meist um Lehrer/innen, welche die Projekte geleitet und betreut haben. Diese verfügen als Experten/Expertinnen über Fachwissen, das in Form des „Informatorischen Interviews“ ermittelt wurde.

Die Entscheidung für die schriftliche Form der Interviews ergab sich aus der Anzahl und der österreichweiten Streuung der Schulen. Zur Frage nach dem Versand der Fragebogen wurde das Internet das Medium der Wahl. Die Vernetzung der Schulen per Internet als eine wesentliche Voraussetzung machte diese Erhebungsart erst möglich. Die Neugierde, die Möglichkeiten, die das Internet zur wissenschaftlichen Datenerfassung bietet, auszuprobieren, verstärkten diese Vorgehensweise.

Im Folgenden werden der zeitliche Ablauf und die Erfahrungen mit dem Internetfragebogen kurz geschildert. Das Datenmaterial betreffend war die Ausgangslage so, dass keine strukturierten Daten über Peer-Mediationsprojekte an Schulen vorlagen, und es waren nur vereinzelt Schulstandorte bekannt, die Peer-Mediationsprojekte durchführten. Deshalb war es in einem ersten Schritt notwendig, jene Schulstandorte ausfindig zu machen, die bereits über Erfahrungen mit Mediation verfügten. In Absprache mit dem BM:BWK wurde im Herbst 2000 folgende Vorgangsweise vereinbart. Das Ministerium kontaktiert die Schulbehörden mit dem Ersuchen, alle Schulen, Ansprechpartner/innen und deren E-Mail-Adressen zu nennen, die Peer-Mediationsprojekte durchführen. Die Auflistungen der Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates wurden dann vom Ministerium an den Verfasser dieser Studie weitergeleitet. Die zeitliche Frist war mit Ende November relativ knapp bemessen, und einigen Landesschulräten war es nicht möglich, in der vorgegebenen Frist diese Schulen zu erfassen und bekannt zu geben. Für Niederösterreich und die Steiermark sind weder Kontaktpersonen noch E-Mail-Adressen genannt worden.

Im Zeitraum Mitte Jänner bis Ende Februar wurden die betreffenden Schulen vom Verfasser dieser Studie per E-Mail kontaktiert und über die Studie informiert. Der Fragebogen wurde dem E-Mail in Form eines Links beigelegt. Da die Rücklaufquote anfangs sehr gering war, wurde im Abstand von ca. drei Wochen ein zweites E-Mail an die Schulen verschickt. Zusätzlich konnten über die Kinder- und Jugendanwaltschaft und über Internetrecherchen weitere Mediationsprojekte an Schulen ausfindig gemacht und deren Ansprechpersonen per E-Mail kontaktiert werden.

4.2.1.1 Struktur und Aufbau des Internetfragebogens

Beim Fragebogen wurden vorwiegend geschlossene Fragen mit teils vorgegebenen Antwortkategorien angewendet. In einem ersten Teil wurde nach dem Schulstandort, der Schulart, Name und E-Mail-Adresse der Schulleitung und einer Ansprechperson gefragt. Weiters wurde die zeitliche Durchführung und die institutionelle Einbettung der Ausbildung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen erhoben. Die theoretischen Modelle und Praxisanleitungen, welche als Grundlage für die Ausbildung dienen, wurden ebenfalls abgefragt. Ein weiterer Fragenkomplex umfasst die Art von Dokumentationen und Veröffentlichungen der Peer-Mediationsprojekte.

Um nicht ausschließlich objektive Sachverhalte zu ermitteln, wurde eine Impulsfrage mit dem Wortlaut „Erfahrungen mit Mediation an unserer Schule“ hinzugefügt. Durch die sehr offene und allgemein formulierte Frage hatten die befragten Personen einen großen Gestaltungsrahmen. Dadurch war es in Ansätzen möglich, die Innensicht dieser Personengruppe, deren Einstellungen, Sichtweisen und Erfahrungen zu erheben. Mit Fragen nach dem Interesse und der Bereitschaft an einer detaillierten Erfassung der betreffenden Schule und dem bevorzugten Kommunikationsmedium für die weiteren Kontakte schließt der Fragebogen ab.⁵²

In einem Begleitschreiben in Form eines E-Mails wurden die Ansprechpersonen bzw. die Schulen über die Studie informiert. Der Fragebogen, als Link beigefügt, konnte über Internet aktiviert, direkt ausgefüllt und per Mausklick zurückgeschickt werden.

4.2.1.2 Erfahrungen mit dem Internet als Versandmedium

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass beim Erhebungsinstrument Internetfragebogen mit einigen spezifischen Schwierigkeiten und Unklarheiten zu rechnen ist. Dies mag auch an der fehlenden Praxis mit dem neuen Medium liegen. Im Bereich der Anwendung gab es diesbezüglich einige Probleme. So z.B. wurden die E-Mails nicht geöffnet, weil der Absender unbekannt war oder die E-Mails wurden einfach irrtümlich gelöscht anstelle weitergeleitet. Einige Personen zogen es grundsätzlich vor, den Fragebogen postalisch zu erhalten und handschriftlich auszufüllen.

⁵² Der Fragebogen ist im Anhang abgebildet und kann im Internet unter der Adresse http://www.rundum.com/studie_peer_mediation abgerufen werden.

Vorausgesetzt die Rahmenbedingungen passen und die Anwender/innen, dazu zählen die befragten Personen und die Forscher/innen, sind mit dieser Form der Datenerhebung vertraut, dann ist das Internet als Versandmedium sicher zukunftsweisend. In der Auswertung von quantitativem und qualitativem Datenmaterial hat sich die computerunterstützte Datenanalyse bereits etabliert und als wirkungsvoll erwiesen. Als besonders effizient zeigte sich die Kombination von Datenerhebung per Internet mit der computerunterstützten qualitativen Datenanalyse. Ein wesentlicher Vorteil dieser Kombination lag auch darin, dass bereits im Computer gespeichertes Datenmaterial ohne größeren Übertragungsaufwand übernommen werden konnte. Mittels der Software ATLAS/ti wurden dann die Rohdaten aufbereitet und weiterverarbeitet.⁵³

⁵³ In dieser Studie wurden die Daten mit der Software ATLAS/ti, welche am Institut für Erziehungswissenschaften in Innsbruck den Studierenden zur Verfügung steht, weiterverarbeitet.

4.3 Datenauswertung der ersten Phase

Die gesammelten Daten werden in einen neuen Zusammenhang gestellt, woraus sich neue, nun bereits schon spezifischere Fragen ergeben, die für weitere Interviews die Anleitung geben.

Kannonier-Finster Ziegler 1998, S. 55

Wie bereits erwähnt, wurde in der ersten Phase eine deskriptive Gesamtschau der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen angestrebt. Stand bei der Datenerfassung die realitätsnahe Erfassung der Sachverhalte im Vordergrund, so geht es in der Folge um die strukturierte Darstellung dieser Sachverhalte. Die Ergebnisse der quantitativen Vorerhebungen dienen aber auch der Vorstrukturierung des Forschungsfelds und stellen gemeinsam mit den qualitativen Ergebnissen die Grundlagen für weitere Erhebungen und spezifischere Fragestellungen dar. So z.B. wurden aufgrund dieser ersten Informationen die Schulstandorte für die detaillierte fallspezifische Erhebung ausgewählt, der Fokus für Beobachtungen gewählt und thematische Schwerpunkte für Interviews gesetzt. Die Forschungsfragen und theoretischen Vorannahmen wurden dabei in einem zirkulären Prozess zwischen Datenerhebung und Datenauswertung ständig überprüft, weiterentwickelt und gegebenenfalls modifiziert.

4.3.1 Rücklauf des Internetfragebogens

Im Zeitraum zwischen Jänner und März 2001 wurden insgesamt 59 Schulen per E-Mail kontaktiert. Davon haben sich 32 in irgendeiner Form zurückgemeldet. Darin enthalten sind auch solche Schulen, die mitteilten keine Peer-Mediationsprojekte durchzuführen, oder die kein Interesse an der Mitarbeit bei dieser Studie bekundeten. Auch darin enthalten sind drei Rückmeldungen von Personen, die es vorzogen den Fragebogen postalisch zu erhalten. So wurden mittels Internetfragebogen 20 Peer-Mediationsprojekte erfasst. Auffallend ist, dass die Rücklaufquote der Fragebogen in Vorarlberg, Tirol und Salzburg 100% ausmachte und gegen Osten hin abnahm. Mögliche Erklärungen für die hohe Rücklaufquote im Westen sind die geringere Anzahl von Peer-Mediationsprojekten und deren Überschaubarkeit und Vernetzung,

aber auch persönliche bzw. schriftliche Kontakte im Vorfeld mit Lehrern/Lehrerinnen und Mediatoren/Mediatorinnen. Die Ursachen für die geringen Rücklaufquoten in Niederösterreich und der Steiermark könnte, so eine erste Interpretation, die es noch zu prüfen gilt, auf das Fehlen von konkreten Ansprechpersonen in diesen Bundesländern zurückzuführen sein.

Aufgrund des relativ geringen Rücklaufs konnte in der ersten Phase nur eine fragmentarische Bestandsaufnahme von Peer-Mediation an Österreichs Schulen erstellt werden.

Die ursprüngliche Zielformulierung, eine möglichst alle Projekte erfassende Bestandsaufnahme, wurde jedoch weiterhin angestrebt. Eine Zusatzstrategie in der Vorgangsweise sollte dies ermöglichen. Im Sinne einer prozesshaften Annäherung wurden die bestehenden und zukünftigen Feldkontakte mit Personen der Mediationspraxis genutzt, um zusätzliche Schulstandorte ausfindig zu machen. Im Rahmen der Feldarbeit hatten sich solche Zugänge als sehr effizient erwiesen. Die kooperative Grundhaltung der direkt an Mediationsprojekten beteiligten Personen sorgte für eine Fülle an Anregungen und Informationen. Parallel dazu wurden Anfragen zu weiteren Schulstandorten bei schulnahen Institutionen gemacht, da diese Informationsträger und vielfach Initiatoren von Peer-Mediationsprojekten an Schulen sind. Und der Erfahrungsaustausch zeigte, dass bei einzelnen Institutionen ein hohes Maß an informeller Information vorhanden ist. Im Laufe der weiteren Untersuchungen wurde versucht, diese Informationsstränge zu erfassen und zu vernetzen, um eine möglichst umfassende Übersicht der Peer-Mediationsprojekte an österreichischen Schulen zu erstellen.

4.3.1.1 Ergebnisse der quantitativen Vorerhebung

Aufgrund des geringen Rücklaufs werden die quantitativen Teilergebnisse der ersten Phase nicht separat ausgeführt. Die folgende tabellarische Gesamtdarstellung nach Bundesländern beschreibt den Stand der Peer-Mediationsprojekte im Sommer 2001. Insgesamt konnten bis zu diesem Zeitpunkt einige Eckdaten von 33 Peer-Mediationsprojekten an österreichischen Schulen erfasst werden. Aufgrund der Heterogenität und den bereits beschriebenen Schwierigkeiten bei der Datenerhebung besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Eine Kommentierung und detaillierte Analyse der erweiterten Datenerhebung erfolgt in Kapitel 5.

Kärnten

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Ingeborg Bachmann Gymnasium	BG, BRG und WIKU-BRG	1999	20-30	Kinder- und Jugendanwaltschaft Mag. Astrid Liebhauser Dr. Adalbert Janesch Mag. Andrea Hartlieb

Abbildung 4

Niederösterreich

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Klosterneuburg	BG, BRG	2000	1-5	Externe Mediatoren/ Mediatorinnen
Matzen (Bezirk Gänserndorf)	Hauptschule	2001	10 –15	Externe Mediatoren/ Mediatorinnen Mag. Gabriela Sticht Truchlik Mag. Marianus Mautner

Abbildung 5

Oberösterreich

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Aloisianum Linz	Gymnasium und RG	1999	5-10	externe Mediatorin Beatrix Firlinger
Berufsschule Freistadt	Berufsschule für Maurer, Dachdecker und Spengler	1999	40-50	Mag. Roman Scheuchenegger Christine Pechatschek
Hauptschule Wilhering	Hauptschule	2000	10-15	Kinder- und Jugendanwaltschaft Herbert Obermayer
Schule der Kreuzschwestern Linz	Gymnasium	2000	50	Kinder- und Jugendanwaltschaft Herbert Obermayer

Abbildung 6

Salzburg

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Erzbischöfliches Borromäum	Privatgymnasium	1999	10-20	Landesjugendreferat Mag. Goditsch Dr. Staudinger

Abbildung 7

Steiermark

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Sacre Couer Graz	Gymnasium und WIKU-RG	1998	50	Mag. Erich Sammer Mag. Hania Fedorowicz Dr. Gottfried Banner Friedensbüro Salzburg
Hauptschule Froebel, Graz	Hauptschule	2000	5-10	Nadja Schuster Christina Eisenbacher
Hauptschule Albert Schweizer	Hauptschule	2000	10-15	Nadja Schuster Christina Eisenbacherf

Abbildung 8

Tirol

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Zahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
HTL Fulpmes	HTL für Maschinenbau	1999	30-40	Kinder und Jugendanwaltschaft Nadja Schuster
BRG Reutte	BRG	2000	10-20	Mag. Gudrun Pohler-Hassa Mag. Brigitte Mörtl Dr. Hemma Meßner
Volksschule Radfeld	Volksschule	1999	10-20	Nadja Schuster Heel Ingeborg
BG und BRG Sillgasse	BG, BRG	1998	20-30	Kinder und Jugendanwaltschaft Nadja Schuster

Abbildung 9

Vorarlberg

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Gymnasium Feldkirch	BG, BRG	1999	20-30	Externe Mediatoren/ Mediatorinnen Mag. Christian Fehr Marcelle Leiggenerc
Gymnasium Blumengasse 4	BG	2001	20-30	Externe Mediatoren/ Mediatorinnen Mag. Christian Fehr Marcelle Leiggenerc

Abbildung 10

Wien

Schule:	Schulart:	Projekt seit:	Anzahl der ausg. Peers	Organisation und Durchführung
Berta v.Suttner Schulschiff Donauinselplatz 1	BG, BRG	1997	40-50	Mag. Andreas Jindra
BG, BRG Wien 18 Haitzingerlg.37	BG, BRG WIKU- RG	2000	1-5	Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner
Fremdsprachenhauptschule 20 Greiseneckerg. 31	HS	1997	10-20	Wr. Integrationsfonds Mag. Claudia Kappacher
BG, BRG Wien19 Billrothstr. 73	BG, BRG	1996	10-20	Mag. Gertrude Duma Dr. Gottfried Banner Stadtschulrat
BRG, BORG Wien 15 Henrietenplatz 6	BRG, BORG	1998	5-10	Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner
BG, BRG Wien 21 Ödenburgerstr. 21	BG, BRG	2000	5-10	Mag. Kuno Schneider Dr. Gottfried Banner

BRG Wien 6 Rahlgasse 4	BRG	2000	10-20	Wolfgang Püls Mag. Gabriela Sticht-Truchlik
BG, BRG Wien 12 Erlgasse 32-34	BG, BRG	2000	1-5	Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner Mag. Augustine Sockel
Internatinal Business College Hetzenndorf	HAK, HAS	1998	20-30	Mag. Marianus Mautner Mag. Gabriela Sticht-Truchlik
BG, BRG und WIKU Wiedner Gürtel 68	BG,BRG WIKU- RG	2000		Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner
BG, BRG und WIKU Diefenbachg. 19	BG,BRG WIKU- RG	2000		Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner
BG, BRG, Wien 22 Polgarstr. 24	BG, BRG BORG	2000		Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner Mag. Elisabeth Koller
BRG Wien 8 Feldgasse	BRG	2000		Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner Mag. Bergerl
BG, BRG Wien 5 Rainergasse 39	BG, BRG			Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner Mag. Brigitte Silveri Woda
BG, BRG Wien 1 Stubenbastei 6-8	BG, BRG		15-20	Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner Bösel Roland
BG, BRG Wien 23 Draschestr.90-92c	BG, BRG			Schulpsychologie Dr. Gottfried Banner

4.3.1.2 Ergebnisse der qualitativen Vorerhebung

Grundlage für die qualitative Auswertung bilden die Ergebnisse der Impulsfrage im Internetfragebogen. Die Antworten auf die offene, allgemein gehaltene Formulierung „Erfahrungen mit Mediation an unserer Schule“ geben einen ersten Einblick in die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte thematisiert und Erfahrungen beschrieben. In der ersten Phase geht es primär um eine Strukturierung des Datenmaterials nach bestimmten empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungskriterien. Diese Erfahrungsberichte wurden mittels ATLAS/ti bearbeitet und strukturiert. Dabei wurden im ATLAS/ti Programm die Originaltextstellen mit Codes versehen, die nach thematischen Kriterien vergeben wurden. In der nachstehenden Grobanalyse werden die zentralen, am häufigsten genannten Themenbereiche angeführt:

Akzeptanz

Die Akzeptanz bei Lehrern/Lehrerinnen und Schulleitung war ein häufiges Thema. Es gab sowohl Berichte über die mangelnde Akzeptanz bei Kollegen, aber es wurde auch betont, dass die hohe Akzeptanz seitens des Lehrer/innen/kollegiums und der Schulleitung für den Erfolg der Peer-Mediationsprojekte ausschlaggebend war.

Prozesshaftigkeit

Der zeitliche Prozess bei der Implementierung von Peer-Mediationsprojekten ist oft thematisiert worden. Lange Anlaufzeiten mit relativ geringer Inanspruchnahme sind die Regel, und gerade Projekte, die in der Anlaufphase waren, beschrieben die Mühen und Schwierigkeiten dieser Phase. Bei Projekten, die seit einem längeren Zeitraum bestehen, beschrieben die Lehrer/innen ähnliche Anlaufschwierigkeiten und fügten hinzu, dass diese mit der Zeit gelöst wurden und dass Peer-Mediation zwischenzeitlich zu einem fixen Bestandteil der Schulkultur geworden ist.

Erweiterung der sozialen Kompetenzen

Einen breiten Konsens und viele Meldungen gibt es im Bereich der sozialen Kompetenzerweiterung. Peer-Mediation, so die Angaben, hat die Kommunikation und das Klima in der Klasse positiv verändert und es wird berichtet, dass die Schüler/innen lernten sich besser zu artikulieren und mehr Toleranz und Verständnis füreinander entwickelten.

Allgemein positive Erfahrungen

Am häufigsten wurde von „allgemein positiven Erfahrungen“ berichtet. Verschiedene allgemeine Formulierungen in diese Richtung zeigen eine Grundtendenz auf, jedoch ohne dass konkrete Aspekte hergehoben wurden.

Eine detaillierte Interpretation dieser Ergebnisse wurde in der ersten Phase der Studie aus Gründen der Unvollständigkeit des Datenmaterials nicht angestrebt. Diese ersten Ergebnisse waren jedoch richtungsweisend für den Fokus der weiteren Untersuchungen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass dieses Datenmaterial die Innensicht einer ganz spezifischen Personengruppe aufzeigt. Die Sichtweisen der Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleiter/innen und anderer Personen sind mit den ersten Ermittlungen nicht erfasst worden. Deshalb sind diese Ergebnisse als eine erste Grobstrukturierung des Feldes und als Ausschnitt der Sichtweise einer bestimmten Personengruppe einzuordnen.

5 Ergebnisse und Kernkategorien der zweiten Phase

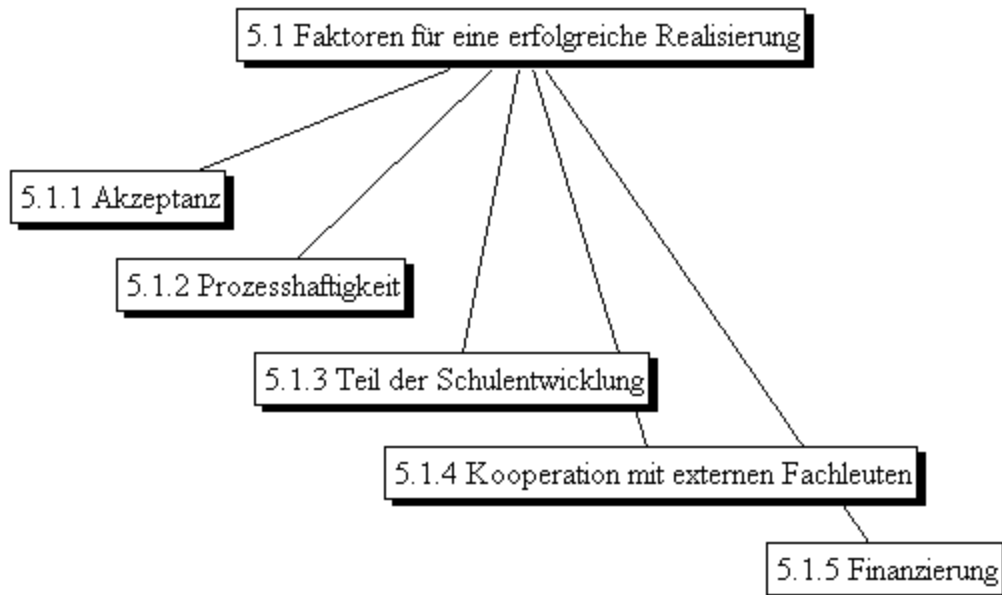
Der Prozeß des Fragens und des Antworten-Suchens-und-Findens setzt sich solange fort, bis die Forscherin den Eindruck gewinnt, daß nichts Neues mehr entdeckt werden kann.

Kannonier-Finster 1998, S. 55

Dieses Kapitel beinhaltet die wichtigsten Analyseschritte und Ergebnisse der Studie. In fünf Unterkapiteln werden die Hauptkategorien, welche im Laufe des Forschungsprozesses gebildet wurden, angeführt und die Ergebnisse präsentiert.

Ziel der Datenerhebung der zweiten Phase war, die unterschiedlichen Perspektiven, wie Peer-Mediation von verschiedenen Gruppen wahrgenommen wird, herauszuarbeiten, um so ein ganzheitliches Bild von Mediation an Schulen zu schaffen. Für diese multiperspektivische Betrachtung wurde eine Kombination hinsichtlich der Erfahrungen verschiedener Untersuchungsteilnehmer/innen als auch eine Kombination von verschiedenen Erhebungsmethoden gewählt. Dieser multimethodische Zugang sollte gewährleisten, dass die verschiedenen Aspekte und die Komplexität von Peer-Mediation erfasst und analysiert werden kann (vgl. dazu 3.4.2). Den methodischen Schwerpunkt bildete die detaillierte Analyse von zehn unterschiedlichen Projekten an verschiedenen Schultypen. Im Zeitraum von Oktober 2000 bis Dezember 2001 wurden 54 Interviews mit über 150 Personen durchgeführt. Dazu zählen sowohl Einzelinterviews mit Experten/Expertinnen, Schulleitung, Coaches, Trainern/Trainerinnen, Schülern/Schülerinnen und Peer-Mediatoren/Mediatorinnen als auch Gruppeninterviews mit Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und Klassen. Die Interviews wurden überwiegend direkt an den jeweiligen Schulstandorten durchgeführt.

5.1 Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung



In diesem ersten Kapitel werden die zentralen Voraussetzungen und förderliche Bedingungen für Peer-Mediationsprojekte angeführt. Dabei wird in Teilbereichen auch die Kluft zu den realen Rahmenbedingungen sichtbar und es wird deutlich, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Realisierung von Peer-Mediationsprojekten zu bewältigen sind. Die Ergebnisse resultieren im Wesentlichen aus den übereinstimmenden und häufig genannten Faktoren, wie sie die Schüler/innen, Lehrer/innen, Mediatoren/Mediatorinnen, Schulleiter/innen, Experten/Expertinnen und andere Personen in den Interviews erwähnt haben.⁵⁴ Ergänzend sind auch Erfahrungen aus Projektberichten, Selbstevaluierungsberichten sowie der praxisbezogenen Literatur in die Theoriegenerierung miteinbezogen worden.

⁵⁴ Der Autor stand vor der Wahl entweder 300 Seiten Interviewtext im Anhang dieser Studie zu veröffentlichen oder die relevanten Zitate im Text einzubauen. Die Entscheidung für Zweiteres bedingt, dass nun gerade im Kapitel 5 verstärkt Interviewauszüge zitiert werden, wodurch der Fluss und die Lesbarkeit des Textes ein wenig beeinträchtigt werden. Da in den nachstehenden Unterkapiteln auch die schulische Realität der Peer-Mediation beschrieben wird, soll mit der Fülle an Zitaten die Nähe zu den handelnden Personen hergestellt werden. In weiterer Folge und mit zunehmender Komplexität der Analyseschritte verringern sich dann die Zitate bis schlussendlich im Kapitel 6 überhaupt darauf verzichtet wird.

Die Präsentation der Ergebnisse im ersten Kapitel ist so gewählt, dass im Sinne einer Annäherung ein erster Einblick entsteht. Eine detailliertere und tiefergehende Analyse folgt in den weiteren Kapiteln der Studie. Hierzu wird im Text immer wieder mittels Querverweisen auf jene Stellen hingewiesen, an denen die beschriebenen Erkenntnisse in neuen Zusammenhängen komplexer und differenzierter betrachtet werden.

5.1.1 Akzeptanz

Je mehr dieser Gedanke oder dieses Prinzip in der Schule vernetzt ist, durch Schüler, die daran teilnehmen, Lehrer, die hierfür arbeiten und auch Eltern, die davon etwas wissen und die Direktion, die das unterstützt, umso mehr hat es Chancen zu leben oder sozusagen zu funktionieren.

Banner, Interview 2001⁵⁵

Es gibt viele Aussagen, die betonen wie wichtig die Akzeptanz und das Einverständnis aller Personengruppen für das Gelingen der Projekte ist. Die Lehrer/innen haben das Einverständnis und die Unterstützung durch den Direktor/die Direktorin immer wieder als ganz zentrale Voraussetzung betont. Die Akzeptanz im Lehrerkollegium ist mehr als Forderung zu verstehen, denn Lehrer/innen und Schüler/innen erwähnten häufig, dass sie mit Widerständen von Lehrer/innen konfrontiert sind. Und schließlich ganz wesentlich für die Inanspruchnahme der Peer-Mediation ist die Akzeptanz unter den Schülern/Schülerinnen selbst. Aus der Fülle an Erfahrungen der interviewten Personen zur Akzeptanz seien hier exemplarisch drei angeführt.

Die Akzeptanz muss von der organisationell höchsten Stelle des Standorts kommen. D.h. nicht, dass man die Bewilligung vom Landesschulinspektor braucht, sondern von demjenigen, der für die Schule zuständig ist. Dieser muss sagen, die konstruktive Bearbeitung von Konflikten ist uns so wichtig, dass wir uns jetzt diesem Thema widmen. (P3: Experte. txt - 3:30)

⁵⁵ Interview P8: Gottfried Banner. txt - 8:25

Also zunächst ist es wichtig, dass es von allen mitgetragen wird. Es muss einfach abgestimmt werden, find ich, und es sollten aus allen Klassen Lehrer mitmachen, also aus jeder Schulstufe mindestens ein Lehrer oder eine Lehrerin, das find ich auch sehr wichtig, das wirklich einfach auch, dass das von Zehn- bis Vierzehnjährigen einfach auch getragen wird, weil sie das einfach unterschiedlich machen, und ich denk mir, die Kinder haben dann auch die Möglichkeit, wirklich auszuwählen, von wem sie sich beraten lassen. (P28: HS Lehrerin und Coach. txt - 28:6)

Aus meiner Erfahrungen funktionieren diese vielfach sehr gut gemeinten und auch mit viel Engagement verbundenen Projekte an einzelnen Schulen dann, wenn sie eingebunden sind in die gesamte Schulentwicklung und wenn sie eine hohe Akzeptanz innerhalb der ganzen Schulgemeinde haben. (P9: Experte.txt - 9:4)

Zur Akzeptanz innerhalb des Lehrkörpers wurde immer wieder auf die Schwierigkeiten und Widerstände im Lehrerkollegium hingewiesen, und es zeigt sich, dass die Akzeptanz im Lehrerteam oft nicht in der erwünschten Form gegeben ist. Auch die Schüler/innen berichten von Lehrern/Lehrerinnen, die sich über die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen lustig machen oder die Mediation ins Lächerliche ziehen. Ursachen dafür sind oft Mangel an Information und auch Konkurrenzdenken innerhalb der verschiedenen Projekte eines Schulstandortes. Aber auch Ängste vor einer Psychologisierung und Überforderung der Schüler/innen werden teils als Gründe für die Widerstände genannt. Diese Stimmen sind meist verstummt, wenn es vor Ort darum gegangen ist, Interviews mit kritisch eingestellten Personen durchzuführen. Dadurch konnte ein mitunter interessantes Feld an kritischen und gegnerischen Meinungen nur fragmentarisch erfasst werden.⁵⁶ Die Bedeutung dieser Stimmen wird insofern ein wenig relativiert, weil sich die kritische bzw. gegnerische Einstellung mancher Kollegen/Kolleginnen mit der Fortdauer der Projekte geändert hat. Aus der Fülle an Interviewpassagen nachstehend die Aussagen einer Schülermediatorin und eines Experten.

Akzeptiert schon, aber manchmal hat man schon Probleme. Wenn man z.B. mit einer Freundin so spricht, und diese fragt, was man am Nachmittag tut. Und man sagt, dass man etwas mit Mediation zu machen hat: Ach, schon wieder Mediation! Scheiß Mediation! Aber die meisten sehen das als gute Sache, dass man es zumindest probiert. Und man hört

⁵⁶ Grundsätzlich wäre es interessant Schulen zu untersuchen, an welchen Peer-Mediationsprojekte angestrebt worden sind, die aber aus verschiedenen Gründen nicht realisiert wurden. Daraus könnten wichtige zusätzliche Erkenntnisse für die erfolgreiche Realisierung von Peer-Mediationsprojekten abgeleitet werden.

dann hin und wieder von Mitschülern: Kommt überhaupt jemand? So dass sie sich schon lustig darüber machen. Es gibt auch Lehrer, die so denken, die einem gleich ins Gesicht sagen, dass das sowieso nichts bringt, was wir da machen. Der überwiegende Teil der Lehrer und Schüler ist dafür und steht auch dahinter. (P20: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 20:4)

Das höre ich auch von Lehrern/Lehrerinnen aus den Seminaren, die am Pädagogischen Institut laufen. Sie sagen, sie gehen zurück in die Schule mit der Idee der Mediation und finden aber überhaupt keine Unterstützung vor. Das bezieht sich durchwegs aber auch auf das Kollegium, aber auch was die Direktion angeht. (P3: Experte. txt - 3:39)

Die Ursachen für die mangelnde Akzeptanz sind in verschiedenen Bereichen zu finden. Vielen fehlt es an einer konkreten Vorstellung was Mediation eigentlich ist. Hier ist die Werbung und Aufklärung eine effektive Möglichkeit, die Ängste und Vorurteile der Lehrer/innen und der Schüler/innen abzubauen.

Es wird, glaube ich, nicht so recht akzeptiert. Es wird eher ins Lächerliche gezogen. So ein Art „kleine Psychos“, die uns jetzt helfen wollen. Es wird nicht wirklich akzeptiert, weil viele nicht wissen, was es ist. Aber wir haben jetzt schon etwas unternommen, dass wir von der ersten bis zu fünften Klasse Videos zur Präsentation der Mediation aufgenommen haben und sie alle aufgeklärt. Und seitdem geht es eigentlich super, und seit wir die ersten Fälle haben, wird es schon sehr gelobt von allen Seiten, auch von den Lehrern. Aber am Anfang bis zur Präsentation wurde das Ganze eher lächerlich gemacht. Aber es ist halt wichtig, dass man aufklärt. (P22: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 22:7)

Weil wenn ich gegen diese Widerstände ankämpfe ist es kontraproduktiv, d.h. wir können nur aufklären und vorleben, indem wir halt immer wieder sagen, was wir alles machen, und wie viel Spaß uns das macht und es wird schon kommen. Denn die zweite Ebene ist die Schülerebene, ah, es wird auch auf Schülerebene noch nicht so angenommen, wie man es sich vorstellt. (P44: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 44:35)

D.h. bei jeder pädagogischen Konferenz versuche ich wieder irgendeinen Input zu geben, was gerade zur Zeit mit der Mediation oder bei diesem Projekt passiert. Um den Lehrern das ins Bewusstsein zu rufen und mehr Unterstützung von ihnen zu bekommen. Aber das ist eben sehr schwierig, weil viele Lehrer noch immer missverstehen, was Mediation ist. (P44: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 44:35)

Und das bedeutet, dass das Zeit und sehr viel Informationsfluss auf allen Ebenen braucht, sprich auf der Lehrkörperebene und auch bei den Schülern. Man muss sich gute und sinnvolle Mittel überlegen, wie man das transportieren kann. (P10: Experte. txt - 10:10)

Eine weitere Personengruppe, die mit dem Thema Akzeptanz in Verbindung gebracht wird, sind die Eltern. Zur Information und Einbindung der Eltern gibt es konträre Auffassungen. Das Spektrum der Meinungen reicht von „ohne die Unterstützung und Akzeptanz der Eltern sind solche Projekte nicht durchführbar“ bis dass es lediglich nötig ist die Eltern um Erlaubnis zu fragen, wenn außerschulische Ausbildungen stattfinden. Allgemeine Übereinstimmung gibt es über die Notwendigkeit die Eltern zu informieren, wenn ihr Kind ausgebildet wird. Von Peer-Mediatoren/Mediatorinnen wurde auch darauf hingewiesen, dass es durchaus problematische Erfahrungen gibt, wenn sich die Eltern zu sehr einmischen.⁵⁷

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Akzeptanz bei allen Personengruppen eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Peer-Mediationsprojekte darstellt. Das bedeutet zwar nicht, dass alle in irgendeiner Form beteiligten Personen voll dahinterstehen müssen, doch es braucht eine allgemeine breite Akzeptanz in der Schulpartnerschaft. Fortlaufende Werbemaßnahmen und Informations- und Aufklärungsarbeit tragen dazu bei, dass Widerstände und Vorurteile abgebaut werden. Die Folgen sind verstärkte Inanspruchnahme seitens der Schüler/innen und ein breiteres Interesse und mehr Zustimmung im Lehrerkollegium.

Erwähnt sei hier, dass im Sinne eines ersten Zugangs das Phänomen der Akzeptanz an dieser Stelle vorerst allgemein dargestellt wurde und im weiteren Verlauf in den verschiedenen Kapiteln immer wieder aufgegriffen und ausführlicher behandelt wird. So. z.B. wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, wie es gelingen kann, mittels entsprechender Informationsarbeit Widerstände abzubauen und die Akzeptanz an der Schule zu erhöhen.

⁵⁷ Die Akzeptanz der Eltern wurde im Rahmen dieser Studie nicht in der direkten Form von Elterninterviews erhoben. Die Durchführung und Organisation von Treffen mit Eltern wäre sehr aufwändig gewesen, hätte aber sicher einen interessanten Teilaspekt näher erläutert. Die Rolle der Eltern wird in den Erfahrungs- und Projektberichten unterschiedlich gewichtet und teils auch konträr bewertet. Eine detaillierte Forschung in diese Richtung würde sicher eine ergänzende Perspektive bringen.

5.1.2 Prozesshaftigkeit

... und das es nicht etwas ist wie das Projekt „Sumpflandschaften im Weinviertel“, das ein Jahr dauert, und dann ist es vorbei. Sondern das ist eine längerfristige Sache.

Jindra, Interview 2001⁵⁸

Von der Einführung bis zur erfolgreichen Etablierung von Peer-Mediationsprojekten ist es ein langer Weg. Dieser Entwicklungsprozess rückt nun im folgenden Kapitel in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Immer wieder wird betont, wie wichtig es ist, diesen Projekten eine jahrelange Chance zu geben. In der Anlaufzeit, in den ersten ein, zwei Jahren, haben die Lehrer/innen und die Schüler/innen vielfach den Eindruck, es läuft nicht so wie erwartet. Wie die Interviewausschnitte verdeutlichen liegt die Inanspruchnahme meist weit unter den Erwartungen. Es gab unter den zahlreichen Kodierpassagen zur Inanspruchnahme keine einzige gegenteilige Aussage, wie z.B. dass die Mediation richtig boomt oder dass eine überraschend hohe Anzahl an Mediationsfällen ansteht.

Ich denke, die Auswirkungen sind nicht so groß, wie man in der Euphorie des Beginns des Projektes erwartet hatte. Wir haben eigentlich gelernt zu erkennen, dass das ein ganz langwieriger Prozess ist, bis der ins Bewusstsein der Schüler wirklich eindringt und dass man da wahrscheinlich sehr viel Geduld haben muss. (P51: BG-BGR Direktorin. txt - 51:1)

Und wichtig wäre auch, klein zu beginnen und lange geduldig zu bleiben. Ich habe die ersten eineinhalb Jahre das Gefühl gehabt, dass ich nichts bewegt habe, dass nichts passiert ist. Die Schüler arbeiten schon, aber sind auch isoliert und werden nicht anerkannt für das, was sie eigentlich verdient hätten. Und man muss dem wirklich eine jahrelange Chance geben. (P6: Experte. txt - 6:36)

Es wird nicht gleich akzeptiert. Das muss zuerst ein bisschen laufen, dann kommen mehr Schüler, weil es sie doch interessiert, wie das geht. Am Anfang dauert es halt so seine Zeit, bis es anläuft. (P18: BG-BRG Schülerin. txt - 18:7)

⁵⁸ Interview P3: Andreas Jindra. txt – 3:30

Und ich sage, wir haben auch mit vielen anderen Leuten geredet, damals bei dem Treffen und so und es sagen alle, dass es dauert. Das ist sicher der Hauptpunkt bei uns, einen langen Atem haben. Nicht verzweifeln, und einfach arbeiten ... Das man einfach sieht, irgendwo ist vielleicht echt ein gewisses Umdenken, auch bei Lehrern langsam da, und auch bei Schülern hoffentlich. (P35: HTL Lehrer und Coach. txt - 35:22)

Grundsätzlich bin ich sehr positiv eingestellt, was die Entwicklung des Ganzen betrifft, auch bei uns an der Schule, wenn gleich wir Schwierigkeiten hatten und haben. Aber ich denke, das wird sich mit der Zeit einspielen. Und ich erwarte mir schon langfristig eine Normalisierung, eine Adaptierung des ganzen Projektes, dass Mediation zur Schule dazu gehört und auch eine normale Akzeptanz erfahren wird. (P14: Feldkirch BG-BGR Lehrer und Coach. txt - 14:16)

Peer-Mediationsprojekte sind langfristig angelegte Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Einrichtung Schule und der darin tätigen Lehrer/innen und Schüler/innen. Die Auswirkungen und Effizienz dieser Entwicklungen unterliegen einer prozessbedingten Langsamkeit. Dabei kann bei den Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen der Eindruck entstehen, dass beim eigenen Projekt so manches schief läuft. Doch der Vergleich der Schulstandorte zeigt, dass es sich hierbei um ein typisches Phänomen handelt.

Eine Veränderung der Schulkultur im Umgang mit Konflikten einzuleiten braucht Zeit. Projekte, die bereits seit einem längerem Zeitraum bestehen, zeigen, dass es ein, zwei Jahren dauert, bis sich die Mediation langsam etabliert und sich die erwünschte Inanspruchnahme und Wirkung einstellt. Die aktiv beteiligten Personen sind dabei gefordert ihre eigenen oft überzogenen Erwartungen in den ersten Jahren etwas zu relativieren und in die Kraft und Nachhaltigkeit einer kontinuierlichen, langsamen Veränderung zu vertrauen. Projekte, welche nur über einen Zeitrahmen von einem Jahr oder kürzer durchgeführt werden, bieten erst gar nicht den nötigen zeitlichen Rahmen, der für eine erfolgreiche Realisierung nötig ist.

5.1.3 Teil der Schulentwicklung

Das scheint mir der wichtigste Punkt zu sein, ... dass man von den Grundgedanken der Mediation ausgehend sich damit beschäftigt, wie kann der Umgang an einer Schule, der Umgang miteinander an einer Schule gefördert werden, wie können auftretende Schwierigkeiten und Konflikte konstruktiv gelöst werden und wie können Konfliktbearbeitungsformen entwickelt werden, die auch gleichzeitig pädagogisches Konzept sind.

Faller, Interview 2001⁵⁹

Peer-Mediationsprojekte haben sich an jenen Schulstandorten erfolgreich etabliert, wo sie nicht nur ein punktuell aufgesetztes Projekt sind, sondern wo sie in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebunden werden. Schulleitung und Lehrer/innen von Schulstandorten, die längerfristige Mediationsprojekte anstreben oder bereits verwirklicht haben, berichten davon, dass dieses Prinzip der kooperativen Konfliktbewältigung in irgendeiner Form im Schulprogramm oder Schulprofil einen fixen Bestandteil bildet.

In der Schulentwicklung ist das eine wesentliche Säule geworden. Im Schulprogramm, beim Erstellen des Leitbildes der Schule, wo ich auch mitgewirkt habe, hat er [der Direktor, Anm. d. Verf.] gemeint, dass das wirklich eine Verbesserung der Lebensqualität im Internat und in der Schule sei. Das zeigt auch wiederum, dass wir dem Ruf nach mehr Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und Verantwortung auf diesem Weg gerecht werden. (P2: BS Lehrer und Coach. txt - 2:5)

Inzwischen ist es so, dass Mediation ein fixer Bestandteil ist an dieser Schule, dass diese Schule bekannt dafür ist, dass sie Mediation anbietet. Es hat im Zusammenhang mit der Ausbildung eine Präsentation gegeben, in allen Medien, sogar österreichweit, in Österreich Heute war ein Beitrag dazu. Für Interessierte müsste das bekannt sein, auch für Eltern wird das bei Elternabenden, Volksschulen usw. immer betont, dass es dieses Projekt gibt, das die Mediation an dieser Schule stattfindet. (P19: BG-BRG Lehrer und Coach. txt - 19:8)

⁵⁹ Interview P9: Kurt Faller. txt - 9:4

Ja, das kann ich als Prämisse gleich vorausschicken, für mich ist es [das Peer-Mediationsprojekt, Anm. des Verf.] eine Möglichkeit das Schulprofil, das unsere Schule aufweist zu unterstützen, sprich, wir haben seit vielen Jahren den Bereich Miteinander Lernen, das vergleichbar ist mit Sozialem Lernen, als wichtigsten Teil unseres Schulprofils, wobei diese Möglichkeit, des Miteinander Lernens, sich nicht nur als positiv für Schülerinnen und Schüler unserer Schule, sondern vor allem auch für die Kollegenschaft ergab. (P42: BG-BRG Direktor. txt - 42:1)

Das ist einer der fixen Standbeine unseres Schulprofils. Sowie auch das Interkulturelle Lernen z.B. und sportliche Events, so haben wir auch diesen Schwerpunkt Mediation. (P49: G-RG Schulerhalterin. txt - 49:1)

Wir haben auch Schüler, die deswegen [Mediation im Schulprofil verankert, Anm. des Verf.] von anderen Schulen, ... zu uns kommen, ... im letzten Jahr sind mir zwei Schüler bekannt, die in der Unterstufe einen Schulwechsel gemacht haben, weil es da mobbingmäßig Sachen gegeben hat. Und die gesagt haben, wir wollen in eine Schule, wo auf Konfliktkultur mehr Wert gelegt wird. Da gibt es schon einen Bekanntheitsgrad. (P6: Experte. txt - 6:21)

Es braucht die Bereitschaft des Schulstandortes, sich das Prinzip der kooperativen Konfliktbewältigung oder der Peer-Mediation nicht nur als Schulprogramm an die Fahnen zu heften, sondern auch inhaltlich dahinter zu stehen. Und beizutragen, dass dieses Prinzip in die Schule Eingang finden kann, wobei es ganz klar ist, dass nie der gesamte Lehrkörper dahinter steht, aber dass doch diese Form der Konfliktregelung eine Lobby in der Schule hat, die auch aktiv daran arbeiten, die bereit sind hier etwas zu entwickeln. (P8: Experte.txt. – 8:24)

Für eine langfristige Umsetzung der Projekte ist die Bereitschaft der ganzen Schulgemeinschaft wichtig, voll hinter der Peer-Mediation zu stehen. Mediation als eine zentrale Säule des Schulprofils, bzw. als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes ist Garant und zugleich sichtbares Zeichen dafür, dass es eine große Akzeptanz und ein breites Engagement zur kooperativen Konfliktbewältigung gibt. Und es ist eine Chance für die einzelnen Schulen, in der zunehmenden Konkurrenzsituation eigenes Profil zu zeigen und die Attraktivität und den Bekanntheitsgrad des Standortes zu steigern. Informationsveranstaltungen für die Schulpartner und Öffentlichkeitsarbeit in den Medien sind effektive Maßnahmen um das Interesse für den Standort und den Grundgedanken der Mediation zu wecken.

5.1.4 Kooperation mit externen Fachleuten - Öffnung nach außen und innen

Die Dualität von Lehrer und Schüler hat etwas strukturell Verdummendes. Mit den Dritten kommt – wie eine ansteckende Gesundheit – eine andere Idee von Schule auf: aufrichten statt unterrichten.

Kahl 2000, S. 33

Peer-Mediationsprojekte sind Innovationsprojekte, sie bringen die Idee einer neuen Konfliktkultur an die Schulen. Dafür ist neben der Akzeptanz und dem Engagement seitens der schulintern beteiligten Personen eine Zusammenarbeit mit schulnahen bzw. außerschulischen Einrichtungen und externen Fachkräften notwendig. In verschiedenen schulischen Projekten ist es üblich, dass externe Fachleute in ein Projekt eingebunden werden. Bei manchen Lehrplänen bestimmter Schularten wird die Einbeziehung von externen Personen mit der „Öffnung der Schule“ explizit gefordert (vgl. dazu BM:BWK Grundsatzterlass zum Projektunterricht, 2001).

Öffnung nach innen bedeutet, Personen aus dem Umfeld der Schule einzubeziehen, die ihre Erfahrungen, ihre Fertigkeiten und ihre Kenntnisse an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können. ... Öffnung nach außen kann durch Unterricht außerhalb der Schule erfolgen, ... (Lehrplan 1999: Schul- und Unterrichtsplanung Ziffer 7, Öffnung der Schule)

Vielfach wurde die Notwendigkeit des Einbeziehens von externen Fachleuten auch von Experten/Expertinnen, Lehrern/Lehrerinnen und Schulleitung hervorgehoben:

Also erstens halten wir, wir haben sehr lange darüber gesprochen, wir halten es nur für sinnvoll, wenn die Grundausbildung wirklich mit ausgebildeten Mediatoren geschieht. (P26: HS Direktorin. txt - 26:27)

Meiner Ansicht nach ist es wichtig Ausbildungsteile anzubieten für Lehrer, die Interesse haben, und zwar in einem viel breiteren Ausmaß, als das bis jetzt passiert. Und ihnen auch vermehrt Experten anzubieten, die selber im Schulbereich schon gearbeitet haben. (P6: Experte. txt - 6:35)

Die Besonderheit von Peer-Mediationsprojekten besteht darin, dass externe Fachleute, Schulleitung, Lehrer/innen und Schüler/innen zusammen einen Prozess gestalten, für den sie gemeinsam verantwortlich sind. In kooperativer Arbeit sind alle gefordert, das Projekt und dessen erfolgreiche Realisierung zu unterstützen. Die

Öffnung nach außen, also die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bringt eine besondere Qualität der Ausbildung mit sich, was vor allem von den Schülern/Schülerinnen immer wieder betont wurde. Folgend einige Zitate aus einem Gruppeninterview mit sieben Schülermediatoren:

Wichtig meiner Meinung nach war, dass die Ausbildung außerhalb der Schule stattgefunden hat. Also nicht im Schulgebäude ... Und dass halt nicht der ganze Ablauf von dem Seminar nach einem exakten Zeitplan abläuft. Weil wir haben gesagt, können wir nicht eine Pause machen jetzt zwischendrein, ja, gut, ist möglich kurze Pause, und danach, wurde weitergemacht. Das war eigentlich ganz gut, weil sonst hast du immer wieder nach einer Stunde fünfzig Minuten, immer wieder den Ablauf der Schule und das ist auch nicht so begehrt. (P32: HTL Schülermediator. txt - 32:21)

Dass das kein direkter Ablauf ist, sondern halt locker, leicht ... also kein Stress damit, man erarbeitet auch das, was man braucht, und so wird es auch besser aufgenommen. (P32: HTL Schülermediator. txt - 32:21)

Man sollte das nicht den Schülern reinpressen, sondern ... wer etwas mitnimmt hat etwas davon und die anderen eben nicht. (P32: HTL Schülermediator. txt - 32:21)

Und was sicher ein Vorteil ist, wenn das eine externe Person macht, die kennt zuerst keiner und da gibt es auch keine Vorurteile. Sonst wenn das irgendein Lehrer von der eigenen Schule macht, dann sind zu 90% irgendwelche Geschichten die laufen, (P32: HTL Schülermediator. txt - 32:22)

Die Erfahrungen zeigen, dass sich die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten als förderlich erweist und von Schüler/innen und Lehrer/innen als motivations- und lernfördernde Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht wahrgenommen wird. Für eine erfolgreiche Realisierung von Peer-Mediationsprojekten bedarf es der Unterstützung und Begleitung durch externe Experten/Expertinnen. Peer-Mediationsprojekte ohne eine „Öffnung nach innen und außen“ widersprechen der kooperativen und partizipativen Idee von Peer-Mediation und bieten nicht die Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Realisierung von derart komplexen und langfristigen Projekten nötig sind. Deshalb ist für die Qualitätssicherung bei der Ausbildung der Lehrer/innen und der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen die Einbindung von ausgebildeten Mediatoren/Mediatorinnen unabdingbar. Ebenso führt eine von Externen angeleitete Supervision zur Entlastung der beteiligten Personen und erhöht deren Handlungskompetenzen.

Die Frage nach externer Unterstützung ist auch immer eine Frage der Finanzierung. Diesbezüglich gilt für einige Schulstandorte, dass die Peer-Mediationsprojekte überhaupt nur durch die personelle und finanzielle Unterstützung mit schulnahen oder schulischen Institutionen wie z.B. der Kinder- und Jugendanwaltschaft oder des Schulpsychologischen Dienstes umgesetzt werden konnten.

5.1.5 Finanzierung

Die größte Schwierigkeit, die in Zukunft bei der Realisierung von Streithelferprojekten auftreten wird, dürfte die Finanzierung sein.

Bericht Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien, o. J.

Eine der größten Hürden bei der Einführung von Peer-Mediationsprojekten sind die teils enorm hohen Kosten. Diese betragen je nach Projekt zwischen 1000.- Euro und 15.000.- Euro pro Semester und bestehen fast ausschließlich aus den Personalkosten für externe Fachleute. Die Unterschiede erklären sich dadurch, dass einige Schulen externe Mediatoren/Mediatorinnen in die Projekte einbeziehen und diese nach den marktüblichen Stundensätzen bezahlen, während andere Schulen davon profitieren, dass Institutionen wie die Kinder- und Jugendanwaltschaft und die Schulpsychologie in manchen Bundesländern über ausgebildete Mediatoren/Mediatorinnen verfügen, die für die Schulen unentgeltlich zur Verfügung stehen.

Es gibt auch hier verschiedene Entwicklungen. Entweder die Schule stellt ein eigenes Sponsoring auf und schaut, wo es Spender dafür gibt, einzelne Banken oder Elternvereine, die sich dafür engagieren, ... D.h. die Schule kümmert sich gemeinsam mit dem Elternverein um das Budget. Oder es gibt verschiedene öffentliche Einrichtungen, wie die Kinder- und Jugendanwaltschaft, die einen Teil übernehmen. (P10: Expertin. txt - 10:23)

... also das gesamte Projekt bei uns wird ja gefördert und geleitet von der Kärntner Kinder und Jugendanwaltschaft, sonst wäre das überhaupt nicht möglich gewesen, weil das ja finanziell nicht möglich gewesen wäre, weil unsere Schule hat kein Geld, das Land hat kein Geld, das Ministerium hat kein Geld..., (P44: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 44:3)

Also wenn man möchte, dass mit Konflikten anders umgegangen wird, muss klar sein, dass man dafür Zeit und Geld zur Verfügung stellen muss, und das ist genau das, was das Ministerium derzeit nicht im Sinn hat. (P4: Expertin. txt - 4:22)

Die anfallenden Kosten werden verringert, wenn die Lehrer/innen zu Mediatoren/Mediatorinnen bzw. Coaches von Mediationsprojekten ausgebildet werden und Teile der Ausbildung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und die Begleitung der Projekte übernehmen. Dazu werden je nach Standort verschiedene Organisationsformen gewählt. Teils erfüllen die Lehrer/innen diese Aufgaben unentgeltlich und in ihrer Freizeit, bei einigen der untersuchten Projekte findet die Ausbildung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen im Rahmen von unverbindlichen Übungen statt. Welche Organisationsform sich am besten eignet und wie das optimale Verhältnis von schulinternen Ressourcen und externer Unterstützung für den jeweiligen Schulstandort zu finden ist, wird noch in den Kapitel 5.3.2.1 ausführlich diskutiert.

Erste Voraussetzung war, dass dieses Projekt auf zehn Jahre laufen muss, dazu brauche ich ein Zusage in Form einer unverbindlichen Übung. D.h. einmal wöchentlich für zwei Stunden, diese muss mir garantiert werden. (P3: Experte. txt - 3:4)

Der andere Aspekt der Infrastruktur ist sicher der, dass das mittelfristig in Form irgendeiner Bezahlung laufen muss für die Lehrer, Freifach oder wie auch immer das gehandhabt werden kann. (P38: HAK-HASCH Direktor. txt - 38:12)

Also diese Rahmenbedingungen sollten z.B. so verbessert werden, dass man sagt, okay, ein Coach bekommt ein Abschlag von seiner Lehrpflicht von einer oder zwei Stunden pro Woche, das wäre für mich wirklich eine Möglichkeit, ein Signal auszusenden, zu sagen schaut Leute, es ist nicht nur ein Profil unserer Schule, dass wir das Miteinander und die Mediation damit im Zusammenhang in den Vordergrund stellen, sondern ihr sollt dafür auch ein gewisses Maß an Anerkennung dahingehend bekommen, dass man eure Arbeit belohnt. Auch wenn es nur symbolisch ist. (P42: BG-BRG Direktor. txt - 42:11)

Also, dass im Stundenplan ganz klar drinnen steht, eine Stunde Mediation, das heißt, da stehe ich nicht in der Klasse, sondern ich habe ... eine Stunde Mediation frei, die ich habe, für die Betreuung des Projektes, und die anderen Stunden unterrichte ich ganz normal. Plus, damit ist es sicher nicht abgegolten, plus einfach eine, eine durchgehende, zusätzliche Stunde, die ich bezahlt kriege oder einfach eine Prämie für die Betreuung des Projektes pro Schuljahr. Auf jeden Fall, weil sonst ist es vom Zeitausmaß her, ist es absolut nicht abgegolten. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:14)

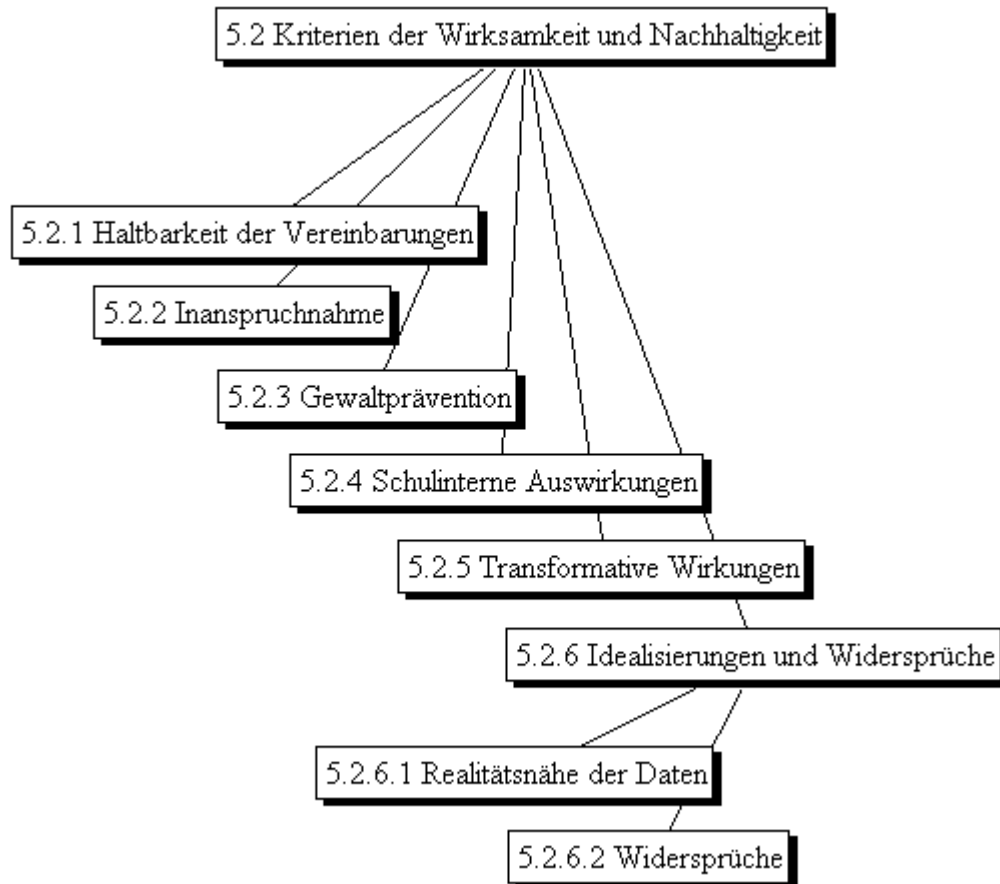
Und das Dritte wäre, man müsste auch für entsprechende Rahmenbedingungen sorgen, das heißt, dass es eben ein Geld gibt für ein Freifach zum Beispiel, dass es unter diesem Titel laufen kann. ... Dass

man auch ein Geld hat z.B., um so ein Seminar extern zu machen ... Also wir haben nichts anderes im ersten Jahr finanziert, außer den Trainer und diese zwei Seminare und das waren 28.000,-- Schilling. Und das wurde von der Arbeiterkammer, dann das Bundesministerium hat einen Umwelt- und Gesundheitsbildungsfonds, die haben was zugeschossen und so. Aber das ist halt unwägbar, weil das kriegt man oder kriegt man nicht. (P11: Experte. txt - 11:30)

Der Vergleich im Bereich Finanzierung zeigt die sehr unterschiedlichen Kosten der einzelnen Projekte und die Vielzahl an Varianten der Beschaffung von finanziellen Mitteln. Die Palette reicht von der Deckung der Kosten durch private Sponsoren wie Banken, Firmen oder Eltern über die Teilfinanzierung durch den Umwelt- und Gesundheitsfond des BM:BWK bis hin zu den kostengünstigen bzw. unentgeltlichen Leistungen von dem Schulpsychologischen Dienst oder der Kinder- und Jugendanwaltschaft. Hierzu ist festzustellen, dass diese Institutionen aber nicht in allen Bundesländern Programme zu Peer-Mediation an Schulen anbieten und es zwischen den Bundesländern gravierende Unterschiede gibt. Die Ausbildung der Lehrer/innen wird teilweise von den Pädagogischen Instituten gewährleistet, einige Schulstandorte organisieren die Ausbildung und Information im Rahmen einer schulinternen Lehrer/innen/fortbildung (SCHILF), um am Schulstandort möglichst alle Lehrer/innen zu erreichen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5.4). Der Vergleich der Projekte zeigt, dass es eine Vielzahl an Varianten und Erfahrungen mit der Finanzierung gibt. Für die Schulen wäre es besonders wichtig, dass es überschaubare und verbindliche Finanzierungs- und damit verbunden auch Ausbildungsmodelle in allen Bundesländern gibt.

Schulen, die Peer-Mediationsprojekte langfristig etablieren wollen, stehen vor der schwierigen Aufgabe, die personellen und finanziellen Ressourcen des Schulstandortes, die Angebote der schulischen und schulnahen Institutionen und die Professionalität im privatwirtschaftlichen Sektor in Einklang zu bringen, so dass die Kosten in einem finanzierbaren Rahmen und die Qualität und Professionalität gewährleistet bleibt. Die verschiedenen Finanzierungsmodelle werden im Kapitel 5.3 Ausbildung und Begleitung der Peers und im Kapitel 5.4 Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen erneut diskutiert und die Kooperationsmöglichkeiten und die Unterstützungssysteme werden in Kapitel 5.5 näher beschrieben. Daraus abgeleitete Empfehlungen für zukünftige Finanzierungsmodelle werden im Kapitel 6.3.2 und 6.3.3 ausgeführt.

5.2 Kriterien der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit



Ein Schwerpunkt dieser Studie bildet die kritische Analyse der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer-Mediationsprojekten. Wie bereits im Kapitel 5.1.2 und 5.1.3 erwähnt wurde, werden mit der Etablierung von Peer-Mediation umfangreiche und komplexe Veränderungsprozesse an der Schule eingeleitet. Bei der Analyse der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit ist diese Komplexität besonders berücksichtigt worden. So wurden die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit auf verschiedenen Ebenen untersucht. Auf der praktisch-konkreten Ebene der Mediationsgespräche wurde geprüft, ob die gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen im Gegensatz zu Autoritätslösungen die besser akzeptierten Lösungen sind und ob sie auch langfristig halten. Dabei spielt die Inanspruchnahme als Voraussetzung eine wesentliche Rolle, denn nur wenn das Verfahren der mediativen Konfliktlösung auch Anwendung findet, können die Vereinbarungen auf ihre Haltbarkeit untersucht werden. Deshalb

werden in einem weiteren Kapitel die Ergebnisse zur Inanspruchnahme vorgestellt und deren Bedeutung im Kontext der Wirksamkeit diskutiert. Ergänzend sind die Bereiche Gewaltprävention und die Verbesserung des Schulklimas und des Klassenklimas einer näheren Betrachtung unterzogen worden. Im Kapitel Transferwirkungen werden die über den Schulbereich hinausgehenden Wirkungen und deren Nachhaltigkeit analysiert.

5.2.1 Haltbarkeit der Vereinbarungen

Mediationsverfahren setzen die alltägliche Erkenntnis um, daß eigene Konfliktregelungen besser akzeptiert werden als „fremdverordnete“. Die Konfliktparteien entscheiden selbst über Ausmaß und Inhalt ihrer Beteiligung.

Proksch 1998, S. 12

Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und Schüler/innen mit Mediationserfahrung berichten durchwegs von einem positiven Verlauf der Gespräche mit dem Endergebnis einer gemeinsamen und nachhaltigen Konfliktregelung. Als ein Grund für den Erfolg dieser Gespräche wird das hohe Vertrauen angeführt, welches den Peers im Gegensatz zu Autoritätspersonen entgegengebracht wird. Die Mediationsgespräche werden von den Konfliktparteien als intensive und auch anstrengende Verhandlungen geschildert, wobei viele betonen, dass es für sie überraschend war, wie viel Zeit und Raum bei der Mediation für die Darstellung des Konflikts und die Erarbeitung einer gemeinsamen Regelung zur Verfügung steht. Zur Veranschaulichung sei hier ein Interviewauszug dargestellt, bei dem eine Schülermediatorin den Ablauf eines Mediationsgespräches vorstellt.

Es findet in diesem Raum statt. Es ist so, dass man die hereinbittet und sich vorstellt und sie begrüßt und sagt, dass das Gespräch vertraulich bleibt und sie sich an gewisse Regeln zu halten haben. D.h. man sich ausreden lässt, dass man nicht handgreiflich wird, dass man nicht zu laut wird. Und dass man die Meinung des anderen akzeptiert. Dann fangen wir Schritt für Schritt an, das Problem zu bearbeiten. Und als erstes wird die Sicht des Einzelnen betrachtet, aus was für einem Blickwinkel er das sieht. Ob sie eventuell wissen, was sie dagegen tun können, ob sie es überhaupt beide wollen. Nicht, dass der eine hergeschleift worden ist vom

anderen, sondern dass wirklich beide wollen, denn sonst ist es sinnlos. Dass sie von sich aus die Lösungsvorschläge bringen. Das ist dann der Schlusspunkt. Dass nicht wir die Lösungen vorgeben, sondern dass sie die Lösungen von sich aus bringen. (P20: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 20:9)

Die Tatsache, dass Mediation keine schnelle Lösung verordnet, sondern dass die Konfliktparteien gemeinsam eine Lösung erarbeiten, bei der die Gefühle und die Interessen der am Konflikt beteiligten Personen berücksichtigt werden, trägt wesentlich dazu bei, dass Probleme langfristig und nachhaltig geregelt werden. Es hat sich auch gezeigt, dass für verschiedene Konflikte, z.B. Klassenkonflikte, mehrere Gespräche nötig sind, um eine gemeinsame Regelung zu finden. Sind die Vereinbarungen nicht haltbar und bedürfen sie einer Änderung, so gibt es die Möglichkeit weitere Mediationsgespräche in Anspruch zu nehmen.

Also das was ich gut finde, dass wenn die zwei streiten, und wenn die zu uns kommen, dass das nicht mit einmal abgehandelt wird, sondern dass eben danach noch ein Treffen stattfindet, ob eh alles gut ist oder ob es noch immer Konflikte gibt, und ich finde das ist das Beste an unserer Version der Mediation. (P50: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 50:10)

Um die qualitative Besonderheit von Peer-Mediationsverfahren zu verdeutlichen werden zwei Aussagen angeführt, die zwar nicht repräsentativ sind, aber sehr deutlich das Zusammenspiel der Intensität der Gespräche und der Nachhaltigkeit der Vereinbarung zum Ausdruck bringen:

... uns interessiert das nicht mehr [Streit mit einem Schüler, Anm. des Verf.] ... weil sonst können wir wieder zur Mediation gehen, und das hat sehr lange gedauert, das Gespräch, bis vier am Nachmittag und wir haben nichts zu essen bekommen und gar nichts, weil wir keine Zeit gehabt haben, weil wir reden. Nachher haben wir am zweiten Tag wieder gehen müssen aber nicht so lange, aber es war total anstrengend für uns, und wir wollen da nicht wieder hin, weil die ganze Zeit Fragen beantworten und so, aber die Mediatorin, die was mit uns da geredet hat, die war eigentlich sehr nett. (P52: BG-BRG Schülerin. txt - 52:29)

Obwohl, wenn ich jetzt ganz ehrlich bin, es hat vielleicht insofern, es hat nicht unbedingt deshalb was gebracht, weil alle darüber geredet haben, das war schon auch sinnig, aber es hat dann im Endeffekt bewirkt, dass sich die Leute jetzt in Ruhe lassen weil die Mediation so anstrengend war Aber so während der Mediation war es schon cool, weil die waren halt auch objektiv, die Leute von der Mediation und die haben halt versucht das zu schlichten und das haben sie im Endeffekt geschafft. (P37: HAK-HASCH Schüler. txt - 37:28)

Die Vereinbarung als Ergebnis einer kooperativen Auseinandersetzung wird als mühsam erarbeitete Leistung empfunden, was sich positiv auf die Einhaltung auswirkt. Die Ergebnisse der Interviews, der Projektberichte aber auch die Angaben in der Literatur bestätigen, dass es in 80-100 % der Fälle zu einer dauerhaft gültigen Konfliktregelung kommt.

Grundsätzlich, was ich bis jetzt weiß, dass mindestens einmal 90% von den Mediationen funktionieren, aus meiner Erfahrung. Wenn jemand andere Erfahrungen hat ... (P53: BG-BRG Schülermediator. txt - 53:14)

So kamen im zweiten Jahr zahlreiche Mediationen zustande, sowohl zwischen einzelnen Schülern als auch zwischen Klassen und auch zwischen Klassen und Lehrern. Alle Konflikte fanden so bisher eine dauerhafte gute Regelung. (International Business College Hetzendorf - Projektbericht: „Mediation - SchülerInnen als Streitschlichter“)

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sich die Peer-Mediation als effizientes Verfahren der selbstbestimmten und einvernehmlichen Konfliktregelungen in der schulischen Praxis bewährt hat.

Eine wichtige Voraussetzung für den positiven Verlauf der Mediationsgespräche ist die Freiwilligkeit der Konfliktparteien. Gerade bei Klassenmedationen ist die Freiwilligkeit aller Beteiligten oft nicht gegeben, was den positiven Verlauf der Mediationsgespräche beeinträchtigen oder verhindern kann (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5.6). Problematisch sind auch Situationen bei denen Schüler/innen aus Neugierde oder mit der Absicht sich über die Mediation lustig zu machen, Konflikte vortäuschen, um in den Anspruch eines Mediationsgespräches zu kommen.

Sieht man von diesen Ausnahmen ab, so ist festzuhalten, dass die Konfliktregelung im Rahmen der Peer-Mediation zu Vereinbarungen führt, die von den Schülern/Schülerinnen in kooperativen, oft intensiven Gesprächen erarbeitet werden und die in der Regel auch dauerhaft gültig und wirksam sind.

5.2.2 Inanspruchnahme

... wir machen jetzt die Erfahrung, dass schon bedeutend mehr Mediationen stattfinden und ja, vielleicht soll einfach der Stellenwert der persönlichen Entwicklung nicht so sehr außer Acht gelassen werden, sondern vor allem der betont werden.

Hartlieb, Interview 2001⁶⁰

Es ist naheliegend, bei einer ersten, oberflächlichen Bewertung der Wirksamkeit von Peer-Mediationsprojekten, die Anzahl der durchgeführten Mediationsgespräche, also die Inanspruchnahme der gebotenen Leistung heranzuziehen. Wie bereits im Kapitel 5.1.2 beschrieben, wird die Konfliktlösung mittels Mediation nicht in dem Maß beansprucht, wie es sich die Projektbeteiligten oft wünschen. Einen Einblick über die Anzahl der Mediationsgespräche pro Schule geben nachstehende Aussagen der Experten/Expertinnen und Lehrer/innen, die Peer-Mediationsprojekte betreuen:

Bisher, wir haben allerdings nicht genau Buch geführt, sind es zehn Gespräche, die stattgefunden haben, wobei auch solche dabei waren, das wurde in einer Supervisionssitzung gesagt, wo sie offensichtlich nur getestet wurden. Wenn Mitschüler kommen und schauen wollen, was die da machen und ihnen was vorgespielt haben. Auch das ist vorgekommen. Aber so in etwa zehn Fällen. Das ist nicht sehr viel, aber immerhin. Man kann nicht sagen, dass überhaupt niemand kommt. (P13: BG-BRG Lehrer und Coach. txt - 13:7)

Na ja, im ersten Jahr war sehr viel PR-Arbeit und eigentlich ist nichts zustande gekommen. Es waren zwar Anfragen, aber es hat keine Mediation in diesem Sinn stattgefunden. (P11: Experte. txt - 11:11)

Und damit hat sich dann automatisch ergeben, dass dann eigentlich, ja, relativ viel ist auch übertrieben, aber zehn Fälle waren dann, glaub ich, im zweiten Jahr, zehn oder elf, die sie dann behandelt haben. Allerdings, das ist noch so ein bisschen ein Punkt, der wahrscheinlich noch weiterzuentwickeln wäre, es sind hauptsächlich Fälle, wo irgendwie die ganze Klasse mitbetroffen ist. So, so Kleinstreitigkeiten eigentlich nicht. (P11: Experte. txt - 11:12)

Wenn es Fälle gibt, dann sind das Fälle der ersten bis dritten Klasse. Ab der vierten Klasse hört es schon eher auf. ... Fälle insgesamt kann ich jetzt

⁶⁰ Interview P12: Andrea Hartlieb. txt - 12:13

nicht nennen, weil das autonom bei den Schülern/Schülerinnen liegt, welche Fälle sie machen und wo sie es machen. Aber ich rechne, in den ersten vier Jahren wird es so ca. zw. zehn und fünfzehn Fälle gegeben haben. Was jetzt aufs Erste hin ganz wenig ist, aber die Tendenz ist steigend. (P 3: Experte. txt - 3:14)

Das ist für mich ganz schwierig. Also erstens glaube ich, dass das eine langfristige Sache ist, dass man das einfach nicht von heute auf morgen erwarten kann. Dass es überhaupt in Anspruch genommen wird, das ist einmal, das ist für uns schon ganz, ganz viel, diese sieben bis neun Fälle, dass das wirklich in der Gesprächs- und Konfliktkultur schon sichtbar ist, der Anspruch wäre meiner Meinung nach viel zu hoch. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:20)

Im Vergleich zu den Aussagen der Experten/Expertinnen, Lehrer/innen und Coaches sind nachstehend fünf Interviewpassagen zur Inanspruchnahme von den Peer-Mediatoren/Mediatorinnen angeführt:

Viele sagen, wenn ich Probleme habe, dann löse ich die alleine. Da gehe ich nicht zur Mediation. Insgesamt habe ich auch noch nicht so viele Fälle gehabt. Und sonst eher nur die Erst- oder Zweitklässler. Die Großen kommen sowieso nicht, glaube ich. (P16: BG-BGR Schülermediatorin .txt - 16:4)

Es ist schwierig darüber etwas zu sagen, denn das ist bei uns immer noch nicht so richtig durchgestartet. Es haben erst ganz wenige Mediationsgespräche mit uns gehabt. (P21: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 21:4)

Ja, schon. Es waren fünf, sechs oder so [Mediationsgespräche im ersten Jahr, Anm. d. Verf.]. (P24: HS Schülermediator. txt - 24:3)

Ja, schon, aber eigentlich nicht so. Es waren, glaube ich, zwei Fälle, die ich gehabt habe in ein bis eineinhalb Jahren. (P46: IBG Schülermediator. txt - 46:2)

Die meisten wissen das gar nicht. Also, bei uns gibt es, denk ich, wenige die wissen, dass ich Mediatorin bin, ... Wir haben nicht wirklich viele Fälle gehabt. (P50: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 50:14)

Die Inanspruchnahme ist in Zahlen leicht messbar und vergleichbar. Die Interviews und die Analyse zahlreicher Projektberichte zeigen, dass durchschnittlich ca. 5 bis 15 Mediationsfälle pro Jahr und Schulstandort stattfinden. Sowohl bei den Lehrern/Lehrerinnen als auch bei den Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ist auffallend, dass oft von wenig oder zu wenig Fällen berichtet wird. Dabei wird offensichtlich, dass die Erwartungen wesentlich höher sind und Enttäuschungen sind erkennbar. Ähnliches wird auch in anderen Studien oder Projektberichten beschrieben.

... jedoch ist hier manchmal eine gewisse Enttäuschung spürbar, weil die SchülermediatorInnen nicht in so hohem Ausmaß wie erhofft von dem MitschülerInnen beansprucht wurden. Wenn auch manche MediatorInnen nicht so viele Fälle erhielten, ist feststellbar, dass jede/r Schüler/in durch die Ausbildung zur/zum MediatorIn persönlich profitieren konnte. (Hartlieb 2000, S. 51)

Die Relativierung der überhöhten Erwartungen auf ein realistisches Niveau könnte wesentlich dazu beitragen, dass diese Enttäuschungen nicht eintreffen. Der Vergleich der Schulstandorte zeigt nämlich sehr klar, dass es sich hierbei nicht um ein schulspezifisches Phänomen handelt, sondern dass die als gering wahrgenommene Anzahl der Inanspruchnahme für alle Peer-Mediationsprojekte typisch ist. Es gibt unter den Projekten dieser Studie weder ein Projekt, das 20 oder mehr Mediationsgespräche pro Jahr durchgeführt hat, noch gibt es ein Projekt bei dem, abgesehen von den ersten Monaten der Einführungsphase, die Mediation überhaupt nicht angenommen wurde. Ebenso zeigt der Vergleich der Schulstandorte, dass es übereinstimmende Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung der Inanspruchnahme gibt und sich die Zahl der Mediationsgespräche nach anfänglichen Startschwierigkeiten mit der Etablierung des Projekts zunehmend steigert.⁶¹

Also im ersten Jahr war es eher wenig ... aber jetzt, mittlerweile wird es eigentlich immer mehr angenommen, und vielleicht auch deshalb, weil es bei uns da publik gemacht worden ist, weil wirklich die Mediatoren da ausgehängt sind mit Fotos, es gibt eine Klasse, die als Gesamtes als Mediator ausgebildet wurde, und es wird immer irgendwo alltäglicher. Und es wird auch angenommen, dass es eben eine Möglichkeit ist, zur Konfliktlösung und dass es etwas Gutes ist. (P43: BG-BRG Lehrer und Coach. txt - 43:1)

D.h. das größte Problem für die Schüler ist, dass sie zu wenig Fälle haben, viel zu wenig Fälle haben, und, ich kenne es nur vom Miteinander Lernen her, wir haben auch drei, vier Jahre gebraucht, bis das wirklich so richtig auf allen Ebenen ins Bewusstsein gedrungen ist und angenommen worden ist und gelebt worden ist. Und genau so sehe ich es auch bei der Mediation. (P44: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 44:21)

Also es ist heuer wirklich das erste Mal, dass ich das Gefühl habe, jetzt hat es einmal gegriffen, Erst-, Zweitklassler, vor allem Erstklassler sind inzwischen so, dass sie sagen, bei uns ist es selbstverständlich, dass es Mediation gibt und dass die auch in Anspruch genommen wird. ... Aus

⁶¹ Ausnahmen bilden jene Schulen wo die Mediationsprojekte zwar noch weiterlaufen aber meist aus finanziellen und personellen Gründen nicht mehr aktiv betreut werden.

diesem Grund hat es sicher an die sieben bis neun Fälle gegeben, die wirklich von Erstklasslern und Drittklasslern hauptsächlich in Anspruch genommen worden sind, wo die Schulmediatoren wirklich einmal ihre Arbeit tun haben können. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:18)

Die Ursachen für die anfangs eher geringe Inanspruchnahme liegen u.a. in der Prozesshaftigkeit von Mediationsprojekten. Die Erfahrungen der Schulen zeigen, dass Aufklärung und Werbung dazu beitragen, die Akzeptanz und den Bekanntheitsgrad der Mediation zu erhöhen und die Inanspruchnahme zu steigern.

Und da ist eben herausgekommen, ja, erstens einmal natürlich etwas, was generell meistens so ist, Probleme löst man sich selbst. Dann war, ihr seid uns zu jung, und dann, wir kennen euch zu wenig. Und das war dann der Anstoß, dass die Mediatoren selber gesagt haben, dann fahren wir doch mit bei diesen Projekttagen bei den ersten Klassen, damit uns die Schüler einfach kennen lernen. Und das hat sich dann sehr bewährt, das haben sie dann im Jahr drauf wieder gemacht, und damit war sozusagen das Eis gebrochen. (P11: Experte txt - 11:12)

Das ist immer abhängig von der Werbung, die man macht. Wenn man nach außen, in die KOKOKO-Stunden gegangen ist und dort Mediation vorgestellt hat, wenn man die Lautsprecheranlage genutzt hat um Werbedurchsagen zu machen in den Zehn-Uhr-Pausen, wenn Plakate geschrieben wurden, wenn Flyers verteilt wurden, dann sind die Kinder gekommen und es ist verstärkt in Anspruch genommen worden. Wenn das nicht der Fall war, dann sind sie nicht gekommen. Eigentlich schon fast ein marktwirtschaftlicher Aspekt im Schulsystem selber. (P3: Experte. txt - 3:14)

Die Analyse der Aussagen zur Inanspruchnahme zeigt, dass im Schnitt ca. 5-15 Mediationsgespräche pro Schule und Jahr stattfinden. Mittel- bzw. langfristig ist zu erwarten, dass sich dieser Durchschnittswert erhöhen wird. Dafür gibt es gegenwärtig zwei Indikatoren, die darauf hinweisen: Erstens zeigen die Erfahrungen der Schulen, dass die Inanspruchnahme nach Anfangsschwierigkeiten mit der fortschreitenden Etablierung der Mediation zunehmend steigt und zweitens gilt es überhaupt, einen Zeitraum von vier Jahren ab der Einführung abzuwarten, bis relevante Aussagen getroffen werden können. Denn nach einem Zyklus von vier Jahren sind die ersten Klassen, die mit der Mediation angefangen haben, die vierten Klassen. Also jene Klassen von denen jetzt vielfach berichtet wird, dass sie nur selten oder nie die Mediation in Anspruch nehmen. Und vier Jahre nach der Einführung von Peer-Mediation erscheint die Mediation für die ersten Klassen als etwas Selbstverständliches, weil sich die Mediation als Form der konstruktiven

Konfliktlösung an der Schule etabliert hat. Inwieweit sich diese Veränderungen auf einen Anstieg der Mediationsgespräche auswirken, gilt es noch im Detail zu prüfen. Gegenwärtig befindet sich der überwiegende Teil der Standorte eher in der Anfangsphase und nur wenige verfügen über eine vierjährige oder längere Laufzeit. Mittelfristig, so zeigen die Ergebnisse dieser Studie, führen Werbung und Aufklärung zur Steigerung der Inanspruchnahme, doch langfristig kommen mit der zunehmenden Bekanntheit und Akzeptanz des Mediationsgedankens auch die präventiven Komponenten verstärkt zur Wirkung. Das könnte wiederum zur Folge haben, dass sich die Konfliktkultur am Standort bessert, weniger Konflikte eskalieren und auch der Bedarf an Mediationsgesprächen sinkt. Diese Hypothesen gilt es aber erst zu prüfen. Seitens der Schulen wären dazu langjährige Erfahrungen Voraussetzung und die Studie betreffend wäre ein längerer Untersuchungszeitraum nötig, um diesbezüglich fundierte Ergebnisse zu erzielen.

Zusammenfassend ist prinzipiell darauf hinzuweisen, dass die Inanspruchnahme ein leicht messbarer und offensichtlicher Faktor ist, der jedoch einer differenzierten Betrachtung bedarf, wenn Aussagen zur Wirkung von Mediation abgeleitet werden. Es hat sich gezeigt, dass die Inanspruchnahme nur bedingt als Indikator für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit gesehen werden kann, denn sie unterliegt einem komplexen Gefüge von förderlichen und hemmenden Bedingungen, die in ihrer Interdependenz nur schwer analysierbar sind. Wird die Inanspruchnahme als zentraler bzw. überhaupt als einziger Indikator für die Wirksamkeit der Peer-Mediationsprojekte herangezogen, dann wird weder die Inanspruchnahme in ihrer Differenziertheit und zeitlichen Dimension erfasst, noch werden die vielfältigen Wirkungsbereiche der Mediation erkannt.

Nicht in Zahlen messbar sind die transformativen Auswirkungen der Peer-Mediation, die derart komplex und vielschichtig sind, dass sie sich einer strukturierten Bündelung entziehen. Es gibt jedoch zahlreiche Hinweise auf die transformative Wirkung dieser Projekte im Bereich Schule und darüber hinaus. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in den folgenden Kapiteln ins Blickfeld gerückt.

5.2.3 Mediation als Gewaltprävention

Gewaltprävention darf deshalb nicht das illusorische Ziel von Spannungs- und Konfliktfreiheit anstreben. Im Gegenteil: Konflikte müssen ausgesprochen und bearbeitet werden, damit sie nicht eskalieren und in Gewalt enden.

Proksch 1998, S. 13

Der gewaltpräventive Aspekt von Peer-Mediationsprojekten wird in der Literatur und den Evaluierungsberichten besonders hervorgehoben. Dieser Bereich bildet auch in den Ausbildungsprogrammen einen Schwerpunkt. Die gewaltpräventive Komponente ist charakteristisch für viele Projekte, die im Bereich Kommunikation und Konfliktlösung angesiedelt sind. Entgegen der vielfach vorherrschenden Meinung, dass Schulen, welche Mediationsprojekte betreiben, große Probleme mit Konflikten und Gewalt haben, zeichnen sich diese Schulen durch eine hohe Kommunikations- und Konfliktkultur aus. Einige der Standorte mit Peer-Mediationsprojekten können auf eine längere Tradition von solchen Aktivitäten und Projekten zurückgreifen. Dazu zählen z.B. KOKOKO, Miteinander Lernen oder Soziales Lernen. Beispielsweise und stellvertretend für jene Schulen, die auf einer längeren Entwicklung aufbauen können, sei das BG-BRG Schulschiff Berta von Suttner angeführt:

... wir haben aber auch nie ein wirkliches Problem damit [mit Gewalttaten, Anm. d. Verf.] gehabt, aufgrund dieses Schulversuchs KOKOKO. Ich glaube, dass der Schulversuch schon im Vorfeld viel von dem nimmt, mit dem andere Schulen kämpfen, nämlich, dass der Konflikt latent eskaliert und dann, wenn er manifest wird, zu Gewaltausbrüchen führt. Bei uns kann es durch diese KOKOKO-Stunden zwar schon sein, dass der Konflikt latent ist, aber er eskaliert nie so. ... Ich führe das nicht unbedingt auf die Konfliktlotsen zurück, sondern eher auf die Kombination KOKOKO und Konfliktlotsen, dass wir mit diesem Problem kaum bis gar nicht in Berührung kommen. (P3: Experte. txt - 3:23)

Bei der Analyse der Wirkung von Peer-Mediationsprojekten ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Auswirkungen nicht losgelöst von den ganzen, bereits geleisteten Aktivitäten zur Gewaltprävention fassbar sind. Im Gesamtkontext sind Veränderungen erkennbar, doch werden diese nicht ausschließlich der Mediation

zugeschrieben. Die gewaltpräventive Wirkung von Peer-Mediation wird je nach Personengruppe sehr unterschiedlich eingeschätzt.

... in den eineinhalb Jahren, in den wir jetzt die Mediation haben, hat sich nicht nur die Gesprächskultur augenscheinlich verbessert, ... sondern auch die Gewalt- und Aggressionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ist merklich zurückgegangen. (P42: BG-BRG Direktor. txt - 42:4)

... ja, dort wo die Mediation häufiger in Anspruch genommen wird, finde ich, ist ein anderer Umgang mit Konflikten, d.h., sie kommen darauf, dass es andere Lösungsmöglichkeiten auch gibt, außer den traditionellen Mustern, die da sind beschimpfen oder schlagen. (P23: HS Direktor. txt – 23)

Und seitdem gibt es eigentlich viel weniger solche Auseinandersetzungen und viel weniger Schlägereien in den Pausen. (P22: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 22:12)

Da müssten sie eigentlich doch eher die Direktorin und die Lehrer noch einmal befragen, die ersten zwei Jahre, wo wir noch Kontakt hatten, wurde mir das sehr wohl rückgemeldet, dass es viel weniger zu Gewaltübergriffen oder so gekommen ist, oder zu größeren Raufereien oder so, dass sich das Gesamtklima in diesen ersten zwei, also ersten und zweiten Klassen schon verändert hat. (P4: Expertin. txt - 4:33)

Wobei es jetzt nicht ruhiger geworden wäre an der Schule, oder dass es keine Gewalt mehr gäbe, das hat weder zu- noch abgenommen. (P19: BG-BRG Lehrer und Coach. txt - 19:17)

... es ist noch in der Anfangsphase, man kann jetzt nicht direkt sagen, ja, es ist wunderbar, es ist keine Gewalt mehr in der Schule, es gibt keine Probleme mehr, so ist es nicht, aber ich glaube schon, dass es wirkt, die Mediation. (P45: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 45:7)

Mit den angeführten Aussagen zur Gewaltprävention soll verdeutlicht werden, dass es sehr unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche Einschätzungen zur gewaltpräventiven Wirkung der Peer-Mediation gibt. Die Bandbreite reicht von den überwiegend positiven Aussagen der Direktoren/Direktorinnen, die durchwegs von einer Verbesserung im Umgang mit Gewalt berichten, bis zu den kritischen Einschätzungen der Lehrer/innen und Coaches, die weniger von einer sichtbaren und spürbaren Auswirkung überzeugt sind. In mehreren kritischen Bemerkungen betonen sie, dass es schwierig wäre eine Veränderung festzustellen bzw. zu messen. Und wenn wirklich und offensichtlich Veränderungen wahrgenommen werden, dann werden diese nicht eindeutig der Mediation zugeschrieben. Eher ein heterogenes Bild

zeigen die Aussagen der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und der Schüler/innen, doch es zeichnet sich eine Tendenz ähnlich der Einschätzung der Lehrer/innen ab.

Grundsätzlich bestätigen die Erfahrungen der verschiedenen Personengruppen, dass die gewaltpräventive Komponente von Mediation nicht losgelöst von anderen pädagogischen Maßnahmen messbar ist. Das trifft verstärkt dann zu, wenn Peer-Mediation Teil eines Gesamtkonzeptes zur Gewaltprävention und Gewaltkuration ist.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Aussagen der verschiedenen Personen zwar sehr heterogen sind, jedoch trotz der unterschiedlichen Einschätzungen eine Vielzahl an positiv konnotierten Aspekten enthalten, die eine gewaltpräventive Wirkung der Peer-Mediation beschreiben. Als ein in der schulischen Praxis bewährtes Verfahren führt die Peer-Mediation zu einer Sensibilisierung für Spannungs- und Konfliktsituationen und bietet ganz konkrete Fertigkeiten und Verhaltensweisen zur gewaltfreien Konfliktlösung an. Daraus wird deutlich, dass Peer-Mediation sowohl ein wirkungsvoller Ansatz zur Gewaltprävention also auch ein geeignetes Verfahren zur Kuration geringfügiger Gewalttaten darstellt (vgl. ausführlicher zu den Grenzen bei Gewalttaten Kapitel 5.6.3).

5.2.4 Schulinterne Auswirkungen von Mediation

Die Hauptwirkung besteht nicht so sehr darin, dass einige wenige an den Schulen anderen helfen, die Streits, die es ja immer wieder gibt, zu schlichten, sozusagen Krisenbewältigung zu machen, sondern dass diese Ideen, die hinter dieser Form der gewaltfreien Konfliktregelung stehen, einen breiteren Eingang finden und zu einem Bestandteil der Schulkultur werden.

Banner, Interview 2001⁶²

Bei der Analyse der Wirkung von Peer-Mediationsprojekten ist feststellbar, dass der Haupteffekt in einer langsamen und alle Personengruppen tangierenden Breitenwirkung liegt. Wie unter dem Kapitel 5.1.2 bereits ausgeführt, braucht es eine gewisse Zeit bis die Auswirkungen sichtbar und spürbar werden. Dennoch gibt es in

⁶² Interview P8: Gottfried Banner. txt - 8:26

den Interviews zahlreiche Ausführungen, die diese Breitenwirkung von Mediation beschreiben. Bezeichnenderweise berichten davon vorwiegend Personen jener Standorte, die über eine langjährige Erfahrung mit Peer-Mediation verfügen.

Das sind Bereiche, wo viele Lehrer sagen, dass sich etwas verändert hat, wenn ein Seminar oder ein Workshop passiert ist, dass die Ansprechbarkeit für bestimmte Probleme größer ist. (P6: Experte. txt - 6:41)

Oder dass es in der 5. Klasse jemand geschafft hat, vom Fast-Außenseiter zum Klassensprecher zu werden. Und auch von jemandem, der nie redete, der zu einem Rhetoriker geworden ist, der sich präsentieren kann, der ansprechen kann, der schwierige Situationen angeht, und das ausgerechnet jemand, der sich früher immer versucht hat rauszuhalten. Da gibt es sicher auch aus Schülersicht, aber aus Lehrersicht auf jeden Fall, schon Entwicklungen, die sehr signifikant sind. (P 6: Experte. txt - 6:29)

Dass Lehrer zunehmend mehr Interesse kriegen, wenn Schüler das machen, selber eine Fortbildung zu bekommen. Sie berichten dann auch, dass sie im Schulalltag, ohne Mediation zu machen, Elemente verwenden, die einen anderen Zugang zu Konflikten und Streit ermöglichen, ihnen mehr Handlungsspielraum geben, mehr Objektivität. Sie selber sagen, dass sie für sich im unterrichtlichen Handeln oder im Schulalltag etwas profitieren können. (P8: Experte. txt - 8:27)

Ja, also ganz speziell dort wo die Lehrerin sehr dahinter war, hat sich nicht nur das Klassenklima geändert, sondern auch die Kinder haben gelernt, ah auch zu kommunizieren und Konflikte auch auszutragen, das ist bis in die Familien gegangen. (P26: HS Direktorin. txt - 26:19)

Die Kinder, wirklich teilweise, es war bewundernswert wie sie die Konflikte gelöst haben, und ich hab dann wirklich, also für mich war es eine Entlastung in vielen Situationen, weil ich gewusst habe ich kann mich auf die Kinder verlassen, sie machen das selbst. Und sie haben auch wirklich, die Streithelfer und Streithelferinnen haben dann wirklich auch gelernt, anders miteinander umzugehen, und auch zu sprechen, also Konflikte auszutragen, und das hat sich auf die Klasse übertragen. (P28: HS Lehrerin und Coach. txt - 28:12)

... die Konfliktregelung selber ist für mich gar nicht so primär das Wichtigste, es kommt ja nicht wahnsinnig oft vor, dass bei uns so Konflikte auftreten. Es sind im Jahr vielleicht drei, vier Fälle maximal. Vielmehr ist für mich wichtig, dass dieses Thema an der Schule ständig präsent ist, dass man Konflikte eben anders lösen kann, als nur mit Dreinschlagen oder nur mit Schreien, das ist für mich viel wichtiger und wenn ich da pro Jahr jetzt 30, 40 Schüler begeistern kann an diesen Seminaren teilzunehmen, dann glaube ich hat das einfach Breitenwirkung in der Schule aber vielleicht auch im Privaten, das ist meine Meinung.

Und das ist für mich das Hauptargument, warum ich das mache. (P33: HTL Direktor. txt - 33:8)

... dass bei uns eigentlich das Klima, die Umgangsformen, eigentlich sich sehr unterscheiden von anderen Gymnasien ... Aber an und für sich ist es deutlich wie Lehrer mit den Schülern und umgekehrt umgehen, und wie Eltern begrüßt werden, wie mit ihnen umgegangen wird, also wirklich in einer kooperativen Art und Weise. (P43: BG-BRG Lehrer und Coach. txt - 43:6)

Ich bin als Schulerhalter nicht in jeder Klasse präsent, aber ich kann es am Klima in der Schule spüren, dass diese Konflikte, die aufgetreten sind, ..., dass die wirklich gelöst werden konnten. Und dadurch entsteht ein Klima in der ganzen Schule, das befreiend wirkt. (P49: G-RG Schulerhalterin. txt - 49:4)

Die Auswirkungen von Mediation sind auf verschiedenen Ebenen spürbar. Vor allem bei Schulen wo sich die Mediation nach mehrjährige Anwendung bereits etabliert hat, kann ein Multiplikatoreffekt einsetzen. Dadurch, dass einige Lehrer/innen und Schüler/innen die Idee der kooperativen Konfliktlösung an die Schule bringen und Mediation in die Praxis umsetzen, interessieren sich auch die Lehrer zunehmend stärker für diese Art der Konfliktlösung und machen unter Umständen selber eine Fortbildung in diese Richtung.

Es gibt auch Schulen, welche die Peer-Mediation in das Regelwerk zur Konfliktlösung in der Schule eingebaut haben und von guten Erfolgen berichten. So z.B. hat das BRG Berta von Suttner das Disziplinarkomitee als Schlichtungsstelle eingerichtet, wobei bei Disziplinarüberschreitungen nach dem Mediationsmodell Wiedergutmachungsvorschläge erarbeitet werden.⁶³

Eine weitere Ebene, bei der die Auswirkungen von Peer-Mediation sichtbar werden, ist das Klima in der Klasse. Dabei ist prinzipiell zwischen der Mediation bei Klassenkonflikten und den Auswirkungen von Peer-Mediationsprojekten auf das Klassenklima zu unterscheiden. Beide Bereiche werden in der schulischen Mediationspraxis sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet.

Die Klassenmediation betreffend gibt es je nach Standort sehr konträre Erfahrungen. So berichten die einen von zahlreichen und mit Erfolg durchgeführten

⁶³ Zum Disziplinarkomitee als Alternative zur Disziplinarkonferenz siehe die Ausführungen von Andreas Jindra, Schulmediation. In: Kleindienst-Passweg/Wiedermann 2001, Kapitel 4, S. 5ff.

Klassenmediationen, andere sind dagegen überzeugt, dass die Vermittlung in Klassenkonflikten, sei es nur die Schüler/Schülerinnen betreffend oder auch bei Konflikten mit Lehrpersonen, nicht in den Zuständigkeitsbereich der Peer-Mediation fällt (vgl. dazu ausführlich in Kapitel 5.6.4 und 5.6.5).

Zum Einfluss der Peer-Mediation auf das Klassenklima gibt es ebenfalls konträre Angaben. Vereinzelt nehmen Lehrpersonen gravierende Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen wahr, wobei Veränderungen im positiven den Peer-Mediatoren/Mediatorinnen in den Klassen zugeschrieben werden. Es wird auch berichtet, dass sich das Klima in Klassen positiv verändert, weil die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen „aus der Bank heraus“ niederschwellig vermittelnd tätig sind. Vielfach beobachten die Lehrer/innen eine tendenzielle Verbesserung in diesen Klassen, fügen jedoch hinzu, dass die Ursachen für das bessere Klassenklima multikausal zu sehen sind und nicht ausschließlich der Mediation zugeschrieben werden können. Ebenfalls konträr sind die Angaben und Einschätzungen der Schüler/Schülerinnen selbst. Sie reichen von positiven Beispielen und Einflüssen bis zu geringen oder keinen Auswirkungen.

Die Ergebnisse unterstreichen den Eindruck, der bereits im vorigen Kapitel gewonnen wurde. Es gibt eine Reihe an Auswirkungen auf das Schul- und Klassenklima, doch sind diese schwer isoliert fassbar und messbar. Die schulinternen Auswirkungen sind von einer Vielzahl an Faktoren abhängig und werden auch unterschiedlich wahrgenommen. Der Einfluss auf das Klassen- und Schulklima ist dabei mehr als Nebenwirkung einzustufen. Wird die Peer-Mediation als primäres Mittel zur Verbesserung des Klimas in der Klasse und zur Vermittlung zwischen Klassen und Lehrpersonen angewendet, dann werden die Grenzen der Peer-Mediation deutlich überschritten (vgl. dazu Kapitel 5.6.4 und 5.6.5).

5.2.5 Transformative Wirkungen

Man merkt, dass man sehr gut mit Menschen umgehen kann, ... also ich bin beeindruckt von diesem Projekt und ich würde es wirklich jedem weiterempfehlen, weil das auch für die Familie und das persönliche Leben auch viel bringt ...

IBC Schülermediatorin, Interview 2001⁶⁴

Es sind vor allem jene Schüler/Schülerinnen die eine Peer-Mediationsausbildung gemacht haben, die von einer Reihe an erworbenen Fähigkeiten berichten, die sie in Konfliktsituationen mit Freunden, Eltern, Geschwistern umsetzen können. Die Schüler/innen berichten, dass sie lernen andere besser zu verstehen, besser hinzuhören und sind der Meinung, dass sie durch die Mediation wichtige Erfahrungen, auch für das spätere Leben, gemacht haben.

Man lernt vielleicht auch mit den Eltern, vor allem in der Zeit eben, in der man vielleicht auch länger weggehen will und so, und man lernt auch, dass es mit den Eltern sinnvoller ist zu diskutieren als nur herumzuschreien, weil das sowieso nichts hilft. Also man lernt da schon auch im Alltag halt. Halt Fragen stellen, warum ist es so, und warum wollt ihr das nicht, und halt mehr zu erörtern. (P50: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 50:19)

Also, ich bin drei Jahre jetzt dabei, und mir hat es sehr viel geholfen, also innerhalb der Familie, also ... mit meinem Vater und auch mit meinem Freund oder so, weil wenn man jedes Mal also durch aktives Zuhören und durch Nachfragen und durch Zusammenfassen, kommt man sehr oft drauf, dass teilweise Missverständnisse entstanden sind, die eigentlich gar nicht so gemeint waren. (P41: HAK-HASCH Schülermediatorin. txt - 41:3)

... ich kann das vor allem im Umgang mit meiner Schwester sagen, dass ich jetzt die Fragen so hingehend formuliere, dass sie klar sind, dass Missverständnisse ausgeschlossen werden. (P41: HAK-HASCH Schülermediatorin. txt - 41:3)

Also, ich bin auch ein Jahr dabei und mir hat das auch in Bezug auf Freunde sehr viel weitergeholfen. Also, wenn ich zwischen Freunden Streit geschlichtet habe oder in der Familie von meinen Freunden, also

⁶⁴ Interview P41: Schülermediatorin.txt - 41:2

zwischen Eltern und, also, den Kindern und so. (P41: HAK-HASCH Schülermediatorin. txt - 41:3)

Insofern hat das viel gebracht, auch wenn das Projekt nicht in Anspruch genommen wird, haben wir zumindest für das Leben etwas gelernt und im Umgang mit anderen Menschen, also es hat schon Veränderungen, also persönlich für uns Veränderungen gebracht. (P20: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 20:6)

Ich bin weniger reizbar in manchen Sachen. Ich rede mehr und gehe tiefer in dem Sinne, dass ich diskutieren gelernt habe, dass ich besser mit Leuten umgehen kann, wenn ich streite. (P22: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 22:8)

Ja, schon. Ich habe eine Schwester und mit der ist es halt jetzt, jetzt setz ich das immer mehr ein mit der Mediation, also so nachfragen, warum sie jetzt mit mir streitet, ja, schon. (P46: BG-BRG Schülermediator. txt - 46:3)

Nein, ich glaube, das hilft auch außerhalb, man kann das bei einem Konflikt auch so anwenden, privat und ... (P50: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 50:6)

Man lernt vor allem besser zuzuhören und die Sachen halt wiederzugeben, sich viel mehr zu merken, und ja den anderen vielleicht auch besser zu verstehen und objektiver bei einem Streit zu sein. (P50: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 50:6)

Ja es ist jetzt so, wenn ich jetzt mit jemand streite, von meinen Freundinnen, früher waren wir da einfach sauer und sind auseinandergegangen, und nach zwei Tagen war irgendwie wieder alles okay oder so und jetzt will ich immer gleich reden ... (P52: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 52:18)

Ja, also vielleicht auch zu Hause mit den Eltern und so da geht es halt auch irgendwie oft besser, weil es gibt halt manche Sachen, da fangen die Eltern oft an schreien obwohl es nicht nötig ist, nur weil sie jetzt einen Grant auf dich haben oder so, und dann kann ich schon sagen, bitte in einem normalen Tonfall, und dann ändert sich das auch ... (P52: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 52:18)

Ähnlich wie die Erfahrungen und Einschätzungen der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen sind auch die Aussagen der Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Coaches zu diesem Thema. Dabei berufen sie sich auf ihre persönlichen Beobachtungen und auch auf die Rückmeldungen, die sie von den Schüler-Mediatoren/Mediatorinnen erhalten.

Sie sagen immer, für sie selber hat das unglaublich, für sie selber hat es sehr viel gebracht, auch für ihr eigenes Verhalten in der Familie und so weiter, das schätzen sie sehr, aber sie täten halt dann gerne auch Arbeit bekommen im Sinne ihrer Ausbildung und ich frage, wie man da noch mehr Wirkung, mehr Nachhaltigkeit erzeugen könnte, auch bei den Kleinen. (P51: BG-BGR Direktorin. txt - 51:13)

Und auf die Frage, was sie damit jetzt anfangen werden oder wie sie es umsetzen können, ist dann so die Antwort gekommen, na, fürs spätere Leben werden sie das sicher brauchen können. Also das ist dann so Zukunft gewesen, und für die Gegenwart haben sie es für sich selbst auch nicht ganz, ja, inhaliert gehabt. (P12: Expertin. txt - 12:34)

Also, sie stehen hinter der Mediation, sie können das persönlich umsetzen im Freundes-, Familienkreis, und transportieren das auf diese Weise an die Mitschüler, Mitschülerinnen weiter. (P12: Expertin. txt - 12:21)

Und ich muss sagen, diese Schüler haben eine dermaßen tolle persönliche Entwicklung mitgemacht, sie treten selbstbewusst auf, sie sind nicht bessere Schüler geworden, ... die ganz guten Schüler sind bei der Mediation eher nicht vertreten, sondern Schüler die entweder im Mittelfeld oder eher auf der schwächeren Seite leistungsmäßig angesiedelt sind, die finden aber in diesem Bereich auch ihre Bestätigung und ihre Erfolgserlebnisse. (P33: HTL Direktor. txt - 33:11)

Da haben wir einmal einen gehabt der hat wegen Körperverletzung ein Verfahren gehabt, und den haben wir bewusst eingebunden, der hat sich da auch gemeldet und hat bewusst da mitgemacht. Und der ist seitdem jetzt nie mehr auffällig geworden. ... Also ich sag, das können schon Auswirkungen der Mediation sein, es muss nicht sein, es ist sehr schwer zu messen. (P35: HTL Lehrer und Coach. txt - 35:25)

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Peer-Mediationsprojekte einen längerfristigen Lernprozess für die Schüler/innen einleiten und eine breite und nachhaltige Wirksamkeit aufweisen. Die Auswirkungen sind über den schulischen Bereich hinaus im Freundes- und Familienkreis spürbar und viele der Peers sind überzeugt, dass die erworbenen Kompetenzen dazu beitragen, sich vorteilhaft in zukünftigen Konfliktsituationen zu verhalten. Das zeigen die zahlreichen Aussagen der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen, die berichten, dass sie viel für ihr Leben oder auch für das spätere Berufsleben gelernt haben. Es gibt auch zahlreiche Hinweise, wie sich die Mediationsausbildung stärkend auf das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Schüler/innen auswirkt. Einschränkend ist aber festzustellen, dass dieses Phänomen der transformativen Auswirkungen nur für jene Gruppe der Schüler/innen zutrifft, die eine Mediationsausbildung gemacht haben. Schüler/innen,

die lediglich Mediationsgespräche in Anspruch nehmen, teilen diese Erfahrungen nicht in diesem Ausmaß. Es sind ganz wenige, die von sich sagen, dass sie durch ein Mediationsgespräch Kompetenzen erworben haben, um mit Konflikten zukünftig kompetenter umzugehen. Der Multiplikatoreneffekt tritt auf dieser Ebene nicht in dem Maß ein, wie es in der Literatur und in den Praxisanleitungen zur Mediationsausbildung beschrieben wird. Die Aussagen der Schüler/innen zeigen, dass in den Mediationsgesprächen zwar die Lösung eines Problems gelingt, dass es aber selten möglich ist, die transformativen Komponenten der Mediation weiterzuvermitteln. Dazu zählt die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens der Einzelnen (Empowerment), aber auch die Entwicklung von Empathie und Verständnis für den anderen und das Erkennen der eigenen Konfliktanteile (Recognition)⁶⁵. Für den Bereich Schule gilt, dass in Form eines Mediationsgespräches diese Ziele schwer umsetzbar sind, denn dazu bedarf es einer längeren und intensiveren Schulung der Schüler/innen.

Das verdeutlichen auch die nachstehenden Ergebnisse aus einem Projektabschlussbericht der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien, die hier ergänzend zu den Interviewergebnissen angeführt werden:

Der Multiplikatoreneffekt blieb teilweise aus. Es wäre wünschenswert, wenn die StreithelferInnen ihr erworbenes Wissen und Fähigkeiten aktiv an ihre Klassenkameraden weitergeben würden

Diese Form der Mediation fördert besonders die Persönlichkeitsbildung bei allen, die in den Genuß der StreithelferInnenausbildung kommen.

Der Effekt der Ausbildung ging teilweise über die Schulen hinaus, auch in die Familien und den Freizeitbereich. (Abschlussbericht der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien, o.J. S.14).

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer-Mediationsprojekten bestätigen die These, dass nicht die Lösung oder die Vereinbarung eines Konfliktes das Hauptziel und der Hauptwirkungsbereich von Peer-Mediation darstellt, sondern dass der Fokus auf die Transformation der erlernten Fähigkeiten in den schulischen und außerschulischen Bereich zu richten ist. Dabei ist auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, dass die transformativen Wirkungen, im Gegensatz zu den konkreten

⁶⁵ Vgl. dazu und allgemein zum Ansatz der Transformativen Mediation Faller 1998, S. 38f.

Mediationsfällen, nur schwer fass- und messbar sind, und dass für die Befähigung und Stärkung (Empowerment) der einzelnen Schüler/innen umfassende und zeitintensive Schulungen nötig sind. Doch es hat sich gezeigt, dass die positiven Einflüsse auf das Schul- und Klassenklima, die genannten gewaltpräventiven Aspekte und die Auswirkungen im Familien- und Freundeskreis wichtige Argumentationslinien für einen Mediationsansatz bilden, der die transformativen Auswirkungen als zentrales Kriterium der Wirksamkeit in das Zentrum rückt.

5.2.6 Idealisierungen und Widersprüche

Ich denke, Beschönigungen werden in diesem Zusammenhang sehr viele auftreten, es traut sich doch fast niemand Kritik anzubringen an so einer Sache. Die positive Grundstimmung der Sache gegenüber ist sehr markant und prägend und nimmt sicherlich auch Einfluss auf die Aussagen ...

Märk, Interview2001⁶⁶

Im Bereich der Wirkung und Nachhaltigkeit von Peer-Mediation wurde bei der Analyse der Daten im Besonderen auf Idealisierungen und Widersprüche geachtet. Grundsätzlich wurde dieser Zugang in allen Bereichen der Studie angestrebt, doch beim Datenmaterial zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit kam diese kritische Betrachtung verstärkt zur Anwendung. Deshalb werden nachstehend die Resultate dieses Analyseprozesses expliziert. Da größtenteils Personen interviewt worden sind, die aktiv an den Projekten beteiligt waren, bzw. die Projekte auch befürworteten, wurden diese Angaben systematisch auf Widersprüche untersucht und Idealisierungen, soweit vorhanden, aufgebrochen. Angeregt wurde dieser Zugang auch durch Impulse der Lehrer/innen und Coaches, da ein Bereich des Interviewleitfadens auch Empfehlungen und Ratschläge für die vorliegende Studie zum Inhalt hatte:

... auf jeden Fall die Selbsteinschätzung der involvierten Personen zu hinterfragen. Ich habe das bei mir selber erlebt, dass man das Ganze als Projektleiter doch zu gern durch die rosarote Brille sieht. Es geht darum, darauf zu achten, dass die Mediation nicht nur vordergründig als etwas

⁶⁶ Interview P14: Werner Märk.txt - 14:19

Modernes, Innovatives, Lässiges, Cooles gesehen wird, sondern auch den Zweck, der dahinter steht zu sehen, und dass das Ganze nüchtern und objektiv reflektiert wird. Ich glaube, das ist nicht so einfach. Man sollte hier vorsichtig sein. (P14: BG-BGR Lehrer und Coach. txt - 14:19)

5.2.6.1 Realitätsnähe der Daten

Bei der Durchforstung der Angaben auf Beschönigungen war festzustellen, dass die Aussagen zu den Auswirkungen der Peer-Mediation inhaltlich und formal oft sehr ähnlich sind und überwiegend den Inhalten der gängigen Literatur und der Ausbildungsprogramme entsprechen. Zudem war es bei einigen Peer-Mediatoren/Mediatorinnen, die wenig Erfahrung mit Mediationsgesprächen hatten, auffallend, dass sie Themen und Erwartungen einbrachten, die offensichtlich aus der Ausbildung resultierten.

So ist während der Theoriegenerierung die Hypothese entstanden, es könnte sich bei den Aussagen in den Interviews mehr um die Reproduktion von erlerntem Wissen und weniger um realitätsnahe Erfahrungsberichte handeln. Nach intensiver Berücksichtigung dieser Vermutung, speziell auch während der weiteren Datenerhebung, wurden zunehmend mehr Gegenaspekte deutlich. In Folge werden jene Aspekte expliziert, die eine Modifizierung dieser ursprünglichen Hypothese bewirkten.

Bei den Einzel- und vor allem bei den Gruppeninterviews mit Schülern/Schülerinnen und Peer-Mediatoren/Mediatorinnen war vielfach eine emotionale Beteiligung und Betroffenheit spürbar, die den Eindruck verstärkte, dass hier nicht Lehrbuchwissen aufgezählt, sondern, dass realitätsnah über persönliche Erfahrungen berichtet wurde. Weiters sprechen für eine realitätsnahe Darstellung die hohe Reflexionsbereitschaft und die selbstkritische Einstellung der am Projekt beteiligten Personen. Im Zuge der Feldkontakte hat es sich gezeigt, dass die überwiegende Zahl an Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und Personen, die Projekte leiten oder coachen, sehr offen und kritisch eingestellt sind. Das zeigen die selbstkritischen und differenzierten Angaben zu den Auswirkungen der Peer-Mediation. Ebenfalls gegen eine Idealisierung spricht, dass Bereiche, wo es Probleme gibt und Schwierigkeiten zu bewältigen sind, offen und bereitwillig zur Sprache gekommen sind.

Insgesamt zeigt die Überprüfung der Daten auf Realitätsnähe und Idealisierungen, dass es sich überwiegend um realitätsnahe Erfahrungsberichte handelt, die aufgrund der reflektierten und selbstkritischen Herangehensweise der projektbeteiligten Personen nur in wenigen Ausnahmen Idealisierungstendenzen enthalten.

5.2.6.2 Widersprüche

Die Perspektivtriangulation hat deutlich gemacht, dass die Auswirkungen von den interviewten Personengruppen sehr unterschiedlich beurteilt werden. Im Vergleich der subjektiven Theorien zu den Auswirkungen von Peer-Mediation war auffallend, dass die Personen der einzelnen Gruppen homogene Theorien entwickeln, diese Theorien aber von Gruppe zu Gruppe abweichend sind. So zeigen die Ergebnisse zwischen den Gruppen Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler-Mediatoren/Mediatorinnen abweichende Einschätzungen bezüglich den Auswirkungen der Peer-Mediation.

Eine Ursache ist darin zu sehen, dass die Auswirkungen im Bereich Gewalt nicht konkret messbar sind und die Aussagen auf gefühlsmäßigen Einschätzungen und Beobachtungen aufbauen. Hier hat sich gezeigt, dass die Personengruppen unterschiedliche Zugänge und Erfahrungsfelder mit Mediation haben.

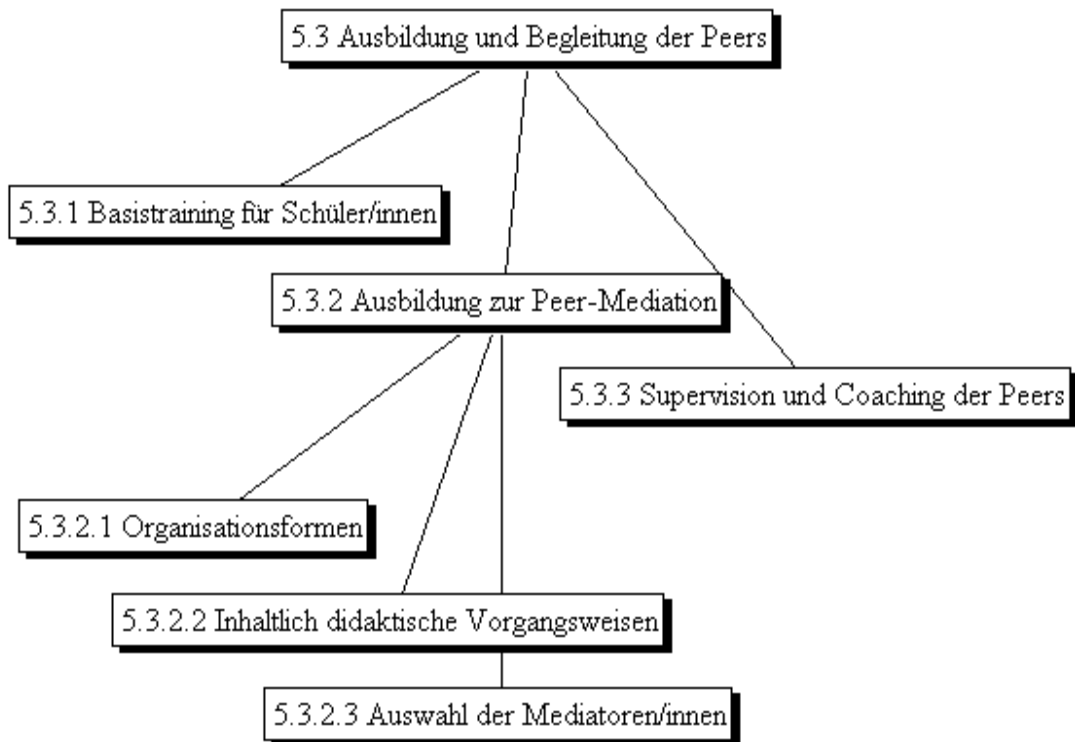
Charakteristisch für die Gruppe der Schulleiter/innen ist, dass sie die Projekte meist unterstützen und „voll dahinterstehen“. Sie beschreiben eine persönliche Entlastung und einen Rückgang von schwerwiegenden Konflikten und sind von der positiven Wirkung und Nachhaltigkeit der Mediation überzeugt. Dabei muss beachtet werden, dass die Schulleiter/innen im Gegensatz zu den Schülern/Schülerinnen meist seit einem längeren Zeitraum am Schulstandort sind, und über langfristige Beobachtungs- und Vergleichsmöglichkeiten den Bereichen Schulklima und Gewalt verfügen.

Im Gegensatz dazu hat z.B. eine Schülerin, die erst im zweiten Jahr an einer Schule ist, weder einen vergleichbaren zeitlichen Rahmen, noch die Distanz für diesbezügliche Beobachtungen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Verhalten in der Klasse gerade in den ersten Jahren verstärkt von Rollenklärungs- und Gruppenfindungsdynamiken bestimmt wird, wodurch es für die Schüler/innen besonders schwierig wird, die Auswirkungen der Mediation auf das Klassenklima und das Gewaltverhalten einzuschätzen.

Die subjektiven Theorien der Lehrer/innen, die als Coaches tätig sind, zeigen, dass sie sich sehr zurückhaltend äußern, wenn es darum geht, positive Auswirkungen der Peer-Mediation zuzuschreiben. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Gruppe durch die theoretische Reflexion und die Praxisnähe Peer-Mediation in der Komplexität und Prozesshaftigkeit wahrnimmt und dementsprechend auch zurückhaltend und kritisch die Auswirkungen einschätzt.

Prinzipiell kann festgestellt werden, dass bei einer oberflächlichen Betrachtung die Theorien über die Auswirkungen von Peer-Mediation je nach Personengruppe sehr unterschiedlich und teils auch widersprechend ausfallen. Doch bei einer differenzierten Betrachtung unter Berücksichtigung des Entstehungskontextes dieser subjektiven Theorien können die Unterschiede verständlich und deren Widersprüchlichkeit relativiert bzw. aufgehoben werden.

5.3 Ausbildung und Begleitung der Peers



Ein Schwerpunkt der Peer-Mediationsprojekte bildet die Ausbildung der Schüler/innen. Das betrifft den zeitlichen Rahmen ebenso wie den finanziellen Umfang. Die Praxis weist viele unterschiedlichen Modelle und Konzepte auf. Es hat sich gezeigt, dass mit der Ausbildung allein noch keine erfolgreiche Realisierung gewährleistet werden kann. Zu einer ganzheitlichen und nachhaltig wirksamen Ausbildung bedarf es neben der eigentlichen Peer-Mediationsausbildung auch der Basistrainings im Vorfeld und einer kontinuierlichen Begleitung und Nachbetreuung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen in Form von Coaching und Supervision. Besonders wichtig ist die begleitende Betreuung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen in den Anfangsphasen der praktischen Umsetzung.

5.3.1 Basistraining für Schüler/innen

Mit dem Sensibilisierungsprogramm wollen wir neue (Spiel)-Räume für die SchülerInnen schaffen, die dazu beitragen, ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten vor allem in Konfliktsituationen zu erweitern.

Bruchmann/Wackmann 1998, S. 126ff.

Idealtypisch und den Praxisanleitungen gemäß sind die Basistrainings ein integrativer, unverzichtbarer Bestandteil der Peer-Mediationsprojekte. Durch das breite und niederschwellige Angebot werden mit den Basistrainings eine Vielzahl der Schüler/innen erreicht und somit eine breite Basis für eine Veränderung der Konfliktkultur an der Schule geschaffen. Sensibilisierungsprogramme, kooperatives Konfliktlösetraining, Fair-Streiten-Training, das sind die gängigsten Bezeichnungen für diese Programme, die im Vorfeld der Mediationsprojekte durchgeführt werden und als Schwerpunkt die intensive Auseinandersetzung zum Thema Konflikte und Gewalt haben. Dabei werden die Schüler/innen zur selbstreflexiven Arbeit an eigenen Konflikten angeregt, um dadurch eine Sensibilisierung für konfliktreiche Situationen in der Schule zu schaffen. Weitere Ziele sind, die Fähigkeiten der Schüler/innen zur konstruktiven Kommunikation zu entwickeln und in Methoden der kooperativen Konfliktlösung einzuführen. In Form von Gesprächsübungen, Rollenspiel und Interaktionsspielen wird der konstruktive Umgang mit Konflikten auf spielerische Art erlernt und geübt. Die Schüler/innen lernen Toleranz und Verständnis für verschiedene Positionen zu entwickeln, den eigenen Standpunkt deutlich und angemessen mitzuteilen und ohne Gewalt zu vertreten und Gefühle in Konfliktsituationen zu erkennen und zu benennen. Darauf aufbauend wird in einer zweiten Phase eine ausgewählte Gruppe an Schüler/innen zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet.⁶⁷

Die Ergebnisse zeigen, dass in der Praxis die oben skizzierte Entwicklung meist nicht so geradlinig verläuft. Zahlreiche Schulen berichten, dass sie Projekte, die den Basistrainings in Inhalten und Zielen sehr ähnlich sind, durchgeführt haben und dabei

⁶⁷ Vgl. dazu z.B. die Trainingsprogramme Hagedorn 2000, Faller/Kerntke/Wackmann 1996, Faller 1998, Jefferys/Noack 1999 und Walker 2001.

auch verschiedene kooperative Konfliktlösungsmodelle kennen gelernt haben. Dadurch wurde erst das Interesse für ein Peer-Mediationsprojekt geweckt und in Folge wurde mit der Ausbildung von Peer-Mediatoren/Mediatorinnen begonnen, im Gegensatz zu einer idealtypischen Entwicklung, bei der die Basisprogramme gezielt im Vorfeld eines Mediationsprojektes eingesetzt werden.

Begonnen haben wir über ein Projekt, das „Peace Education and Conflict Resolution“ geheißen hat, vom Bundesministerium mitorganisiert und vom Interkulturellen Zentrum in Wien durchorganisiert. 12 Schulen internationaler Herkunft mit insgesamt 4 Schulen aus Österreich haben ein Konfliktlösungsprojekt über 2 Jahre gestartet. Da war schon im ersten Ausbildungsteil für die Lehrer eine Grundausbildung in Mediation dabei. ... In der Beschäftigung mit Modellen der Konfliktlösung hat sich dann herausgestellt, dass Schüler bei uns großes Interesse haben, daran weiterzuarbeiten. (P6: Experte. txt - 6:44)

Wir haben auch die Unterstützung der Lehrer/innen insofern, dass wir diesen Schulversuch KOKOKO haben, und einer dieser KO's – Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung – ist diese Konfliktlösung. D.h. jeder Lehrer ist in irgendeiner Form damit betraut, zwar nicht unbedingt mediativ, aber es passiert die Konfliktlösung und Konfliktbearbeitung in einer Stunde pro Woche in jeder Klasse, wenn das der Wunsch der Schüler und Schülerinnen ist. Zusätzlich gibt es die Mediation. (P3: Experte txt - 3:11)

Da gibt es lange schon Gesundheitstage für die ersten Jahrgänge und seit etwa sechs Jahren diese Projektstage für Kommunikation, wo die ersten Klassen irgendwo rausfahren, zwei Tage, um sich näher kennen zu lernen, um so Übungen zur Verbesserung der Kommunikation zu machen. ...Und im Zuge dessen ist dann die Idee gewesen, aufbauend auch was zu machen und nachdem ich Mediator bin, habe ich dann eben, ich glaube, 1997 einmal vorgeschlagen, ob wir nicht auch da was in diese Richtung [Peer-Mediation, Anm. d. Verf.] tun sollten ... (P11: Experte. txt - 11:41)

Es hat sich gezeigt, dass die unterschiedlichen Zugänge und Schwerpunktsetzungen nur marginale Auswirkungen auf das Gelingen der Projekte haben, vorausgesetzt es werden die zentralen Inhalte und Ziele der Basisprogramme in geeigneter Form vermittelt. Das können durchaus Projekte des Sozialen Lernens und andere sein. Werden diese Projekte auch den Basisprogrammen zugerechnet, so wird deutlich, dass allen Peer-Mediationsprojekten in irgendeiner Form ein Basistraining vorausgeht. Inhalt und Ziele betreffend sind die Basistrainings einander ähnlich, Unterschiede gibt es im Ablauf und in der Organisation. Teils werden die Trainingseinheiten in den Unterricht integriert, teils werden die Basistrainings außerhalb der Schule in Form von Projekttagen durchgeführt. Es hat sich bewährt,

dass die Trainings in der Anfangsphase von externen Trainer/innen geleitet werden, die sich aber mit Fortlauf der Trainings mehr und mehr zurückziehen, so dass die Lehrer/innen diese Arbeit übernehmen.

Die neuesten Entwicklungen in der österreichischen Schulmediation zeigen, dass einzelne Schulen auch die Basistrainings konsequent nach dem Peer-Education-Ansatz organisieren. D.h. dass die älteren erfahrenen Peer-Mediatoren/Mediatorinnen diese Basistrainings gestalten und selbstständig leiten, wobei eine Lehrperson im Hintergrund in Ausnahmesituationen oder bei Problemen verfügbar ist.⁶⁸

Ebenfalls noch in der Pionierphase sind Ausbildungsprogramme, die etwas irreführend als Klassenmediation bezeichnet werden. Diesbezüglich gibt es in Innsbruck und in Klagenfurt erste Erfahrungen. Die Etablierung von Klassenmediation ist auch den Basisprogrammen zuzuordnen, denn sie beabsichtigen nicht primär eine Mediationsausbildung im engeren Sinn, sondern bieten einen ersten allgemeinen und breiten Zugang für ganze Schulklassen. Die Bezeichnung als solche ist in zweifacher Hinsicht irreführend: Zum einem werden unter dem selben Begriff auch Mediationen mit einer ganzen Klasse verstanden, zum anderen werden die einzelnen Schüler/innen ja nicht zu Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet, sondern es geht primär darum, mit einer möglichst breiten Streuung möglichst viele Schüler/innen zu erreichen und in den Bereichen soziale Kompetenzen und Konfliktlösung auszubilden:

Also, allgemein geht es [bei der Klassenmediationsausbildung, Anm. d. Verf.] um die Konfliktfähigkeit, wobei natürlich das Ziel ist, dass sie die Mediation kennen lernen, also dass sie Mediation als Form von konstruktiver Konfliktlösung kennen lernen, und zwar die ganze Klasse. Allerdings wird dann nicht die ganze Klasse als Schülermediatoren/Schülermediatorinnen tätig sein, sondern aus dieser Klasse werden wieder besonders interessierte Schüler/innen die Möglichkeit haben, dann zum Mediatoren-/Mediatorinnenpool dazuzustoßen. (P12: Expertin. txt - 12:36)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Stärke der Basisprogramme, dazu zählen auch die Klassenmediationsausbildungen, im breiten Anwendungs- und Wirkungsbereich liegen. Die Förderung der Kooperation, der Kommunikation und

⁶⁸ Da sich diese Entwicklungen erst im Anfangsstadium befinden, fehlen noch die Erfahrungswerte und es gilt zu prüfen, ob sich dieser Ansatz als geeignet herausstellt.

des Selbstwertgefühls und das Kennenlernen von gewaltfreien kooperativen Konfliktlösungsstrategien verändern das Verhalten in Konfliktsituationen und haben eine langfristig präventive Auswirkung. Voraussetzung dafür ist, dass möglichst alle Schüler/innen der Schule erreicht werden und so eine breite Auseinandersetzung mit Konflikten angeregt wird. Prinzipiell gilt für die Basisprogramme, dass damit auch die Außenseiter erreicht und ermutigt werden, sich anderen über ihre Gefühle mitzuteilen. Zudem erfolgt eine Sensibilisierung aller Schüler/innen für konfliktreiche Situationen und so können Konflikte im Vorfeld erkannt und konstruktiv bearbeitet werden. Neben dem breiten und langfristigen Wirkungsbereich sind die Basistrainings auch für die Peer-Mediationsausbildungen unverzichtbar, denn dabei erlernen die Peers grundlegende Inhalte und Verfahren, die für die Mediationsausbildung Voraussetzung sind. Der Blick auf die Aktivitäten und Projekte im Bereich Soziales Lernen hat aber auch deutlich gemacht, dass bei manchen Schulen die Inhalte und Ziele dieser Trainings bereits im Rahmen ähnlicher Projekte vermittelt und verwirklicht wurden. Dann ist es durchaus möglich, die Basistrainings gestrafft durchzuführen und den Schwerpunkt gleich auf die Ausbildung der Schüler/innen zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen zu verlagern. Sind diese Voraussetzungen jedoch nicht gegeben, sollte in der Anfangsphase über einen Zeitraum von ca. einem Jahr zuerst mit einem Basistraining gestartet werden.

5.3.2 Ausbildung zur Peer-Mediation

Es gibt ja im Grunde die beiden großen Modelle von Peer-Mediation, die eine Seite, wo praktisch Schüler in einer niedrighwelligen Form von Mediation ausgebildet werden und zwar alle Schüler einer Schule oder einer Klasse und das umgesetzt wird. Und es gibt das zweite, was bei uns stärker diskutiert wird als Streitschlichtungsmodell, dass eine Gruppe an der Schule ausgebildet wird, die dann für die anderen Schüler als Vermittler zur Verfügung steht.

Faller, Interview 2001⁶⁹

⁶⁹ Interview P9: Kurt Faller.txt - 9:5

Kennzeichnend für die österreichischen Schulen sind vor allem jene Modelle, bei denen eine kleine Anzahl an Schülern/Schülerinnen zu Mediatoren/Mediatorinnen ausgebildet wird und die dann an der Schule bei Konflikten auf Schülerebene vermittelt. Je nach Schule und Konzept fallen die Bezeichnungen unterschiedlich aus: Peer-Mediations-, Konfliktlotsen- oder Streithelferausbildung, aber auch Fair-Streiten-Trainings zählen zu dieser Form der Ausbildungsmodelle, deren Schwerpunkt auf der Befähigung der Schüler/innen zur Anleitung eines Mediationsgespräches liegt. Indem die Schüler/innen den Ablauf und die Regeln des Mediationsverfahrens erlernen, werden sie für die Praxis der schulinternen Konfliktregelung vorbereitet und erhalten die Befähigung zur Mediationsausübung. Darin unterscheiden sich diese Modelle wesentlich von den Basisprogrammen bzw. von den angeführten Klassenmediationsmodellen. Ähnlichkeiten gibt es in der didaktischen und inhaltlichen Gestaltung, was auch zielführend ist, da die Mediationsausbildung auf den Basistrainings aufbaut bzw. die Basistrainings einen integrativer Bestandteil der Peer-Mediationsprojekte bilden.

In den nachstehenden Ausführungen wird ein Einblick in die Vielfalt und Buntheit der Mediationsausbildungen eröffnet. Je nach den Voraussetzungen an den Schulen, also den finanziellen, personellen und strukturellen Rahmenbedingungen, zeigen sich die Ausbildungen unterschiedlich in Form und Ausmaß. Da es jedoch nicht der Zielsetzung dieser Studie entspricht, einzelne Projekte im Detail zu evaluieren, werden nachstehend nur jene Aspekte aufgezeigt, aus denen wichtige Informationen und Erkenntnisse gewonnen werden konnten.

5.3.2.1 Organisationsformen der Ausbildung

Aus der Sicht der organisatorischen und konzeptionellen Einbettung werden die unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Projekte deutlich. Der organisatorische Rahmen reicht von unverbindlichen Übungen in Form von Blockseminaren außerhalb der Schule unter Anleitung von externen Trainern/Trainerinnen bis zu wöchentlichen Einzelstunden im Rahmen der Klassenvorstandsstunde. Es gibt aber auch Projekte, die vorwiegend in der Freizeit der Schüler/innen und Lehrer/innen durchgeführt werden. Mangels struktureller Einbindung haben solche Projekte keine bzw. kaum Berührungspunkte mit dem Unterricht, noch wird das Engagement der Lehrer/innen in der normalen

Lehrverpflichtung berücksichtigt. Dies trifft jedoch eher für Projekte in der Anfangsphase zu, Projekte die sich im Laufe der Zeit etabliert haben, weisen vielfach die Organisationsform von verbindlichen Übungen oder Freifächern auf.

... und jetzt, also im dritten Jahr, läuft es als Freifach, als zweistündiges. Und die Struktur ist eben, zwei Blockseminare, eins am Anfang zum Training, also Ersttraining für die, die neu dazukommen, und Vertiefung für die, die schon dabei waren. Und am Schluss des Jahres ist so ein Abschlussseminar, Rückblick, Auswertung, Vorschau auf das nächste Jahr und so, also aufarbeiten, was da so noch ansteht und dazwischen sind eben so in Abständen von drei Wochen etwa so drei- bis vierstündige Teamtreffen, wo halt einerseits Themen bearbeitet werden, andererseits Dinge bearbeitet werden, wenn es Probleme gegeben hat bei Mediationen und organisatorischen Sachen. (P11: Experte. txt - 11:42)

Die ideale Form der Mediationsausbildung, so lassen sich die Aussagen der Trainer/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen zusammenfassen, ist eine Kombination von zwei- oder mehrtägigen Blockseminaren außerhalb der Schule und daran anschließend regelmäßige Teambesprechungen oder Supervisionen an der Schule. Wichtig ist dabei, dass die von den Lehrern/Lehrerinnen in Zusammenarbeit mit externen Trainer/Trainerinnen durchgeführten Schüler/innen/trainings auch in der normalen Lehrverpflichtung berücksichtigt werden. Und da haben sich die unverbindlichen Übungen und das Freifach als Organisationsformen bewährt. Sind die Seminare ganztägig angelegt, so fällt, wenn die Nachmittage unterrichtsfrei sind, ca. die Hälfte in die Unterrichtszeit. Für die Schüler/innen bedeutet das einen Teil ihrer Freizeit zu investieren und damit kann verhindert werden, dass jene Schüler/innen die Mediationsausbildung machen, deren Hauptmotiv im Fernleiben vom Unterricht liegt.

Werden die Trainings in zwei- bis vierstündigen Abschnitten pro Woche durchgeführt, dann hat es sich als praktisch erwiesen, die Wochentage abzuwechseln, so dass die Schüler/Schülerinnen nicht immer die gleichen Stunde versäumen. Ebenso kann so bei Nachmittagseinheiten gewährleistet werden, dass auch unterrichtsfreie Nachmittage miteinbezogen werden.

Zum zeitlichen Umfang ist festzuhalten, dass die Mediationsausbildung durchschnittlich und ohne große Abweichungen 20 Stunden, das bedeutet zwei Blocktage oder fünf Nachmittage zu je vier Stunden umfasst. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass der Mediationsausbildung je nach Schule bis zu 50 Stunden an

Basistrainings vorausgehen und ab dem Zeitpunkt des Anlaufens der Mediation weitere Stunden an Betreuung und Supervision folgen.

So wie unter Kapitel 5.1.3 die Bedeutung des Mediationsgedankens als fixer Bestandteil in der gesamten Schulkultur betont wurde, kann analog auch von der Bedeutung der organisatorischen Einbettung der Ausbildung die Rede sein. Denn die strukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildung sind wesentliche Faktoren für die erfolgreiche Etablierung und zugleich sind sie ein Indikator für den Stellenwert und die Akzeptanz der Projekte innerhalb der Schulen. Wenn die Ausbildungsprogramme ausschließlich in der Freizeit stattfinden und vom Engagement einzelner Lehrer/innen abhängen, dann können diese zwar punktuell kurzfristig laufen, es fehlt aber an der notwendigen organisatorischen und konzeptionellen Einbettung um den Projektbeteiligten langfristig ein effektives Arbeiten zu ermöglichen. Es hat sich auch gezeigt, dass es in der Regel einige Jahre dauert bis die Mediation zum festen Bestandteil der Schulkultur wird. Bis dahin müssen die Lehrer/innen jährlich neu um die nötigen Stunden verhandeln. Die gegenwärtigen Entwicklungen und Einsparungsmaßnahmen verschärfen die Situation und machen es für die Schulleitung zunehmend schwieriger, die verbleibenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen an die schulinternen Projekte zu verteilen. Deshalb ist es als klares Bekenntnis der Schule zur Mediation zu sehen, wenn die Mediationsausbildung als eigenes Fach bzw. Übung angeboten wird. Dadurch werden großteils die Leistungen der Lehrer/innen abgegolten und die Projekte können auch langfristig geplant werden.

5.3.2.2 Inhaltlich didaktische Vorgangsweisen

Die inhaltliche und didaktische Gestaltung betreffend orientieren sich die österreichischen Projekte vorwiegend an Konzepten aus Deutschland, vereinzelt aus der Schweiz und den USA. Dazu zählen Hagedorn 2000, Faller/Kerntke/ Wackmann 1996, Jefferys/Noack 1999, Walker 2001, Leiß/Kaeding 1997. Grundlage der deutschsprachigen Konzepte sind die Erfahrungen von ähnlichen bereits bewährten Ausbildungsprogrammen aus den USA.. Einige Schulen haben Trainingsprogramme in Zusammenarbeit mit international bekannten Experten/Expertinnen erarbeitet bzw. durchgeführt, so z.B. mit Nina Dulabaum, Kurt Faller, Nina Davenport oder Diane Hendrick. Alle angeführten Trainingsprogramme zeichnen sich durch die Praxisnähe

aus und richten sich an Personen, die Schüler/innen zu Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ausbilden möchten. In Einheiten gegliedert, und mit zahlreichen Arbeitsblättern ausgestattet, enthalten sie eine bunte Mischung von Anregungen, wie das jeweilige Thema zielorientiert und erlebnisaktivierend vermittelt werden kann. Dazu zählen z.B. einfachen Übungen zum Kennenlernen, das systematische Training der Mediation in Form von Rollenspielen oder auch konkrete Vorschläge zur strukturellen Verankerung von Mediation an Schulen. Die spielerische Komponente wird bei all diesen Programmen besonders hervorgehoben, denn in der Ausbildung sollten möglichst viele Freiräume zum selbstständigen Erarbeiten und Ausprobieren geschaffen werden. Ein Anspruch, der nicht nur in den Programmen eingefordert wird, sondern in den Interviews von den Schülern/Schülerinnen immer wieder auch positiv hervorgehoben wurde und in Form der teilnehmenden Beobachtung deutlich zum Ausdruck gekommen ist.

5.3.2.3 Auswahl der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen

Bei den untersuchten Peer-Mediationsprojekten handelt es sich ausschließlich um Modelle, bei denen nicht ganze Klassen, sondern nur eine bestimmte Zahl von Schülern/Schülerinnen ausgebildet wurden. Die Auswahl steht also ganz am Anfang dieser Projekte und hat einen bestimmenden Charakter für den weiteren Verlauf, da der Erfolg auch maßgeblich von den gewählten Schülern/Schülerinnen abhängt. Für die Wahl sind je nach Schule verschiedene Verfahren und Kriterien angewendet worden. Nachstehend wird der Aspekt der Wahl einer näheren Betrachtung unterzogen und ein Teil der Erfahrungen und Argumente der Lehrer/innen und Trainer/innen angeführt.

Die Auswahl der Mediatoren/Mediatorinnen erfolgt je nach Projekt bzw. Schulstandort nach verschiedenen Kriterien. Dabei ist zu berücksichtigen, dass oft sehr unterschiedliche Bedingungen vorliegen, so kann z.B. bei einem Freifach eine große Anzahl, unter Umständen, alle die sich anmelden, ausgebildet werden. Dagegen gibt es Modelle des Schulpsychologischen Dienstes wo pro Klasse jeweils ein Junge und ein Mädchen ausgebildet werden. Grundsätzlich wichtig und der Wahl vorausgehend, ist die umfangreiche Information und Aufklärung der Schüler/Schülerinnen. Denn nur wenn diese wissen, was es bedeutet Mediator/in zu sein und welche Aufgaben damit verbunden sind, können sie sich bewusst

entscheiden. Ist der Mediationsausbildung ein Basistraining vorausgegangen, dann ist dieser Informationsbedarf bereits gedeckt und Schüler/innen und Lehrer/innen können ihre Eignung anhand der Selbst- und Fremdeinschätzung leichter beurteilen. Neben der allgemeinen Information ist es auch wichtig zu betonen, dass ein Teil der Ausbildung in der Freizeit stattfindet. Dadurch ergibt sich nach den Berichten der Lehrer/innen eine erste Selbstauswahl, da nur wirklich Interessierte bereit sind einen Teil ihrer Freizeit für die Ausbildung einzubringen.

Sind die Schüler/innen erst einmal ausführlich informiert, kann mit der Wahl begonnen werden. Die Erfahrungen zeigen, dass sich in der Regel mehr Schüler/Schülerinnen für die Ausbildung interessieren als aufgenommen werden können und es kommt zu einer weiteren Selektion nach verschiedenen Verfahren und Kriterien. Allgemein übereinstimmend wird die Forderung nach einem möglichst ausgeglichenen Verhältnis von Jungen und Mädchen erwähnt. Weiters wird bei kulturell gemischten Schulen Wert darauf gelegt, dass die Zusammensetzung der Mediatoren/Mediatorinnen ungefähr der Zusammensetzung der Schulgemeinschaft entspricht.

Ein wichtiges Argument bei der Auswahl ist auch die Dauer des Verbleibens an der Schule. Da die Ausbildung ja eine Investition für die Zukunft darstellt, stellt sich die Frage, welche Klassenstufen angesprochen werden. Denn was nutzt es, wenn Schüler/Schülerinnen z.B. in der achten Klasse ausgebildet werden, die dann kurz nach der Ausbildung die Schule verlassen. Auf die Auswahl wirkt sich das folgendermaßen aus, dass vorwiegend Schüler/innen der unteren Klassenstufen ausgebildet werden, wobei dieses Ungleichgewicht in den Startphasen wiederum zu Akzeptanzproblemen bei den höheren Klassen führt.

Kontrovers diskutiert werden die Eigenschaften, die zukünftige Mediatoren/Mediatorinnen mitbringen sollten. Die überwiegende Mehrheit argumentiert, dass Personen mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen mit hohem Vertrauen bei den Mitschülern/Mitschülerinnen am geeignetsten für die Mediation sind. Diese „positive leaders“ werden meist durch den soziometrischen Test, ein bevorzugtes schriftliche Auswahlverfahren, ermittelt. Dabei werden die zur Wahl stehenden Schüler/innen der ganze Klasse vorgeschlagen und mittels Fragen, wie z.B. „Zu wem würdest du gehen, wenn du einen Streit hast, wer könnte dir weiterhelfen?“ werden die

geeignetsten Schüler/innen ermittelt. Diese Tests unterscheiden sich zwar geringfügig, aber im wesentlichen werden die bevorzugten Mitschüler/innen angekreuzt, bzw. nicht in Frage kommende gestrichen.

Dann, im nächsten Schritt, ist den Kindern so eine Art Wahlvorschlag dann auch ausgeteilt worden und in diesem Vorschlag haben die, oder dort haben die Kinder die Fragestellung bekommen: Zu wem würdest du gehen, wenn du einen Streit oder wer könnte dir helfen, wenn du einen Streit hättest? Also da ist diese Kompetenz abgefragt worden und die Kinder haben dann einen Namen genannt. Das ist dann mit Punkten bewertet worden, jeweils pro Klasse, und das war uns dann hilfreich bei der weiteren Auswahl. (P12: Expertin. txt - 12:35)

Wir haben dann als nächsten Schritt mit den ersten fünf Gereihten pro Klasse ein größeres Informationstreffen gehabt. Da waren dann bereits mein Kollege und ich dort, also als Trainer. Wir haben dann nochmals vertiefend, im Vergleich zu dem, was die Lehrer als erstes gesagt haben, den Kindern gesagt, was auf sie zukommen würde, wenn sie diese Mediationsausbildung machen, welche Vorteile sie oder was sie da eben bekommen, aber was wir auch von ihnen erwarten würden, also dass es Zeit braucht, dass es auch außerhalb der Schule Zeit in Anspruch nehmen würde und dass natürlich auch die Zustimmung der Eltern für uns wichtig ist. (P12: Expertin. txt - 12:35)

In diesen Klassen, wo Interesse bestand, haben alle Schüler so einen soziometrischen Test gemacht, wo gefragt wurde, zu wem würdest du gehen, also wem würdest du vertrauen und wen hältst du für geeignet. Mit Ja, Fragezeichen, Nein. Und da hat halt jeder sich durchgestrichen und bei den anderen jeweils angekreuzt. Und da, aus allen Werten hat es dann eine Summe gegeben. Wer die höchste, das höchste Vertrauensniveau hat und wer halt das wenigste. Und die Lehrer der jeweiligen Klasse wurden auch befragt, wen sie eventuell für geeignet hielten. (P11: Experte. txt - 11:9)

Die Auswertung dieser soziometrischen Tests bilden die Basis der Endauswahl, für die das Einverständnis der gewählten Schüler/innen aber auch der Lehrer/innen eingeholt wird. Das Resultat dieser Verfahren führt gelegentlich auch dazu, dass die Klassensprecher/Klassensprecherinnen als Mediatoren/Mediatorinnen gewählt werden, weil sie das Vertrauen der anderen bereits genießen. Doch dabei stellt sich die Frage, ob es zielführend ist, diese mit einer zusätzlichen Sonderrolle zu beauftragen.

Gegen die Personengruppe der „positiv leaders“ sprechen die Vermutungen und Erfahrungen, dass mit einem Verein der angepassten und „braven“ Schüler/innen die „härteren Fälle“ die „at risk“ - lebenden Jugendlichen nicht erreicht werden. Deshalb

fordern vereinzelte Stimmen auch, jene Jugendlichen, die durch destruktives Verhalten auffallen, miteinzubeziehen. Zu diesen „negative leaders“ zählen solche, die als Cliquenchefs bekannt sind, einen hohen Status bei vielen Mitschülern/Mitschülerinnen genießen und sich in provokanter Weise oft mit den Lehrern/Lehrerinnen messen. Diese Jugendlichen haben die Kompetenzen zu strukturieren und sich durchzusetzen, beides Qualitäten, die in der Konfliktvermittlung wichtig sind. Es gibt auch positive Erfahrungen mit Jugendlichen, die bereits wegen Gewaltdelikten vorbestraft waren. Ebenfalls gegen eine Elite der sozial kompetentesten Schüler/innen sprechen Erfahrungen die mit Außenseitern/Außenseiterinnen gemacht wurden, so z.B. dass ausgegrenzte Schüler/innen sich durch die Mediationsausbildung profilieren konnten, Selbstwert entwickelten und dadurch in die Klassengemeinschaft integriert wurden, bzw. sogar selbst zum Klassensprecher/zur Klassensprecherin gewählt wurden.

Da die Voraussetzungen je nach Projekt und Schule derart unterschiedlich sind, muss von allgemeingültigen oder richtigen Kriterien der Auswahl Abstand genommen werden. Grundsätzlich kann betont werden, dass, wenn es die Anzahl der auszubildenden Personen zulässt, die Vielfalt der Schülerschaft sich im Profil des Mediatorenpools spiegeln sollte. Dabei ist das Verhältnis der Geschlechter und Kulturen ebenso zu berücksichtigen wie das Verhältnis von sozial kompetenten und verhaltensauffälligen Schülern/Schülerinnen. Wird die Peer-Mediation primär als Angebot und Leistung für die Konfliktlösung an der Schule gesehen, ist unter der Berücksichtigung einer begrenzten Aufnahmequote die Wahl der sozial Kompetentesten zielführend. Wird die Perspektive mehr auf den persönlichen Profit der einzelnen Schüler/innen gerichtet, dann ist es erstrebenswert möglichst alle Interessierte in die Mediationsausbildung einzubeziehen.

5.3.3 Supervision und Coaching der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen

Ganz wesentlich und prägend für die erfolgreiche Realisierung eines Mediationsprojektes ist die Begleitung und das Coaching der Schüler/innen durch die Lehrer/innen und die Möglichkeit zur Supervision durch externe Trainer/innen. In den Bereichen der Basistrainings und der Mediationsausbildung ist bereits auf die tragende Rolle der Coaches und externen Berater/innen hingewiesen worden.

Nachstehend werden einige zentrale Aussagen zur Bedeutung des Coachings und der Supervision der Peers im Gesamtprozess von Peer-Mediationsprojekten angeführt.

Nach der Phase der Mediationsausbildung folgt die schwierige Phase der Umsetzung. In dieser Zeit sind die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen verstärkt auf die Unterstützung und Begleitung der Lehrer/innen-Coaches angewiesen. Denn in dieser Phase gilt es einige organisatorische Dinge zu klären, die teils auch im Kompetenzbereich der Lehrer/innen liegen, so z.B. die Bereitstellung und Einrichtung eines Mediationsraumes oder die Festlegung der Zeiten, in denen die Gespräche angeboten werden. Erfahrungsgemäß ist in der Anfangsphase die Inanspruchnahme meist noch relativ gering und es müssen verstärkt Werbemaßnahmen eingesetzt werden, um das Angebot der Mediation bekannt zu machen. Lehrer/innen berichten, dass sie in dieser Zeit besonders gefordert wurden, in unterstützender Begleitung mit den Enttäuschungen und Frustrationen der Schüler/innen zu arbeiten und diese zu motivieren. Auch hat sich in dieser Phase der Einbezug von externen Trainern/Trainerinnen bewährt. So bringen externe Experten/innen z.B. auch verstärkt die Außensicht ein und können darauf hinweisen, dass es sich nicht um ein schulspezifisches Phänomen, sondern um eine allgemeine für Mediationsprojekte typische Entwicklung handelt. Neben der supervisorischen Arbeit können externe Fachleute auch ganz konkrete Tipps und Anleitungen geben. So z.B. hat eine Schule eine externe Werbefachfrau eingeschaltet und gemeinsam mit den Schülern/Schülerinnen ein professionelles Werbekonzept für die Mediation erarbeitet, das dann an der Schule umgesetzt wurde, wodurch die Inanspruchnahme gestiegen ist.

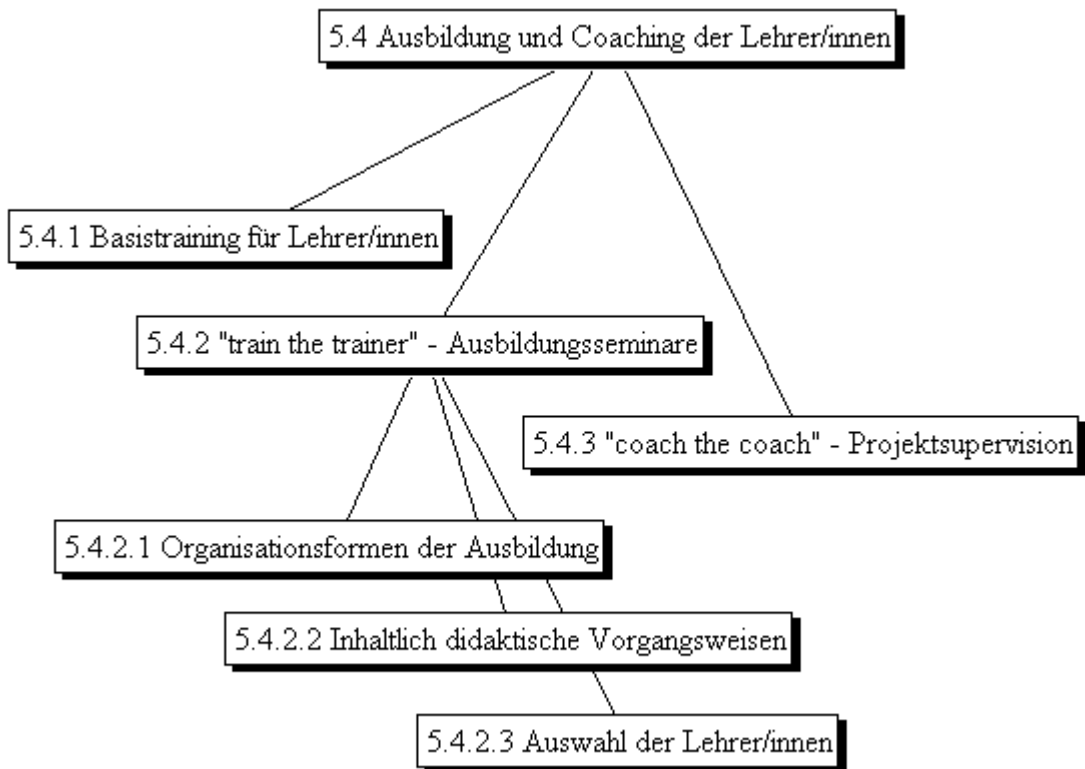
Wenn nach der Zeit der Implementierung die Mediation auch verstärkt beansprucht wird, dann kommen durch die praktische Mediationsarbeit neue Herausforderungen und Problemstellungen auf die Peer-Mediatoren/Mediatorinnen zu. Deshalb ist eine Begleitung durch Lehrer/innen und externe Trainer/innen auch in dieser Phase unverzichtbar und monatliche Fallbesprechungen zählen zum Mindeststandard eines qualitativ vollen Peer-Mediationsprojektes. Dabei reflektieren die Schüler/innen unter Anleitung eines Coaches die Praxis, und haben auch die Möglichkeit bereits gelernte Methoden und Techniken immer wieder zu üben und zu perfektionieren. Zudem bieten solche Treffen auch ein Forum, sich über Grenzen und Chancen der Peer-Mediation auszutauschen, Konzepte zu modifizieren und schulspezifisch anzupassen.

Für die Lehrer/innen eröffnet dieser Austausch auch einen indirekten Einblick in die konkrete Mediationstätigkeit der Schüler/innen. Ein Einblick, der für die schulinterne Evaluierung, aber auch für Forschungsarbeiten wie die vorliegende Studie von großer Bedeutung ist. Damit ist zusätzlich ein weiterer Bereich angesprochen, wo die Schüler/innen auf die Unterstützung der Lehrer/innen oder externen Trainer/innen angewiesen sind. Die Dokumentation und Evaluierung und deren Bedeutung für die langfristige Sicherung des Projektes. Die Schüler/innen zur Dokumentation anzuregen und unter Umständen auch konkrete Anleitungen zur Selbstevaluierung zu liefern ist eine der vielfältigen Betreuungs- und Begleitungsaufgaben der Lehrer/innen.

Die Bandbreite der Begleitungsaufgaben der Lehrer/innen und Externen verdeutlicht nicht nur die Notwendigkeit eines Coachings und der Supervision der Schüler/innen, sondern dabei stellt sich auch die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen die Betreuung stattfindet. Einige Schulen haben für die Mediationsausbildung und die Begleitung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen die Organisationsform der unverbindlichen Übungen gewählt und können so im Rahmen der Lehrverpflichtung vierzehntägige oder monatliche Besprechungen durchführen. Die Begleitung der Peers kann großteils durch die Lehrer/innen-Coaches abgedeckt werden, aber zusätzlich sollten die Schüler/innen bei Bedarf auch die Möglichkeit zur Supervision mit externen Personen haben. Denn es gibt immer wieder Situationen, die in der Beratung durch externe Personen effizienter und zielführender gelöst werden können. Für die Schulen stellen sich bei der Finanzierung der externen Experten/Expertinnen ähnliche Hürden und Schwierigkeiten wie sie unter Kapitel 5.1.5 bereits ausgeführt wurden.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass die Effizienz und Qualität eines Peer-Mediationsprojektes entscheidend von der kontinuierlichen Betreuung und Begleitung der Schüler/innen abhängt. Deshalb ist zur Implementierung von Peer-Mediationsprojekten besonders hervorzuheben, dass die Schulen neben der Ausbildung auch langfristig eine in das Projekt integrierte Form der Unterstützung und Begleitung der Schüler/innen einrichten sollten.

5.4 Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen



Während im vorangegangenen Kapitel die Ausbildung der Schüler/innen im Mittelpunkt der Betrachtung gestanden ist, wird nun der Fokus auf die Ausbildung der Lehrer/innen gerichtet. So wie bei den Schülern/Schülerinnen geht der Ausbildung der Lehrer/innen ein niederschwelliges Basistraining voraus. Darauf aufbauend folgt die eigentliche Ausbildung, nachstehend als „train the trainer“ Programm bezeichnet⁷⁰, mit dem Ziel, Peer-Mediation an der Schule zu etablieren und Schüler/innen als Mediatoren/Mediatorinnen auszubilden. Doch die in der Mediation qualifizierten Lehrer/innen brauchen selber wieder professionelle Entlastung und Reflexionsmöglichkeiten. Diese wichtigen Formen der externen Betreuung, dazu zählt auch Projektsupervision oder Projektcoaching, werden unter dem Kapitel 5.4.3 ausführlich behandelt.

⁷⁰ Diese Bezeichnung wurde von Kurt Faller übernommen, vgl. dazu Faller 1998.

5.4.1 Basistraining für Lehrer/innen

Meiner Ansicht nach ist es wichtig Ausbildungsteile für Lehrer/innen anzubieten, die Interesse haben, und zwar in einem viel breiteren Ausmaß, als das bis jetzt passiert. Und ihnen auch vermehrt Experten/Expertinnen anzubieten, die selber im Schulbereich schon gearbeitet haben.

Interview Sammer, 2001⁷¹

Bei den Basistrainings werden, vergleichbar mit den Basistrainings der Schüler/innen, die analytischen und kommunikativen Kompetenzen in Konfliktsituationen trainiert. Dabei erhalten die Lehrer/innen allgemeine Informationen zur Schulmediation und bekommen einen Einblick in die Grundhaltung der Mediation.⁷² Zudem wird die Kommunikations- und Konfliktkultur an betreffenden Schule von verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert.

Das Ausmaß und die Form solcher Basistrainings sind unterschiedlich: Das kann mit der Vorstellung der Mediation bei einer pädagogischen Konferenz beginnen, und dann in Form eines Workshops von externen Fachleuten fortgesetzt werden. Andere Formen sind themenspezifische SCHILF-Veranstaltungen mit allen interessierten Lehrern/Lehrerinnen oder Seminare im Rahmen der Pädagogischen Institute zu den Themen Konfliktregelung und Mediation.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen ist deshalb von Interesse und Bedeutung, denn allzu oft wird davon ausgegangen, bzw. von den Lehrern/Lehrerinnen erwartet, dass sie aufgrund ihres Berufes über ein überdurchschnittlich hohes Maß an sozialen Kompetenzen verfügen und zudem auch über die pädagogischen Fertigkeiten besitzen, Sozialkompetenz an die Schüler/innen weiterzuvermitteln. Doch die Ergebnisse unterstreichen den Eindruck, dass die Ausbildung der Lehrer/innen diesbezüglich oft eher spärlich ausgefallen ist, und viele

⁷¹ Interview P 6: Erich Sammer.txt - 6:35

⁷² Vgl. dazu auch Faller 1998, S. 211ff

engagierte Lehrer/innen sehr daran interessiert sind, ihre sozialen Kompetenzen in Fort- und Weiterbildung zu erweitern.

Es ist darauf hinzuweisen, dass für derart komplexe und innovative Projekte wie der Peer-Mediation eine gezielte, professionelle Information und Qualifizierung der Lehrer/innen unabdingbare Voraussetzung ist. Und da reicht es eben nicht aus, lediglich die Schüler/innen bestmöglichst auszubilden und vorauszusetzen, dass die Lehrer/innen die nötigen Kompetenzen mitbringen oder sich selbst aneignen können. Sowohl die Experten/Expertinnen als auch die der aktiv am Projekt beteiligten Lehrpersonen und die Schüler/innen betonen immer wieder die Notwendigkeit, dass die Lehrer/innen selbst Erfahrungen und Ausbildungen im Bereich der konstruktiven Konfliktausbildung machen sollten.

Was meiner Meinung nach fehlt, sind Leute, die bei Pädagogischen Tagen eingeladen werden können, auch das Geld natürlich, weil die Schule für das kein Geld hat, die sich gratis vom Ministerium zur Verfügung stellen, die Ausbildungen anbieten für Lehrer im Bereich Gesprächskultur und Konfliktmanagement. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:29)

Und es sagt eigentlich jeder, auch unsere Direktorin sagt, wir haben da keine Ausbildung gekriegt, ...Und unsere pädagogische Ausbildung gehört oder die Schulung im Bereich Gesprächs-, Konfliktkultur, die gehört bei uns ganz genauso her und da haben wir überhaupt nichts gelernt. Also, wenn wir jetzt im Kollegenkreis einmal darüber reden, was wir mit ihnen machen bezüglich Gesprächskultur und so, dann höre ich immer die Frage der Lehrer, die sagen, warum machst du das nicht einmal mit uns. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:29)

Ja, ich würde einmal zuerst mit den Lehrern anfangen. Bevor du mit den Schülern was redest, dass zuerst die Lehrer einverstanden sind. Die Lehrer müssen interessiert sein und die Direktion. (P32: HTL Schülermediator. txt - 32:17)

Es gibt allgemein einen breiten Konsens, dass zur erfolgreichen Umsetzung eines Peer-Mediationsprojektes Schüler/innen und Lehrer/innen eine fundierte Ausbildung benötigen. Kontrovers diskutiert wird dagegen die Frage, wer zuerst ausgebildet werden sollte. Ist es zielführender zuerst die Schüler/innen und dann die Lehrer/innen auszubilden oder umgekehrt. Die Praxis zeigt, dass je nach Schulart, Voraussetzungen und Ressourcen unterschiedliche zeitliche Abfolgen und Konzeptionen der Ausbildung bestehen und es sind beide Vorgangsweisen anzutreffen. Es gibt zudem auch Modelle, wo die Ausbildung der Lehrer/innen und

Schüler/innen gemeinsam erfolgt. Nachdem primär die Lehrer/innen die Gestaltungskompetenz an der Schule haben, ist die Forderung, zuerst die Lehrer/innen und dann erst die Schüler/innen auszubilden, als idealtypische Vorgangsweise durchaus zu empfehlen. Prinzipiell ist zu betonen, dass auf einer breiten Phase möglichst viele Schüler/innen und Lehrer/innen Angebote für ihre persönliche Kompetenzerweiterung erhalten sollten. Die zeitlich lineare Abfolge ist bei den Basistrainings eher sekundär. Bei der Koordination der Ausbildung ist jedoch zu beachten, dass nicht eine Personengruppe eine intensive Ausbildung macht, während sich andere Gruppen nicht in einer entsprechenden Art weiterentwickeln. Denn für den Veränderungsprozess ist es notwendig, dass sich alle Schulpartner/innen in irgendeiner Form mit den Wegen einer konstruktiven Konfliktbearbeitung auseinandersetzen. Problematisch wird es dann, wenn sich eine Personengruppe intensiv mit der Thematik auseinandersetzt oder auch aktiv wird, und dabei auf die Vernetzung bzw. die Einbindung von anderen Gruppen vergisst. Das kann das Verhältnis Schüler/innen und Lehrer/innen betreffen, das kann aber auch innerhalb des Lehrer/innen/kollegiums der Fall sein.

In den Basistrainings können sich die Lehrer/innen mit den Methoden der konstruktiven Konfliktlösung befassen und daraus ein Interesse an Fortbildungen entwickeln. So entsteht eine breite Diskussion im Vorfeld von Mediationsprojekten, wobei sowohl inhaltliche als auch schulorganisatorische und strukturelle Voraussetzungen angesprochen werden. Die Basistrainings bieten wichtige Entscheidungshilfen für die Schulen und durch die Transparenz und den offenen Dialog können spätere Widerstände vermieden und die Akzeptanz allgemein erhöht werden.

Auf dem Weg zur erfolgreichen Realisierung von Peer-Mediation sind die Basistrainings ein erster wichtiger Schritt. Hervorzuheben ist die allgemein breite Wirkung im Lehrerkollegium und einschränkend kann festgehalten werden, dass es sich dabei weder um Mediationsausbildungen für Lehrer/innen handelt, noch dass jene Fertigkeiten vermittelt werden, die notwendig sind um Schülerinnen auszubilden und Peer-Mediationsprojekte zu implementieren. Doch sie bilden eine wichtige Grundlage und Orientierungshilfe für jene Lehrer/innen, die sich für weiterführende Trainings mit dem konkreten Ziel der Implementierung eines Peer-Mediationsprojektes interessieren.

5.4.2 „train the trainer“- Ausbildungsseminare

Dieses Training bezieht sich auf das konkrete Projekt und vermittelt die Fähigkeiten, die zur Durchführung notwendig sind. Damit werden die im Basistraining erworbenen allgemeinen Fähigkeiten zur konstruktiven Konfliktbearbeitung zu konkretem pädagogischen Handlungswissen erweitert.

Faller 1998, S. 218

Während es bei den Basistrainings vorrangig um die Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten und der eigenen Konfliktlösungskompetenzen geht, steht bei der Trainer/innen/ausbildung die Befähigung zur Qualifikation der Peers im Mittelpunkt. Die Lehrer/innen erwerben in der Ausbildung die Fähigkeiten, die nötig sind, um die mediatorischen Techniken und Grundhaltungen an die Schüler/innen weitervermitteln zu können.

5.4.2.1 Organisationsformen der Ausbildung

Die Landschaft der Organisationsformen bei den Lehrer/innen/ausbildungen ist ähnlich vielseitig wie die der Basistrainings. Da diese Ausbildungsprogramme jedoch zeit- und arbeitsintensiver sind, ist deren strukturelle Einbettung in die Schule umso bedeutungsvoller. Wichtig ist, dass die Lehrer/innen ihre Tätigkeit in einem festgesetzten Rahmen und nicht nur idealistisch in ihrer Freizeit durchführen. Das heißt konkret, dass die Lehrer/innen für diese Zeit vom Unterricht freigestellt werden sollten. Es hat sich gezeigt, dass die Lehrer/innen/ausbildungen entweder schulübergreifend organisiert sind, z.B. in Form eines mehrtägigen Seminars oder eines Workshops oder auch, wie die neuesten Entwicklungen zeigen, in Form eines Akademielehrgangs, wie er am Pädagogischen Institut in Graz angeboten wird. Es werden aber auch vielerorts konkret auf die einzelnen Projekte zugeschnittene Workshops und Seminare organisiert. Dabei ist es häufig üblich, Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam auszubilden. Ein Umstand, der wesentlich dazu beiträgt, die Kosten im Rahmen zu halten, und der es ermöglicht, die Ausbildung von Lehrer/innen und Schüler/innen im Rahmen von unverbindlichen Übungen oder in der Klassenvorstandsstunde unterzubringen. Doch neben diesen organisatorischen Vorteilen ist die gemeinsame Ausbildung vom pädagogischen Standpunkt kritisch zu

hinterfragen. Denn es macht einen Unterschied ob Schüler/innen in speziell auf sie zugeschnittenen Programmen praxisbezogen und spielerisch die Anleitung eines Mediationsgespräches lernen und üben, oder ob Lehrern/Lehrerinnen eine fachdidaktische und methodische Aufarbeitung der Inhalte für die Qualifizierung der Schüler/innen vermittelt wird. Deshalb ist diese Organisationsform im engeren Sinn nicht der Lehrer/innen/ausbildung zuordenbar, angemessener ist es, von teilnehmender Beobachtung der Lehrer/innen bei der Ausbildung der Schüler/innen zu sprechen. Damit wird aber nicht behauptet, dass die Lehrer/innen auf diese Art keine Vermittlungskompetenzen erwerben können, doch es ist darauf hinzuweisen, dass es effizientere Ausbildungsformen für die Lehrer/innen/ausbildung zum Trainer/zur Trainerin oder Coach von Peermediationsprojekten gibt.

Als eine weitere Organisationsform der Lehrer/innen/ausbildung ist die schulinterne Lehrer/innen/fortbildung zu nennen. Sie hat den Vorteil, dass vielen bzw. allen Lehrern/Lehrerinnen an der Schule die Ausbildung zugute kommt. Ein Vorteil, der sich aber auf die praktische Realisierung wiederum hemmend auswirken kann, da bereits im Vorfeld eine allgemeine Zustimmung und ein breites Interesse zur Teilnahme im Kollegium nötig ist. Eine Hürde, die bei anderen Ausbildungsvarianten, z.B. wenn einzelne Lehrpersonen Seminare oder Workshops besuchen, nicht in der Form vorhanden ist. Ist diese Hürde aber geschafft, dann bringt die SCHILF große Vorteile für das Projekt und dessen Auswirkung auf die gesamte Schulentwicklung. Denn wie bei den Basistrainings gilt auch hier: Je mehr Personen an der Schule mit den Mediationsverfahren vertraut sind, desto größer sind die Chancen einer erfolgreichen Umsetzung des Projektes und einer ganzheitlichen Veränderung der Konfliktkultur.

5.4.2.2 Inhaltlich didaktische Vorgangsweisen

Vorrangiges Ziel der „train the trainer“ Programme ist es, die Lehrer/innen soweit zu qualifizieren, dass sie das nötige Wissen und die didaktisch-methodische Kompetenzen erwerben, um die Schüler/innen bestmöglichst für die Mediation vorzubereiten. Neben der Hauptaufgabe, das Befähigen der Schüler/innen zur Anleitung eines Mediationsgespräches, geht es in der pädagogischen Arbeit mit den zukünftigen Peer-Mediatoren/Mediatorinnen auch um die allgemeine Entwicklung von sozialen Fähigkeiten. Dementsprechend vielseitig gestalten sich auch die Inhalte

der Lehrer/innen/ausbildung: Phasen und Methoden der Mediationsarbeit, Konflikt diagnose, Gesprächs- und Fragetechniken, Fremd- und Selbstwahrnehmung, Persönlichkeitsbildung und Selbsterfahrung zählen zu den unverzichtbaren inhaltlichen Schwerpunkten eines „train the trainer“ Programms.

5.4.2.3 Auswahl der Lehrer/innen

Diesem Aspekt wurde während der Datenerhebung keine besondere Bedeutung beigemessen und es gibt nur vereinzelte Aussagen der Projektbeteiligten zu dieser Thematik. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Auswahl der Lehrer/innen kein bedeutsames Thema ist. Dies ist insofern überraschend, da im Vergleich die Wahl der Schüler/innen ein wichtiges und zentrales Thema in den Interviews aber auch in der Fachliteratur darstellt.

An dieser Stelle wird versucht, dorthin zu blicken, wo es scheinbar nicht viel zu entdecken gibt. Mangels an Datenmaterial zu diesem Bereich werden jedoch nur einige anregende Fragen formuliert und die Personengruppe der an den Projekten aktiv beteiligten Lehrer/innen näher betrachtet. Eine Überlegung ist, dass die Auswahl der Lehrer/innen durchaus ein brisantes Thema sein könnte, nur dass darüber nicht offen gesprochen wird. Oder, so eine andere Hypothese, stellt sich die Frage der Auswahl erst gar nicht, denn es könnte als selbstverständlich gesehen werden, dass jene Lehrer/innen die Projekte durchführen und die Schüler/innen coachen, die Mediation an der Schule bekannt machten, bzw. Experten/Expertinnen an die Schule holten.

Parallel zur Auswahl der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen könnte jedoch auch bei den Lehrern/Lehrerinnen gefragt werden: Wer sind die geeignetesten Lehrpersonen für solche Tätigkeiten und nach welchen Kriterien wird darüber entschieden? Gibt es ein großes Interesse, vielleicht sogar eine Konkurrenzsituation, oder ist es schwierig überhaupt Interessierte zu finden? Diese und ähnliche Fragen sind noch offen, könnten aber neue Einblicke und Erkenntnisse bieten. Teilaspekte dieser Fragen können beantwortet werden, indem der Fokus auf die Motive jener Lehrer/innen gerichtet wird, die Mediationsprojekte durchführen. Meist sind es nur ein oder zwei Lehrer/innen, die an der Schule diese Aufgabe übernehmen und die Erfahrungen zeigen, dass es fast ausschließlich jene Lehrer/innen sind, die sowieso offen gegenüber Veränderungen und Innovationen sind. Überwiegend handelt es sich um

sehr engagierte Personen, die teilweise bereits schon Erfahrungen mit ähnlichen Projekten gemacht haben. Einige der Lehrer/innen verfügen auch über zusätzliche pädagogische oder psychologische Ausbildungen und mit der zunehmenden allgemeinen Verbreitung der Mediation gibt es auch vermehrt Lehrer/innen, die eine private Mediationsausbildung mitbringen. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine Wahl als solche meist gar nicht stattfindet, sondern dass es primär eine Frage des Engagements, der Motivation und auch der Qualifikation ist. Am ehesten zu einer wahlähnliche Situation kommt es in jenen Schulen, wenn im Rahmen einer SCHILF ein Großteil der Lehrer/innen ein Basistraining macht und in Folge einzelne Lehrpersonen ausgewählt werden, die für das Projekt verantwortlich zeichnen.

Mit Vorbehalt kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es für die Entwicklung und Qualität der Peer-Mediation sicher förderlich ist, wenn sich vermehrt Lehrer/innen für die Peer-Mediation begeistern und sich in diese Richtung fort- bzw. ausbilden, so dass eine breite Basis an interessierten Lehrpersonen zur Verfügung steht. Dadurch rückt auch die Auswahl jener Lehrer/innen verstärkt in den Mittelpunkt, die sich als Trainer/in und Coach qualifizieren wollen. So werden auch Situationen verhindert, bei denen Projekte von einzelnen engagierten Personen im Alleingang gegen den Widerstand der uninformatierten Kollegen/Kolleginnen umgesetzt und durchgeboxt werden.

5.4.3 „coach the coach“ – Projektsupervision

Innerhalb eines Konfliktlotsenprojektes erhalten die begleitenden Lehrkräfte die Rolle von Coaches. Dieser ungewohnte Wechsel zwischen besserwissender Regelung von oben zur Hilfestellung im Hintergrund ist für viele LehrerInnen nicht einfach. In der Peer-Mediation brauchen von daher auch LehrerInnen ihre Coaches.

Metzger1998, S. 22

Auf die Notwendigkeit von externen Beratern/Beraterinnen wurde bereits unter Kapitel 5.1.4 hingewiesen. Die Kooperation mit externen Fachleuten ist nicht nur für die Bereiche der Ausbildung wichtig, sondern gilt besonders auch für die Begleitung und Betreuung der Lehrer/innen. Das bedeutet, dass für Lehrer/innen, die als Coach tätig sind, die Reflexion der Projektarbeit unter Anleitung eines Supervisors/einer

Supervisorin zum Qualitätsstandard zählen sollte. Ein zentraler Aspekt der Reflexionsarbeit, der hier kurz ausgeführt wird, ist die Rollenklärung der Lehrer/innen. Denn, während es beim Unterricht vordergründig um die Wissensvermittlung geht und die Lehrer/innen allein die volle inhaltliche und methodische Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen tragen, steht bei Peer-Mediationsprojekten die Begleitung, Stärkung und Qualifizierung der Schüler/innen im Mittelpunkt. Dafür wird von den Lehrern/Lehrerinnen eine grundlegende Änderung des Rollenverständnisses gefordert. Deshalb werden die Lehrer/innen in der Fortbildung und Supervision von externen Fachleuten angeleitet, ihre gewohnte Rolle einer „Wissensvermittlungs- und Machtperson“ tendenziell in Richtung Coaching und Projektbegleitung zu verändern (vgl. dazu auch Vogel 1998, S. 32ff, Metzger 1999, S. 22ff und Hartlieb 2000). Die Lehrer/innen sind in ihrer Flexibilität enorm gefordert, da sie abwechselnd mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen konfrontiert werden. Hierzu ist das Wahrnehmen und Klären der jeweiligen Rolle nötig. Die Erfahrungen zeigen, dass gerade externe Fachleute wesentlich zur Klärung der Rollen beitragen und die Lehrer/innen und Schüler/innen dabei unterstützen, systeminterne Muster und Verhaltensweisen zu erkennen und zu erweitern.

Die Lehrer rutschen da [bei der Peer-Mediationsausbildung, Anm. d. Verf.] in eine andere Funktion hinein, d.h. Übung und Training. Das müssen wir auch lernen in unserer Ausbildung, die neutrale Position. Darum finde ich es günstig, dass es immer wieder in Kooperation mit Außenstehenden funktioniert, weil das sehr hilfreich ist. D.h. auch für sie selber wäre das eine konstruktive Sache, denn da würden sie nicht die Probleme zu den ihren machen, sondern schauen, wer hat das Problem wirklich und auch darauf kommen, dass sie das gar nichts angeht, dass das die Schüler untereinander lösen müssen. (P10: Expertin. txt - 10:6)

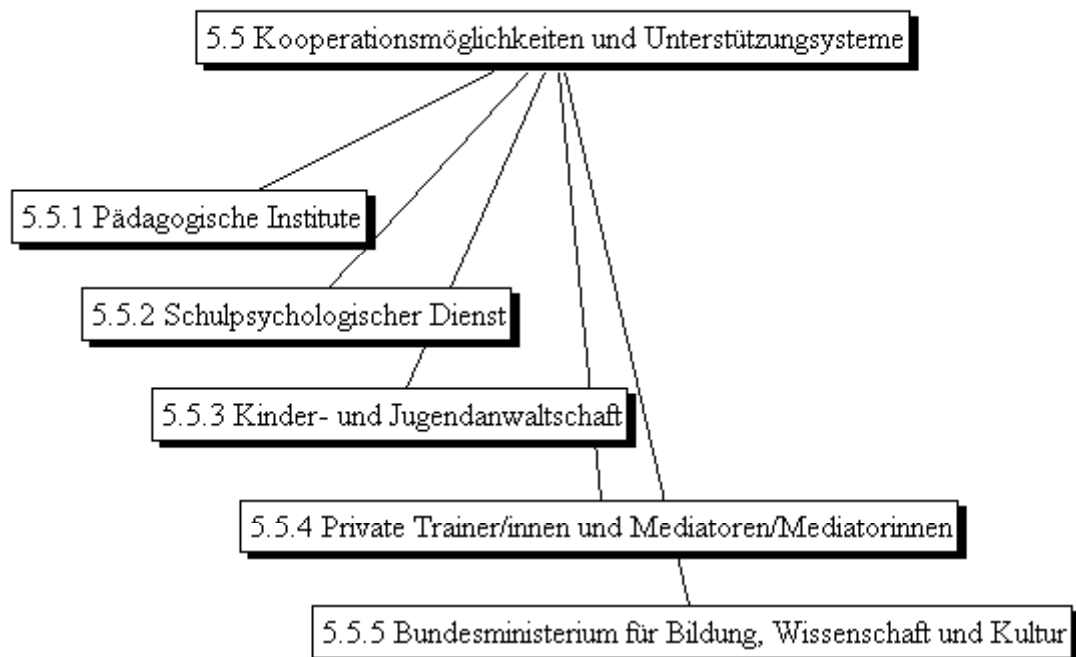
Jedenfalls denke ich mir, auch ein ausgebildeter Lehrermediator, bevor er selber Schülerschulungen macht, braucht zuerst einmal die Begleitung eines Externen, mit dem gemeinsam er so was macht. ... D.h., auch wenn jetzt zwei Lehrer sagen, wir machen das Freifach, müssten sie sich für die konkrete Schülerschulung einen externen Trainer, der mehr Erfahrung hat, um so ein Seminarkonzept zu machen und zu schauen und eventuell das auch ein bisschen durch das Jahr zu begleiten, was weiß ich, einmal in zwei Monaten zu einer Supervision zu kommen und zu schauen, wie ist denn der Stand und was brauchen die. (P11: Experte. txt - 11:31)

Dem Rollenwechsel auf der Personenebene entspricht auf der strukturellen Ebene ein Wechsel von den „Macht“- und „Regel“-Lösungen zu einer mediativen „Aushandlung“ von Lösungen zwischen den Konfliktparteien. Das hat nicht nur eine

Veränderung der Konfliktkultur zur Folge, das bewirkt auch einen Paradigmenwechsel im Wertesystem der Schule. Und für diesen systemverändernden Prozess werden externe Fachleute als Supervisoren/Supervisorinnen und Schulentwickler/innen benötigt, um die direkt am Projekt beteiligten Personen und auch die Schulgemeinschaft als Gesamtes zu unterstützen und zu begleiten.

Die Analyse der entsprechenden Aussagen zeigt, dass die supervisorische Reflexion und die Begleitung durch externe Berater/innen wesentlich dazu beitragen, den Qualitätsstandard von Peer-Mediationsprojekten zu sichern. In Form der Projektsupervision durch Externe erhalten die Lehrer/innen eine professionelle Entlastung und durch die Reflexion kann die qualitätsvolle und wirksame Umsetzung des Projektes langfristig gewährleistet werden. Externe Berater/innen sind zudem unverzichtbar, wenn die Besonderheiten der systembedingten Einbettung von Mediation in der Schule und deren Veränderungspotenzial auf die Konfliktkultur an der Schule angemessen berücksichtigt werden sollten.

5.5 Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme



Durch die Öffnung zur Schulumwelt, durch die Kooperation mit schulischen und schulnahen Institutionen sind erhebliche Synergieeffekte denkbar. Es wurde in Kapitel 5.1.4 bereits darauf hingewiesen, welche bedeutende Rolle die Öffnung der Schule nach innen und außen spielt. Die Erfahrungen zeigen, dass die erfolgreiche Umsetzung der Peer-Mediationsprojekte vielfach nur durch die Zusammenarbeit mit externen Experten/Expertinnen und schulnahen bzw. außerschulischen Institutionen möglich war.

In den nachstehenden Ausführungen werden einige Institutionen angeführt, die als Unterstützungssysteme im Bereich der Peer-Mediation Schulen zur Verfügung stehen. Da die Frage nach Kooperation auch immer mit der Kostenfrage verbunden ist, wird zusätzlich der Aspekt der Finanzierung miteinbezogen. Vorausschickend ist festzustellen, dass es sich dabei lediglich um einen Ausschnitt jener Einrichtungen und Institutionen handelt, die sich im Rahmen der Untersuchung als bedeutsam herausstellten. Es besteht aber kein Anspruch auf eine ganzheitliche Erfassung der verschiedenen Unterstützungssysteme für Schulen. Weiters ist zu betonen, dass

Kooperationsmöglichkeiten und die Voraussetzungen und Ressourcen der verschiedenen Institution von Bundesland zu Bundesland derart variieren, dass auf die jeweiligen bundesländerspezifischen Bedingungen im Rahmen dieser Studie nicht detailliert eingegangen werden kann. Deshalb wird in Folge lediglich vereinzelt auf einige gravierende Unterschiede hingewiesen.

5.5.1 Die Pädagogischen Institute

Eine zentrale Rolle in der Ausbildung der Lehrer/innen spielen die Pädagogischen Institute. Die Recherchen ergaben, dass es bis vor fünf Jahren seitens der Pädagogischen Institute keine Angebote gab. Doch daran hat sich in kürzester Zeit einiges geändert und die Pädagogischen Institute haben zwischenzeitlich einiges nachgeholt. Gerade seit jüngster Zeit mehren sich bundesländerweit, vor allem aber in Tirol, der Steiermark und Wien, die Seminare und Workshops zum Thema Konfliktregelung und Mediation. In Graz wurde mit dem neuen Akademiegesetz ein Lehrgang gestartet, der Modellcharakter für alle anderen Bundesländer haben könnte und eine vielversprechende Entwicklung einleitet. In diesem viersemestrigen Lehrgang werden theoretische und praktische Grundlagen zur Schulmediation und deren Implementierung am Standort vermittelt. Der Lehrgang ist aber auch darauf ausgerichtet, die kommunikativen Fähigkeiten der Lehrer/innen zu erweitern und eine neue Grundhaltungen zu Konflikten zu entwickeln. Weiters sollen die Teilnehmer/innen die Fähigkeiten erwerben, mediatorische Techniken und Grundhaltungen an die Schüler/innen zu vermitteln. Dabei handelt es sich um ein Modell, dass alle Phasen der Ausbildung, ausgehend vom Basistraining bis zur Begleitung und Evaluierung, abzudecken vermag. Die Lehrer/innen haben die Möglichkeit unter Anleitung von hochkarätigen Experten/Expertinnen eine umfassende und ganzheitliche Ausbildung zu erlangen, die ganz spezifisch für den Bereich Schule konzipiert ist. Dabei entstehen für die Lehrer/innen keine Kosten, es bedarf einzig dem Einverständnis der Direktion. Die Pädagogischen Institute könnten, und tun dies verstärkt auch, wie der Lehrgang in Graz zeigt, im gesamten Feld der Schulmediation verschiedene Aufgaben übernehmen. Weiters bieten die Pädagogischen Institute Informationstage an Schulen, Basistrainings für die interessierten Lehrer/innen und mehrtägige Seminare und Workshops zur konkreten Anleitung und Implementierung für Peer-Mediation an. Die große Nachfrage an

solchen Kursen spricht für die Aktualität und das Interesse der Lehrer/innen. Ein weiterer Vorteil für die Lehrer/innen und den jeweiligen Standort ist, dass für diese Form der Ausbildung keine zusätzlichen Kosten aufzubringen sind.

Aber nicht nur für die Ausbildung einzelner Lehrer/innen spielen die Pädagogischen Institute eine wichtige Rolle, sondern es gibt auch verstärkt im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung Angebote und Nachfragen für das gesamte Team einer Schule. Diese Ausbildungen werden durch das schulinterne Lehrerfortbildungsbudget finanziert. Eine weitere Form der Unterstützung betrifft die finanzielle Teilfinanzierung von akuter Mediation durch Externe, sofern Lehrer/innen am Konflikt beteiligt sind. Dies sei hier nur ergänzend erwähnt, da es sich dabei nicht um Peer-Mediation handelt und diese Form der Schulmediation nur von einzelnen Pädagogischen Instituten unterstützt und gefördert wird.

Als Nachteil ist anzuführen, dass in der Vergangenheit Seminare trotz allgemein großem Interesse, aber mangels übergreifender Teilnahmemöglichkeiten, sowohl was die einzelnen Pädagogischen Institute und die bundesländerspezifischen Angebote betrifft, nicht zustande gekommen sind, weil sie nur einer ganz bestimmten Lehrer/innen/gruppe zugänglich waren. Die neuesten Bemühungen und Entwicklungen zeigen jedoch, dass zum Vorteil der interessierten Lehrer/innen diese interne Zugangsbeschränkungen größtenteils wegfallen. Doch offen bleibt, und das gilt es vorerst abzuwarten, inwieweit die Pädagogischen Institute bei fortschreitenden Budgetkürzungen weiterhin in der Lage sein werden, die Mediation im Programm zu halten bzw. ob sie auch zukünftig über die Ressourcen verfügen, diese Angebote dem Bedarf entsprechend auszubauen.

5.5.2 Der Schulpsychologische Dienst

Im Rahmen des Schulpsychologischen Dienstes gibt es viele Varianten der Gestaltung der Ausbildung. Kontinuierlich seit über sieben Jahren gibt es das Modell, dass schulübergreifend jeweils zwei Peers einer Schule ausgebildet und betreut werden. Andere Formen sind z.B diverse SCHILF-Veranstaltungen in Form von Wochenendseminaren, bei denen Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam ausgebildet werden. Weiters ist vom Schulpsychologischen Dienst für die Zukunft eine Differenzierung zwischen Schulen geplant, die konkret eine Ausbildung zur

Peer-Mediation anstreben und jenen, die für eine große Zahl der Schüler/innen ein Basistraining durchführen wollen.

Österreichweit ist gegenwärtig ein Ost-West-Gefälle erkennbar, d.h. die überwiegende Zahl der Angebote zur Peer-Mediation ist im Raum Wien zu verzeichnen. Ein finanzieller Vorteil für die Schulen besteht darin, dass die anfallenden Kosten zur Gänze vom Schulpsychologischen Dienst abgedeckt werden. Ausnahmen sind Kooperationen mit externen Experten/Expertinnen, hierbei hat die Schule einen Teilbetrag der Personalkosten aufzubringen. Grundsätzlich ist jedoch die einzige Bedingung an die Schulen, für die nötigen räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu sorgen, damit die Projekte auch umsetzbar sind.

5.5.3 Die Kinder- und Jugendanwaltschaft

Die Kinder- und Jugendanwaltschaft hat wesentlich zur Entwicklung der Schulmediation in Österreich beigetragen und auch gegenwärtig wird eine große Zahl der Mediationsprojekte in Kooperation mit der Kinder- und Jugendanwaltschaft durchgeführt. In einigen Bundesländern verfügt die Kinder- und Jugendanwaltschaft über ausgebildete Mediatoren/Mediatorinnen. Das hat zum Vorteil, dass die Personalkosten für diese externen Experten/Expertinnen von der Kinder- und Jugendanwaltschaft übernommen werden können und den Schulen diesbezüglich keine Kosten entstehen. Wenn die regionale Kinder- und Jugendanwaltschaft jedoch nicht über eigene Mediatoren/Mediatorinnen verfügt, werden diese Leistungen von freien Dienstnehmern/Dienstnehmerinnen im Auftrag der Kinder- und Jugendanwaltschaft erbracht. Dadurch entstehen zusätzliche Kosten, die dann von der Kinder- und Jugendanwaltschaft und der Schule aufgebracht werden müssen.

Die Kinder- und Jugendanwaltschaft war und ist für viele Projekte eine wichtige Starthilfe und hat vor allem in der Pionierphase dazu beigetragen, dass die Umsetzung von personeller und damit auch finanzieller Seite gesichert war. Doch wie die folgenden Interviewauszüge von zwei Kinder- und Jugendanwältinnen zeigen, ist diese Variante langfristig nicht die optimalste Lösung, da dadurch interne Ressourcen gebunden werden, die eigentlich in anderen Bereichen nötig wären.

Fangen wir einmal mit dem Ist-Stand an, momentan ist es so, dass wir eine freie Dienstnehmerin haben, eine Mediatorin die diese Projekte durchführt. Das heißt, die wird also von der Kinder- und Jugendanwaltschaft, sprich vom Land Tirol finanziert, was aber auf Dauer sicher nicht umsetzbar ist, weil einfach auch sehr viel an Geld gebunden wird, das wir auch für andere Projekte brauchen, mir wäre so als Wunschvorstellung, also ein Plattform mit Mediatoren und Mediatorinnen die das anbieten, wo die Schulen sich hinwenden können. (P5: Expertin. txt - 5:1)

In diesem Projekt ist der Beitrag hauptsächlich von der Kinder- und Jugendanwaltschaft gekommen, d.h. es waren unsere Personalkosten, also meine Dienstzeit und der Kollege, der mich da unterstützt hat, ist auch Landesbediensteter, und hat hier auch durch Unterstützung der Jugendwohlfahrtsreferentin, diese zusätzliche Zeit in Form von Überstunden bekommen. Das war jetzt was die Kinder betroffen hat, und der Lehrer-Workshop ist über das Pädagogische Institut im Rahmen einer SCHILF-Veranstaltung finanziert worden. (P12: Expertin. txt - 12:8)

Das ist natürlich jetzt nur in der Anfangsphase, das ist uns ja auch klar, und da sehe ich auch den wesentlichen Beitrag, den wir hier als Kinder- und Jugendanwaltschaft leisten können, weil wir in diesen Pilotphasen jetzt nicht bei jeder Stunde auf das Geld schauen müssen. Aber das wird mittel- und langfristig keine adäquate Lösung sein. Ich denke, dass es mittel-, langfristig schon von der Schule bzw. von den Eltern oder von wem auch immer übernommen werden muss, diese Finanzierungen auf die Füße zu stellen. (P12: Expertin. txt - 12:8)

Es ist schwer abzuschätzen wie lange die Kinder- und Jugendanwaltschaften in den einzelnen Bundesländern noch über die nötigen Ressourcen verfügen um weiterhin mit dem bisherigen Einsatz die Entwicklung von Peer-Mediationsprojekten in den Schulen zu fördern und aktiv gestaltend mitzutragen.

5.5.4 Private Trainer/innen und Mediatoren/Mediatorinnen

Die Einbeziehung von externen, privaten Fachkräften ist für die Schulen oft mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Zum einen sind es die hohen Personalkosten, die dafür aufzubringen sind und zum anderen fehlt es den Schulen an Orientierungshilfen zur Einschätzung und Auswahl der privaten Mediationsangebote. Denn es gibt auch einige Mediatoren/Mediatorinnen, die Mediation allgemein anbieten und sich nebenbei am Markt Schulmediation beteiligen wollen, ohne über das nötige Wissen und die Feldkompetenzen in den Bereichen Schule und Peer-Mediation zu verfügen. Aber auch für den Bereich der Begleitung und Supervision ist es für die Schulen

schwierig, qualifizierte Experten/Expertinnen zu finden, die sowohl über eine supervisorische Qualifikation als auch über ein allgemeines Fachwissen zur Schulmediation verfügen. Als zusätzliche Erschwernis ist zu sehen, dass der relativ hohe finanzielle Aufwand für eine geringe Zahl an Personen, gegenüber den Kollegen/Kolleginnen gerechtfertigt werden muss. Ein Umstand, der erklärt, warum bestimmte qualitätssichernde Leistungen, z.B. Supervision mit externen Personen, eher als Forderung und Wunschvorstellung existieren, als dass sie praktisch zur Anwendung kommen. Ein Liste, in der speziell für den Schulbereich Mediatoren/Mediatorinnen und Supervisoren/Supervisorinnen nach gewissen Qualitätskriterien aufgenommen werden, könnte hier ein wenig Orientierung bieten (vgl. dazu die Empfehlungen in Kapitel 6.3.2).

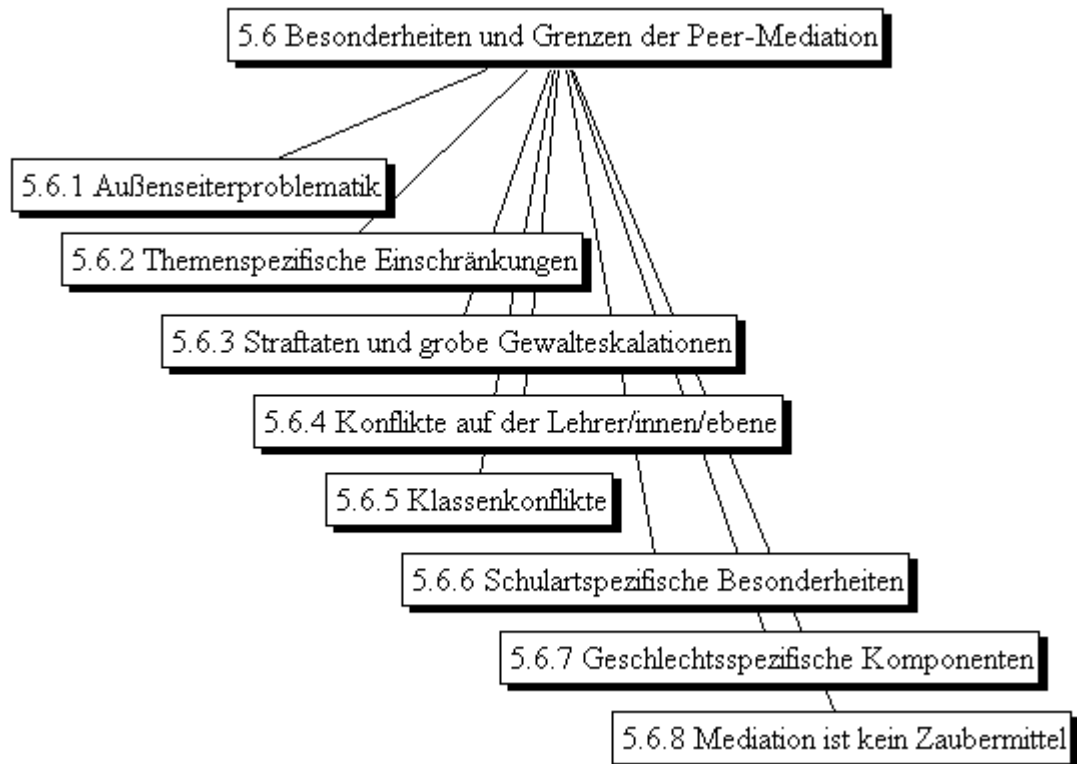
5.5.5 Das BM:BWK

Das BM:BWK unterstützt Peer-Mediationsprojekte in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden Projekte finanziell gefördert, indem vom Umwelt- und Gesundheitsbildungsfond eine Teilfinanzierung der Projekte übernommen wird⁷³. Eine langfristig, verbindliche Teilfinanzierung durch das BM:BWK ist für viele Schulen ein wichtiger Eckpfeiler in der Planung und Umsetzung der Projekte. Deshalb werden die finanziellen Unterstützungen durch das BM:BWK auch in Zukunft für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Peer-Mediationsprojekte eine wesentliche Rolle spielen (vgl. dazu die Empfehlungen in Kapitel 6.3.2 und 6.3.3).

Ein zweite wichtige Form der Unterstützung besteht in der Förderung der wissenschaftlichen Begleitforschung. Innovative Wege bedürfen der Grundlagenforschung und durch die Vergabe von Forschungsaufträgen gibt das Ministerium ein Zeichen, dass diese Projekte Beachtung und intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung verdienen. Zusätzlich zur Vergabe von Diplomarbeiten bzw. Dissertationen kann das BM:BWK mit der Förderung zukünftiger Forschungsaufträge wichtige Impulse für die Fortentwicklung und Qualitätssicherung der Peer-Mediation an österreichischen Schulen setzen.

⁷³ Finanziert werden die Personalkosten der Referenten/Referentinnen, Fahrtkosten und Sachaufwandkosten. Dies erfolgte bislang mit einem formellen Ansuchen um Kostenzuschuss für umwelt- und gesundheitsbezogene Unterrichtsprojekte an das BM:BWK Abteilung V/3, Minoritenplatz 5, 1014 Wien.

5.6 Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation



Peer-Mediation ist kein Zaubermittel, das universell für alle Konfliktsituationen im Schulbereich einsetzbar ist, sondern kann nur in einem beschränkten Rahmen angewendet und umgesetzt werden. Zur Ausbildung der Lehrer/innen und Schüler/innen gehört es auch, dass sie ganz klar die Grenzen der Peer-Mediation kennen und auch einhalten. Für Bereiche, die nicht in den Rahmen der Peer-Mediation fallen ist es wichtig, die Schüler/innen über Personen und Einrichtungen zu informieren, die für die spezifischen Problemlagen zuständig sind. Verallgemeinernd kann zu den Grenzen gesagt werden, dass Peer-Mediation im Bereich von Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen angewendet wird, und dass es innerhalb dieses Rahmens wiederum Einschränkungen in Bezug auf die zu behandelnden Themen gibt. Unterschiedlich eingeschätzt und praktiziert wird die Zuständigkeit der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen für Klassenkonflikte. Als wesentliches Manko des klassischen Mediationsgespräches ist zu werten, dass die an den Rand gedrängten Jugendlichen, und die „at risk“-lebenden Jugendlichen nicht

erreicht werden. Eine Chance für diese Schüler/innen könnte die Einzelmediation bieten. Solch eine Erweiterung des Mediationsangebotes wird in einigen Projekten diskutiert bzw. bereits auch angeboten.

Eine weitere Problematik, die nicht in den Kompetenzbereich der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen fällt, sind gröbere Gewalttaten oder Strafrechtsdelikte. Umstritten und in den einzelnen Projekten unterschiedlich gehandhabt wird die Zuständigkeit der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen für Klassenkonflikte und für Konflikte an denen Lehrpersonen beteiligt sind.

Die in den folgenden Kapiteln beschriebenen Grenzen der Mediation können auch als Chancen für eine Veränderung und Weiterentwicklung der Schulmediation gesehen werden. Deshalb werden auch zur jeweiligen Thematik die Lösungsmöglichkeiten und -versuche aufgezeigt, die teilweise in den Schulen bereits umgesetzt werden.

5.6.1 Außenseiter/innen/problematik und Mobbing

Die Schwierigkeiten liegen darin, dass sich sozusagen zwei Streithähne finden müssen, die bereit sind, das Angebot in Anspruch zu nehmen. ... bei Schülern ist das ein bisschen schwierig, sie haben nicht immer mit demselben den Konflikt, das wechselt, oder sie haben ihn nicht mit einem Einzelnen, sondern mit einer größeren Gruppe, so quasi als Außenseiter, Probleme.

Ammann, Interview 2001⁷⁴

Die Ergebnisse zeigen, dass mit dem klassischen Peer-Mediationsverfahren die Außenseiter/innen nicht fassbar sind, d.h. deren Probleme und Notsituationen nicht aufgearbeitet werden können. Verhaltensauffälligkeiten und Verzweiflungstaten sind die bekannten Folgen von nicht rechtzeitig erkannter persönlicher Not. Ausnahmen bilden einzelne Fälle, von denen berichtet wird, dass Außenseiter/innen direkt eine Ausbildung gemacht haben und davon profitieren konnten. Die größte Schwierigkeit im Bereich der Außenseiterproblematik ist die Voraussetzung der Freiwilligkeit beider Konfliktparteien. Denn für solche Konfliktsituationen ist es höchst

⁷⁴ Interview P19: Markus Ammann.txt - 19:18

unwahrscheinlich, dass gerade jene Schüler/innen, die von einem oder mehreren Mitschülern/Mitschülerinnen sekkiert oder gemobbt werden, die Initiative ergreifen und die anderen für ein gemeinsames Mediationsgespräch motivieren. Doch gerade verhaltensauffällige aber auch übermäßig angepasste Schüler/innen stehen vielfach unter einem Leidensdruck, der Ursache für Konflikte und Gewalttaten sein kann. Deshalb gibt es verschiedene Überlegungen und Bestrebungen auch diese Personengruppe in die Mediation einzubinden. Eine Chance bieten die niederschweligen Basistrainings, auf deren Notwendigkeit und Bedeutung bereits ausführlich unter Kapitel 5.3.1 hingewiesen wurde. Parallel dazu, so zeigen die neuesten Entwicklungen, gibt es auch Bemühungen, das Mediationsangebot zu erweitern. In der Öffnung der Mediation für ausgegrenzte Einzelpersonen und deren individuellen Konfliktsituationen und Problemlagen liegt die große Chance der Einzelmediation. Der Begriff Einzelmediation wird zwar allgemein gebraucht, doch korrekter und weniger irreführend ist die Bezeichnung Einzelgespräch, da es sich nicht um ein Mediationsverfahren im engeren Sinn handelt.

Es gibt auch Mediationen wo nicht zwei Parteien beteiligt sind, wo nur jemand alleine herkommt und der andere nicht reden möchte, über dies und das. Also es werden nicht nur zwei Parteien, sondern auch Einzelne Ich glaub, dass Wichtigste am ganzen Projekt ist, dass die Fälle halt wirklich geheim bleiben, dass das kein anderer erfährt. (P41: HAK-HASCH Schülermediatorin. txt - 41:25)

Auch diese ganzen Einzelgespräche, wenn ich zum Beispiel Probleme mit Lehrern habe oder Probleme mit Eltern habe und nicht, meine Probleme mit daheim habe und ich kann nicht, ich will aber auch keinen Lehrer da in Anspruch nehmen, dann kann ich zu den Schulmediatoren gehen. Die Schulmediatoren, die können, die wissen, wo sie sie hinschicken müssen. Die sind vertraut mit den sozialen Einrichtungen in Innsbruck. Die wissen, schau, da und da kannst du hingehen und gehen sogar mit ihnen hin und sagen, das sind die kompetenten Leute, die sind für dein Problem zuständig. (P54: BG-BRG Lehrerin und Coach. txt - 54:31)

Ja, also, wir haben ja vor zwei Jahren auch so eine Zweitschiene, mit Einzelgesprächen, wo nicht zwei Streitende zu uns gekommen sind, sondern nur einer, der ein Problem gehabt hat, jetzt in der Klasse, der ein Außenseiter war, dass der eben auch die Möglichkeit gehabt hat, mit uns darüber zu reden und das ist eigentlich hauptsächlich das, was, mit dem ich mich jetzt beschäftigt habe, also wir zwei haben das meistens gemacht. (P53: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 53:13)

Bei den Einzelgesprächen übernehmen die Peers stärker die Berater/innen/rolle als die Rolle des Mediators/der Mediatorin. Damit übernehmen sie eine Aufgabe, die mehr der Peer-Education oder dem Peer-Counseling entspricht, die aber als zusätzliches Angebot der Schulmediation ein probates Mittel ist, um auch außenstehende oder die „at risk“-lebenden Schüler/innen zu erreichen und Beratung in persönlichen Notsituationen zu geben (vgl. ergänzend dazu auch Witzemann 2001 S. 59-64).

Resultierend kann festgehalten werden, dass das Angebot von Einzelgesprächen und der Ausbau von Basistrainings zweckmäßige und effiziente Schritte sind, um mit der Peer-Mediation einen breiteren Personenkreis zu erreichen. Dadurch werden der beschränkte Zugang und der Wirkungsbereich ausgeweitet, und mit der Anpassung an die schulspezifischen Konfliktsituation können die Schwachstellen des klassischen Mediationsverfahrens abgedeckt werden. Dennoch sollten die Einzelgespräche nicht zur Hauptaktivität bzw. zum Hauptziel von Peer-Mediationsprojekten werden, sondern nur ein erweitertes Angebot im Gesamtkonzept darstellen.

5.6.2 Themenspezifische Einschränkungen

Wenn es Probleme in Verhandlungen gibt, dann kommen sie zu mir und fragen, wie sie weiter vorgehen könnten, ob das in Ordnung ist oder ob dieses Thema ein solches ist, dass sie behandeln dürfen. Da kommen dann durchaus Dinge vor, die weit über reine Themen der Peer-Mediation hinausgehen.

Sammer, Interview 2001⁷⁵

Im geschützten Rahmen der Mediation werden von den Schülern/Schülerinnen auch immer wieder Problemlagen eingebracht, die nicht im Kompetenzbereich der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen liegen. Speziell wenn Peers, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, auch beratend tätig sind und zusätzlich Einzelgespräche anbieten, ist es wichtig zu wissen, wo die Grenzen zur therapeutischen Tätigkeit liegen. Denn es hat sich gezeigt, dass die Peers mit Themen und Problemen

⁷⁵ Interview P 6: Sammer.txt - 6:10

konfrontiert werden, die weit über die Möglichkeiten der Mediation hinausgehen. Dazu zählen z.B. Essstörungen, sexueller Missbrauch, Drogenprobleme oder auch schwierigste innerfamiliäre Konflikte. Um eine Überforderung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen, aber auch der Coaches zu vermeiden, sind diesbezüglich klare Grenzen zu ziehen und die betroffenen Schüler/innen an kompetente Personen oder Beratungseinrichtungen weiterzuvermitteln.

Was uns meiner Meinung nach noch fehlt, sind Schienen, die uns von woanders angeboten werden, um Problemfelder aufzuarbeiten, die nicht direkt in die Mediation hineinfallen. Z.B. Drogenproblematik, Missbrauch - ganz selten aber doch, schwierigste Situationen in Familien, ... (P6: Experte. txt - 6:10)

Also mir fällt da ad hoc ein Beispiel ein. Da ist, da hat ein Lehrer zugewiesen und da ist es um einen größeren Gewaltfall gegangen, ich glaube sogar, um sexuelle Belästigung, wo die Schülerin, also die zwei Mediatoren sich da überfordert gefühlt haben und ich denke, das war auch kein Fall, das wäre ein Fall wahrscheinlich für einen Beratungslehrer gewesen, aber nicht für die Schüler-Mediatoren. (P12: Expertin. txt - 12:10)

Bei oberflächlicher Betrachtung entsteht der Eindruck, dass mittels der Peer-Mediation eine breite Thematik an Konflikten nicht bearbeitbar ist und nur für einen schmalen Bereich wirksam angewendet werden kann.

Doch gerade im Umstand, dass in der Mediation Problemlagen und persönliche Notsituationen von den Schülern/Schülerinnen angesprochen werden, die weit über die Kompetenzen der Mediatoren/Mediatorinnen hinausgehen, liegt die große Chance dieser Projekte. Denn für einzelne Schüler/innen ist das Gespräch mit Gleichaltrigen im geschützten Rahmen der Mediation eine wichtige und für sie adäquate Möglichkeit, den ersten Schritt zu wagen um Hilfe in Anspruch zu nehmen. Auch wenn die Mediation nicht den geeigneten Rahmen zur Aufarbeitung vieler Themen bietet, und viele Problemlagen nicht in den klassischen Wirkungsbereich der Mediation fallen, so stellt sie ein wichtiges Forum dar, in der persönliche Probleme angesprochen werden können und die Schüler/innen wichtige Informationen über spezifische Einrichtungen und deren Beratungsangebot erhalten.

5.6.3 Straftaten und grobe Gewalteskalationen

Grenzen sehe ich dort, wo Gesetze klar überschritten werden. Wenn es um kriminelle Dinge geht sind der Mediation sicherlich Grenzen gesetzt.

Märk, Interview, 2001⁷⁶

Die Chancen und die Bedeutung der Mediation in der Gewaltprävention wurde bereits hervorgehoben (vgl. Kapitel 5.2.3), in der Gewaltkuration sind jedoch Grenzen erkennbar. Während sich das Mediationsverfahren für Gewalttaten im Bereich der Sachbeschädigung oder geringen Gewaltkonflikte eignet, zählen grobe Gewalthandlungen und Straftaten nicht mehr in den Aufgabenbereich der Peer-Mediation.

Zum Bereich Gewalt ist ergänzend anzumerken, dass nur bei vereinzelten Schulen massive Gewaltvorfälle die Auslöser waren, um Mediation einzuführen. Die meisten untersuchten Schulen haben einfach aufgrund ihres starken Engagement in Sachen Konflikt und Kommunikation Mediationsprojekte angefangen. Irrtümlich, aber immer noch stark verbreitet, ist die Meinung, dass einzelne Schulen Mediationsprojekte durchführen, weil es sich dabei um sehr konfliktbehaftete Schulen mit einem extrem hohen Gewaltpotenzial handelt. Die Erfahrungen der zehn ausgewählten Schulen haben aber gezeigt, dass Mediation vielmehr als Qualitätsmerkmal der Schulen zu sehen ist und nicht auf ein vorangegangenes bzw. gegenwärtig erhöhtes Gewaltpotential an der Schule zurückzuführen ist.

Insgesamt wird ersichtlich, dass Peer-Mediation kein geeignetes Mittel zur Krisenintervention bei extremen Gewalttaten und Straftaten darstellt, sondern im Bereich Gewalt überwiegend in der Prävention und bei die Regelung geringer Gewalttaten eingesetzt wird (vgl. ausführlich zur Gewaltprävention und zur Kuration geringer Gewalttaten Kapitel 5.2.3).

⁷⁶ Interview P8: Werner Märk.txt - 14:17

5.6.4 Konflikte auf der Lehrer/innen/ebene

Die andere Grenze ist ganz klar die Ebene zu den Lehrern, den Erwachsenen. Da sind die Schülermediatoren eindeutig nicht zuständig und auch überfordert.

Hofer, Interview 2001⁷⁷

Allgemein gibt es einen breiten Konsens, dass Peer-Mediation primär in Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen anzuwenden ist. Doch teilweise wurden auch Mediationsfälle verzeichnet, bei denen eine Vermittlung durch Peer-Mediatoren/Mediatorinnen in Konflikten zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen stattfindet. Meist betrifft dies Konflikte zwischen einzelnen Lehrern/Lehrerinnen und einer Klasse, seltener Lehrer/innen und einzelne Schüler/innen. Dabei wird in beiden Fällen die Freiwilligkeit aller am Konflikt Beteiligten vorausgesetzt und vielfach erfolgt die Vermittlung durch die Peers sogar auf ausdrücklichen Wunsch der beteiligten Lehrpersonen. Und, das zeigt der Blick in die Schulen, so manche Schüler-Mediatoren/Mediatorinnen würde gerne verstärkt Konflikte auf Lehrer/innen/ebene behandeln. Präzisierend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass in solch einem Fall die Peer-Konstellation nicht mehr gegeben ist, sondern gegenteilig, Personen eines hierarchischen Systems mit verschiedenen Kompetenzen und Aufgaben die Mediation in Anspruch nehmen bzw. anleiten. Auch wenn, wie Einzelfälle zeigen, solche Mediationsgespräche erfolgreich durchgeführt werden können, so ist doch darauf hinzuweisen, dass bei derartigen Verfahren, die Voraussetzungen für eine Peer-Mediation nicht gegeben sind und gerade das Machtgefälle zwischen Lehrer/in und Schüler-Mediator/in eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Deshalb ist für Fälle, bei denen Lehrer/innen am Konflikt beteiligt sind, egal ob es sich um Konflikte mit Schülern/Schülerinnen, anderen Lehrpersonen, der Schulleitung oder auch Eltern handelt, die Einbeziehung von externen Mediatoren/Mediatorinnen zu empfehlen. Dies wäre zusätzlich ein deutliches Zeichen, dass die Mediation nicht nur für die Schüler/innen ein geeignetes Verfahren der Konfliktlösung ist, sondern dass der

⁷⁷ Interview P13: Klaus Hofer.txt - 13:12

Gedanke der Mediation auch auf die Ebene der Erwachsenen vorgedrungen ist. Die Chancen einer solchen Vorbildwirkung werden nicht extra ausgeführt, obwohl die schulische Praxis den Eindruck verstärkt, dass im Bereich der konstruktiven Konfliktlösung auf institutioneller Ebene noch viel an Informations- und Veränderungsarbeit zu leisten wäre.

5.6.5 Klassenkonflikte

Das ist eine Grenze die wichtig ist einzuhalten: Schüler übernehmen keine schwierigen Klassen, um diese zu befrieden oder zu reparieren. Das ist einfach eine Überforderung.

Banner Interview, 2001⁷⁸

Den Ausführungen zu dieser Thematik geht eine Differenzierung des Begriffs Klassenkonflikte voraus, um dessen Bandbreite deutlich zu machen. Zu den Klassenkonflikten zählen Konflikte einzelner Lehrpersonen mit Klassen, eine Konfliktkonstellation auf die bereits im vorangegangenen Kapitel hingewiesen wurde. Aber auch Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft werden als Klassenkonflikte bezeichnet. Dabei kann es sich um Konflikte zwischen verschiedenen Gruppierungen in der Klasse handeln, es können aber auch Einzelpersonen, so genannte Problemschüler, einen Konflikt mit der Klasse haben. Ergänzend und klärend sei zusätzlich erwähnt, dass es an Schulen immer wieder einzelne Klassen gibt, die an sich schon als Konflikt- oder Problemklassen bezeichnet werden, unabhängig von konkreten Personen, die in den Konflikt involviert sind oder von genau erkennbaren Konfliktkonstellationen innerhalb der Klasse.

Die Auswertung zeigt, dass es zum Bereich Klassenkonflikte einige Unstimmigkeiten gibt. Überraschend sind die Ergebnisse insofern, als sich herausgestellt hat, dass Klassenkonflikte zum einen in einigen Schulen als beliebtes und überwiegendes Tätigkeitsfeld der Mediation gesehen werden. Zum anderen gibt es die gegensätzlichen Meinungen von Experten/Expertinnen, Mediatoren/Mediatorinnen

⁷⁸ Interview P 8: Gottfried Banner txt - 8:19

und Schülern/Schülerinnen, die ausdrücklich betonen, dass Klassenkonflikte nicht in den Aufgabenbereich der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen fallen.

Weil die Gefahr besteht, die Schüler für Klassenkonflikte zu verwenden oder zu missbrauchen, was manchmal unter einer guten Anleitung eines Lehrers durchaus machbar ist, wie man ja auch Konfliktregelung mit Gruppen machen kann. Aber per se ist das eine Überforderung, weil es eher anderer Mechanismen wie Gruppendynamik und anderen Methoden bedarf als nur die Mediation. Das ist eine Grenze, die wichtig ist einzuhalten: Schüler übernehmen keine schwierigen Klassen, um diese zu befrieden oder zu reparieren. Das ist einfach eine Überforderung. (P 8: Experte txt - 8:19)

Die zentralen Argumente gegen eine Regelung von Klassenkonflikten in Form der Peer-Mediation sind erstens, dass oft Lehrer/innen in den Konflikt involviert sind und zweitens, dass für Konflikte die mehrere Personen betreffen, gruppendynamische und analytische Kenntnisse erforderlich sind. Also Kenntnisse und Kompetenzen, die über das Wissen der Mediationstechniken weit hinausgehen und vielfach auch die Lehrer/innen vor eine unlösbare Aufgabe stellen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff Klassenmediation in zweierlei Bedeutungszusammenhängen gebraucht wird. Zum einen sind damit Mediationsgespräche mit Klassen gemeint, zum anderen wird dieser Begriff auch für Mediationstrainings, die mit ganzen Klassen durchgeführt werden, üblich.

Und gerade in diesen niederschweligen Mediationstrainings mit Klassen liegt eine große Chance für die Prävention von Klassenkonflikten. Denn da stehen nicht die einzelnen Peers und der aktuelle Konflikt im Vordergrund, sondern die ganze Klasse wird von Lehrern/Lehrerinnen oder externen Trainern/Trainerinnen über einen längeren Zeitraum spielerisch angeleitet, um Kompetenzen im Bereich der Konfliktregelung und der Kommunikation zu erwerben. Dazu zählen auch die Eingangsprogramme und die Sensibilisierungsprogramme, die Hilfestellungen für neu formierende Klassengemeinschaften bieten und die Schüler/innen für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten sensibilisieren.

Es gibt auch, und das sei der Vollständigkeit erwähnt, eine Variante der Klassenmediation, die von Walker als mediatorische Klassenberatung oder auch General Group Counseling bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um ein Peer-Mediationsverfahren, bei dem im Klassenverband ohne Lehrpersonen unter

Anleitung eines Mediationsteams über die Situation und das Klima in der Klasse gesprochen und reflektiert wird. Die Erfahrungen an einigen österreichischen Schulen zeigen, dass es für das Mediationsteam oft schwierig ist, diese Gruppendynamik so in den Griff zu bekommen, dass ein konstruktives Arbeiten mit den Klassen möglich ist. Vielen der Schüler/innen fehlt die Motivation und das Interesse. Dennoch melden sie sich meist alle freiwillig für die Klassenmediation, da diese ein Spaß und immer noch besser und spannender als herkömmlicher Unterricht ist.

Die zahlreichen Berichte von den Peer-Mediatoren/Mediatorinnen und Coaches bestätigen die Überforderung der Peers in Klassenkonflikten, gleich ob es sich um klasseninterne Auseinandersetzungen handelt oder auch um Konflikte zwischen einer Lehrperson und einer Klasse. Natürlich gibt es gegenteilige Erfahrungen, bei denen die Peers erfolgreich bei Klassenkonflikten vermittelt haben, doch prinzipiell ist zu betonen, dass die Regelung von Klassenkonflikten in Form einer Klassenmediation die Schüler-Mediatoren/Mediatorinnen überfordert und auch nicht in deren Aufgaben- und Kompetenzbereich fällt. Interessant wird die weitere Entwicklung der mediatorischen Klassenberatung bzw. des General Group Counseling sein, und die zukünftigen Erfahrungen werden zeigen, inwiefern diese Form geeignet ist, klassenintern Konflikte ohne Beteiligung von Lehrpersonen mit Unterstützung eines Mediationsteams zu lösen.

5.6.6 Schulartspezifische Besonderheiten und Einschränkungen

Der Grundgedanke der Peer-Mediation - Schüler zu befähigen, Streit unter Gleichaltrigen zu schlichten und selbst konstruktiver und ohne Gewalt mit eigenen Konflikten umzugehen - lässt sich in allen Schulstufen umsetzen. Nur die Umsetzungsformen müssen dem Alter und den Möglichkeiten der jeweiligen Gruppe angepasst werden.

Faller 1998, S. 78

Peer-Mediation wird, das zeigt das heterogene Bild der schulischen Praxis, in allen Schulstufen und Schularten umgesetzt. Im Rahmen dieser Studie wurden verschiedene Schulen möglichst vieler Schultypen untersucht. Die zehn ausgewählten und detailliert untersuchten Schulstandorte setzen sich aus drei Hauptschulen, einer

höheren technischen Schule, einer Handelschule und Handelsakademie, einer Berufsschule, einem Privatgymnasium und mehreren Bundesgymnasien, Bundesrealgymnasien und wirtschaftskundlichen Realgymnasien zusammen. Österreichweit am stärksten verbreitet sind die Peer-Mediationsprojekte im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, dagegen nur sehr geringe Verbreitung findet die Peer-Mediation in den Volksschulen (vgl. zu Mediation in Volksschulen auch Witzemann 2001, S. 139f und Anetzhuber 2001). Die Gründe dafür liegen unter anderem in den hohen sozialen Anforderungen an die Schüler/innen, die zu Peer-Mediatoren ausgebildet werden. Gerade Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe bringen die nötigen Voraussetzungen oft bereits mit, denn sie verfügen vielfach über ausgeprägte kommunikative und soziale Kompetenzen und können teils auch von Erfahrungen aus ähnlichen Projekten profitieren. Kaum Erfahrungen mit Projekten in den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Soziales Lernen und konstruktive Konfliktlösung haben die Schüler/innen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Und gerade deshalb, so die Interviewaussagen, gibt es in diesen Schultypen ein starkes Interesse und einen großen Bedarf an Peer-Mediation. Eine Besonderheit bilden auch die Berufsschulen, wenn diese nicht als als Ganzzahresschule organisiert sind. Das bedeutet, dass die Schüler/innen geblockt neun Wochen auf eine bestimmte Jahreszeit zusammengezogenen Unterricht haben, was zur Folge hat, dass nur sehr eingeschränkte und verkürzte Formen der Peer-Mediation umsetzbar sind. Zunehmend Anklang findet die Peer-Mediation auch im teils konfliktträchtigen Klima der Hauptschulen, wobei die Schüler/innen sehr offen, interessiert und mitteilungsbedürftig gegenüber den Trainern/Trainerinnen und den Projekten sind. Wiederum anders gestaltet sich die Arbeit in den Volksschulen. Altersbedingt müssen in diesen Schulstufen vorrangig die Basiskompetenzen bei den Schülern/Schülerinnen vermittelt und trainiert werden.

Der Vergleich der verschiedenen Schularten zeigt, dass je nach schulspezifischen Rahmenbedingungen und Alter der Schüler/innen die Umsetzungsformen der Projekte unterschiedlich ausfallen. Auch hier gilt, dass Basistrainings und niederschwellige Ausbildungen meist einen ersten wichtigen Schritt darstellen und die Voraussetzungen für die konkrete Ausbildung schaffen. Werden die Basistrainings als integraler Bestandteil von Peer-Mediation gesehen, dann kann festgehalten werden, dass es altersbedingt in der Schule keine Untergrenze für

Mediationsprojekte gibt⁷⁹. Diese der Peer-Mediationsausbildung vorausgehenden Trainings beinhalten eine große Bandbreite an Möglichkeiten, um Mediation angepasst an die Schüler/innen und an die Rahmenbedingungen des jeweiligen Standorts durchführen zu können.

5.6.7 Geschlechtsspezifische Komponenten der Mediationsarbeit

Männliche Gewalt ist auch Ausdruck dafür, daß bereits dem Jungen und später dem erwachsenen Mann gesellschaftlich verwehrt ist, zu seiner Hilflosigkeit, zu den Ängsten und Bedürftigkeit zu stehen.

Vogel 1998, S. 38

Unter der geschlechtsspezifischen Betrachtung lassen sich bei der Peer-Mediation folgende Aspekte herausfiltern: Sowohl in der Ausbildung zum Peer-Mediator/zur Peer-Mediatorin als auch in der Inanspruchnahme überwiegt deutlich der Anteil der Mädchen. Die Interviewaussagen zeigen, dass es für Jungen einfach uncool ist, eine Mediationsausbildung zu machen oder Mediationsgespräche in Anspruch zu nehmen. Mädchen, so die Rollenzuschreibungen, interessieren sich mehr als die Jungen für die Mediation, weil es um Emotionen geht und mit Einfühlungsvermögen zu tun hat. Eigenschaften, die mit den gesellschaftlichen Idealvorstellungen von Männlichkeit wenig zu tun haben. Die Gewaltbereitschaft der jungen Männer ist immer auch im Kontext der Vorbilder in Gesellschaft und Politik zu betrachten. Stärke beweisen, sich durchsetzen können und wenn nötig auch die Bereitschaft zur Gewalt sind die legitimen, männlichen Formen zur Konfliktlösung in der Erwachsenenwelt, die auch bei Schülern wirksam sind:

Buben dürfen keine Gefühle zeigen. Buben dürfen keine Schwäche zeigen, Buben müssen cool sein, müssen was ertragen, Buben reden nicht, die schlagen wenn es notwendig ist, wenn es gar nicht mehr geht. ... ab einem bestimmten Alter sagen die einfach, ich geh da nicht mehr hin, weil das wäre ein Zeichen von eigener Schwäche. (P35: HTL Lehrer und Coach. txt - 35:15)

⁷⁹ Angepasste und vereinfachte Mediationsverfahren sind selbst in der Vorschulstufe und in Kindergärten mit entsprechender Unterstützung der Erwachsenen möglich. Der Autor dieser Studie führt neben dem Schulbereich auch Mediationsfortbildungen für Betreuer/innen im Kinderhort- und Kindergartenbereich durch und arbeitet an einem Modell für Mediation im Kindergarten.

Ich glaube die Buben, die trauen sich irgendwie nicht da hingehen [zur Mediationsausbildung, Anm. d. Verf.], weil ..., dann haben sie Angst, dass sie ausgeschlossen werden, weil die ja nachher sagen, du bist ein Schulschwänzer, du bist gar nicht cool, weil du das gemacht hast. Und das kommt auch oft vor, dass die nachher Angst haben, dass sie von den anderen Buben immer gehänselt werden, nur weil sie es gemacht haben. (P52: BG-BRG Schülermediatorin. txt - 52:25)

In der Emanzipation von traditionellen Rollenzuschreibungen, die zur Steigerung der Gewaltbereitschaft bei Männern und Jugendlichen führen, liegt eine große Aufgabe und Chance der Peer-Mediation. Dabei bieten die Rollenspiele ein geeignetes Lernfeld um die gängigen Rollenzuschreibungen von Jungen und Mädchen zu reflektieren und zu bearbeiten. Dafür kann es zielführend sein, einen Teil der Ausbildung in geschlechtshomogenen Gruppen durchzuführen. Eine weitere Chance ist in der Vorbildwirkung der männlichen Trainer und Peer-Mediatoren zu sehen. Denn gerade im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Konzepten von Männlichkeit ist es wichtig, dass verstärkt Männer als Lehrer, Trainer und Peer-Mediatoren an den Schulen auftreten und vorleben, dass konstruktive Konfliktregelung auch in der Männerwelt cool sein kann.

5.6.8 Peer-Mediation ist keine Zaubermittel, sondern ein Baustein von vielen

Durch die Beschäftigung und Diskussion mit Mediation thematisiert sich auch das Konfliktfeld Schule neu. Neue Aspekte können sich zeigen und so das Feld bereichern.

Chicken 2000, S. 197

Den folgenden Ausführungen ist vorzuschicken, dass hiermit beabsichtigt wird, in fokussierter Darstellung einen Teilaspekt zu betrachten um mögliche Schwachpunkte der Mediation an Schulen aufzuzeigen und auf die Chancen einer neuen Konfliktkultur hinzuweisen.

Wird Mediation als das Zaubermittel angekündigt und punktuell eingeführt, erreicht der Mediationsgedanke nur eine ausgewählte Gruppe in der Schule. Denn viele der Projekte sind so angelegt, dass von einer relativ geringen Gruppe an Personen ein hoher Anspruch erwartet und viel Engagement vorausgesetzt wird. Das betrifft primär die Lehrer/innen und Schüler/innen, die ausgebildet werden, kann aber auch

für Schulleitung und externe Experten/Expertinnen gelten. Die unmittelbare und direkte Leistung, das Mediationsgespräch, wird im Vergleich zur Gesamtschüler/innen/zahl von einer verhältnismäßig kleinen Gruppe und wiederum nur bei bestimmten Konfliktsituationen in Anspruch genommen. Dadurch wird deutlich, wie eng der unmittelbare Personenkreis der Peer-Mediation sein kann und wie wenige Personen direkt von den Mediationsgesprächen bzw. der Mediationsausbildung profitieren.

Diese sehr verkürzte Argumentationslinie - weder die transformative Wirkung noch die niederschweligen Programme werden dabei berücksichtigt - wurde gewählt, um demonstrativ auf die möglichen Beschränkung im Zugang und in der Inanspruchnahme der Mediation hinzuweisen. Vielleicht hat sich auch deshalb in der Praxis eine Tendenz in Richtung niederschwelliger Zugang abgezeichnet.

Die überwiegende Zahl der untersuchten Schulen hat erkannt, wie wichtig es ist, Mediation grundsätzlich möglichst breit und offen anzulegen. Die zunehmenden Basisstrainings, die Klassemeditationen oder auch die Einführung von Einzelmeditationen sind hierbei richtungsweisend (vgl. auch die Ergebnisse von Hartlieb 2000 und Witzemann 2001). Dadurch kann wesentlich mehr Personen Konfliktlösungswissen und -kompetenzen vermittelt werden, was wiederum Auswirkungen auf die Akzeptanz, die Inanspruchnahme und die Konfliktkultur an der Schule hat.

Die Chance für eine Veränderung der Konfliktkultur in Schulen liegt also neben der Peer-Mediationsausbildung im engeren Sinn im verstärkten Ausbau der niederschweligen Mediationsangebote im Vorfeld und in einem bunten Neben- und Miteinander von Fächern und Projekten, die alle die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und die Verbesserung der Konfliktkultur zum Ziel haben (vgl. dazu BMUK 1993 und BM:BWK 2001).

Die Peer-Mediation mit ihren Grenzen ist ein wichtiger Baustein im Gesamtgefüge des Erlernens und der Vermittlung von sozialen Kompetenzen. Schulbezogen modifiziert bzw. erweitert ist die Peer-Mediation eine tragenden Säule für die Neugestaltung einer konstruktiven Kommunikations- und Konfliktkultur an österreichischen Schulen.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Beschreibungen und theoretischen Behauptungen des Forschers sollten hinreichend klar sein, so daß die Leser in der Lage sind, die Glaubwürdigkeit des von ihm zur Diskussion gestellten theoretischen Rahmens mit Sorgfalt abzuschätzen.

Glaser/Strauss 1998, S. 237

In diesem vorletzten Kapitel,⁸⁰ werden in einer zusammenfassenden Beschreibung die zentralen Ergebnisse der Studie dargestellt und in Folge werden aus den vorliegenden Erkenntnissen Schlussfolgerungen für jene Personen und Institutionen abgeleitet, die sich mit Peer-Mediation in Schulen beschäftigen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass in diesen Ausführungen, aufgrund der Kürze die eine Zusammenfassung mit sich bringt, nicht alle wichtigen Erkenntnisse und Informationen der Studie enthalten sind. Zur Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisgewinnung sei auf die jeweiligen, umfassenden Ausführungen im Hauptteil der Studie verwiesen.

6.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Hierbei werden die zentralen Erkenntnisse der Studie in der Reihenfolge, wie sie in den einzelnen gleichnamigen Kapitelüberschriften 5.1 bis 5.6 ausgeführt wurden, in verkürzter Form dargestellt.

Einige Themenbereiche und Phänomene sind jedoch derrart komplex, dass eine strukturierte Bündelung, wie es für eine Zusammenfassung angemessen wäre, nicht möglich ist. In diesen Fällen sind Verweise auf die jeweiligen detaillierten Ausführungen in der Studie angeführt.

⁸⁰ Für einige Leser/innen wird dies das erste Kapitel sein, weil es als Zusammenfassung besonders gut geeignet ist, sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Siehe dazu auch die Gebrauchsanweisung und Leseanleitung zu Beginn dieser Arbeit.

6.1.1 Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung

Der erste Bereich der Zusammenfassung betrifft die Faktoren für eine erfolgreiche Realisierung der Peer-Mediationsprojekte. Erste wichtige Grundbedingung für die erfolgreiche Realisierung der Projekte ist eine allgemeine und breite Akzeptanz bei allen beteiligten Personen. Die Unterstützung der Schulleitung und zumindest ein überwiegendes Interesse im Lehrerkollegium und bei den Schülern/Schülerinnen sind wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung von Peer-Mediation an Schulen.

Ein weiterer Punkt im Rahmen der erfolgreichen Realisierung ist die Prozesshaftigkeit der Projekte. Von der Einführung bis zur erfolgreichen Etablierung von Peer-Mediationsprojekten ist es ein langer Entwicklungsschritt. Dabei ist es wichtig diesen Projekten mehrere Jahre eine Chance zu geben, denn die Auswirkungen dieser Veränderungen unterliegen einer prozessbedingten Langsamkeit. Der Vergleich der Projekte zeigt, dass es zwei, drei Jahre dauert, bis sich die erwünschte Inanspruchnahme und Wirkung einstellt. Gerade in der Anfangsphase sind die Projektbeteiligten mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert und die Erwartungen sind vielerorts überhöht. Doch vorschnelle Erfolge sind aufgrund der Prozesshaftigkeit nicht zu erwarten, vielmehr sind alle Beteiligten gefordert in die Kraft und Nachhaltigkeit einer kontinuierlichen, langsamen Veränderung zu vertrauen.

Weiters ist hervorzuheben, dass Peer-Mediationsprojekte an jenen Schulen erfolgreich umgesetzt werden, wo sie Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes und nicht nur punktuell aufgesetzte Projekte sind. Die Mediation als eine zentrale Säule des Schulprofils, bzw. als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes ist Garant und zugleich sichtbares Zeichen für eine breite Akzeptanz und das Interesse an einer kooperativen Konfliktbewältigung an der Schule.

Wichtig und unabdingbar für die erfolgreiche Realisierung ist die Öffnung nach innen und außen. Dazu zählt die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten, die von den Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen als motivations- und lernfördernde Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht wahrgenommen werden. Öffnung nach innen bedeutet die Unterstützung und Begleitung durch externe Experten/Expertinnen. Für die Qualitätssicherung bei der Ausbildung der Lehrer/innen und der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen ist die Einbindung von

ausgebildeten Mediatoren/Mediatorinnen unabdingbar. Beratungsangebote und Supervision durch externe Fachleute tragen wesentlich zur Entlastung und Erweiterung der Handlungskompetenzen aller aktiv beteiligten Personen bei.

Für eine langfristige Planung und Realisierung von Peer-Mediationsprojekten ist die Finanzierung ein wichtiger Faktor. Der Vergleich der Ergebnisse zu den Finanzierungsmodellen zeigt große Unterschiede im Bereich der anfallenden Kosten und viele unterschiedliche Varianten zur Aufbringung der nötigen Finanzmittel. Vergleiche dazu die Ausführungen in Kapitel 5.1.5.

Die Projektbetreiber/innen stehen dabei vor der schwierigen Aufgabe, die personellen und finanziellen Ressourcen des Schulstandortes, die Angebote der schulischen bzw. schulnahen Institutionen und privatwirtschaftliche Angebote so zu koordinieren, dass die anfallenden Kosten in einem langfristig finanzierbaren Rahmen bleiben. Empfehlungen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der Finanzierung werden im Kapitel 6.3.3 angeführt.

6.1.2 Kriterien der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

Ein weiterer Bereich der Ergebnisse betrifft die Beurteilung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer-Mediation an Schulen. Dabei wurden die Daten auf verschiedenen Ebenen analysiert.

Auf der praktisch-konkreten Ebene der Mediationsgespräche ist festzuhalten, dass die gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen im Gegensatz zu fremdverordneten Autoritätslösungen die besser akzeptierten Lösungen sind und auch langfristig halten. Im Rahmen der Peer-Mediation werden von den Konfliktparteien gemeinsam und in kooperativen, oft intensiven Gesprächen Lösungen erarbeitet, bei der auch die Gefühle und die Interessen der am Konflikt beteiligten Personen berücksichtigt werden. Darin liegen auch die Gründe, dass diese Konflikte in der Regel langfristig und dauerhaft wirksam gelöst werden können.

Zum Verhältnis von Inanspruchnahme und Wirksamkeit der Peer-Mediation ist Folgendes hervorzuheben: Grundsätzlich ist die Inanspruchnahme ein leicht messbarer und offensichtlicher Faktor, jedoch bei einer differenzierten Analyse wird deutlich, dass die Inanspruchnahme einem komplexen Gefüge von förderlichen und hemmenden Bedingungen unterliegt. Deshalb ist es nicht zielführend, die Anzahl der

durchgeführten Mediationsgespräche, also die Inanspruchnahme der gebotenen Leistung als zentralen bzw. überhaupt als einzigen Indikator für die Wirksamkeit der Peer-Mediationsprojekte zu sehen. Eine differenzierte Betrachtung dieses Phänomens beinhalten die Ausführungen im Kapitel 5.2.2.

Ein weiterer Bereich der Wirksamkeit sind die gewaltpräventiven Auswirkungen der Peer-Mediation. Dabei ist festzustellen, dass die Auswirkungen nicht losgelöst von den oft vielfältigen Aktivitäten zur Gewaltprävention messbar sind und deshalb auch nicht ausschließlich der Mediation zugeschrieben werden können. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Aussagen der interviewten Personen vielfach eine gewaltpräventive Wirkung der Peer-Mediation bestätigen. Peer-Mediation führt zu einer Sensibilisierung bei Spannungs- und Konfliktsituationen und gleichzeitig werden ganz konkrete Fertigkeiten und Verhaltensweisen zur gewaltfreien Konfliktlösung erlernt. Im Gesamten ist die Peer-Mediation als wirkungsvoller Ansatz zur Gewaltprävention zu beurteilen und zusätzlich, je nach Schwere der Gewalttaten, auch als effizientes Verfahren in der Gewaltkuration einsetzbar.

Ein ganz anderer Zugang zur Einschätzung der Wirkung der Peer-Mediation ist in einer langsamen und alle Personengruppen tangierenden Breitenwirkung im generellen Umgang mit Konflikten zu sehen. D.h. die Wirkung wird nicht primär auf die einzelnen konkreten Mediationsgespräche bezogen, sondern die Hauptwirkungen werden auf verschiedenen Ebenen im Schulbereich festgestellt. Besonders bei Schulen mit mehrjährigen Erfahrungen wurde verstärkt von Multiplikatoreffekten der Peer-Mediation berichtet. Dazu zählen das zunehmende Interesse der Lehrer/innen für Mediationsfortbildungen, schulinterne Einbeziehung der Peer-Mediation zur Regelung bei Disziplinarüberschreitungen oder generell positive Auswirkungen auf das Klassen- bzw. Schulklima.

Doch die stärksten und nachhaltigsten, wenn auch am schwierigsten nachzuweisenden Auswirkungen der Peer-Mediation sind die transformativen Wirkungen. Denn vor allem jene Schüler/Schülerinnen, die eine Peer-Mediationsausbildung machen, erwerben dabei vielfältige soziale Kompetenzen und Konfliktlösungsstrategien, die weit über den Schulbereich hinausgehen. Diese werden im Freundeskreis und in der Familie angewendet, und sind nach eigenen Einschätzungen auch für das spätere Leben vorteilhaft.

Die Summe der Ergebnisse zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Peer-Mediationsprojekten verdeutlicht, dass die Hauptwirkung von Peer-Mediation in der Transformation der erlernten Fähigkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich liegt. Im Gegensatz zu den konkreten Mediationsfällen, sind transformative und gewaltpräventive Auswirkungen nur schwer messbar. Doch die zahlreichen Aussagen und Erfahrungsberichte verschiedener Personengruppen bestätigen eine Erweiterung an Sozialkompetenzen bei den beteiligten Personen und weisen auf ein breites Spektrum an gewaltpräventiven Aspekten von Peer-Mediationsprojekten hin.

6.1.3 Ausbildung und Begleitung der Peers

Die Analyse der Ausbildung und Begleitung der Peers zeigt, dass die Peer-Mediationsausbildung an Schulen eine große Bandbreite an Modellen und Organisationsformen aufweist.

Als wichtige Voraussetzung sind die Basistrainings im Vorfeld der Ausbildung hervorzuheben. Bei diesen niederschweligen Trainings werden im Vergleich zur eigentlichen Ausbildung wesentlich mehr Schüler/innen erreicht und somit eine breite Basis für eine Veränderung der Konfliktkultur an der Schule geschaffen. Schwerpunkte sind die intensive Auseinandersetzung zum Thema Konflikte und Gewalt und grundlegende Inhalte und Verfahren der Mediation.

Darauf aufbauend folgt die Ausbildung der Peer-Mediatoren/Mediatorinnen. Dabei stellen sich Fragen der Organisationsformen, der inhaltlich didaktischen Vorgangsweise und auch ganz zentral die Frage nach der Auswahl der Schüler/innen. Diese Ergebnisse können aufgrund der Komplexität nicht in zusammenfassender Weise dargestellt werden. Eine Diskussion dieser Ergebnisse unter verschiedenen Betrachtungsweisen und Argumentationslinien ist im Kapitel 5.3.2 nachzulesen.

Qualitätssichernd und wesentlich für die erfolgreiche Umsetzung ist auch die Begleitung und das Coaching der Schüler/innen durch die Lehrer/innen. Weiters hat es sich als förderlich herausgestellt, wenn die Peers für spezifische Situationen Supervision mit externen Fachleuten beanspruchen können.

6.1.4 Ausbildung und Coaching der Lehrer/innen

Die Analyse der Ausbildung der Lehrer/innen ergibt prinzipiell ähnliche Ergebnisse wie die der Schüler/innen/ausbildung. Vorausschickend muss festgestellt werden, dass es nicht genügt, den Schüler/innen eine möglichst effiziente Ausbildung zukommen zu lassen und dabei die Lehrer/innen zu vernachlässigen. Denn für derart komplexe und innovative Projekte ist eine gezielte, professionelle Information und Qualifizierung der Lehrer/innen unabdingbar und es kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Lehrer/innen die nötigen Kompetenzen mitbringen oder sich selbst aneignen.

Auch hier gilt, wie bei der Schüler/innen/ausbildung, dass mit niederschweligen Basistrainings viele Lehrer/innen erreicht werden können und so das allgemeine Interesse und Wissen über konstruktive Konfliktlösungsmethoden geweckt und erweitert werden kann. Durch eine breite Diskussion im Vorfeld können inhaltliche, schulorganisatorische und strukturelle Voraussetzungen geklärt und im offenen Dialog Widerstände reduziert werden.

Auffbauend auf die Basistrainings folgt die eigentliche Ausbildung der Lehrer/innen, die „train-the-trainer“ Programme. Die Lehrer/innen erwerben dabei jene Fähigkeiten, die nötig sind, um die mediatorischen Techniken und Grundhaltungen an die Schüler/innen weiterzuvermitteln. Hierzu gibt es eine Vielzahl an Modellen und ebenso viele Argumente für und gegen bestimmte Organisationsformen bzw. inhaltlich-didaktische Methoden der Ausbildung. Diese sind ausführlich im Kapitel 5.4.2 zur Diskussion gestellt.

Ein weiterer für die Ausbildung wichtiger Punkt ist die fortlaufende supervisorische Reflexion und die Begleitung durch externe Berater/innen. So wird die Umsetzung des Erlernten kritisch reflektiert und die Lehrer/innen erhalten eine professionelle Entlastung. Dadurch kann die Qualität der Peer-Mediationsprojekte gesteigert bzw. gesichert werden.

6.1.5 Kooperationsmöglichkeiten und Unterstützungssysteme

Ohne die vielfältigen Kooperationsmöglichkeiten mit verschiedenen Einrichtungen wären die meisten der untersuchten Peer-Mediationsprojekte nicht durchführbar. Das

zeigt die allgemeine Entwicklung der Schulmediation und die Zusammenarbeit der einzelnen Schulen mit verschiedenen Institutionen und externen Personen. Das BM:BWK, die pädagogischen Institute, der Schulpsychologische Dienst und die Kinder- und Jugendanwaltschaften sind neben anderen, meist privaten Anbieter/innen, prägend für die Vielfalt der Peer-Mediation an österreichischen Schulen. Diese Einrichtungen und Unterstützungssysteme ermöglichen teils mit finanziellen, vor allem aber mittels personellen Ressourcen, das Zustandekommen der Projekte. Mehr zu den Möglichkeiten, Vor- und Nachteilen der einzelnen Einrichtungen bieten die Ausführungen im Kapitel 5.5.

6.1.6 Besonderheiten und Grenzen der Peer-Mediation

Peer-Mediation in der Schule hat auch Grenzen und kann nur in einem beschränkten Rahmen angewendet und umgesetzt werden. Wichtig ist, dass alle an diesen Projekten beteiligten Personen diese Grenzen klar erkennen und auch einhalten.

Das größte Manko der Peer-Mediation besteht in der Schwierigkeit, die an den Rand gedrängten Jugendlichen zu erreichen. Hier bieten Einzelgespräche mit Peer-Mediatoren/Mediatorinnen eine Chance auch Außenseiter/innen bei individuellen Problemsituationen beraten zu können.

Grenzen auf der inhaltlichen Ebene sind themenspezifische Einschränkungen, wie z.B. sexueller Missbrauch, Drogenmissbrauch, Essstörungen, familiäre Gewalt etc. Einen weiteren Grenzbereich der Peer-Mediation stellen gröbere Gewalttaten und Strafrechtsdelikte dar.

Auf der Konfliktebene kann zusammengefasst werden, dass Peer-Mediation nur im Bereich von Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen angemessen anwendbar ist und dass es nicht zielführend ist, wenn Schüler/innen zur Klärung von Klassenkonflikten eingesetzt werden.

Allgemein ist auffallend, dass die Grenzen der Peer-Mediation von den untersuchten Schulen recht unterschiedlich wahrgenommen und gehandhabt werden. Ausführlich thematisiert werden die Grenzen im Kapitel 5.6. Die Grenzen sind auch als Impuls für eine Modifizierung der Peer-Mediation zu sehen und verschiedene Schulen reagieren bereits mit Erweiterungs- und Anpassungsformen der Peer-Mediation. Ergänzend dazu sei auf die Empfehlungen im folgenden Kapitel hingewiesen.

6.2 Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung

Es ist zwar nicht ein vorrangiges Ziel dieser Studie, dennoch werden nachstehend einige Schritte und Aufgaben zur Etablierung eines Peer-Mediationsprojektes dargestellt. Dabei handelt es sich um allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen, bei denen auf die Vielfalt bundesländer- und schulspezifischer Gegebenheiten nicht näher eingegangen wird. Dafür wären schulspezifische Entwürfe notwendig, wobei die individuellen Kooperationsmöglichkeiten und Ressourcen miteinbezogen werden müssen. Deshalb sind die nachfolgenden Ausführungen verkürzt und allgemein gehalten und es werden nur die wesentlichen Schritte und Phasen zur Entwicklung und Umsetzung eines Peer-Mediationsprojektes angeführt.

Von der Idee eines Projektes bis zur erfolgreichen Realisierung ist es ein langer Prozess, für den es neben Fachkenntnis auch Engagement, Kooperation, Mut und viel Ausdauer braucht. Die aufgezeigten Schritte von der Idee bis zur Evaluierung lassen sich zusammenfassend in vier Phasen gliedern: Planung, Implementierung, Etablierung, Evaluierung und Adaptierung der Peer-Mediationsprojekte.

6.2.1 Planungsphase

Die Idee für Peer-Mediation an der Schule kommt meist von engagierten Lehrern/Lehrerinnen und teilweise von den Schülern/Schülerinnen selbst. Wollen nun diese Personen mit einem Peer-Mediationsprojekt starten, so sollten sie auf der systemischen Ebene Folgendes beachten:

Mediationsprojekte an Schulen sind Veränderungsprojekte. Dabei wird eine demokratische Methode zur Konfliktlösung in einem hierarchischen System angewendet wird, das über eine langjährige Tradition an Autoritäts- und Regellösungen in Konflikten verfügt. Darum muss auch mit Widerstand gerechnet bzw. gearbeitet werden. Gerade in der Anfangsphase sind deshalb Informationsveranstaltungen z.B. im Rahmen von pädagogischen Konferenzen oder schulinternen Lehrer/innen/fortbildungen von größter Wichtigkeit. Dabei müssen Fragen zur Bereitschaft der Lehrer/innen und Kooperations- und Finanzierungsmöglichkeiten thematisiert werden. Schulbezogen geht es auch darum, sich ein Bild über den bisherigen Umgang mit Konflikten zu machen und

Vereinbarungen über den zukünftigen Stellenwert der Mediation im Schulprogramm festzulegen.

6.2.2 Implementierungsphase

Für die Implementierung bedarf es der ausdrücklichen Unterstützung der Schulleitung und aller Schulpartner sowie einer langfristigen, mindestens über zwei Jahre abgesicherten Finanzierung und der strukturellen Einbettung in die Schule. Dazu zählt die Abklärung eines festgesetzten Rahmens, in dem die Lehrer/innen ihre Tätigkeit durchführen und auch finanziert bekommen. Je nach Ausbildungsmodell und Kooperation mit schulischen und schulnahen Institution, bzw. externen Fachleuten sind die geeigneten Organisationsformen und Abfolgen der Ausbildung der Schüler/innen und Lehrer/innen festzulegen (vgl. 5.4.2.1).

6.2.3 Etablierungsphase

In der Übergangsphase von der Implementierung zur Etablierung sind alle Beteiligten gefordert, die Schwierigkeiten der anfänglich oft geringen Inanspruchnahme zu überwinden. Der offene Dialog mit anderen Schulen zeigt, dass die meisten Schulen ähnliche Schwierigkeiten in dieser Phase haben. Gezielte Werbung für die Mediation am Standort ist eine effiziente Maßnahme, die Akzeptanz und die Inanspruchnahme zu steigern.

Regelmäßige Gruppentreffen, Coaching und Supervision sind ab dieser Phase unverzichtbare Angebote, um die Effizienz und Qualität der Peer-Mediationsarbeit zu sichern und die Schüler/innen und Coaches zu entlasten.

6.2.4 Evaluierungs- und Adaptierungsphase

Bereits nach dem ersten Jahr sollte mit der Auswertung und weiteren Planung begonnen werden. Es ist anzuraten, die Gruppentreffen und die Anzahl und Inhalte der Mediationsgespräche zu dokumentieren um Datenmaterial für spätere Evaluierungen anzulegen. Meist starten auch nach einem Jahr wieder Trainingsprogramme für die neuen Peer-Mediatoren/Mediatorinnen. Dabei können auch verstärkt die bereits ausgebildeten Lehrer/innen diese Trainings durchführen,

was zum Rückzug der externen Fachleute führt und kostensenkend wirkt. Der Aufgabenbereich der Externen verlagert sich zunehmend von der Durchführung der Trainings zur Projektbegleitung hin. Dies erfolgt in Form von Projektsupervision, Systemberatung und Evaluierung.

Die neuesten Entwicklungen einiger Schulen zeigen, dass der Phase der erfolgreichen Etablierung eine Phase der Adaptierung folgt. Darunter ist eine Anpassung und Erweiterung der Peer-Mediation an die schulspezifischen Möglichkeiten und Ansprüche gemeint. Dazu zählten beispielsweise die Einführung von Klassenmediationsausbildungen oder die Erweiterung des Mediationsverfahrens durch Einzelgespräche. Hierbei sind die Schulen gefordert, in experimenteller Art und Weise, den Wirkungsbereich der Mediation auszudehnen. Speziell die Erweiterung der Mediation für ausgegrenzte Einzelpersonen und deren individuellen Problemlagen, aber auch für möglichst viele Schüler/innen zugängliche Ausbildungsformen, eröffnen der Peer-Mediation neue Wirkungsbereiche.

Die Erfahrungen und das noch zu entdeckende Potenzial sollten die Projektbeteiligten ermutigen, hierbei neue Wege zu gehen und die Peer-Mediation anwendungsbezogen und nutzbringend an die Erfordernisse der Schüler/innen zu adaptieren.

6.3 Blick in die Zukunft - Empfehlungen

Während die vorangegangene Zusammenfassung vorwiegend einen Rückblick und die Auswertung von Praxiserfahrungen darstellt, wird an dieser Stelle der Blick nach vorne gerichtet und es werden Empfehlungen für zukünftige Projekte abgeleitet. Diese Empfehlungen sind im Sinne der Grounded Theory zu verstehen. Das bedeutet, eine Theorie bzw. Empfehlung aus der Praxis für die Praxis zu erstellen. Dabei wird eher richtungsweisend der Weg vorgezeigt, als ganz konkrete Schritte vorgegeben. Auch hier gilt es, die Komplexität und individuellen Unterschiede von Peer-Mediation an Schulen zu berücksichtigen. Deshalb ist es zielführend, bereits in der Entwicklungsphase zukünftiger Konzept- und Kooperationsarbeit alle bedeutsamen Personen und Institutionen an einen Tisch zu versammeln und in gemeinsamer Planung Unterstützungssysteme aufzubauen oder gegebenenfalls den Fortbestand bestehender Angebote zu sichern. Eine Anleitung zur konkreten Vernetzungsarbeit kann jedoch im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden. Dazu sind weder die zeitlichen und finanziellen Ressourcen vorhanden, noch ist es zweckmäßig, wenn die Planungs- und Entwicklungsschritte von einer Einzelperson erarbeitet werden. Die Absicht des Verfassers ist es jedoch zu betonen, und das zeigen auch die Ergebnisse dieser Studie, dass die Intensivierung der Beziehungen zwischen den einzelnen Personen, Schulen und Ausbildungseinrichtungen unabdingbare Voraussetzungen sind, um praktikable schul-, institutions- und länderübergreifende Modelle für die Zukunft zu entwickeln.

Aus der Summe der Ergebnisse und Erfahrungen werden nachstehend drei Bereiche angeführt, die Empfehlungen für mögliche zukünftige Entwicklungsschritte aufzeigen. Dazu zählt grundsätzlich der Hinweis auf die Bedeutung der niederschweligen Angebote und deshalb der Appell, die vielen Bemühungen und Angebote im weiten Feld der Konfliktlösung und des Erlernens von sozialen Kompetenzen verstärkt auszubauen und zu fördern. Zukunftsweisend ist auch die Empfehlung zur Errichtung von regionalen Koordinationsstellen und Überlegungen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der Finanzierung. Da die Umsetzung dieser Schritte aber einen intensiven Dialog zwischen allen Beteiligten voraussetzt, wird im Rahmen dieser Studie lediglich ein richtungsweisender Impuls für weitere Entwicklungsszenarien gegeben.

6.3.1 Förderung und Ausbau von niederschweligen Trainings

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen in den verschiedensten Bereichen die Notwendigkeit und die Effizienz von Angeboten zum Themenkomplex Gewalt und Konfliktlösungsstrategien. Die Förderung der sozialen Kompetenzen und das Kennenlernen von gewaltfreien kooperativen Konfliktlösungsstrategien verändert das Verhalten in Konfliktsituationen und hat nachhaltige Auswirkungen auf das Schulklima. Die Stärke der niederschweligen Ausbildungsangebote (dazu zählen neben den Basistrainings für Lehrer/innen und Schüler/innen auch die Klassenmediationsausbildungen, die Sensibilisierungsprogramme, Fortbildungen für Lehrer/innen, Sozialkompetenztrainings und andere) liegen im breiten Anwendungs- und Wirkungsbereich derselben. Im Gegensatz zur Peer-Mediationsausbildung, die nur wenigen ausgewählten Schülern/Schülerinnen bzw. Lehrern/Lehrerinnen zugänglich sind, werden mit den niederschweligen Angeboten wesentlich mehr Personen erreicht. So wird eine breite Auseinandersetzung mit Konflikten angeregt. Dadurch erfolgt eine allgemeine Sensibilisierung für konfliktreiche Situationen, wodurch Konflikte längst vor der Eskalation erfasst und konstruktiv bearbeitet werden können. Weitere Argumente für den Ausbau von niederschweligen Trainings sind, dass diese Angebote zweckmäßige und effiziente Möglichkeiten bieten, Peer-Mediation einem breiteren Personenkreis bekannt zu machen und eine wichtige Grundlage für aufbauende Peer-Mediationsprojekte bilden.

6.3.2 Koordinationsstellen und Trainer/innen/pool

Wenn sich Schulen nach innen und außen öffnen und sich mit den verschiedenen Institutionen und Ausbildungsanbietern vernetzen, können erhebliche Synergieeffekte nutzbar gemacht werden. Die Einrichtung regionaler Koordinationsstellen könnte ein realisierbarer und effektiver Weg sein, um ein übergreifendes Unterstützungssystem für Peer-Mediation und ähnliche Angebote an Schulen aufzubauen.

Dafür sind im Vorfeld Vernetzungstreffen notwendig, bei der Vertreter/innen des BM:BWK, schulnaher Institutionen wie z.B. der Kinder- und Jugendanwaltschaft, des Schulpsychologischen Dienstes, der Pädagogischen Institute und private Anbieter/innen in gemeinsamer Absprache und unter Einbringung der jeweiligen

Interessen und Ressourcen ein Konzept für die Einrichtung dieser Koordinationsstellen erarbeiten.

Zu den wesentlichen Aufgaben dieser zukünftigen Koordinationsstellen zählt die Information und Vernetzung unter den verschiedenen Schulen und Einrichtungen, Unterstützung und Mitorganisation der Ausbildung der Schüler/innen und Lehrer/innen, die Bereitstellung von qualifizierten Mediatoren/Mediatorinnen bzw. Trainern/Trainerinnen.

Weiters sollten transparente Finanzierungsmodelle erarbeitet werden, die den Schulen eine langfristige Planung erleichtern. Es ist auch denkbar, dass die Koordinationsstellen nicht vorrangig für Peer-Mediationsprojekte zuständig sind, sondern ein breites Spektrum an Projekten und Aktivitäten in den Bereichen Gewaltprävention, Soziales Lernen, Kommunikation und Konfliktlösung abdecken.

Diese und ähnliche Überlegungen werden aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, denn dafür bedarf es dem koordinierten Vorgehen aller Beteiligten, wie es bereits in diesem Kapitel beschrieben wurde.

6.3.3 Vereinfachung und Vereinheitlichung der Finanzierung

Die gegenwärtige Situation zeigt, dass die Finanzierung der Peer-Mediationsprojekte oft eine schwierige Hürde für die Schulen darstellt. Schulen brauchen für die langfristige Planung eine verbindliche, finanzielle Absicherung. Eine Rahmenvorgabe des BM:BWK bzw. eine transparente und verbindliche Teilfinanzierung nach einheitlichen Kriterien würde die Finanzierung wesentlich vereinfachen.

Wie bereits angesprochen, könnten die Koordinationsstellen auch in diesem Bereich unterstützend tätig sein und die finanziellen Ressourcen, die vom BM:BWK und anderen Institutionen zur Verfügung gestellt werden, im Antragsverfahren an die Schulen vergeben und die Einhaltung der geforderten Kriterien und Mindeststandards überprüfen.

Da der Großteil der aufzubringenden Finanzbeiträge die Personalkosten der Trainer/innen bzw. Mediatoren/Mediatorinnen betrifft, und Schulen am freien Markt Schwierigkeiten haben die Kompetenzen der einzelnen Anbieter/innen abzuschätzen,

ist die Einrichtung eines Mediatoren/Mediatorinnenpools anzuraten. Ähnlich wie in den Bereichen der Psychotherapie, Supervision und Mediation geregelt, wäre eine spezielle Liste für Fachleute der Peer-Mediation im Schulbereich denkbar. Nach schulspezifischen Gesichtspunkten werden dabei Eingangskriterien und Qualitätsstandards festgelegt. Wenn diese von den Mediatoren/Mediatorinnen bzw. Trainern/Trainerinnen erfüllt werden, können sie in die Liste aufgenommen werden.

Im Rahmen der Gesamtfinanzierung werden für diese Fachleute auch einheitliche Stundensätze vereinbart und in einem festgelegten Ausmaß auch verbindlich zugesichert. Neben einer finanziellen Sicherung der Ausbildung der Schüler/innen könnten dadurch auch die begleitende Supervision, die Trainings und die Ausbildung der Lehrer/innen finanziell langfristig gesichert werden.

6.4 Vision einer neuen Konfliktkultur

Metaphorisch betrachtet stehen wir vor der Entscheidung: Unterstützt unser Erziehungssystem das Errichten von Mauern, oder das Schlagen von Brücken?

Dulabaum 1998, S. 166

Ebenfalls in metaphorischer Sprache kann gesagt werden, dass die Peer-Mediation eine wichtige Brücke für einen neuen und konstruktiven Umgang mit Konflikten und Gewalt darstellt. Das zeigen und bestätigen die Erfolge der untersuchten Projekte. Die Pfeiler und Fundamente welche diese Brücke tragen, sind die verschiedenen und oft mit viel Engagement verbundenen Aktivitäten und Projekte im Bereich der Persönlichkeitsbildung und des Erlernens sozialer Kompetenzen.

Die aktuellen gesellschaftspolitischen und schulischen Entwicklungen verdeutlichen, wie notwendig Modelle der Gewaltprävention und des konstruktiven Konfliktlösens in allen Bereichen des Lebens sind. Einzelne Schulen, konkreter die aktiv an Peer-Mediation beteiligten Personen, zeigen einen Weg vor, der zukunftsweisend ist und bereits eine neue Entwicklung eingeleitet hat. Wenn es den beteiligten Personen und Institutionen gelingt, im kooperativen Austausch die Voraussetzungen und Ressourcen zu optimieren, dann werden zunehmend mehr Schüler/innen den Grundgedanken der Mediation erfahren können. Es sind diese jungen Menschen von heute, die eine neue Form der konstruktiven Konfliktlösung in die Erwachsenenwelt von morgen tragen. Darin liegt eine große Chance für die Schulen und die Gesellschaft: Die Konfliktwelt Schule wird zum Impuls und zur Keimzelle für einen konstruktiven Umgang mit Weltkonflikten. Das stärkt die Menschen für die gegenwärtigen Herausforderungen in den Schulen, in einer Zeit der Mehr- und Vieldeutigkeit, der ökonomischen Globalisierung und des Ineinanderfließens kultureller Grenzen und stimmt zuversichtlich für die gesellschaftlichen Aufgaben der Zukunft.

6.5 Persönliche Schlussgedanken des Verfassers

Wenn wir gute Mediatoren werden, werden wir gleichzeitig bessere Menschen, und genau dadurch bewirken wir soziales Wachstum.

John Haynes 2000, S. 65

Ein wenig pathetisch beschrieb der Mitbegründer der Mediation John Haynes einen zentralen Aspekt zur Wirkung der Mediation. Diese an erwachsene Mediatoren/Mediatorinnen gerichtete Botschaft gilt gleichsam auch für die Schüler/innen und ist zudem ideal geeignet, um die Ergebnisse dieser Studie auf den Punkt zu bringen. Dass es sich dabei um eine sehr reduzierte und verkürzte Darstellung eines komplexen Phänomens handelt, machen die Ausführungen und Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel deutlich.

Mit dieser Forschungsarbeit habe ich versucht, auf der Basis einer in den Daten verankerten Theorie eine in der Praxis anwendbare Theorie zu entwickeln. In der konkreten Prüfung durch die Praxis wird sich erst herausstellen, ob diese Studie die kostbare Zeit und Konzentration wert war, die von mir und vielen mitwirkenden Menschen aufgebracht wurde. Das müssen die Leser/innen selbst beurteilen. Für die Ergebnisse dieser praktischen Überprüfung wäre ich für Zuschriften und Rückmeldungen herzlich dankbar. Weil Sozialforschung immer auch Beziehungsarbeit ist, bedanke ich mich auch an dieser Stelle bei allen Personen, die mittels verschiedener Beiträge und Unterstützungsformen an dieser Studie mitgewirkt haben. In der persönlichen und theoretischen Auseinandersetzung mit Mediationsstrategien und -konzepten konnte ich selber wichtige Lernerfahrungen sammeln und beobachten, wie sich die Beschäftigung mit Mediation auf mein Konfliktverhalten und den persönlichen Umgang mit anderen Menschen konstruktiv ausgewirkt hat. Ich hoffe, dass es mit dieser Studie ansatzweise gelingt, Motivation, Anregungen und Anleitungen zur kooperativen Weiterentwicklung und Förderung der Peer-Mediation an österreichischen Schulen zu geben. Denn die Erfahrungen der untersuchten Personen und Schulen veranschaulichen deutlich, welche konstruktiven Veränderungsprozesse im Rahmen von Peer-Mediationsprojekten möglich sind und welches Potential an persönlichen Entwicklungschancen die Peer-Mediation für alle beteiligten Personen bietet.

Literaturverzeichnis

- Anetzhuber, Gabriela: Mediation in der Volksschule – ein Teil des Sozialen Lernens. Diplomarbeit, Klagenfurt 2001.
- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.: Mediatoren statt Gladiatoren. Faire und gewaltfreie Konfliktlösungen durch (Peer-) Mediation in Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteil. München 1998.
- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.: Pro Jugend. Jugendliche können es besser ...? Peer-to-Peer Ansätze auf dem Prüfstand. Nr. 4/99, München 1999.
- Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1 u. 2. Opladen 1981.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.
- Banner, Gottfried: Konfliktmediation in der Schule. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Heft 4, 1998, S. 27ff.
- Bauch, Jost: Selbstbefähigung oder Manipulation. Eine Contra-Position zur Peer Education. In: Pro Jugend, Nr. 4/99, 1999, S. 21-25.
- Besemer, Christoph: Konflikte verstehen und lösen lernen. Ein Erklärungs- und Handlungsmodell zur Entwurzelung von Gewalt nach Pat Patfoort. Baden 1999.
- Besemer, Christoph: Mediation - Vermittlung in Konflikten. Baden 1993.
- Besemer, Christoph: Mediation in der Praxis. Erfahrungen aus den USA. Baden 1996.
- Blumer, Herbert: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Band 1 und 2, 1981, S. 80-146.
- Boehm, Andreas/Mengel, Andreas/ Muhr, Thomas: Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz 1994.
- Boehm, Andreas: Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm/Mengel/Muhr 1994, S. 121-140.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1993.
- Breidenbach, Stephan: Mediation: Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt. Köln 1995.
- Breidenbach, Stephan/Henssler Martin: Mediation für Juristen. Konfliktbehandlung ohne gerichtliche Entscheidung. Köln 1997.
- Breuss, Barbara: Konfliktfeld Schule. Mediation in einem hierarchischen System. In: Klammer/Geißler 1999, S. 111-113.

- Bruchmann, Christina/Wackmann, Maria: Das Sensibilisierungsprogramm. In: Faller 1998, S. 126-133.
- Bründel, Heidrun/Amhoff, Birgit/Deisber, Christiane: Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund 1999.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Erwerb sozialer Kompetenz in der Schule. Wien 2001.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien 2001.
- Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (Hrsg.): Familienberatung bei Gericht. Mediation. Kinderbegleitung bei Trennung oder Scheidung der Eltern. Wien 1997.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. Wien 1998.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Soziales Lernen. Wien 1993.
- Chicken, Renate: Mediation in der Schule. In: Töpel/Pritz 2000, S. 187-198.
- Clemens, Wolfgang/Strübing, Jörg: Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Opladen 2000.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München 1979.
- Davenport, Noa Zanolli: Schüler/innen und Lehrer/innen in der Welt der Mediation. In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S.177-186.
- Davenport, Noa: Gesprächs- und Streitkultur in der Schule - Wege zur praktischen Partnerschafts-, Demokratie- und Friedenserziehung. In: Geißler/Rückert 2000, S. 205-212.
- De Bono, Eduard: Konflikte: Neue Lösungsmodelle und Strategien. Düsseldorf 1989.
- Diem-Wille, Gertraud: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Sonderheft Nr.12,Wien 1988.
- Dulabaum, Nina L.: Mediation in der Schule: Konflikte und Kommunikation lernen? Ja - aber wie? In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 159-167.
- Duss-von Werdt, Josef/Mähler, Gisela/Mähler Hans-Georg (Hrsg.): Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995.
- Duss-von Werdt, Joseph: „...denn zu Unrecht ein Teil würd´ vom andern bedrückt“ (Solon). Die letzten 2500 Jahre Mediation in Europa. In: Geißler/Rückert 2000, S.115-131.
- Eichelberter, Harald/Wilhelm, Marianne: Der Jenaplan heute: eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck 2000.
- Europarat, Jugendabteilung: Domino. Ein Handbuch zur Anwendung von Peergruppen-Erziehung. Straßbourg 1999
- Fackler, Norbert: Die Prämediative Phase. In: Gumpinger 1997, S.19-32.

- Falk, Gerhard/Heintel, Peter/Pelikan, Christa: Die Welt der Mediation. Entwicklung und Anwendungsgebiete eines interdisziplinären Konfliktregelungsverfahrens. Klagenfurt 1998.
- Falk, Gerhard: Einleitung. In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 9-15.
- Falk, Gerhard: Kompetenzen. In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 288-308.
- Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen. Ein Trainigshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1996.
- Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim 1998.
- Fietkau, Hans Joachim: Die methodische Eigenständigkeit von Mediationsverfahren. In: Vögele 1999.
- Filstead, William: Soziale Welten aus erster Hand. In: Gerdes 1979, S. 29-40.
- Fischer, Roger/ Ury, William/Patton, Bruce: Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. Frankfurt a. M./New York 1993.
- Flick, Uwe: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991.
- Flick, Uwe: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995.
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg 1999.
- Folberg, Jay/Taylor, Alison: Mediation. A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation. San Francisco 1984.
- Gärtner A./Hering S.: Modellversuch „Soziale Studienlehrgänge“ an der GH Kassel, Materialien 12: Regionale Sozialforschung, Kassel 1978.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/a. M. 1987.
- Geißler, Peter/ Rückert, Klaus (Hrsg.): Mediation - die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000.
- Gerdes, Klaus: Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- Girtler Roland: Methoden der Feldforschung. Wien 2001.
- Girtler, Roland: Gedanken zur teilnehmenden unstrukturierten Beobachtung und ihre Probleme. In: Diem-Wille/Pechar, Zeitschrift für Hochschuldidaktik 1988, Jg. 12, S. 102-117.
- Girtler, Roland: Methoden zur qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien 1984.
- Glaser, Barney G./Strauss, Amselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern 1998.
- Glaser, Barney G./Strauss, Amselm L.: The Discovery of Grounded Theory. New York 1967

- Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Bern 1994.
- Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1974.
- Gumpinger, Marianne: Wenn zwei sich streiten, hilft der Dritte. Linz 1997.
- Hagedorn, Ortrud: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig 1996.
- Hammer, Uwe/Schley, Wilfried: Konflikte im Schulentwicklungsprozess. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2/99. S. 9-24.
- Hartlieb, Andrea: Schulmediationsprojekt. Ingeborg Bachmann-Gymnasium. Diplomarbeit. Graz 2000.
- Hauk, Dietmut: Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz 2000.
- Haynes, John M./Bastine, Reiner/Link, Gabriele/Mecke, Alexander: Scheidung ohne Verlierer. Ein neues Verfahren sich einvernehmlich zu trennen. Mediation in der Praxis. München 1993.
- Haynes, John M.: Mediation – Förderung von menschlichem und sozialem Wachstum. In: Geißler/Rückert 2000.
- Heintel, Peter: Mediation: Veränderung in der Konfliktkultur: In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S.24-58.
- Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen 1995.
- Hoffmann-Riem, Christa: Die Sozialforschung der interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1980, Jg. 32, S. 339-372.
- Hurrelmann, K./Palentien, Chr./Wilken W. (Hrsg.): Anti-Gewalt-Report. Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim u. Basel 1995.
- International Business College Hetzendorf: Projektbericht: Mediation – Schüler/innen als Streitschlichter. Wien o.J..
- Jeffreys, Karin/Noack, Ute: Streiten, Vermitteln, Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5-10. Lichtenau 1999.
- Jindra, Andreas: Schulmediation. In: Kleindienst-Passweg/Wiedermann 2001, Reg. 7, Kap. 4, S. 1-7.
- Journal für Schulentwicklung: Heft 1/00, Innsbruck 2000.
- Journal für Schulentwicklung: Heft 2/99, Innsbruck 1999.
- Jugendwerk der deutschen Shell: Jugend 97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997.
- Kahl, Reinhard: „Leben entzündet sich nur am Leben“ In: Journal für Schulentwicklung: Heft 1, 2000, S. 33.

- Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler Meinrad (Hrsg.): Exemplarische Erkenntnis. Zehn Beiträge zur interpretativen Erforschung sozialer Wirklichkeit. Innsbruck, Wien 1998.
- Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler Meinrad; Frauen-Leben im Exil. Biographische Fallgeschichten. Wien 1996.
- Kappacher, Claudia: Peer-Mediation. Warum es Spaß macht, mit jungen Menschen Mediation auszuüben. In: Klammer/Geißler 1999, S. 144ff.
- Kerntke, Wilfried: Kooperation im Offenbacher Osten. In: Faller 1998, S. 172 ff.
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien: Schulmediationsprojekt Streithelfer. Abschlussbericht. Wien o.J..
- Klammer, Gerda/Geißler, Peter (Hrsg.): Mediation - Einblicke in Theorie und Praxis professioneller Konfliktregelung. Wien 1999.
- Kleiber, Dieter: Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer-Education in der Präventionsarbeit. In: Pro Jugend, Nr. 4, 1999, S. 4-7.
- Kleindienst-Passweg, Susanne/Wiedermann, Eva: Handbuch Mediation. Wien 2001.
- König, Eckhard/Zedler Peter: Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden. Weinheim 1995b.
- König, Eckhard/Zedler Peter: Bilanz qualitativer Forschung. Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995a.
- Krabbe, Heiner: Scheidung ohne Richter. Neue Lösungen für Trennungskonflikte. Reinbek 1991.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen 1998.
- Lackner, Christian/Lackner, Karin: Was sind Konflikte? In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 330-344.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1, Methodologie. Weinheim 1995a.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2, Methoden und Techniken. Weinheim 1995b.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Weinheim 1988.
- Lamnek, Siegfried: Sozialforschung in Theorie und Praxis. Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Clemens/Strübing 2000, S. 23-46.
- Lamnek, Siegfried: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Weinheim 1980.
- Leiß, Margit/Kaeding Peer: Peer-Mediation an Schulen. Ein Trainingsprogramm. Hamburg 1997.
- Mähler Gisela/Mähler Hans-Georg: Mediation - eine interessengerechte Konfliktregelung. In: Breidenbach/Hensler 1997, S. 13-30.
- Mähler Gisela/Mähler Hans-Georg: Zur Geburt einer Streitkultur bei Trennung und Scheidung. In: Duss-von Werdt/Mähler/Mähler 1995, S. 13-31.

- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1995.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. München 1990.
- Metzger, Tilman: „Was Jugendliche Erwachsenen in der Konfliktlösung voraus haben“ - Chancen von und Erfahrungen mit (Peer-) Mediation. In: Aktion Jugendschutz 1998, S. 21-25.
- Metzger, Tilman: Vom „Ordnungshüter“ zum Coach. Rollenkonflikte der Lehrer/innen im Konfliktlotsenprojekt. In: Aktion Jugendschutz. Pro Jugend 1999, S. 22f.
- Mickley, Angela: Mediation an Schulen: Ein dritter Weg zwischen Ignorieren und Strafen. In: Gumpinger 1997, S. 181-189.
- Mitschka, Ruth: Das Projekt Soziales Lernen - aktive Schulpartnerschaft. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Heft 3, 1998, S. 35ff.
- Moore, Christopher M.: The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict. San Francisco 1986.
- Moser, Heinz: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg 1995.
- Mössmer, Martina: Konfliktregelung als Alternative zum richterlichen Schuldspruch. Das Angebot des Außergerichtlichen Tatausgleichs. In: Klammer/Geißler 1999, S. 181-189.
- Muhr, Thomas: ATLAS/ ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation. In: Boehm/Mengel/Muhr 1994, S. 317-324.
- Olechowski, Richard/Rollett, Brigitte: Theorie und Praxis: Aspekte empirisch pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt 1994.
- Pilgram, Arno: Der Außergerichtliche Tatausgleich (ATA) - zu einem österreichischen Erfolgsmodell und seinem Kontext. In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 260-271.
- Pleger, Georg: Grounded Theory. Entstehung, Konzept, Weiterentwicklung. Diplomarbeit. Innsbruck 1995.
- Proksch, Roland: Das Mediationskonzept und seine Bedeutung für Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteilarbeit. In: Aktion Jugendschutz 1998, S.10-20.
- Proksch, Roland: Geschichte der Mediation. In: Krabbe 1991, S. 170-189.
- Proksch, Roland: Praxiserfahrungen mit Vermittlung (Mediation) in streitigen Sorge- und Umgangsrechtsverfahren: In: Duss-von Werdt/Mähler/Mähler 1995, S. 144-165.
- Ribarits, Eva: Die Mühen der Ebene oder Ist die Mediation im Vormarsch? In: Klammer/Geißler 1999, 24-35.
- Sammer, Erich: Konfliktlösung und Mediation in der Schule. In: Falk/Heintel/Pelikan 1998, S. 191-196.

- Sanger, Jack/Kroath, Franz: Der vollkommene Beobachter. Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Innsbruck, Wien 1998.
- Scheuringer, Hermann: Unterrichtsfach „Soziales Lernen“. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1998, Heft 4, S 36ff.
- Schley, Wilfried: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter/Schley/Schatz 1998, S. 13-53.
- Schatz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim 2000.
- Schatz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike: Die Lernende Schule - Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim 1998.
- Schatz, Michael: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim 1996.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Band 1 und 2, Hamburg 1981.
- Schütze, Fritz: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981, S. 433-495.
- Schütze, Fritz: Was ist „kommunikative Sozialforschung“? in Gärtner 1978, S. 117-131.
- Sedlack, Franz (Hrsg.): Schulpsychologie - Bildungsberatung. Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. BMUK, Wien 1999.
- Sollberger, Peter: Autonomie konkret. Kommunikation - Kooperation - Konfliktlösungsstrategien. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1998, Heft 4, S. 15f.
- Strauss, Annemarie/Winkler-Öllinger Susanne: Das Projekt „Soziales Lernen“ in der 2A. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1998, Heft 4, S. 27f.
- Strauss, Anselm L. /Corbin Juliet : Basics of qualitative research Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996:
- Strauss, Anselm L. : Qualitative analysis for social scientists. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994.
- Töpel, Elisabeth/Pritz, Alfred: Mediation in Österreich. Wien 2000.
- Ury William L./Brett, Jeanne M./Goldberg, Stephen B.: Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für sachgerechten Interessensausgleich. Frankfurt a. M. /New York 1991.
- Vogel, Georg: Schüler/innen als Konfliktlotsen. (Peer-) Mediation an Schulen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Aktion Jugendschutz 1999. S. 32-40.
- Vögele, Wolfgang: Mediation - vermitteln - verhandeln - schlichten. Rechtspolitische Chancen kooperativer, vorgerichtlicher Konfliktbearbeitung. Loccum 1999.
- Walker, Jamie: Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1. Berlin 2001.

- Wieser-Hörmann, Elisabeth: Psychotherapeutische Aspekte der Mediation. In: Töpel/Pritz 2000, S.71-81.
- Wilhelm, Marianne: Schulerneuerung und Schulentwicklung auf der Grundlage des Jenaplans. In: Eichelberger/Wilhelm 2000, S. 62.
- Witzemann, Roland: Mediation an Schulen in Österreich. Theorien, Realitäten, Perspektiven. Diplomarbeit. Innsbruck 2001.
- Wolf, Willi: Qualitative versus quantitative Forschung. In: König/Zedler 1995a, S. 309-329.
- Zilleßen, Horst: Mediation. Kooperatives Konfliktmanagement in der Umweltpolitik. Opladen 1998.
- Zilleßen, Horst: Institutionalisierung von Mediation in den USA und in anderen Ländern. In: Zilleßen 1998, S. 39-47.

Sehr geehrte Damen und Herren!

„Peer Mediation“ als ein neuer Weg der kooperativen Konfliktbewältigung wird seit einigen Jahren in verschiedenen Formen und Modellen an einzelnen Schulen in Österreich angewendet.

Im Auftrag des BM:BWK führe ich eine Studie zum Thema: „*Peer Mediation: kooperative Konfliktbewältigung an österreichischen Schulen; Strukturen, Wirksamkeit, Entwicklungschancen*“ durch. Diese Studie ist zugleich Teil meiner Dissertation, die ich am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck schreibe. Die wissenschaftliche Betreuung erfolgt durch Univ. Prof. Dr. Michael Schratz.

In einem ersten Bericht versuche ich möglichst alle schulischen Projekte und Aktivitäten im Bereich Peer Mediation zu erfassen. Ihre Schule wurde mir von der Schulbehörde als eine von den ca. 50 österreichischen Schulen mit Erfahrungen in Mediation genannt.

Ich bitte Sie daher um Ihre Unterstützung und ersuche Sie, sich fünf Minuten Zeit zu nehmen und den Fragebogen unter der Internetadresse

http://www.rundum.com/studie_peer_mediation

auszufüllen. Klicken Sie mit der linken Maustaste auf den „link“ um den Fragebogen zu öffnen. Sie können Ihre Angaben direkt in die Eingabefelder eintragen und dann durch das Betätigen der „send“ Taste an mich zurücksenden (bei Bedarf schicke ich Ihnen gerne einen gedruckten Fragebogen per Post zu).

Damit leisten Sie einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung von Peer Mediation im Schulbereich.

Ich hoffe, dass dieser erste Bericht auch für Ihre praktische Arbeit von Interesse ist (z.B. für die Vernetzung von KollegInnen/ MediatorInnen/ Schulen/ ForscherInnen) und schicke Ihnen nach Fertigstellung gerne eine Übersicht der schulischen Projekte und Aktivitäten im Bereich Peer Mediation zu. Auf Anfrage erhalten Sie auch die Endfassung der Studie, die voraussichtlich bis Dezember 2001 vorliegen wird.

Sollten Sie weitere Anregungen oder Fragen haben, bzw. genauere Auskunft zur Studie wünschen, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Ich bedanke mich für die Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen
Mag. Johannes Bechtold

csac@1770uibk.ac.at

