

Doris Dorner

**Ausbildung von Schüler/innen
zu Peer-Mediator/innen an berufsbildenden
mittleren und höheren Schulen**

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Betreuerin: Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Stock
Institut für Wirtschaftspädagogik

Neuhof, Juli 2011

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Datum:

Unterschrift:

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2. Begriffsdefinition	4
2.1 Konflikt	4
2.2 Mediation	11
3. Anforderungsprofile	19
3.1 Anforderungen an die Schulorganisation.....	21
3.2 Anforderungen an Peer-Coaches.....	23
3.3 Anforderungen an Peer-Mediator/innen.....	25
3.3.1 Führung eines Mediationsverfahrens	25
3.3.2 Weitere Aufgabenbereiche und Anforderungen.....	32
4. Ausbildung von Peer-Mediator/innen.....	35
4.1 Planung.....	36
4.1.1 Ziele und Inhalt.....	37
4.1.2 Methodische Aufbereitung.....	42
4.2 Durchführung	44
4.2.1 Auswahl der Schüler/innen.....	44
4.2.2 Peer-Mediator/innen-Training.....	46
4.2.3 Betreuung der Peer-Mediator/innen	49
4.3 Evaluation	51
5. Umsetzungsbeispiel	56
5.1 Ziele und Begründung	56
5.2 Durchführung	58
5.3 Evaluation	66
6. Zusammenfassung	70
7. Literaturverzeichnis	72
8. Anhang.....	81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen der Eskalation und mögliche Interventionen.....	8
Abbildung 2: Konfliktkultur verändern – Integration aller schulischen Ebenen.....	20
Abbildung 3: Dimensionen von Handlungskompetenz und deren Zusammenhang..	39
Abbildung 4: Ablauf einer Betreuungssitzung	50
Abbildung 5: Der Prozess der kontinuierlichen Verbesserung.....	54
Abbildung 6: Beobachtungsbogen für ein Mediationsrollenspiel.....	61
Abbildung 7: Evaluationsbogen Rollenspiel.....	68
Abbildung 8 Anhang: Stellenangebot Teamassistent/in	84
Abbildung 9 Anhang: Stellenangebot Sachbearbeiter/in	85
Abbildung 10 Anhang: Vereinbarungsformular	86
Abbildung 11 Anhang: Fragebogen zum Training	87
Abbildung 12 Anhang: Phasen der Mediation.....	88

1. Einleitung

Konflikte gehören untrennbar zum Alltag eines jeden Menschen. Sobald zwei oder mehrere Menschen zusammenleben und/oder -arbeiten ist es normal, dass Konflikte entstehen.¹ Konflikte weisen auf Strukturen und Beziehungen hin, die nicht mehr reibungslos funktionieren.² Sie sind eine Chance zur Entwicklung und Verbesserung gegenseitiger Beziehungen. Ob diese Chance genutzt wird, hängt davon ab, wie mit Konflikten umgegangen wird.³ Ein Verfahren zur konstruktiven Konfliktbehandlung ist die Mediation. Dabei handelt es sich um die Vermittlung in Streitfällen mit Unterstützung einer unparteiischen dritten Person, einem/einer Mediator/in. Ziel der Mediation ist es, eine einvernehmliche Lösung zu finden, die durch die Konfliktparteien selbst erarbeitet wird. Dieses Verfahren ist freiwillig und wird in verschiedenen Lebensbereichen eingesetzt, beispielsweise in Trennungs- und Scheidungssituationen, bei Arbeitskonflikten, in politischen Konfliktbereichen oder in Schulen.⁴

1.1 Problemstellung

Ein Ort, an dem besonders viel Konfliktpotential besteht, ist die Bildungseinrichtung Schule.⁵ Kinder und Jugendliche setzen körperliche und/oder verbale Gewalt als gängiges Mittel zur Problemlösung ein. Immer wieder erweckt die Medienlandschaft Aufmerksamkeit auf diese Problematik.⁶ Pädagog/innen, Politiker/innen, Schüler/innen und Eltern beschäftigt das Thema Gewalt in der Schule seit mehreren Jahren.⁷ Aufgabe der Schule, insbesondere einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule, ist es, die Schüler/innen bestmöglich auf ihr bevorstehendes Berufsleben vorzubereiten. Dazu gehört neben der Wissensvermittlung auch die Förderung der sozialen Kompetenz.⁸ Nicht nur für die Zukunft der Jugendlichen, sondern auch für die Schulzeit selbst, ist soziale Kompetenz von Bedeutung. Erfolgreicher Unterricht braucht ein gutes Arbeitsklima. Durch unbearbeitete Störungen werden Schüler/innen beim Lernen und Lehrer/innen beim Lehren

¹ Vgl. Krenn (2007), S. 9

² Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 14 und Besemer (2001), S. 24

³ Vgl. Besemer (2001), S. 24

⁴ Vgl. Besemer (2001), S. 14, 21

⁵ Vgl. Maar/Markert (2010a), S. 31 und Chicken (2005), S. 153

⁶ Vgl. Krenner (2009), S. 11 [online]

⁷ Vgl. Behn (2006), S. 17

⁸ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 3 [online]

eingeschränkt.⁹ Die Schule sollte daher die Möglichkeit bieten, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu initiieren. Mittels Peer-Mediation kann Gewalt- und Konfliktprävention besonders effektiv verfolgt werden.¹⁰ Peer-Mediation bedeutet Vermittlung bei Konflikten durch Gleichaltrige, so genannte Peer-Mediator/innen.¹¹

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird darauf eingegangen, worauf bei der Verwirklichung der Peer-Mediation in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu achten ist. Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen umfassen technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen, kaufmännischen Schulen, Schulen für wirtschaftliche Berufe, Schulen für Mode und Bekleidungstechnik, Schulen für Tourismus, Schulen für Sozialberufe, höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik.¹² Der Schwerpunkt der Diplomarbeit liegt auf der Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen. Die Diplomarbeit soll folgende Fragestellungen beantworten:

- Was bedeutet der Begriff Konflikt und was ist Mediation?
- Welche Anforderungen bestehen an die Schulorganisation, die Peer-Coaches und die Peer-Mediator/innen um Peer-Mediation an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule umzusetzen?
- Wie werden Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ausgebildet?
- Wie kann das Training von Peer-Mediator/innen anhand eines Beispiels gestaltet sein?

1.2 Zielsetzung

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu beleuchten. Den Leser/innen soll ein Einblick in die wichtigsten Aspekte zur Umsetzung von Peer-Mediation gegeben werden. Es soll im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit geklärt werden, welche Anforderungen an die bedeutendsten Akteure/innen, das heißt die Schulorganisation, die Peer-Coaches, das sind die Lehrkräfte, die die Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ausbilden, und die Peer-Mediator/innen

⁹ Vgl. Krenn (2007), S. 9

¹⁰ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 3 [online]

¹¹ Vgl. Simsa (2001), S. 18

¹² Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008), [online]

bestehen. Darauf aufbauend soll auf die Zielsetzung und Inhalte, die Durchführung und die Evaluation der Ausbildung von Peer-Mediator/innen eingegangen werden. Zur Veranschaulichung soll abschließend ein Umsetzungsbeispiel einer Ausbildungsmaßnahme dargestellt werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Diplomarbeit (zweites Kapitel) soll ein Verständnis für die Begriffe Konflikte und Mediation geschaffen werden. Es wird erklärt, was Konflikte sind und wie sie verlaufen. Danach wird auf eine mögliche Form der Konflikthandhabung, die Mediation im allgemeinen und im schulischen Bereich, speziell auf den Einsatz von Peer-Mediation, eingegangen.

Um Peer-Mediation im System Schule erfolgreich zu integrieren, sind gewisse Voraussetzungen erforderlich. Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden die Anforderungen an die wichtigsten Akteur/innen, die Schulorganisation, die Peer-Coaches und die Peer-Mediator/innen aufgezeigt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Peer-Mediator/innen gelegt. Es wird ein Einblick in deren Aufgabenbereiche gegeben, das Mediationsverfahren erklärt und daraus folgend die Anforderungen an Peer-Mediator/innen angeführt.

Der vierte Teil bildet den Schwerpunkt dieser Diplomarbeit und geht ausführlich auf die Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ein. Im Zuge dessen werden die Planung und Durchführung der Ausbildung sowie dessen Evaluation aufgezeigt. Bei der Planung werden die Festlegung der Ziele und Inhalte und die darauf basierende methodische Gestaltung beleuchtet. Die Durchführung umfasst die Art und Weise der Auswahl der Schüler/innen, das Peer-Mediator/innen-Training und die Betreuung der tätigen Peer-Mediator/innen. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung wird ein Einblick in die Evaluation gegeben.

Abschließend wird im fünften Teil der Diplomarbeit ein Umsetzungsbeispiel anhand eines selbst entwickelten Rollenspiels, welches im Zuge einer Ausbildung von Peer-Mediator/innen eingesetzt werden kann, angeführt. Die verfolgten Ziele, die Begründung der Planung, die Durchführung und dessen Evaluation werden beschrieben.

2. Begriffsdefinition

Dieses Kapitel beleuchtet den Begriff Konflikt im Allgemeinen und speziell den sozialen Konflikt. Im Weiteren wird ein Einblick in die Mediation gegeben, auf die Anwendung in der Institution Schule eingegangen und die Peer-Mediation im schulischen Bereich beschrieben.

2.1 Konflikt

Konflikte gehören zur menschlichen Existenz und es gibt sie wie Sand am Meer. Sie werden überwiegend als negativ und unangenehm empfunden. Dementsprechend werden sie häufig vermieden, vor sich her oder auf andere geschoben. Positiv betrachtet sind Konflikte im Zusammenleben der Menschen eigentlich etwas Normales und können ein wichtiges Signal sein, dass etwas nicht in Ordnung ist. Sie bieten die Chance zur Entwicklung konstruktiver Lösungen oder Verbesserung der Beziehungen. Die Art und Weise, wie Konflikte wahrgenommen werden, wie darauf reagiert und aufgrund dessen gehandelt wird, kann sehr unterschiedlich sein. Häufig liegt das Problem mit Konflikten darin, wie damit umgegangen wird.¹³

Der Begriff Konflikt hat seinen Ursprung im lateinischen Wort „conflictus“, was so viel wie Zusammenstoß, Aneinanderschlagen und im weiteren Sinne Kampf oder Streit bedeutet.¹⁴ Dies stimmt mit der Verwendung des Begriffes in der Umgangssprache als Auseinandersetzung oder Streit überein. Grundsätzlich lassen sich zwei Arten eines Konfliktes, der interpersonale und der intrapersonale Konflikt, voneinander unterscheiden. Interpersonale Konflikte werden auch als soziale beziehungsweise zwischenmenschliche Konflikte bezeichnet, da es sich um Auseinandersetzungen zwischen zwei oder mehreren Parteien, dies können unter anderen Individuen, Gruppen oder Organisationen sein, handelt. Intrapersonale Konflikte sind Konflikte einer Person und werden auch als persönliche Konflikte bezeichnet. Ein Beispiel für einen persönlichen Konflikt wäre ein Entscheidungskonflikt. Bei Mediationsverfahren im schulischen Bereich geht es in erster Linie um

¹³ Vgl. Faller (1998), S. 14–15

¹⁴ Vgl. Integrierte Mediation (2005), [online]

soziale Konfliktsituationen, wobei persönliche Konflikte auf die jeweilige Situation einwirken können.¹⁵

Wissenschaftlich gibt es aufgrund verschiedener Forschungsdisziplinen einige unterschiedliche Definitionen des sozialen Konflikts. Laut Bonacker bedarf es, je nachdem, welche Akteure/innen involviert sind, unterschiedliche Definitionen.¹⁶ Aufgrund der Vielfalt an Begriffsabgrenzungen ist eine allgemein gültige Definition kaum aussagekräftig. Dies bedarf einer genaueren Auseinandersetzung in der Folge.¹⁷

„*Ein Konflikt ist gegeben, wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat.*“¹⁸ Dies ist eine sehr weit gefasste Definition und würde bedeuten, dass eine Person mit jeder anderen Person ihres Umfeldes im Konflikt steht, da es zwischen zwei Personen kaum Einigkeit in allen Belangen gibt. Ein weiterer gleichfalls weit gefasster Konfliktbegriff lautet: „*Conflict means perceived divergence of interest, or a belief that the parties` current aspirations cannot be achieved simultaneously.*“¹⁹ Viele anglo-amerikanische Autor/innen betonen in ihren Definitionen ein gegensätzliches Ziel oder Interesse der Parteien. Einige Autor/innen geben zu den Interessengegensätzen ausdrücklich auch noch Verhaltensgegensätze. Dadurch wird auf ein unterschiedliches Verhalten der Parteien mit differenten Interessen oder Zielen hingewiesen.²⁰ „*Dyadic conflict will be considered to be a process which includes the perceptions, emotions, behaviors, and outcome of the two parties [...]. Conflict is the process which begins when one party perceives that the other has frustrated, or is about to frustrate, some concern of his.*“²¹ Unter einem dyadischen Konflikt ist ein sozialer Konflikt zu verstehen. Diese Definition schließt neben den Interessengegensätzen auch alle seelischen Tätigkeiten, wie Perzeptionen, Gefühle und Verhalten, ein. Damit kommt diese Abgrenzung der Realität sehr nahe.²²

¹⁵ Vgl. Montada/Kals (2001), S. 59–60

¹⁶ Vgl. Bonacker (1996), S. 68, zitiert nach Hanschitz (2005) S. 16

¹⁷ Vgl. Hanschitz (2005), S. 68–69

¹⁸ Berlew (1977), zitiert nach Glasl (2004), S. 15

¹⁹ Rubin/Pruitt/Kim (1994), S. 5

²⁰ Vgl. Glasl (2004), S. 15

²¹ Thomas (1976), zitiert nach Glasl (2004), S. 16

²² Vgl. Glasl (2004), S. 15

Viele der bereits genannten Komponenten eines sozialen Konfliktes umfasst die Definition von Rüttinger:

*„Soziale Konflikte sind
Spannungssituationen,
in denen zwei oder mehr Parteien,
die voneinander abhängig sind,
mit Nachdruck versuchen,
scheinbar oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne
zu verwirklichen und
sich dabei ihrer Gegner/innenschaft bewusst sind.“^{23,24}*

Ein Mangel dieser Definition ist laut Friedrich Glasl jedoch, dass der Autor von einem Bewusstsein beider Parteien über die Gegner/innenschaft ausgeht. Auch wenn dem nicht so ist, tritt ein Konflikt auf.²⁵ Glasl definiert den sozialen Konflikt daher folgendermaßen:

*„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteur/innen (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
wobei wenigstens ein/e Akteur/in
eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten
im Wahrnehmen
und im Denken bzw. Vorstellen
und im Fühlen
und im Wollen
mit dem/der anderen Akteur/in (anderen Akteur/innen) in der Art erlebt,
dass beim Verwirklichen dessen,
was der/die Akteur/in denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung
durch eine/n andere/n Akteur/in (die anderen Akteur/innen) erfolge.“²⁶*

Also treten soziale Konflikte zwischen zwei oder mehreren Beteiligten auf, die unterschiedliche, unvereinbare oder unvereinbar scheinende Handlungsalternativen oder Ziele haben. Dadurch fühlen sich die Beteiligten in der Verwirklichung ihrer

²³ Rüttinger/Sauer (2000), S. 7

²⁴ In der vorliegenden Arbeit werden alle Wortzitate der neuen deutschen Rechtschreibung sowie dem geschlechtergerechten Sprachgebrauch angepasst.

²⁵ Vgl. Glasl (2004), S. 16

²⁶ Glasl (2004), S. 17

Handlungsziele gegenseitig eingeschränkt und/oder bedroht.²⁷ Nur Gegensätze ergeben jedoch noch keinen Konflikt. Eine gegenseitige Abhängigkeit unter den Beteiligten ist Konfliktvoraussetzung.²⁸ Zum Beispiel liegt kein Konflikt vor, wenn sich zwei Personen innerhalb einer Theatervorführung streiten, da es sich dabei um keine echten Gefühle und keine gegenseitige Abhängigkeit handelt.²⁹ „Weder aus der Perspektive des/der Betroffenen noch aus jener der von außen Beobachtenden stellt sich das unter einem Konflikt Erfahrbare als einfach zu Fassendes dar.“³⁰ Der Grund dafür ist, dass Konflikte nichts Eindeutiges oder Beständiges sind. Es herrscht Ungewissheit über den Verlauf und den Ausgang, welcher sich negativ gefasst zerstörerisch oder positiv als Chance für Veränderungen entwickeln kann.³¹ Konflikte können bei den Beteiligten auch zu Einschränkungen in ihrer Wahrnehmung führen. Dadurch können Handlungsmöglichkeiten nicht mehr wahrgenommen und genutzt werden.³² Erst wenn die gegenseitige Abhängigkeit der beteiligten Parteien thematisiert wird, können Lösungsansätze entstehen.³³

Bei näherer Betrachtung eines Konfliktes, ist über den Konfliktverlauf eine Eskalationsdynamik zu beobachten. Die Eigendynamik eines Konfliktes führt, wie in Abbildung 1 ersichtlich, zu einer Abwärtsbewegung an „Stufen“ entlang.

²⁷ Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 47

²⁸ Vgl. Hanschitz (2005), S. 69

²⁹ Vgl. Falk (2005), S. 21

³⁰ Hanschitz (2005), S. 69

³¹ Vgl. Hanschitz (2005), S. 69

³² Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 47

³³ Vgl. Hanschitz (2005), S. 70

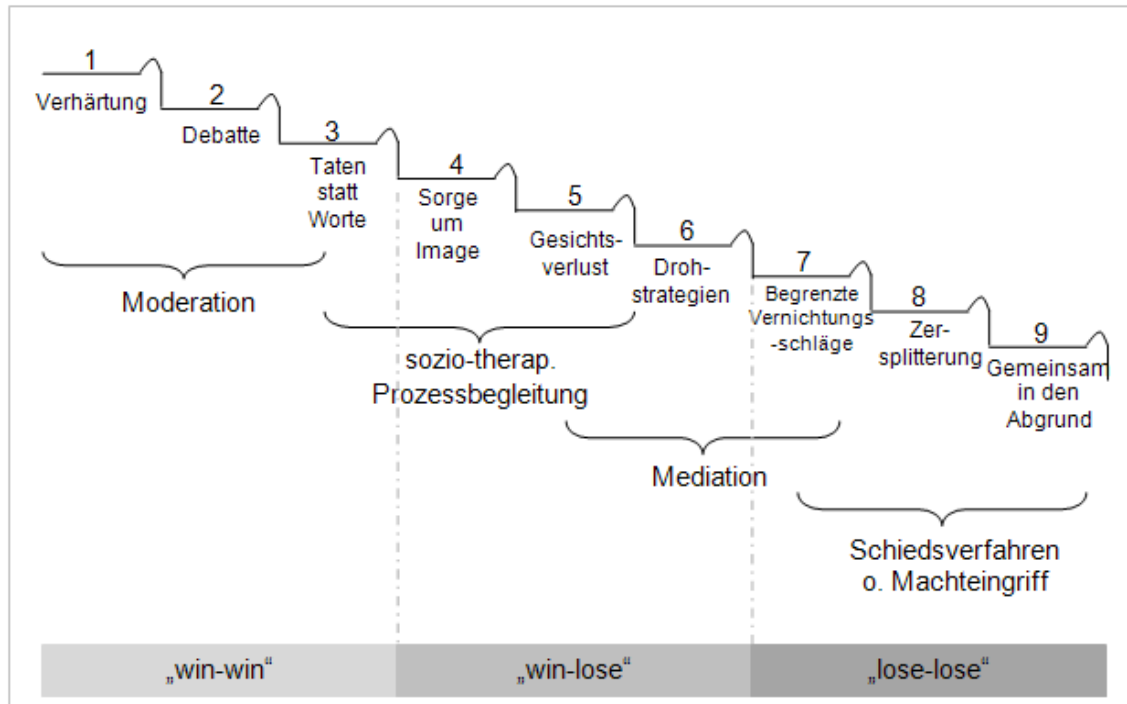


Abbildung 1: Stufen der Eskalation und mögliche Interventionen³⁴

Der Übergang von einer zur nächsten Stufe kann auch als das „*Abgleiten von einem Regressionsniveau zu einem noch niedrigeren Regressionsniveau dargestellt werden*“³⁵. Die Konfliktparteien lassen sich danach von Gefühlen, Stimmungen und Motiven leiten, die nicht ihrer Reife entsprechen. Es werden Beschuldigungen getätigt, Anforderungen gestellt, Drohungen ausgesprochen, Aggressionen frei und vieles mehr. Diese Eskalationsdynamik wurde aufgrund von Praxiserfahrung von Glasl definiert und mit Hilfe eines Konflikteskalationsmodells dargestellt und beschrieben. Es ist im Zusammenhang mit Mediation von besonderer Bedeutung. Die Eskalationsstufen des Modelles dienen zur Orientierung, wie weit das Konfliktgeschehen fortgeschritten ist und wo sich die Konfliktparteien befinden.³⁶ Die neun Eskalationsstufen des Konflikteskalationsmodelles nach Glasl, welche in Abbildung 1 ersichtlich sind, werden folgendermaßen beschrieben:

Erste Stufe: Verhärtung

Die Meinungen der Parteien kristallisieren sich immer mehr heraus und entwickeln sich zu Standpunkten, auf denen relativ starr beharrt wird. Allmählich kommt es zu einer Verzerrung der Wahrnehmung und Zweifel über die andere Partei kommen

³⁴ Vgl. Glasl (2004), S. 234, 394

³⁵ Glasl (2002), S. 234

³⁶ Vgl. Glasl (2004), S. 233–234

auf. Diese Spannungen können im alltäglichen Umgang entstehen. Sind die Beteiligten bereit, sich zu bemühen, so können die Schwierigkeiten unterbunden werden. Doch die aufkommende Gespanntheit kann dazu führen, dass die Kommunikation unvollständig wird.³⁷

Zweite Stufe: Debatte und Polemik

In dieser Stufe nehmen die Parteien rigorosere Haltungen ein und bedienen sich einer härteren Kommunikation. Den Parteien sind die gemeinsamen Ziele und Interessen noch bewusst, aber der eigene Standpunkt wird immer mehr fixiert und tritt in den Vordergrund. Es kommt zu einem „Entweder-oder-Dilemma“. Die Parteien drücken ihre Standpunkte noch konkret aus, aber es kommt zu Ursachen-Wirkungszusammenhängen und Schuldzuweisungen.³⁸

Dritte Stufe: Taten statt Worte

In dieser Phase kommt es im Gegensatz zu den ersten beiden, in denen das Wort als Mittel der Auseinandersetzung diente, zu Handlungen. Die nonverbale Kommunikation tritt in den Hintergrund, wird aber unbeschränkt, zum Beispiel mit Drohungen, ausgetragen. Die Parteien erwarten von ihren Kontrahent/innen, ihre Einstellung zu ändern, sind aber selbst nicht bereit dazu. Nun wird den Gegner/innen ihre gegenseitige Abhängigkeit bewusst.³⁹

Vierte Stufe: Sorge um Image und Koalition

Nach dem Überschreiten der Schwelle zur Stufe vier will sich die Partei nach dem Gedanken „win or lose“ nicht unterkriegen lassen. „*Die Einstellungen der Parteien werden rigoroser, starrer und aggressiver.*“⁴⁰ Es kommt zu feindseligen Haltungen, harten und unfairen Strategien und Provokationen. Von der Gegenseite werden Stereotypen erstellt, die sich nicht mehr korrigieren lassen.⁴¹

Fünfte Stufe: Gesichtsverlust

Der Schritt zur Stufe fünf führt zu einer dramatischen Verschlechterung. Die Streitenden streben einen Gesichtsverlust ihrer Gegenpartei an. Öffentliche Diskriminierung durch Anlastung von Lügen, Verrat oder Manipulation führt zu

³⁷ Vgl. Glasl (2004), S. 234–239

³⁸ Vgl. Glasl (2004), S. 239–249

³⁹ Vgl. Glasl (2004), S. 249–256

⁴⁰ Glasl (2004), S. 25

⁴¹ Vgl. Glasl (2004), S. 256–266

einem Gesichtsverlust der Gegner/innen. Die Vertrauensbereitschaft ist durch die gegenseitigen negativen Erwartungen blockiert und Kompromisse scheinen unakzeptabel.⁴²

Sechste Stufe: Drohstrategien

Der Übergang von der fünften zur sechsten Stufe kann relativ schnell erfolgen und es kommt zu Drohstrategien. Das Gewaltniveau steigt durch zunehmendes Gewaltdenken und -handeln. Die bestehenden Feindbilder werden fixiert. Es kommt zu Misstrauen und Furcht. Die Beziehung der involvierten Personen steht im Mittelpunkt – die Beteiligten sind jedoch unfähig, die Probleme zu lösen.⁴³

Siebente Stufe: Begrenzte Vernichtungsschläge

Die Dynamik der Eskalation drängt zum Übergang auf die siebente Stufe. Ab dieser Stufe sind die Streitenden überzeugt, dass kein Gewinn mehr möglich ist. Die Parteien versuchen alles, damit auch die Gegner/innen mindestens im selben Ausmaß leiden. Es besteht Ausweglosigkeit und völlige Ohnmacht, das ursprüngliche Problem zu lösen.⁴⁴

Achte Stufe: Zersplitterung

Ziel ist es, die Existenzgrundlage der anderen Partei zu zerstören. Die Gewaltanwendung ist durch die Angst um die eigene Existenz begrenzt. Sobald diese Selbstbegrenzung fällt, ist die Schwelle zur neunten Stufe überschritten.⁴⁵

Neunte Stufe: Gemeinsam in den Abgrund

Die Streitenden betreiben einen Vernichtungskrieg. Ihnen wird bewusst, dass sie in den Abgrund treiben und wollen die Feindin/den Feind mitreißen.⁴⁶

Glasl ordnet den unterschiedlichen Eskalationsgraden des Konfliktes mögliche Interventionen zu. Je mehr sich ein Konflikt hochschaukelt, desto geringer werden die Handlungsmöglichkeiten. In Abbildung 1 werden die möglichen Interventionen innerhalb der Eskalationsstufen veranschaulicht. Der Stufe eins bis drei wird die Technik der Moderation zugeordnet. Auf Stufe drei bis fünf wird eine soziothera-

⁴² Vgl. Glasl (2004), S. 266–277

⁴³ Vgl. Glasl (2004), S. 277–292

⁴⁴ Vgl. Glasl (2004), S. 292–297

⁴⁵ Vgl. Glasl (2004), S. 297–299

⁴⁶ Vgl. Glasl (2004), S. 299–300

peutische Prozessbegleitung empfohlen. Die Vermittlung, auch im Sinne der Mediation, sieht Glasl als Interventionsmöglichkeit auf Stufe fünf bis sieben vor. Mediation kann jedoch auch schon bei einer niedrigeren Eskalationsstufe eingesetzt werden. Bei höheren Eskalationsstufen sind nur noch Schiedsverfahren oder Machteingriffe zur Lösung von Konflikten möglich.⁴⁷

Ausgebildete Mediator/innen sollen grundlegende Kenntnisse über das Entstehen und die Entwicklung von Konflikten haben. Mediator/innen müssen zu Beginn einer Mediation eine Diagnose des Konfliktes bezüglich des Eskalationsgrades durchführen, um sicherzustellen, dass die Mediation auch die richtige Methode für den jeweiligen Fall ist.⁴⁸

2.2 Mediation

Mediation ist ein Verfahren der außergerichtlichen Konfliktlösung, welches Anfang der 70er-Jahre des vorigen Jahrhunderts in den USA entwickelt wurde, und sich dort sehr rasch verbreitete. Mediation kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Vermittlung“ in Konflikten. Mediation ist also „Konfliktvermittlung“.⁴⁹ Dies ist die einfachste Definition von Mediation, lässt aber einige Fragen offen. Ausgangspunkt einer Mediation ist immer ein sozialer Konflikt zwischen mindestens zwei Parteien. Wenn sich auf Wunsch der Streitenden eine dritte unparteiische Person gekonnt einbringt und vermittelt, ohne Entscheidungen zu treffen, handelt es sich bereits um Mediation. Aufgrund dieser Erläuterung lässt sich ableiten, dass es sich dabei um eine Form der Streitschlichtung und -vermittlung handelt, die natürlich auftreten kann, wo sich Menschen befinden.⁵⁰

Es gibt zahlreiche Definitionen von Autor/innen, wobei sich diese durch zahlreiche verschiedene Anwendungsgebiete und Anwendungsarten von Mediation unterscheiden.⁵¹ Breidenbach definiert Mediation folgendermaßen: „*Mediation ist die Einschaltung eines/einer (meist) neutralen und unparteiischen Dritten im Konflikt, der/die die Parteien bei ihren Verhandlungs- und Lösungsversuchen unterstützt,*

⁴⁷ Vgl. Glasl (2004), S. 396–400

⁴⁸ Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 49

⁴⁹ Vgl. Besemer (2001), S. 14

⁵⁰ Vgl. Falk (2005), S. 10

⁵¹ Vgl. Falk (2005), S. 27

jedoch über keine eigene (Konflikt-) Entscheidungskompetenz verfügt.⁵² Eine umfassende Erklärung des Begriffs Mediation ist im Zivilrechts-Mediations-Gesetz verankert. *„Mediation ist eine auf Freiwilligkeit der Parteien beruhende Tätigkeit, bei der ein/eine fachlich ausgebildete/r, neutrale/r Vermittler/in (Mediator/in) mit anerkannten Methoden die Kommunikation zwischen den Parteien systematisch mit dem Ziel fördert, eine von den Parteien selbst verantwortete Lösung ihres Konfliktes zu ermöglichen.“*⁵³ Die neutrale unparteiische dritte Person wird als Mediator/in bezeichnet und hilft den Streitenden, eine einvernehmliche Lösung zu finden. Wobei nicht der/die Mediator/in die Lösung entwickelt, sondern die Streitenden in ihrem gemeinsamen Interesse eine bestmögliche Problemlösung hervorbringen sollen.⁵⁴ Die EU-Richtlinie definiert den/die Mediator/in als *„eine dritte Person, die ersucht wird, eine Mediation auf wirksame, unparteiische und sachkundige Weise durchzuführen, unabhängig von ihrer Bezeichnung oder ihrem Beruf und der Art und Weise, in der sie mit der Durchführung der Mediation betraut wurde“*⁵⁵. Mediator/innen sind also keine Schiedsrichter/innen oder Richter/innen, sondern helfende Personen im Problemlösungsprozess. Die Konfliktlösung sollte idealerweise zu einer win-win-Situation für die Beteiligten führen. Im Verlauf der Mediation hört sich der/die Vermittler/in die Sichtweise und die Anliegen aller Beteiligten an, lässt ihre Gefühle ausdrücken und versucht zu klären, worin die eigentlichen Interessen der Parteien bestehen. Die Streitenden bekommen dadurch Einblick in die Gefühle und Probleme der/des jeweils anderen. Durch das geschützte Verhältnis können sich die Parteien einander besser verstehen und wieder Vertrauen aufbauen. Dies ermöglicht den Kontrahent/innen gemeinsam an einer Lösung ihrer Probleme zu arbeiten. Schlussendlich sollte eine Vereinbarung getroffen werden, der beide Parteien zustimmen und die dann auch umgesetzt wird.⁵⁶ Besemer zeigt folgende Merkmale der Mediation als wichtig auf:

- *„die Anwesenheit der vermittelnden Mediator/innen,*
- *die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend sind,*
- *die informelle, außergerichtliche Ebene,*

⁵² Breidenbach (1995), S. 4

⁵³ Zivilrechts-Mediations-Gesetz (2011), § 1 [online]

⁵⁴ Vgl. Besemer (2001), S. 14

⁵⁵ Pruckner (2008), S. 6 [online]

⁵⁶ Vgl. Besemer (2001), S. 14

- *die Freiwilligkeit der Teilnahme am Mediationsverfahren und die Selbstbestimmung bzgl. der Konfliktlösung: die Entscheidungsbefugnis wird nicht an Dritte abgegeben. Das Verhandlungsergebnis ist nicht bindend, solange nicht alle Beteiligten zugestimmt haben. Es muss also ein Konsens erzielt werden.*⁵⁷

Damit Mediation umgesetzt werden kann, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden. Im Folgenden werden diese Voraussetzungen, wobei es in erster Linie um die Bereitschaft der Mediant/innen geht, angeführt:⁵⁸

Freiwilligkeit und Motivation

Die Beteiligten sollten die Mediation, abgesehen von der gegenseitig bestehenden Abhängigkeit und dem Einigungszwang, möglichst freiwillig in Anspruch nehmen. Dies sollte der/die Mediator/in auch überprüfen.

Zielsetzung

Es wird auf eine konsensuale (rechtsgültige) Vereinbarung, die die jeweiligen Interessen der Mediant/innen bestmöglich berücksichtigen soll, hin gearbeitet. Dies weist auch auf die Ausrichtung auf die Zukunft hin.

Selbstregulierung

Grundsätzlich liegt die Konfliktbearbeitung und Lösungsfindung in der Verantwortung der Konfliktbetroffenen. Mediator/innen unterstützen dies durch Strukturierung und Wiederherstellung konstruktiver Kommunikation, nicht aber anhand von Inhalten.

Konzentration

Die Beteiligten sollen sich ausschließlich auf die Mediation konzentrieren. Es ist möglich und auch wünschenswert, Einzelberatung, in Form von juristischer oder psychologischer Hilfe, in Anspruch zu nehmen. Doch es dürfen während des Mediationsverfahrens keine anderen Verfahren, die nicht aus der Mediation koordiniert werden, wie Aktivitäten durch externe Partner/innen oder Begleiter/innen, herangezogen werden.

⁵⁷ Besemer (2001), S. 14

⁵⁸ Vgl., wenn nicht anders angegeben, Breidenbach/Falk (2005), S. 262–263

Information

Die Mediator/innen sollen im Zuge der Mediation der anderen Seite möglichst viele Informationen über sich darlegen.⁵⁹ Das folgende Beispiel verdeutlicht, was andernfalls passieren kann. Zwei Schwestern streiten sich um eine Orange. Schließlich halbieren sie die Orange. Die eine nimmt ihre Hälfte, isst das Fruchtfleisch und wirft die Schale weg. Die andere benötigt jedoch nur die Schale um Kuchen zu backen.⁶⁰ Aus Praxiserfahrung ist bekannt, dass die Parteien am ehesten „scheibchenweise“ etwas von sich preisgeben, aber nur wenn auch die/der jeweils andere etwas bekannt gegeben hat. Dadurch sollte möglichst hohe Transparenz in Hinsicht auf deren Bedürfnisse oder Interessen sicher gestellt werden.

Macht(un)gleichgewicht

Ungleiche Machtverhältnisse bei den Kontrahent/innen, wie zum Beispiel zwischen Arbeitgeber/innen und -nehmer/innen oder Lehrer/innen und Schüler/innen, sollten von den Mediator/innen erkannt und angemessen berücksichtigt werden.

Diese Grundannahmen, auch als „common sense“ der Mediation bezeichnet, sind zu Beginn der Mediation anzusprechen und verbindlich zu machen. Die Einhaltung führt zu einem funktionsfähigen Mediationsprozess.⁶¹

Die Anwendungsbereiche von Mediation sind mittlerweile breit gestreut. Die Mediation findet immer wieder in neuen Konfliktbereichen Einzug. Weit verbreitet ist diese Konfliktbehandlung vor allem bei der Regelung von Ehekonflikten und Scheidungsproblemen. Sie wird auch zur Bereinigung von Mietkonflikten, von Nachbarschaftsstreitigkeiten, von Konflikten am Arbeitsplatz sowie von Generationskonflikten eingesetzt. Im politischen Bereich werden vor allem Umweltkonflikte zwischen Bürger/inneninitiativen, Wirtschaft und Verwaltung gelöst. Ein weiteres Feld ist die Wirtschaftsmediation, die sich mit innerbetrieblichen beziehungsweise zwischenbetrieblichen Konflikten beschäftigt. Innerhalb der Institution Schule sollen

⁵⁹ Vgl. Breidenbach/Falk (2005), S. 263

⁶⁰ Vgl. Faller (1998), S. 34

⁶¹ Vgl. Breidenbach/Falk (2005), S. 262

die Konflikte anhand eines friedlichen Konflikt-handhabungsverfahrens, der Schulmediation, gelöst werden.⁶²

Der Begriff Schulmediation verbindet die Begriffe Mediation mit der Bildungseinrichtung Schule und soll eine friedliche Konfliktkultur verwirklichen. Aufgrund der Fülle von Menschen, die in unterschiedlichen Rollen miteinander zu tun haben, erwächst eine facettenreiche Konfliktlandschaft.⁶³ Schulische Konflikte können zwischen Konfliktparteien gleicher oder unterschiedlicher Hierarchiestufen stattfinden.⁶⁴ Grundsätzlich gibt es Konfliktsituationen unter Schüler/innen, zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, unter Lehrer/innen, zwischen Lehrer/innen und Eltern sowie dem weiteren Umfeld, wie Anwohner/innen oder Behörden. In dieser Diplomarbeit wird der Fokus auf die Konfliktbereiche zwischen Schüler/innen gelegt. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Altersklassen geraten in Streit oder werden zu Rival/innen untereinander.⁶⁵ Ebenso ist es normal, dass die Form der Konfliktaustragung, durch destruktive Lösungen und Gewalt, von den Vorstellungen der Gesellschaft weit entfernt ist.⁶⁶ *„Gewalt in der Schule ist in der Regel das Ergebnis von Konflikten, nicht die Ursache.“*⁶⁷ Das eigentliche Problem bei Jugendlichen ist nicht die zunehmende Gewaltbereitschaft, sondern eine unzulängliche Handhabung von Konflikten. Die derzeit überwiegend praktizierten Methoden der Konflikt-handhabung sind zu überdenken und es ist nach neuen Wegen zu suchen.⁶⁸ *„Konstruktiver Umgang mit Konflikten ist erlernbar und für Kinder und Jugendliche ein wesentliches Element sozialen Lernens. Im Bewältigen von Konfliktsituationen liegt ein enormes Lern- und Wachstumspotential, das es pädagogisch zu nutzen gilt.“*⁶⁹ Konstruktive Konfliktbearbeitung bewirkt in erster Linie Veränderungen im individuellen Verhalten von Personen aber auch von Gruppenstrukturen und pädagogischen Konzepten.⁷⁰ Die Kinder- und Jugendmediation befindet sich in einem Bereich, in dem die Persönlichkeit nicht wie bei Erwachsenen bereits fertig ausgebildet ist, sondern in dem eine Entwicklung

⁶² Vgl. Besemer (2001), S. 21

⁶³ Vgl. Griese (2005), S. 158

⁶⁴ Vgl. Simsa (2001), S. 8

⁶⁵ Vgl. Griese (2005), S. 158

⁶⁶ Vgl. Vogel (2003), S. 258

⁶⁷ Faller (1998), S. 15

⁶⁸ Vgl. Faller (1998), S. 15

⁶⁹ Faller (1998), S. 15

⁷⁰ Vgl. Faller (1998), S. 15

stattfindet, die durch Personen oder Institutionen beeinflusst werden kann. Dies kann sich förderlich oder auch negativ auf die Individualisierung auswirken.⁷¹ Die traditionelle Form der Konfliktbehandlung an Schulen hat selten eine nachhaltig positive Wirkung. Viele Konflikte werden schlicht ignoriert. Es wird erst reagiert, wenn ein bestimmtes Eskalationsniveau erreicht wird. Der Umgang mit Konflikten geschieht häufig mittels Täter-Opfer-Klassifizierungen, worauf eine Sanktion folgt. Die eigentlichen Sachverhalte und Interessen werden meist unzureichend berücksichtigt.⁷² Leistungsdruck und Zeitprobleme durch die Stoffvermittlung und geringe Kompetenz im Umgang mit Konflikten verhindern ein angemessenes Handeln der Lehrkräfte. Der Schulalltag begrenzt die Möglichkeit, Konflikte als pädagogische Chance zu nutzen, erheblich. Dies hinterlässt bei den Schüler/innen den Eindruck, dass die Lehrpersonen selbst nicht fähig sind, mit Konflikten umzugehen.⁷³

„Die Schule hat einen Bildungsauftrag zu erfüllen.“⁷⁴ Lehrpersonen sollten sich nicht nur als Wissensvermittler/innen verstehen. Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen immer wichtiger. Der Umgang mit Kommunikation und Konflikten wird durch staatliche Vorgaben und Regeln der Schulen bestimmt.⁷⁵ Ein Blick in das „Schulorganisationsgesetz § 2. Aufgabe der Österreichischen Schule“⁷⁶ zeigt die vielfältigen Aufträge und die immanenten Forderungen und Aufgaben. Schule soll die Schüler/innen zur Selbstständigkeit und sozialem Verständnis führen. Die Schüler/innen sollen für politisches und weltanschauliches Denken offen sein und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitwirken.⁷⁷ Das schließt unter anderem ein, mit Konflikten umgehen zu können und die Standpunkte anderer zu berücksichtigen.⁷⁸ Diese Anforderungen gelten für das gesamte Schulwesen.⁷⁹ Auch in einigen Lehrplänen mittlerer und höherer berufsbildender Schulen befindet sich unter den allgemeinen Bildungszielen die

⁷¹ Vgl. Mickley (2000), S. 221

⁷² Vgl. Griese (2005), S. 158

⁷³ Vgl. Vogel (2003), S. 257

⁷⁴ Chicken (2005), S. 153

⁷⁵ Vgl. Chicken (2005), S. 153

⁷⁶ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (2011), § 2 [online], siehe Anhang 1

⁷⁷ Vgl. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (2011), § 2 [online]

⁷⁸ Vgl. Chicken (2005), S. 154

⁷⁹ Vgl. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (2011), § 2 [online]

Anforderung einer konstruktiven Konfliktbehandlung.⁸⁰ Allgemeinen Bildungsziele werden als „weit reichende pädagogische Absichten und Aufgaben“⁸¹ verfolgt. Beispielsweise lautet ein Bildungsziel der Handelsakademie, dass Schüler/innen dazu befähigt werden sollen „im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen“⁸². Kooperatives Denken, in dem die „Gegenseite“ berücksichtigt wird, ermöglicht in vielen Fällen größeren Nutzen als ein Verdrängungs- und Vernichtungswettbewerb, in dem ohne Rücksicht auf Verluste möglichst schnell hoher Gewinn erzielt werden soll.⁸³ Die Schule soll den Jugendlichen Möglichkeiten bieten, einen konstruktiven Umgang mit Auseinandersetzungen zu erlernen. Ein wichtiger Beitrag zur Konflikt- und Gewaltprävention ist die Peer-Mediation. Dieser Konfliktbehandlungsansatz ist besonders effektiv, da dadurch an die spezifischen Bedürfnisse der Schüler/innen angeknüpft wird.⁸⁴

Eine Peer-Mediation liegt vor, wenn zwei Jugendliche ihren Konflikt freiwillig mit Hilfe von Jugendlichen lösen, die als neutrale Vermittler/innen fungieren und dafür ausgebildet wurden. Es liegt an den Konfliktparteien selbst eine entsprechende Vereinbarung zu finden, die keine/n Verlierer/in zurücklässt. Die jugendlichen Vermittler/innen werden als Peer-Mediator/innen, Streitschlichter/innen, Peace-Maker oder Konfliktlots/innen tätig. Eine/n Peer als eine/n „Gleichaltrige/n“ zu bezeichnen ist nicht falsch, aber zu kurz gefasst.⁸⁵ Vielmehr werden unter „Peers“ Personen gleichen Alters mit ähnlichen Interessen und Status, die sich in ihrem Handeln gegenseitig beeinflussen, verstanden.⁸⁶ Gleichaltrige verstehen in der Regel die Position der einzelnen Konfliktparteien und auch die Konflikte selbst besser als Erwachsene. Sie sprechen vor allem die „selbe“ Sprache und werden durch ein fehlendes Machtgefälle von den Streitenden leichter anerkannt als Lehrkräfte oder Sozialarbeiter/innen. Allerdings müssen Peer-Mediator/innen

⁸⁰ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 3 [online] und Lehrplan der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (2006), S. 3 [online] und Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (2004), S. 1 [online], siehe Anhang 2

⁸¹ Riedl (2004), S. 16

⁸² Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 3 [online]

⁸³ Vgl. Falk (2005), S. 30

⁸⁴ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 3 [online]

⁸⁵ Vgl. Vogel (2003), S. 258

⁸⁶ Vgl. Nörber (2003), S. 10

gründlich vorbereitet, das heißt ausgebildet, und ständig begleitet werden. Besonders wichtig ist, dass die gesamte Schulgemeinschaft, diese umschließt die Schulleitung, das gesamte Lehrer/innenkollegium, Schüler/innenvertretungen, die Eltern und die Schüler/innenschaft, über die Peer-Mediation informiert ist und durch eine positive Einstellung geprägt wird. Es muss auch klar geregelt sein, an welchem Ort die Mediation stattfindet, welche Konflikte durch Konfliktlots/innen vermittelt werden, an welchen Punkten Lehrpersonen einbezogen werden und wie mit den Ergebnissen umgegangen wird.⁸⁷

Peer-Mediation ist ein Weg von vielen um eine konstruktive Konfliktkultur an einer Schule zu fördern.⁸⁸ Immer mehr Schulen denken im Rahmen gewaltpräventiver Ansätze daran, Peer-Mediationsprogramme in Schulen zu verankern. Somit sollen zum ersten aktuelle Streitfälle gelöst und zum zweiten ein besserer Umgang untereinander, welcher zu einem besseren Schulklima beiträgt, verwirklicht werden. Dieser positive Effekt kann auch auf die Umgebung der Betroffenen und deren Familien übergehen.⁸⁹ Besonders Absolvent/innen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen können aus der Peer-Mediation beim Einstieg in ihr Berufsleben profitieren. Vor allem die Bereiche Konflikt-, Team- und Kommunikationsfähigkeit können durch Peer-Mediation nachgewiesen werden.⁹⁰ Um die positiven Auswirkungen der Peer-Mediation verwirklichen zu können, muss auf bestimmte Rahmenbedingungen und Anforderungen geachtet werden.

⁸⁷ Vgl. Faller (1998), S. 56–57

⁸⁸ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 19

⁸⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 7 [online]

⁹⁰ Siehe Anhang 3

3. Anforderungsprofile

Die Umsetzung der Peer-Mediation an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bringt Anforderungen an die beteiligten Akteur/innen mit sich. Die strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen einer Schule, wie räumliche, zeitliche, personelle und finanzielle Vorgaben, führen zu gewissen Rahmenbedingungen.⁹¹

Die Voraussetzungen für das Gelingen eines Peer-Mediationsmodells sind gut ausgebildete Peer-Coaches, das sind jene Lehrer/innen, die das Programm tragen und begleiten, sowie Mindeststandards in der Ausbildung der Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen.⁹² Besonders in der Anfangsphase ist die Schulorganisation durch eine Verankerung im Schulprogramm und den Einsatz zur Förderung der Akzeptanz des Angebotes sämtlicher Beteiligter gefordert.⁹³ Das Peer-Mediationsprogramm zeigt nicht von heute auf morgen seine Wirkung. *„Es ist einerseits eine systematische Organisationsentwicklung notwendig und andererseits die Geduld, ein langfristiges Projekt nicht nur zu entwickeln, sondern auch ‚durchzuziehen‘.“*⁹⁴ Ein Zitat von Roosevelt verdeutlicht die Bedeutung des Glaubens an die Peer-Mediation als Friedenserziehung und die Notwendigkeit dafür zu „arbeiten“:

*„Es ist nicht genug vom Frieden zu sprechen. Man muss auch an ihn glauben. Und es ist nicht genug, an ihn zu glauben. Man muss auch an ihm arbeiten.“*⁹⁵

Alle Akteur/innen sollten sich dessen bewusst sein, dass ein langfristiger Einsatz sowie die Integration der ganzen Schule von Bedeutung für Qualität und Wirkung der Peer-Mediation sind.⁹⁶ Ein Peer-Mediationsprogramm muss daher auf vier schulischen Ebenen, ersichtlich in Abbildung 2, integriert werden.⁹⁷

⁹¹ Vgl. Simsa (2001), S. 105

⁹² Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 7 [online]

⁹³ Vgl. Behn (2006), S. 11 und Maar/Markert (2010a), S. 32

⁹⁴ Maar/Markert (2010a), S. 32

⁹⁵ Moser (2005), S. 337

⁹⁶ Vgl. Maar/Markert (2010a), S. 32

⁹⁷ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online]

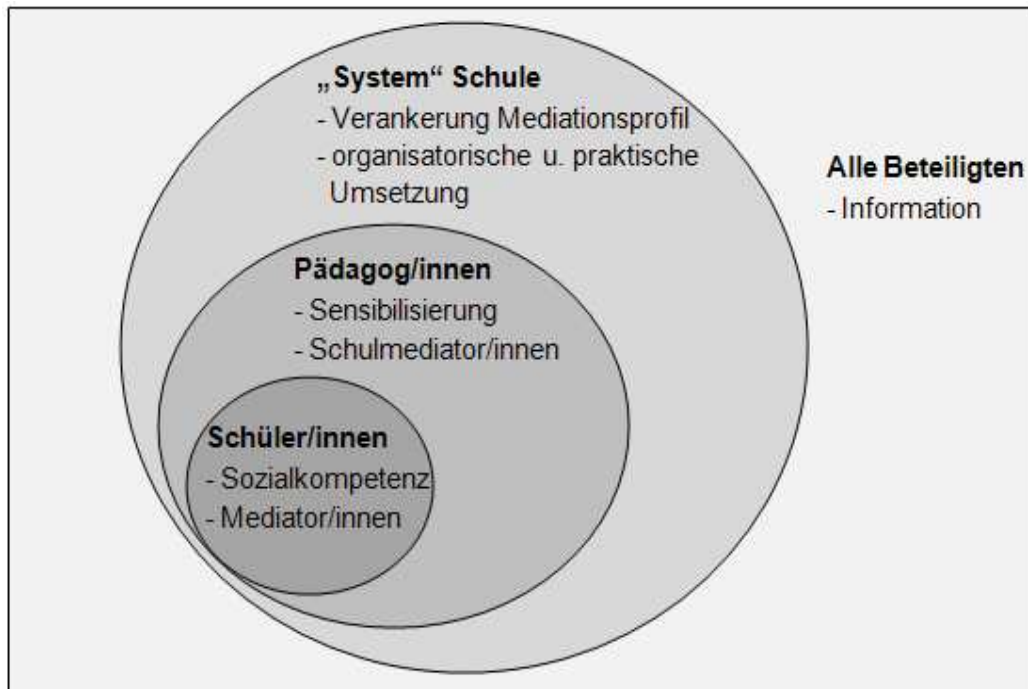


Abbildung 2: Konfliktkultur verändern – Integration aller schulischen Ebenen⁹⁸

Auf der Ebene der Schüler/innen ist von Bedeutung, dass allen Schüler/innen die Grundlagen der Mediation vermittelt werden, um ihre Sozialkompetenz zu steigern. Anschließend können freiwillige Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ausgebildet werden. Die Ebene der Pädagog/innen soll so gut wie möglich für Mediation sensibilisiert werden. Dies kann mittels eines Grundlagentrainings, an dem möglichst viele Lehrkräfte, am besten das gesamte Kollegium, teilnehmen sollte, abgedeckt werden.⁹⁹ Mindestens zwei bis drei Schlüsselpersonen werden zu Schulmediator/innen und somit zu Peer-Coaches ausgebildet.¹⁰⁰ Das „System“ Schule hat das Mediationsprofil im Schulprogramm zu verankern und sich für eine organisatorische und praktische Umsetzung nach Bedarf und Möglichkeit der jeweiligen Schule einzusetzen. Alle Beteiligten, wie Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, Schulsozialarbeiter/innen oder Schulpartner/innen, sind auf die Peer-Mediation vorzubereiten und zu informieren.¹⁰¹ Damit laufen einige weitere Aufgaben für die Beteiligten einher. Die Anforderungen an die wichtigsten

⁹⁸ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online] und Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 19 und Behn (2006), S.180

⁹⁹ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online]

¹⁰⁰ Vgl. Richter (2005b), S. 56

¹⁰¹ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online] und Behn (2006), S.180

Akteur/innen, die Schulorganisation, die Peer-Coaches und die Peer-Mediator/innen werden anschließend behandelt.

3.1 Anforderungen an die Schulorganisation

Die Schulorganisation spielt bei der Implementierung von Peer-Mediation, wie bei allen Schulentwicklungsprozessen, eine zentrale Rolle. Meist gelingt es den Schulen relativ gut ein Mediations-Programm einzuführen. Die Herausforderung liegt eher darin, die Motivation aller Beteiligten aufrecht zu erhalten, bis sich erste Erfolge zeigen.¹⁰² *„Da Peer-Mediation ein Teil der Schulentwicklung ist, sollte mit einer nachhaltigen Veränderung der Schul- und Konfliktkultur nach frühestens drei Jahren gerechnet werden.“*¹⁰³ Solch eine langfristige Verankerung birgt Probleme, wie vermindertes Interesse oder Diskussionen über Ressourcen und dessen Kürzung, mit sich. Voraussetzung für Peer-Mediation ist ein Verständnis aller Schulpartner/innen der Konflikt-handhabungs-Methode als einen Teil des pädagogischen Gesamtkonzeptes der Schule. Anforderungen an die Schulorganisation bestehen daher in erster Linie darin, für Akzeptanz schulinterner und externer Personen zu sorgen, Ressourcen bereitzustellen, Professionalität und Qualitätssicherung sowie -entwicklung zu gewähren.¹⁰⁴

Akzeptanz

Die Schulleitung hat dafür zu sorgen, dass alle Schulpartner/innen, eventuell auch außerschulische Partner/innen, möglichst frühzeitig und umfassend informiert und eingebunden werden. Dies umfasst auch die Bewusstseinsbildung, dass ein Mediationsprogramm nicht als alleiniges Präventivkonzept für Konflikte und Gewalt, sondern ein Baustein einer pädagogisch-organisatorischen Gesamtstrategie zur Veränderung der Kommunikations- und Konfliktkultur einer Schule, ist.¹⁰⁵ *„Ohne Akzeptanz von allen Seiten ist eine erfolgreiche Durchführung des Projektes Peer-Mediation kaum möglich.“*¹⁰⁶ Es ist von Bedeutung, dass nicht nur die Schulleitung und Peer-Coaches, sondern ein möglichst großer Teil des Kollegiums, die Peer-Mediation als Teil des Schullebens akzeptiert und auch mitträgt. Daher sollte sie

¹⁰² Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 21 [online]

¹⁰³ Kölbl/Lender (2006), S. 21 [online]

¹⁰⁴ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 21 [online]

¹⁰⁵ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 21–22 [online]

¹⁰⁶ Maar/Markert (2010b), S. 33

auch in der Schulordnung verankert werden.¹⁰⁷ Eine Möglichkeit, die Akzeptanz zu erhöhen, ist eine schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung. Der sensibelste Punkt ist die Akzeptanz der Tätigkeit der Schüler/innen als Vermittler/innen. Meist führt die Bearbeitung von konkreten Fällen zur Steigerung des Selbstbewusstseins der Peer-Mediator/innen und deren Coaches. Infolge dessen kann das Peer-Programm an der gesamten Schule an Attraktivität gewinnen.¹⁰⁸

Ressourcen

Die Schulleitung hat auch die Aufgabe, die Rahmenbedingungen und Ressourcen des Peer-Programms möglichst langfristig sicher zu stellen.¹⁰⁹ „Dazu gehören die

Bereitstellung

- *der entsprechenden Werteinheiten aus den bestehenden Stundenkontingenten der Schule für möglichst zwei Peer-Coaches (über unverbindliche Übung bzw. Freigegegenstand),*
- *der Finanzierung der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Peers und Coaches*
- *sowie der Räumlichkeiten für die Peer-Mediator/innen.*¹¹⁰

Weiters sollte zu Beginn mit dem Lehrkörper geklärt werden, ob Unterrichtszeit für Peer-Mediation eingesetzt wird und, ob wegen Weiterbildungsmaßnahmen ein Fernbleiben des Unterrichts ermöglicht wird.¹¹¹

Professionalität

Ein Peer-Mediationsmodell soll spezifisch auf die Kultur und die Bedürfnisse einer Schule abgestimmt sein. Wichtig ist, dass die Peer-Mediation über die Jahre nicht an Bedeutung verliert. Die Aufmerksamkeit, die Ressourcen, die Informationen und die Öffentlichkeit sollen mit der Erfahrung zunehmen.¹¹² Die Leistung der Beteiligten soll anerkannt, gelobt und unterstützt werden und Aus- und Fortbildungen ermöglicht werden.¹¹³

¹⁰⁷ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online] und Behn (2006), S. 267

¹⁰⁸ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 21–22 [online]

¹⁰⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

¹¹⁰ Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

¹¹¹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

¹¹² Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

¹¹³ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online] und Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

Qualitätssicherung

Um die Qualität zu sichern und weiter zu entwickeln, sollte die Schulorganisation die Realisation der Programme regelmäßig überprüfen, alle Maßnahmen evaluieren und die kontinuierliche Weiterbildung des Kollegiums sicherstellen.¹¹⁴ Die Evaluation sollte integraler Bestandteil eines jeden Mediations-Programmes sein. Gezielte Selbstevaluation und Umsetzung der Ergebnisse erhöht die Qualität.¹¹⁵

3.2 Anforderungen an Peer-Coaches

Peer-Coaches, auch als Schulmediator/innen bezeichnet, sind die Lehrpersonen, die Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ausbilden sowie dieselben und das Peer-Mediationsprogramm ständig begleiten. Voraussetzung dafür ist eine Ausbildung interessierter und engagierter Lehrpersonen, die bereit sind, sich langfristig für solch ein Vorhaben einzusetzen.¹¹⁶

Die Ausbildung sollte sich bezüglich Inhalt und Aufbau eng an die Schüler/innenausbildung orientieren. So können die Lehrpersonen aus den Inhalten und der didaktisch-methodischen Vermittlung lernen.¹¹⁷ *„Inhalte der Ausbildung sind: Mediation, schüler/innengerechte didaktische Methoden der Vermittlung sowie die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen an den Schulen.“*¹¹⁸ In Österreich werden in mehreren Bundesländern an Pädagogischen Hochschulen Kurse für Lehrpersonen angeboten.¹¹⁹ *„Diese Lehrgänge befähigen zur Implementierung, Ausbildung und Begleitung von Peer-Mediator/innen an den Schulen.“*¹²⁰ Je qualifizierter Peer-Coaches sind, desto wahrscheinlicher kommt es zu einer qualitätvollen Ausbildung der Schüler/innen und zu einem erfolgreicherem Einsatz der Peer-Mediation.¹²¹ Möglichst viele, aber mindestens zwei Lehrer/innen sollten die Ausbildung absolvieren, um eine angemessene Betreuung der Schüler/innen zu ermöglichen.¹²² Die qualifizierten Lehrpersonen sollen im

¹¹⁴ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 10 [online]

¹¹⁵ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 22 [online]

¹¹⁶ Vgl. Richter (2005b), S. 55 und Kölbl/Lender (2006), S. 7,19 [online]

¹¹⁷ Vgl. Richter (2005b), S. 56–57

¹¹⁸ Richter (2005b), S. 56

¹¹⁹ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011), [online]

¹²⁰ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011), [online]

¹²¹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

¹²² Vgl. Richter (2005b), S. 56

Schulalltag zusammenarbeiten.¹²³ Gibt es an einer Schule nur zwei Peer-Coaches, besteht beim Verlust einer Person die Gefahr, dass die organisatorischen und inhaltlichen Aufgaben alleine nicht bewältigt werden können.¹²⁴

Die Ausbildung von Peer-Mediator/innen ist eine zentrale Aufgabe der Peer-Coaches. Die Peer-Coaches sollten die Schüler/innenausbildung auch in den darauf folgenden Schuljahren durchführen. Dadurch wird einerseits die Ausbildungskompetenz gesichert und andererseits eine jährliche Ausbildung der Schüler/innen gewährleistet. Neben der Ausbildung der Peer-Mediator/innen müssen auch andere ebenso wichtige Aufgaben wahrgenommen werden.¹²⁵

Die Verankerung der Peer-Mediation im System Schule ist neben der Ausbildung der Schüler/innen eine besonders wichtige Aufgabe. Denn ein Peer-Mediations-Programm kann trotz hervorragender Ausbildung der Schüler/innen durch eine mangelnde Verankerung in der Schule scheitern. Es kommt zu Frustration bei Jugendlichen und engagierten Lehrpersonen.¹²⁶ Zu den weiteren Aufgaben von Coaches zählen die Betreuung der Peer-Mediator/innen, die Weiterbildung derselben, eine förderliche Gestaltung der Arbeitsbedingungen der Peer-Mediator/innen und die eigene Weiterbildung.¹²⁷ Bei Konflikten, die sich nicht für eine Vermittlung durch Peers eignen, ist es die Aufgabe der Schulmediator/innen, die Mediation durchzuführen.¹²⁸ Die Peer-Coaches sollten sich auch mit Personen anderer Schulen austauschen und eventuell zusätzliche Maßnahmen zur Gewaltprävention setzen.¹²⁹ Zur Bewältigung der zahlreichen Aufgaben müssen Peer-Coaches zur Selbstreflexion bereit sein und dem eigenen Entwicklungsprozess offen gegenüberstehen.¹³⁰

¹²³ Vgl. Maar/Markert (2010b), S. 33

¹²⁴ Vgl. Richter (2005b), S. 56

¹²⁵ Vgl. Richter (2005b), S. 56

¹²⁶ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 60

¹²⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 15 [online]

¹²⁸ Vgl. Simsa (2001), S. 18

¹²⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 15 [online]

¹³⁰ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 16 [online]

3.3 Anforderungen an Peer-Mediator/innen

Peer-Mediator/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen stehen in erster Linie für die Mediation von Konflikten unter Schüler/innen zur Verfügung. Das Aufgabenfeld erstreckt sich jedoch auch über die Vermittlung hinaus.¹³¹ Möchten Schüler/innen zukünftig Peer-Mediator/innen werden, so sind sie umfassend über deren Aufgaben und Anforderungen zu informieren.¹³² Im Folgenden werden die Anforderungen bei der Führung eines Mediationsverfahrens und bei den weiteren möglichen Aufgaben von Peer-Mediator/innen beleuchtet.

3.3.1 Führung eines Mediationsverfahrens

Die Kernaufgabe von Peer-Mediator/innen ist die Führung eines Mediationsgesprächs. Bei der Durchführung sind Peer-Mediator/innen meist zu zweit im Team, als Co-Mediator/innen, tätig. Wenn es sich um Konflikte handelt, die nicht zur Peer-Mediation geeignet sind, oder keine Hilfe möglich ist, sollen Peer-Mediator/innen die Betroffenen an dementsprechende Ansprechpersonen vermitteln können.¹³³

Peer-Mediator/innen behandeln Schüler/innenkonflikte. Die jugendlichen Mediator/innen stehen in jedem Streitfall von Schüler/innen als Ansprechpersonen zur Verfügung.¹³⁴ Typische Bereiche sind Beschimpfungen und Beleidigungen, Gerüchte, leichte bis mittlere körperliche Auseinandersetzungen, Sachbeschädigungen, interkulturell geprägte Streitereien oder Konflikte mit Freund/innen.¹³⁵ Peer-Mediator/innen sind jedoch nicht verantwortlich für Notenkonflikte, Konflikte, in denen Lehrpersonen integriert sind, disziplinarische Probleme, Auseinandersetzungen im eigenen Klassenverband, schwere Körperverletzung oder bei Konflikten nach größerem Diebstahl. Liegen Konflikte in solch einem Bereich vor, leiten Peer-Mediator/innen die Betroffenen zu anderen Ansprechpersonen weiter.¹³⁶ Nach dem Modell von Glasl (siehe Abbildung 1: Stufen der Eskalation und mögliche Interventionen, S. 8) eignen sich Konflikte der Eskalationsstufen fünf bis sieben zur

¹³¹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online] und Clementi/Eberherr (2004), S. 9 [online]

¹³² Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 16 [online]

¹³³ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online]

¹³⁴ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online]

¹³⁵ Vgl. Vogel (2003), S. 259 und Vogt (2005), S. 26

¹³⁶ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11–12 [online]

Mediation.¹³⁷ Im Bereich der Peer-Mediation ist es auch möglich, bereits bei niedrigeren Stufen, drei und vier, tätig zu werden.¹³⁸

Ist eine Peer-Mediation nötig, beginnt ein Mediationsverfahren. Ein Mediationsverfahren besteht aus einer Vorbereitungsphase, dem Mediationsgespräch als Mittelpunkt und einer Nachbereitungsphase.¹³⁹

In der Vorbereitungsphase kommt es zu einer ersten Kontaktaufnahme. Diese kann durch die Streitenden selbst, durch Dritte oder durch die Initiative der Mediator/innen erfolgen.¹⁴⁰ Um den ersten Kontakt zu erleichtern, sollte sich in den Klassenzimmern, vor dem Mediationsraum oder auf der Schulhomepage ein Informationsblatt mit dem Namen und unter Angabe der Klasse der aktiven Peer-Mediator/innen befinden.¹⁴¹ Die Konfliktparteien sind durch eine Einführung in die Mediation zur Teilnahme zu motivieren. Die freiwillige Teilnahme an einer Mediation ist eine Grundannahme und ist zu berücksichtigen.¹⁴² Die Peer-Mediator/innen holen sich bei diesem ersten Treffen bereits Informationen ein, überprüfen, ob der Konflikt peer-mediationstauglich ist, und bereiten sich auf ein Gespräch vor. Sind die Konfliktparteien bereit teilzunehmen, werden Zeit und Ort für das Mediationsgespräch vereinbart.¹⁴³

Das Mediationsgespräch verläuft in mehreren Phasen. Der/die Mediator/in leiten die Konfliktparteien als allparteiliche/r Moderator/in durch das Gespräch.¹⁴⁴ Die Reihenfolge der einzelnen Schritte muss und kann nicht immer strikt eingehalten werden, doch der aufeinander aufbauende Ablauf ist eine wichtige Orientierungshilfe.¹⁴⁵

¹³⁷ Vgl. Glasl (2004), S. 395

¹³⁸ Vgl. Krenn (2007), S. 13

¹³⁹ Vgl. Simsa (2001), S. 12

¹⁴⁰ Vgl. Simsa (2001), S. 12

¹⁴¹ Vgl. Krenn (2007), S. 91 und Richter (2005a), S. 42

¹⁴² Vgl. Breidenbach/Falk (2005), S. 262

¹⁴³ Vgl. Simsa (2001), S. 12 und Besemer (2001), S. 56

¹⁴⁴ Vgl. Richter (2005c), S. 77

¹⁴⁵ Vgl. Besemer (2001), S. 56

Das Mediationsgespräch besteht idealtypisch aus folgenden fünf Phasen:¹⁴⁶

Phase 1: Einleitung

Phase 2: Sichtweise der Konfliktparteien

Phase 3: Konflikterhellung

Phase 4: Problemlösung

Phase 5: Vereinbarung

Phase 1: Einleitung

In der Einleitungsphase sollen die Grundlagen für ein kooperatives Miteinander, also das Fundament für das Mediationsgespräch, geschaffen werden. Die Mediator/innen versuchen eine angenehme Atmosphäre herzustellen, erläutern das Verfahren, ihre eigene Rolle darin und verweisen auf die Einhaltung gewisser Verfahrensregeln.¹⁴⁷ Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass das Mediationsgespräch freiwillig ist und eine Beendigung durch eine Konfliktpartei daher jederzeit möglich ist. In dieser Phase sollte ausreichend Gelegenheit für offene Fragen bestehen. Wenn die Konfliktparteien nach Kenntnis aller Umstände bereit sind, sich auf das Verfahren einzulassen, können sich die Mediator/innen an den Konfliktfall herantasten. Der/die Mediator/in gibt abschließend einen Überblick über die Sachlage des Konfliktes und geht dann zur Sichtweise der Konfliktparteien über.¹⁴⁸

Phase 2: Sichtweise der Konfliktparteien

In der zweiten Phase beginnt die konkrete Arbeit am Konflikt. Jede einzelne Konfliktpartei soll ausreichend Gelegenheit erhalten ihre individuelle Sichtweise zu schildern. Die Kommunikation läuft weitgehend über die Mediator/innen, wobei diese durch Zuhören, Nachfragen, Wiederholen und Zusammenfassen Klarheit in die Aussagen bringen.¹⁴⁹ Durch die Bestandsaufnahme und einen regen Informationsaustausch entsteht im Verlauf des Gespräches Transparenz.¹⁵⁰ Diese Phase wird durch das Festhalten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden beendet.¹⁵¹

¹⁴⁶ Vgl. Richter (2005c), S. 78 und Besemer (2001), S. 56

¹⁴⁷ Vgl. Richter (2005c), S. 78

¹⁴⁸ Vgl. Simsa (2001), S. 13–14

¹⁴⁹ Vgl. Simsa (2001), S. 14

¹⁵⁰ Vgl. Hösl (2002), S. 98

¹⁵¹ Vgl. Besemer (2001), S. 57 und Simsa (2001), S. 14

Phase 3: Konflikterhellung

In der dritten Phase werden die Hintergründe des Konfliktes erhellung. Die Kontrahent/innen erhalten Gelegenheit ihre Gefühle, Wünsche, Erwartungen und Interessen anzusprechen. Jede Konfliktpartei soll versuchen, die andere Partei zu verstehen und die eigene Position zu überdenken. Dies soll das Verständnis der jeweiligen Gegenseite fördern.¹⁵² Der Prozess wird durch Befragung der Mediator/innen erleichtert. Zur Unterstützung können dieselben Gesprächstechniken wie in der zweiten Phase verwendet werden, wobei besonders das Paraphrasieren, darunter wird aufmerksames Zuhören und Wiedergeben des Gesagten verstanden, wichtig ist.¹⁵³ Schrittweise soll eine direkte Kommunikation zwischen den Kontrahent/innen wieder hergestellt werden.¹⁵⁴ Abschließend kann nach dem Befinden und der Bereitschaft nach einer gemeinsamen Lösungssuche der Parteien gefragt werden.¹⁵⁵

Phase 4: Problemlösung

Nachdem Klarheit über den Konflikt besteht, sollen die Parteien nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Möglichst viele Ideen, zum Beispiel mit Hilfe von Techniken wie Brainstorming, sollen hervorgebracht werden.¹⁵⁶ Die Mediator/innen dürfen höchstens indirekt Vorschläge einbringen und müssen dabei ihre Allparteilichkeit beibehalten.¹⁵⁷ Die Vorschläge werden dann gesammelt, besprochen, bewertet und ausgewählt.¹⁵⁸

Phase 5: Vereinbarung

Zum Abschluss des Gespräches sollen die Parteien eine aus ihrer Sicht beste Lösung entwickeln.¹⁵⁹ Die Lösung kann in einer Mediationsvereinbarung¹⁶⁰, auch als Mediationsvertrag bezeichnet, schriftlich fixiert werden.¹⁶¹ Der Vertrag kann grundsätzlich formfrei gestaltet werden.¹⁶² Es ist jedoch genau auszuformulieren,

¹⁵² Vgl. Simsa (2001), S. 14

¹⁵³ Vgl. Hösl (2002), S. 115

¹⁵⁴ Vgl. Richter (2005c), S. 78

¹⁵⁵ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 15

¹⁵⁶ Vgl. Besemer (2001), S. 58 und Simsa (2001), S. 14–15

¹⁵⁷ Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 46

¹⁵⁸ Vgl. Simsa (2001), S. 14–15

¹⁵⁹ Vgl. Breidenbach/Falk (2005), S. 261 und Maar/Markert (2010b), S. 36 und Simsa (2001), S. 15

¹⁶⁰ Siehe Anhang 4

¹⁶¹ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 143–144

¹⁶² Vgl. Falk/Pruckner (2005), S. 116

was die einzelnen Parteien zur Problemlösung beitragen.¹⁶³ Die Vereinbarung sollte von den Beteiligten unterschrieben werden.¹⁶⁴ Eventuell kann ein weiteres Treffen festgelegt werden, um mögliche Probleme in einer Nachbereitungsphase zu besprechen und wenn nötig neu zu verhandeln.¹⁶⁵ Das Mediationsgespräch endet mit einer Verabschiedung voneinander.¹⁶⁶

Ein Mediationsgespräch kann zusammenfassend mit den Worten des folgenden Zitates von Hösl betrachtet werden:

*„Sehen was ist
Sagen, was in mir ist
Suchen, was möglich ist
Sichten, was heilt“¹⁶⁷*

Die Phasen eines Mediationsgespräches spiegeln sich hier von Seiten der Mediand/innen wider. Um dies zu erreichen – also ein gelungenes Mediationsverfahren zu führen – sind Peer-Mediator/innen mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert.¹⁶⁸ Die wesentlichsten Anforderungen an Peer-Mediator/innen werden unter den folgenden Themenbereichen beleuchtet:

- Steuerung des Mediationsprozesses
- Einhaltung der Gesprächsregeln
- Grundhaltung der Mediator/innen

Steuerung des Mediationsprozesses

Ein/e Mediator/in kann als Manager/in eines Mediationsverfahrens verstanden werden, der/die allerdings nicht für Inhalt und Ergebnis verantwortlich ist.¹⁶⁹ Das Mediationsgespräch wird initiiert, erläutert, geleitet, strukturiert und kontrolliert. Mittels gesprächstechnischer Hilfestellungen, wie die Beteiligten aufzufordern Botschaften zu präzisieren, Fragen zu stellen oder Feedback einzuholen, wird das Gespräch in Gang gebracht, geführt und für eine verständliche und deutliche Kommunikation gesorgt. Im Zuge der wechselseitigen Problemdefinition kann die Ideenfindung durch allfällige Korrekturen, Ergänzungen oder Zusammenfassung

¹⁶³ Vgl. Simsa (2001), S. 15

¹⁶⁴ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 15

¹⁶⁵ Vgl. Simsa (2001), S. 12–13

¹⁶⁶ Vgl. Richter (2005c), S. 78 und Simsa (2001), S. 15 und Maar/Markert (2010b), S. 36

¹⁶⁷ Hösl (2002), o.S.

¹⁶⁸ Vgl. Simsa (2001), S. 16–17

¹⁶⁹ Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 40

erleichtert werden. Die Konfliktparteien sollten zu einem Perspektivenwechsel ermutigt werden. Im Verlauf des Gespräches ist es förderlich, die Aufmerksamkeit der Kontrahent/innen auf die Zukunft zu lenken.¹⁷⁰ Um diesen Anforderungen gerecht zu werden sollten, Peer-Mediator/innen ein Repertoire an Kommunikations- und Gesprächstechniken, ein so genanntes „Handwerkzeug“, mit sich „tragen“.¹⁷¹

Das Handwerkzeug von Mediator/innen ist sehr umfangreich.¹⁷² Im Folgenden werden daher nur einige wichtige Kommunikations- und Gesprächstechniken beleuchtet. In der zweiten und dritten Phase des Mediationsgespräches sind die verschiedenen Fragetechniken, das Paraphrasieren, das Senden von Ich-Botschaften, das Visualisieren und das Zusammenfassen besonders hilfreich:¹⁷³

- **Fragetechnik**

Fragetechnik ist das gezielte Stellen von Fragen mithilfe einer gewissen Technik, um Informationen zu sammeln und die Kommunikation zu unterstützen. In jeder Phase des Mediationsverfahrens sind offene Fragen, Fragen die nicht bloß mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind, zur Konfliktbearbeitung angemessen. Mittels W-Fragen, zum Beispiel Wer?, Wie?, Was?, Wo?, Warum?, lassen sich viele Aspekte herausarbeiten. W-Fragen sind auch zur Überwindung von Blockaden hilfreich. Beispiele für weitere Techniken sind Vergangenheitsfragen, die in jeder Phase Blockaden lösen können, oder Informationsfragen, um Fakten und Meinungen festzustellen.¹⁷⁴

- **Paraphrasieren**

Die Paraphrasierung beinhaltet aktives Zuhören und ein darauf folgendes Spiegeln. Spiegeln bedeutet, das Gesprochene mit eigenen Worten wiederzugeben. Es dient der Überprüfung, ob das Gesagte richtig verstanden wurde und dem Gegenüber wird bewusst, dass ihm/ihr zugehört wird.¹⁷⁵

¹⁷⁰ Vgl. Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 46

¹⁷¹ Vgl. Besemer (2001), S. 116

¹⁷² Vgl. Besemer (2001), S. 116–135

¹⁷³ Vgl. Hösl (2002), S. 98

¹⁷⁴ Vgl. Hösl (2002), S. 99–100

¹⁷⁵ Vgl. Besemer (2001), S. 117

- **Ich-Botschaften**

Mediator/innen unterstützen die Parteien, sich in Ich-Botschaften zu äußern.¹⁷⁶ „Eine komplette Ich-Botschaft hat vier Teile:

1. *Ich fühle mich...*
2. *wenn er/sie/du/jemand...*
3. *weil...*
4. *und ich möchte, brauche oder will...*¹⁷⁷

Dadurch wird das persönliche und sachliche Interesse der Teilnehmer/innen besser offenbart.¹⁷⁸

- **Visualisieren**

Die Visualisierung, auch durch schriftliches Festhalten möglich, erleichtert den Beteiligten, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.¹⁷⁹

- **Zusammenfassen**

Mediator/innen sollten Gesagtes immer wieder zusammenfassen. Durch eine Strukturierung, welche auch visualisiert werden kann, kommt Klarheit in das Gespräch.¹⁸⁰

Neben den Kommunikationstechniken können im Mediationsprozess, besonders in der Phase der Problemlösung, Kreativitätstechniken hilfreich sein.¹⁸¹ Mittlerweile existieren zahlreiche Einzeltechniken, die „*einen eingeschränkten Horizont durch divergentes Denken zu erweitern versuchen*“¹⁸². Beispiele dafür sind Brainstorming, Analogietechniken oder Mind-Mapping. Einige dieser Techniken fruchten jedoch nur bei hoher Motivation und einer positiven Atmosphäre.¹⁸³ Im Bereich der Peer-Mediation ist die Beherrschung unterschiedlicher Kreativitätstechniken von Vorteil, aber meist nicht nötig.¹⁸⁴

¹⁷⁶ Vgl. Dulabaum (2001), S. 60 und Besemer (2001), S. 116 und Hösl (2002), S. 119

¹⁷⁷ Dulabaum (2001), S. 60

¹⁷⁸ Vgl. Hösl (2002), S. 119

¹⁷⁹ Vgl. Hösl (2002), S. 121

¹⁸⁰ Vgl. Hösl (2002), S. 121 und Besemer (2001), S. 118

¹⁸¹ Vgl. Hösl (2002), S. 130–131 und Montada/Kals (2001), S. 169

¹⁸² Montada/Kals (2001), S. 169

¹⁸³ Vgl. Montada/Kals (2001), S. 168–177

¹⁸⁴ Vgl. Montada/Kals (2001), S. 168–177 und Vogel (2003), S. 259 und Vogt (2005), S. 26

Einhaltung der Gesprächsregeln

Mediator/innen haben, wie bereits in der ersten Phase des Mediationsgespräches dargestellt, auch auf die Einhaltung bestimmter Verfahrensregeln zu achten.¹⁸⁵

Einige der bedeutendsten Regeln sind:¹⁸⁶

- Beleidigungen und tätliche Angriffe sind nicht gestattet
- Zuhören und Ausredenlassen sind Grundprinzipien der Kommunikation
- Verschwiegenheitspflicht ist einzuhalten, das heißt Verlauf und Inhalte sind von allen Beteiligten vertraulich zu behandeln
- Andere Personen dürfen nicht beschuldigt werden, sondern Tatsachen sind anzuführen

Die Mediator/innen müssen die vereinbarten Regeln anerkennen und einhalten.¹⁸⁷

Grundhaltung der Mediator/innen

Neben der Leitung des Mediationsgespräches ist auf eine angemessene mediative Grundhaltung zu achten. In erster Linie ist die Allparteilichkeit beziehungsweise Neutralität einzuhalten. Das heißt, dass der/die Mediator/in kein Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang hat und sich für alle Konfliktparteien gleich engagiert einsetzt.¹⁸⁸ Es soll versucht werden die Gefühle der Parteien zu verstehen, sie ernst zu nehmen aber nicht zu bewerten. Dieses Verhalten wird als Empathie bezeichnet. Beiden Konfliktparteien soll gleichermaßen Akzeptanz und Wertschätzung entgegen gebracht werden.¹⁸⁹ Die Verschwiegenheit ist neben rechtlichen Aspekten Grundlage für den Aufbau von Vertrauen und Offenheit.¹⁹⁰

3.3.2 Weitere Aufgabenbereiche und Anforderungen

Neben der primären Aufgabe, ein Mediationsgespräch zu leiten, haben Peer-Mediator/innen auch noch andere Aufgaben zu bewerkstelligen. Dazu gehören Zusatzaktivitäten, wie zum Beispiel erste Klassen über das Angebot zu informieren. Das Ausmaß der Zusatzaktivitäten hängt von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Erfahrung der Peer-Mediator/innen ab. Für manche dieser

¹⁸⁵ Vgl. Simsa (2001), S. 13 und Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 40–41

¹⁸⁶ Vgl. Simsa (2001), S. 13 und Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 40–41

¹⁸⁷ Vgl. Simsa (2001), S. 13

¹⁸⁸ Vgl. Chicken (2005), S. 160

¹⁸⁹ Vgl. Hösl (2002), S. 30

¹⁹⁰ Vgl. Breidenbach/Falk (2005), S. 264

Aktivitäten kann eine Weiterbildung nötig sein.¹⁹¹ Peer-Mediator/innen sollten jedoch nicht mit sekundären Aufgaben, und auf keinen Fall mit Ordnungsaufgaben, überfrachtet werden.¹⁹² Zugleich sollte die Bedeutung dieser Aufgaben durch ihre positive Wirkung auf Akzeptanz und Gewaltprävention nicht unterschätzt werden. Die Aufgaben der Schüler/innen werden vorab kommuniziert oder auch gemeinsam mit den Peer-Mediator/innen erarbeitet.¹⁹³ Folgenden Aufgaben können Peer-Mediator/innen neben der Führung von Mediationsgesprächen gegenüberstehen.¹⁹⁴

Tätigkeiten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit:

- Vorstellung des Peer-Modells in allen Klassen
- Unterstützung bei der Information der Schulpartner/innen
- Präsentation der Peer-Mediation bei schulrelevanten Veranstaltungen (z.B. Elternsprechtage, Tag der offenen Tür, Konferenzen)
- Kontakt mit der regionalen Öffentlichkeit (z.B. Gemeinde, Medien)

Tätigkeiten im Bereich der Peer-Group-Education:

- als Berater/innen bei der Ausbildung von Peer-Mediator/innen
- als Trainer/innen zur Gestaltung von Workshops für jüngere oder gleichaltrige Schüler/innen
- als Tutor/innen
 - bei der Einführung neuer Schüler/innen in die Schulgemeinschaft
 - der Präsentation des Peer-Mediations-Modells in den ersten Klassen

Ein Beispiel für die Tätigkeit als Peer-Trainer/innen an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule ist die Gestaltung von einzelnen Unterrichtseinheiten in den Bereichen Konfliktmanagement und Mediation. Peer-Mediator/innen an einer Handelsakademie können so zum Schwerpunktthema „Konfliktmanagement“ im Rahmen des Gegenstands „Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektarbeit“ für ein paar Unterrichtsstunden mit der Klasse arbeiten.¹⁹⁵

¹⁹¹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online]

¹⁹² Vgl. Simsa (2001), S. 85

¹⁹³ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online]

¹⁹⁴ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online] und Clementi/Eberherr (2004), S. 9 [online]

¹⁹⁵ Vgl. Clementi/Eberherr (2004), S. 9 [online]

Aufgrund dieser möglichen Aufgabenbereiche ergeben sich weitere Anforderungen an Peer-Mediator/innen. Grundsätzlich sollten Peer-Mediator/innen fähig sein, eigenständig und im Team zu arbeiten.¹⁹⁶ Die Teamarbeit ergibt sich aufgrund von Co-Mediationen oder sonstigen Tätigkeiten, die in Teams erledigt werden.¹⁹⁷ Für die zusätzlichen Aufgaben sollten Peer-Mediator/innen vor allem von ihrer eigenen Arbeit überzeugt sein, um authentisch zu wirken. Peer-Mediator/innen sollten bereit sein und daran Freude haben, ihr Wissen an Gleichaltrige oder andere Personen weiterzugeben. Auch Kenntnisse im Bereich des Präsentierens werden benötigt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Peer-Mediator/innen zahlreichen Anforderungen gegenüberstehen. Die Herausforderung für Peer-Mediator/innen liegt vor allem in der Durchführung einer Mediation.¹⁹⁸ Die Steuerung des Mediationsprozesses mit Hilfe verschiedener Kommunikations- und Gesprächstechniken, die Einhaltung der Gesprächsregeln sowie die unparteiische, emphatische und vertrauliche Haltung sind von Bedeutung.¹⁹⁹ Peer-Mediator/innen werden auch durch andere Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und der Peer-Education gefordert.²⁰⁰ Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer gezielten Ausbildung.²⁰¹

¹⁹⁶ Vgl. Expert/innentagung S. 10 [online] und Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

¹⁹⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

¹⁹⁸ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 16 [online] und Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online]

¹⁹⁹ Vgl. Hösl (2002), S. 29–32 und Breidenbach/Falk (2005), S. 262–264 und Prokop-Zischka/Langer (2005), S. 40–46 und Moser (2005) S. 333

²⁰⁰ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 11 [online] und Clementi/Eberherr (2004), S. 9 [online]

²⁰¹ Vgl. Simsa (2001), S. 19

4. Ausbildung von Peer-Mediator/innen

Schüler/innen, die Peer-Mediator/innen werden möchten, müssen sich aufgrund der bestehenden Anforderungen qualifizieren.²⁰² Welche Ziele bei der Ausbildung zu Peer-Mediator/innen verfolgt werden, wie Schüler/innen zur Teilnahme ermutigt werden, wie lange und mit welchem methodischen Vorgehen gelehrt und trainiert wird und wie ausgebildete Schüler/innen betreut werden, kann unterschiedlich sein.²⁰³

Die Ausbildung von Peer-Mediator/innen wird neben anderen Aspekten, wie der Akzeptanz, wesentlich vom Ressourceneinsatz (siehe Kapitel 3.1. Anforderungen an die Schulorganisation, S. 21) beeinflusst. Eine grundlegende Ressourcenfrage ist beispielsweise welche Person die Ausbildung durchführt. Es besteht die Möglichkeit, Schüler/innen durch externe Expert/innen, die bestenfalls über Sponsoring finanziert werden, oder interne Peer-Coaches zu trainieren. Den internen Peer-Coaches müssen in einem angemessenen Ausmaß Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt werden.²⁰⁴ Da Schüler/innen ohnehin über das gesamte Schuljahr zu betreuen sind und das Peer-Programm im Schulsystem zu verankern ist, sind interne Peer-Coaches notwendig.²⁰⁵ Als günstig erweist sich daher, Peer-Mediator/innen von schuleigenen Peer-Coaches auszubilden und nur zeitweilig externe Personen heranzuziehen.²⁰⁶ In dieser Diplomarbeit wird die Ausbildung daher unter dem Fokus eines schuleigenen Peer-Coaches betrachtet.

Auch die Organisationsform der Ausbildung ist eine Frage der organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten der Schule. Die Ausbildung von Peer-Mediator/innen kann in Form eines freien Projektes, in der Unterrichtszeit oder als Freigegegenstand, statt finden. Der „Geist“ der Peer-Mediation ist freiwilliger Einsatz für ein gemeinsames Ziel. Daher wäre ein freies Projekt mit geblockten Ausbildungszeiten vorteilhaft. Die Schüler/innen erleben das Training dadurch oft intensiver. Der Abstand zum Schulalltag darf dabei nicht zu groß werden. Die Ausbildung kann auch in der Unterrichtszeit erfolgen. Diese Integration erweist sich jedoch als

²⁰² Vgl. Simsa (2001), S. 19 und Kölbl/Lender (2006), S. 7 [online]

²⁰³ Vgl. Simsa (2001), S. 105 und Moser (2005), S. 334

²⁰⁴ Vgl. Moser (2005), S. 334

²⁰⁵ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 11 [online]

²⁰⁶ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 15 [online]

umständlich und wird eher im Grundschulbereich eingesetzt.²⁰⁷ Die angemessenste Organisationsform für eine berufsbildende mittlere und höhere Schule ist die Ausbildung im Rahmen eines Freigegegenstands.²⁰⁸ „*Streitschlichtung wird somit institutionalisiert.*“²⁰⁹ Es kann in Einzelstunden, Doppelstunden, Blöcken oder im Rahmen einiger Projektstage bis zu länger dauernden Projekten trainiert werden.²¹⁰ Zur Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Gruppe sollten längere Zeiteinheiten vorhanden sein.²¹¹ Auch die Betreuung der Peer-Mediator/innen kann in diesem Fall innerhalb der Unterrichtszeit vorgenommen werden.²¹² Besteht Klarheit über die grundlegende Organisationsform und die ausbildende Person, so kann näher auf die Ausbildung eingegangen werden.

Eine Ausbildung ist zu planen. Die Durchführung ist aufgrund einer vorhergehenden Zieldefinition zu gestalten, durch eine Evaluation zu überprüfen und anschließend zu optimieren.²¹³ Auf den folgenden Seiten wird ein Einblick in die Planung, Durchführung und Evaluation der Ausbildung von Peer-Mediator/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gegeben.

4.1 Planung

Unterricht, und somit auch die Ausbildung von Peer-Mediator/innen, ist zu planen.²¹⁴ Aus didaktischer Sicht sind für Lehr-Lernprozesse zwei Bereiche, die Zieldimension und die Wegdimension, zentral. Die Zieldimension klärt anhand der Ziele und Inhalte was und wozu gelehrt werden soll, wobei die Wegdimension mittels der Methodik die Art der Aufbereitung und Vermittlung umfasst.²¹⁵ Ziel, Inhalt und Methode müssen aufeinander abgestimmt sein und zueinander passen.²¹⁶

²⁰⁷ Vgl. Siebel (2005), S. 65–66

²⁰⁸ Vgl. Clementi/Eberherr (2004), S. 6 [online]

²⁰⁹ Siebel (2005), S. 66

²¹⁰ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online] und Moser (2005), S. 334

²¹¹ Vgl. Fuchs (2006), S. 8 [online]

²¹² Vgl. Siebel (2005), S. 66

²¹³ Vgl. Krainz (2005), S. 349

²¹⁴ Vgl. Riedl (2004), S. 86

²¹⁵ Vgl. Riedl (2004), S. 8

²¹⁶ Vgl. Riedl (2004), S. 91

4.1.1 Ziele und Inhalt

Vor der Durchführung der Ausbildung von Peer-Mediator/innen ist es nötig zu definieren, welche Ziele und Inhalte verfolgt werden.²¹⁷ „Lernziele beschreiben das angestrebte Lernergebnis, über das ein/e Schüler/in am Ende eines Lernvorganges verfügen soll.“²¹⁸ Die Ziele sollen die Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen und in einer logischen Reihung stehen.²¹⁹

Die Qualifikation ist so zu planen, dass ausgebildete Peer-Mediator/innen ihren Anforderungen (siehe Kapitel 3.3. Anforderungen an Peer-Mediator/innen, S. 25) gerecht werden.²²⁰ Der deutsche Bundesverband Mediation hat zur Orientierung folgende Inhalte als Mindestanforderungen einer Ausbildung zu Peer-Mediator/innen festgehalten:²²¹

Grundlagen

- Kommunikation
 - Wahrnehmung von Mimik, Gestik, Körperhaltung, Betonung
 - Gefühle erkennen und benennen
- Konflikt
 - Konflikt-Verständnis, Konflikt-Verlauf
 - Eisberg-Modell
 - Eigene Konflikterfahrung, eigenes Konfliktverhalten
- Kommunikations- und Gesprächstechniken
- Selbst-Wahrnehmung, Fremd-Wahrnehmung
- Kooperation
- Perspektiven-Übernahme

Mediationsprozess

- Phasen der Mediation
- Auseinandersetzung mit der Rolle von Mediator/innen
- Kooperationsfähigkeit ausbauen

²¹⁷ Vgl. Krainz (2005), S. 349 und Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 59

²¹⁸ Schelten (2004), S. 200

²¹⁹ Vgl. Riedl (2004), S. 91

²²⁰ Vgl. Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung (2010), S. 16 [online] und Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

²²¹ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

- innerhalb der Gruppe der Peer-Mediator/innen
- im Team bei gemeinsamen Aktivitäten
- im Team bei Co-Mediation
- Reflexion der eigenen Person
- Grenzen der Peer-Mediation
- Umgang mit Macht

Die Inhalte der Ausbildung können je nach Bedarf und/oder aufgrund von schulischen Besonderheiten erweitert werden.²²² Für das Erlernen des Mediationsprozesses bildet ein grundlegendes Wissen über Kommunikation und Konfliktmanagement die Basis. Um Konflikte schlichten zu können muss zuerst klar sein, was ein Konflikt ist, wie er verläuft und dass sich vieles unter der „Oberfläche“ verbirgt. Grundlegendes Wissen über Kommunikation ist nötig, um sein Gegenüber zu verstehen und sich selbst ausdrücken zu können. Die Beschäftigung mit eigenen Erfahrungen und dem eigenen Konfliktverhalten dient dazu, an sich selbst und dem eigenen Verhalten in Konfliktsituationen zu arbeiten und sich somit weiterzuentwickeln.²²³ Schüler/innen sollten auf schwierige Schlichtungssituationen und Grenzen der Peer-Mediation hingewiesen werden, um Enttäuschungen vorzubeugen.²²⁴ Mediation ist „*nicht nur eine Methode, sondern auch eine Haltung*“²²⁵. Daher ist im Zuge der Ausbildung Wert auf Selbsterfahrung zu legen.²²⁶

Es wird deutlich, dass durch die Ausbildung eine ganze Bandbreite an Kompetenzen entwickelt werden soll und die Vermittlung daher dementsprechend umfangreich ist.²²⁷ Aufgrund der Anforderungen treten „*kognitive Lernziele [...] in den Hintergrund, Schwerpunkt ist die Vermittlung von sozialen Handlungskompetenzen*“²²⁸. Unter kognitive Lernziele fallen „*intellektuelle Fähigkeiten und Kenntnisse, wie Erinnern von Wissen, Denken und Problemlösen*“²²⁹. Dazu zählen zum Beispiel fachliche Kenntnisse im Bereich von Konflikten und der

²²² Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

²²³ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

²²⁴ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

²²⁵ Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

²²⁶ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

²²⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

²²⁸ Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 59

²²⁹ Riedl (2004), S. 14

Kommunikation.²³⁰ „Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen zu eigenverantwortlichem Handeln.“²³¹ Im berufsbildenden Bildungswesen wird in erster Linie die berufliche Handlungskompetenz angestrebt.²³² „Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln.“²³³ Abbildung 3 zeigt, dass berufliche Handlungskompetenz nur besteht, wenn Fach-, Personal- und Sozialkompetenz vorhanden sind. Diese Kompetenzen werden durch die Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz unterstützt.²³⁴

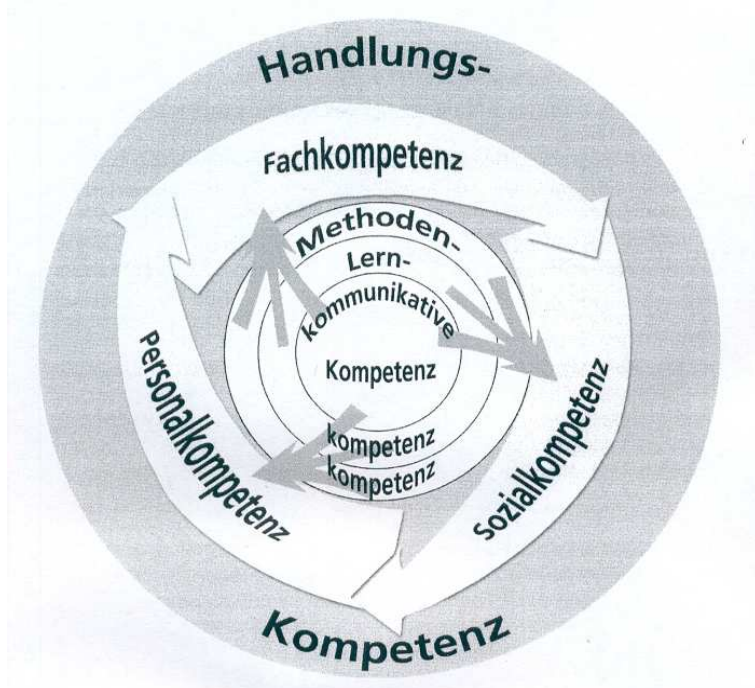


Abbildung 3: Dimensionen von Handlungskompetenz und deren Zusammenhang²³⁵

„Fachkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“²³⁶ Wie in den Inhalten erkenntlich, sollten Peer-Mediator/innen für die Führung eines Mediationsprozesses über Fachkompetenz im Bereich von Kommunikation (z.B. Mimik, Gestik, Körperhaltung) Konflikten (z.B. Konfliktverlauf,

²³⁰ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

²³¹ Bader (2004), S. 20

²³² Vgl. Bader (2004), S. 20

²³³ Bader (2004), S. 20

²³⁴ Vgl. Neef (2005), S. 156–157 und Bader (2004), S. 20

²³⁵ Bader (2004), S. 21

²³⁶ Bader (2004), S. 21

Eisberg-Modell) und Mediation (z.B. Phasen und Grenzen der Mediation) verfügen.²³⁷ Die Sozialkompetenz soll anhand der Ausbildung ohne Zweifel entwickelt werden. „Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft soziale Beziehungen und Interessenslagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen.“²³⁸ Darunter einzuordnen sind neben der Durchführung der Mediation auch die Erfordernisse, Perspektiven zu wechseln, eine mediative Haltung einzunehmen und im Team zu arbeiten.²³⁹ Die Bildung von Wertvorstellungen und die Reflexion der eigenen Person tragen zur Förderung der Personalkompetenz bei.²⁴⁰ Weiters sollten Peer-Mediator/innen Kommunikations- und Gesprächstechniken (z.B. aktives Zuhören, Spiegeln, Ich-Botschaften, Fragetechniken) zielführend einsetzen können.²⁴¹ Somit werden die kommunikative Kompetenz sowie die Methodenkompetenz gefördert.²⁴² Durch die Methodenkompetenz können Schüler/innen planmäßig vorgehen und „Denkmodelle und Arbeitsverfahren [...] zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig“²⁴³ auswählen, anwenden und gegebenenfalls weiterentwickeln.²⁴⁴ Es wird deutlich, dass eine Peer-Mediations-Ausbildung eine Entwicklung zahlreicher Kompetenzen fördert, die zur beruflichen Handlungskompetenz beitragen.

An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist es möglich, die Ausbildung noch effektiver einzusetzen. Einige Unterrichtsfächer der Schule können mittels Peer-Mediation vertieft werden. Zum Beispiel führt die Handelsakademie Hetzendorf in Wien Peer-Mediation sehr vorbildhaft aus. Eine Ergänzung und Vertiefung zu den Fächern Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement, Religion und Politische Bildung und Recht wird verwirklicht.²⁴⁵ Solch ein Vorhaben ist bereits bei der Zielsetzung zu berücksichtigen.

²³⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

²³⁸ Bader (2004), S. 21

²³⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

²⁴⁰ Vgl. Neef (2005), S. 156 und Bader (2004), S. 21 und Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

²⁴¹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 13 [online]

²⁴² Vgl. Bader (2004), S. 22–23

²⁴³ Bader (2004), S. 22

²⁴⁴ Vgl. Bader (2004), S. 22

²⁴⁵ Vgl. Clementi/Eberherr (2004), S. 7 [online]

Die lehrenden Coaches müssen für die Ausbildung Richtziele, Grobziele und Feinziele definieren. Richtziele dienen der Umschreibung eines größeren Zielbereiches. Grobziele beschreiben die Kompetenzen, über welche Schüler/innen nach der Ausbildung verfügen sollen. Mittels der Feinziele wird im Detail formuliert, welche Inhalte vermittelt werden und welches Verhalten erzielt werden soll.²⁴⁶

Beispielsweise könnten für eine Ausbildung folgende Grobziele je Doppelstunde verfolgt werden:²⁴⁷

Die Teilnehmer/innen sollen

- einander kennenlernen und einen Überblick über die Ausbildung erhalten,
- erfahren, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen von Konflikten gibt,
- einen Einblick in verschiedene Konfliktbewältigungsstrategien und die Struktur eines Konfliktes erhalten,
- einen Einblick in die Technik gelungener Kommunikation erhalten (Gesprächs- und Kommunikationstechniken),
- mit verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten vertraut gemacht werden und erkennen, dass es unmöglich ist nicht zu kommunizieren,
- Gesprächs- und Kommunikationstechniken vertiefen,
- einen ersten Einblick in die Methode Mediation erhalten,
- den Ablauf der ersten Phase kennen lernen,
- den Umgang mit Gefühlen in der Mediation, vor allem mit Aggression, erlernen,
- Fragetechniken und Spiegeln erlernen,
- die zweite Phase kennen lernen und die erste Phase wiederholen und üben negative Aussagen umzuwandeln,
- erkennen, welche Konfliktursachen es gibt und dass Konflikte unterschiedlich wahrgenommen werden,
- die dritte Phase eines Mediationsgesprächs kennenlernen,
- die vierte Phase kennenlernen,
- die fünfte Phase kennenlernen,
- den gesamten Ablauf eines Mediationsgesprächs üben.

²⁴⁶ Vgl. Riedl (2004), S. 16

²⁴⁷ Vgl. Fuchs (2006), S. 12–165 [online]

Für das letzte Ziel, dem Training des gesamten Mediationsgespräches, sind zwei Doppelstunden vorgesehen.²⁴⁸ Es ist sichtbar, dass die Inhalte der Mindestanforderungen des deutschen Bundesverbands Mediation (siehe S. 37–38) mit dieser Zielsetzung abgedeckt werden.

Zur Erreichung jedes dieser Grobziele sind mehrere Feinziele auszugestalten. Dadurch wird die Ausbildung ins Detail geplant.²⁴⁹ Anschließend werden die Inhalte aufgrund der Zielsetzung methodisch aufbereitet.

4.1.2 Methodische Aufbereitung

Unterrichtformen und -verfahren sind der Zieldimension entsprechend einzusetzen.²⁵⁰ Die Unterrichtsmethoden sind sozusagen der Weg zum Ziel.²⁵¹ Ausbildungskonzepte der Peer-Mediation bestehen aufgrund der Ziele aus theoretischen und praktischen Teilen.²⁵² Die Ausbildung soll in erster Linie ein Handlungstraining für Schüler/innen darstellen.²⁵³

Die Theorie soll sachlich korrekt, übersichtlich gegliedert und schüler/innenorientiert aufbereitet werden.²⁵⁴ Theoretische Grundlagen werden durch Lehrgespräche, Lehrvorträge, Einzelarbeiten und Diskussionen im Klassenplenum sowie durch Partner/innen- oder Gruppenarbeiten gelehrt und mittels praktischer Unterrichtsmethoden umgesetzt.²⁵⁵

Spiel- und theaterpädagogische Methoden, praxisnahe Spiele und Übungen wie Rollenspiele, Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsübungen sowie Video-Analysen und Beobachtungsaufgaben werden zur praktischen Vermittlung und Übung herangezogen.²⁵⁶ Kommunikationstechniken, wie aktives Zuhören, Zusammenfassen oder Spiegeln, werden beispielsweise mittels Kommunikations-

²⁴⁸ Vgl. Fuchs (2006), S. 165 [online]

²⁴⁹ Vgl. Riedl (2004), S. 16

²⁵⁰ Vgl. Riedl (2004), S. 91

²⁵¹ Vgl. Riedl (2004), S. 8

²⁵² Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17 und Clementi/Eberherr (2004), S. 11 [online]

²⁵³ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 59 und Vogel (2003), S. 267

²⁵⁴ Vgl. Riedl (2004), S. 91

²⁵⁵ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

²⁵⁶ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 59 und Vogel (2003), S. 267

und Interaktionsübungen gelehrt.²⁵⁷ Kooperatives Lernen ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung.²⁵⁸ Kooperatives Lernen ist eine Form des Wissenserwerbes, bei der zwei oder mehrere Personen gemeinsam lernen.²⁵⁹ Bei solchen Methoden befinden sich die Teilnehmenden in einem sicheren Übungsfeld. Eine optimale Nutzung dieses, ist durch eine kritisch-wohlwollende Gruppenatmosphäre möglich. Im Zuge der handlungsorientierten Methodik ist es nötig, den Lernenden Feedback-Regeln beizubringen.²⁶⁰

Der Ablauf eines Mediationsgespräches kann am besten mit Rollenspielen trainiert werden.²⁶¹ Am Ende der Ausbildung soll jede/r Schüler/in einmal eine komplette Mediation als Mediator/in durchlaufen haben.²⁶² Bei einem Mediationsrollenspiel nehmen Schüler/innen die Rollen von Mediator/innen und Konfliktparteien ein. Eine oder mehrere weiterer Personen sind zur Beobachtung beteiligt. Die Jugendlichen, die die Rolle einer Konfliktpartei einnehmen, versetzen sich in die Lage Streitender eines vorgegebenen Konfliktes. Die Rolle der Mediator/innen besteht darin, unter mediativer Haltung das Gespräch nach dem Phasenmodell zu führen und dabei erlernte Kommunikations- und Gesprächstechniken einzusetzen. Das Spiel wird von Beobachter/innen überwacht, die im Zuge einer anschließenden Auswertung des Rollenspiels Rückmeldung geben.²⁶³

Rollenspiele ermöglichen die Entwicklung sozialer Handlungskompetenz der Auszubildenden in einem geschützten Rahmen.²⁶⁴ Die Teilnehmer/innen werden schrittweise an die Rolle von Mediator/innen herangeführt.²⁶⁵ Neu erlerntes Wissen wird anhand handlungsbezogener Situationen angewandt. Die Lernziele von Rollenspielen sind im Allgemeinen *„Empathie, kommunikative Kompetenz, Kreativität, Selbsterkennung, Situationsorientierung, Entscheidungsfähigkeit und Kooperation“*²⁶⁶. Im Bezug auf die Mediation werden Mediationstechniken und die Gesprächsführung trainiert. Durch eine Auswertung des Rollenspiels werden

²⁵⁷ Vgl. Simsa (2001), S. 21

²⁵⁸ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

²⁵⁹ Vgl. Dillenbourg (1999), S. 2

²⁶⁰ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 59–60

²⁶¹ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17 und Clementi/Eberherr (2004), S. 11 [online]

²⁶² Vgl. Fuchs (2006), S. 166 [online]

²⁶³ Vgl. Fuchs (2006), S. 92 und Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 10

²⁶⁴ Vgl. Meyer (2005), S. 362 und Fuchs (2006), S. 92 [online]

²⁶⁵ Vgl. Fuchs (2006), S. 92 [online]

²⁶⁶ Vogel (2003), S. 265

Fähigkeiten gefestigt und/oder verbessert. Jugendliche lernen sich in die Lage anderer, die der Konfliktparteien und der Mediator/innen, einzufühlen.²⁶⁷ Sie sprechen über sich selbst, drücken ihre Gefühle aus, erproben den Umgang mit Kommunikations- und Gesprächstechniken, geben und nehmen Feedback. Den Schüler/innen wird bewusst, dass es möglich ist, Konfliktsituationen zu verändern und eine faire Lösung zu finden.²⁶⁸

4.2 Durchführung

Nachdem der Vorgang geplant ist, werden Schüler/innen ausgewählt und nach einem gewissen Peer-Mediator/innen-Training ausgebildet. Zur Ausbildung der Peer-Mediator/innen gehört auch ihre Betreuung.

4.2.1 Auswahl der Schüler/innen

Um die Kommunikations- und Problemlösungskultur der Schule umfassend zu verbessern, sollte im Idealfall allen interessierten Schüler/innen die Möglichkeit offen stehen, eine Peer-Mediationsausbildung zu machen.²⁶⁹ Alle Schüler/innen einer Klasse oder eines Jahrganges werden geschult und sammeln in einem rotierenden Dienst Schlichtungserfahrung. Das bringt den Vorteil, dass sich die soziale Kompetenz aller Jugendlichen verbessert und sich positiv auf das Schulklima auswirkt.²⁷⁰ Ist eine Begrenzung der Anzahl notwendig, wird die Auswahl der Schüler/innen unterschiedlich gehandhabt. Schüler/innen einer Abschlussklasse werden meist nicht ausgebildet, da sie nur kurz als Mediator/innen tätig sein könnten und dies daher nicht zukunftssträchtig ist.²⁷¹ Schüler/innen können von Lehrer/innen bewusst ausgesucht, von Mitschüler/innen oder der Schulgemeinschaft gewählt werden oder freiwillig teilnehmen.²⁷² Auch wenn Jugendliche ausgewählt werden, ist das Prinzip der absoluten Freiheit Voraussetzung zur Teilnahme.²⁷³ Nach der Ausbildung besteht für die Schüler/innen die Möglichkeit, als Peer-Mediator/innen tätig zu werden oder nicht.²⁷⁴

²⁶⁷ Vgl. Meyer (2005), S. 362

²⁶⁸ Vgl. Vogel (2003), S. 265

²⁶⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

²⁷⁰ Vgl. Jeffereys-Duden (2000), S. 11–12

²⁷¹ Vgl. Fuchs (2006), S. 8 [online]

²⁷² Vgl. Simsa (2001), S. 19

²⁷³ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 11 [online]

²⁷⁴ Vgl. Moser (2005), S. 334

Bei der gezielten Auswahl von Schüler/innen könnte sein, dass Schüler/innen, für die die Tätigkeit eine Chance darstellt, nicht integriert werden.²⁷⁵ Bewusst ausgewählt werden Jugendliche meist aufgrund ihrer sozialen Fähigkeiten und/oder Tätigkeiten. Manche Schulen binden jedoch Schüler/innen, die selbst häufig in Konflikten verwickelt sind, ein. Diese können ihre eigene Konflikterfahrung einbeziehen und eine korrekte Handhabung von Konflikten erlernen.²⁷⁶

Nehmen Schüler/innen freiwillig teil, so besteht die Gefahr, dass sich dafür geeignete Schüler/innen die Aufgaben nicht zutrauen. Diese Schüler/innen sollten durch Personen, die das Potential erkennen, am besten durch Klassen- vorständ/innen oder durch andere Schüler/innen bestärkt oder aufgefordert werden.²⁷⁷ In Schulen mit freiwilliger Teilnahme gibt es verschiedene Möglichkeiten, Schüler/innen zu informieren und zu motivieren. Das Interesse der Jugendlichen kann anhand eines Informationsblattes oder eines kurzen Vortrages durch Peer-Mediator/innen, Peer-Coaches oder Klassenvorständ/innen, geweckt werden.²⁷⁸ Interessierte können durch ein Gespräch mit Peer-Coaches oder Peer-Mediator/innen Unklarheiten klären und sich beraten lassen.²⁷⁹

Durch eine Kombination aus gezielter Auswahl und freiwilliger Teilnahme könnten die Vorteile jeder Methode genutzt werden.²⁸⁰ Bei einer Anwerbung oder Auswahl der Schüler/innen können folgende Kriterien von Bedeutung sein:

- *„Ausgewogenheit der Geschlechter, der Altersstufen, der ethnischen/ kulturellen Zugehörigkeit,*
- *Bereitschaft zu Kommunikation, Reflexion, Arbeit im Team und Verschwiegenheit,*
- *Akzeptanz bei anderen Schüler/innen.“²⁸¹*

Grundsätzlich sollen Peer-Mediator/innen die Schüler/innenschaft repräsentieren. Durch die Rücksichtnahme der genannten Kriterien kann die Akzeptanz der Peer-Mediator/innen seitens der Schüler/innen erhöht werden. Weiters ist auch auf eine

²⁷⁵ Vgl. Heim/Steidl (2005), S. 55

²⁷⁶ Vgl. Simsa (2001), S. 19

²⁷⁷ Vgl. Heim/Steidl (2005), S. 55

²⁷⁸ Vgl. Maar/Markert (2010b), S. 33 und Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

²⁷⁹ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

²⁸⁰ Vgl. Heim/Steidl (2005), S. 55

²⁸¹ Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

Durchmischung von Personen mit unterschiedlichem Konfliktverhalten zu achten. Sich ausschließlich sozial verhaltende Schüler/innen sind genauso wenig zu empfehlen wie sich ausschließlich destruktiv Verhaltende.²⁸² Es könnte sein, dass persönlich geeignete Schüler/innen mit niedriger sozialer Anerkennung nicht respektiert werden. Darunter kann das gesamte Peer-Mediations-Programm leiden. Wenn Peer-Mediation im Schulsystem bereits eine anerkannte Kultur ist, so sollten auch diese Schüler/innen integriert werden.²⁸³ Diesem Problem kann aber auch durch die zeitgleiche Teilnahme von Schüler/innen mit führenden Positionen als Mediator/innen gegengesteuert werden.²⁸⁴

In manchen Schulen müssen sich Interessent/innen aufgrund der Zusammensetzung des Mediator/innen-Teams erst bewerben. Die Bewerbungsverfahren sind unterschiedlich gestaltet. Überzeugende Bewerbungen sind schriftlich zu verfassen und/oder Interviews werden geführt. In manchen Schulen sind Bewerbungen in Tandems möglich. Dies hat den Vorteil, dass sich Tandems von selbst bilden und sich die Partner/innen gegenseitig besser motivieren, jedoch den Nachteil, dass die Zusammenstellung nicht aufgrund von Stärken oder Schwächen erfolgt.²⁸⁵

Die Bekanntgabe, welche Schüler/innen an der Ausbildung teilnehmen dürfen, kann anhand eines Aushanges in der Schule, in einer Schüler/innenzeitung oder auf der Homepage der Schule erfolgen. Die Eltern der zukünftigen Peer-Mediator/innen sollten mit einem Brief informiert werden. Eine Absage an Schüler/innen hat unter Rücksichtnahme auf die Betroffenen und das Streitschlichtprogramm zu erfolgen.²⁸⁶

4.2.2 Peer-Mediator/innen-Training

Ist die Ausbildung geplant und vorbereitet und sind die Schüler/innen ausgewählt, so steht einer Realisation nichts mehr im Wege. Die Dauer der Ausbildung hängt von der jeweiligen Gestaltung der Ausbildung ab, sollte aber mindestens vierzig bis sechzig Stunden umfassen.²⁸⁷ Trainingsprogramme im schulischen Bereich beinhalten aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen die wesentlichen Inhalte

²⁸² Vgl. Fuchs (2006), S. 8 [online]

²⁸³ Vgl. Behn (2006), S. 130

²⁸⁴ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 73–74

²⁸⁵ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 70–71

²⁸⁶ Vgl. Kaeding/Siebel/Lünse (2005), S. 74

²⁸⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 12 [online]

von Mediation. Außerschulische Programme sind meist umfangreicher und vermitteln mehr soziale Kompetenzen.²⁸⁸

Es existieren bereits einige Peer-Mediator/innen-Trainingsprogramme. Dazu gehören zum Beispiel das Streitschlichter/innen-Programm von Faller, Kerntke und Wackmann, das Sekundarstufen-Programm zur Konfliktlösung und Streitschlichtung von Jeffereys-Duden, ein Peer-Mediationstraining von Kaeding und Leiß sowie einige Schulprogramme und -projekte (z.B. Hetzendorf, Reithmann). Bei den vorhandenen Trainingsprogrammen ist ein ähnlicher Aufbau zu beobachten.²⁸⁹ Im Folgenden wird ein Überblick über den grundlegenden Aufbau von vorhandenen Peer-Mediator/innen-Trainings gegeben.

In der ersten Ausbildungseinheit wird eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen. Die Teilnehmer/innen lernen einander kennen und können ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitern. Anhand eines thematischen Einstiegs erfolgt ein erster Einblick in die Inhalte. Mit dem Thema Konflikt sollte an vorhandenes Wissen oder Erfahrungen der Jugendlichen angeknüpft werden, um das Interesse zu fördern. Je nach Dauer der ersten Einheit wird genauer oder weniger genau auf Grundlagenwissen eingegangen. Nach der Einstiegseinheit folgen einige Stunden zum Erlernen von Basiswissen in den Bereichen Konflikt und Kommunikation. In vielen Fällen erhalten Schüler/innen zu Beginn jedes neuen Themenbereiches gut strukturierte und übersichtliche Unterlagen mit inhaltlichen Informationen. Diese werden entweder durch die lehrende Person vermittelt, selbst gelesen und überdacht, in Partner/innenarbeit oder Gruppen ausgearbeitet und/oder diskutiert. Anschließend finden Übungen unterschiedlichster Methoden statt, um das Wissen anzuwenden und zu trainieren. Um die neuen Inhalte zu festigen werden den Schüler/innen Fragen zur schriftlichen oder mündlichen Beantwortung gestellt. Die Unterlagen der Ausbildung helfen Schüler/innen, im Zuge ihrer Ausbildung und bei späterem Bedarf, einen Überblick über die Inhalte zu bewahren und zur Unterstützung einer raschen Informationserfassung. Der zeitliche Umfang der Vermittlung des Basiswissens kann bis zur Hälfte der Ausbildungszeit in Anspruch nehmen. Eine unterschiedlich lange Behandlung der Grundlagen besteht neben der

²⁸⁸ Vgl. Jeffereys-Duden (2000), S. 16

²⁸⁹ Vgl. beispielsweise Faller/Kerntke/Wackmann (1996) und Jeffereys-Duden (2000) und Kaeding/Leiß (2001) und Fuchs (2006) [online]

Schwerpunktsetzung und dem Zeitausmaß aufgrund unterschiedlicher Reihungen der Inhalte. Es ist auch möglich, gewisse „Grundlagen“ parallel zu den Mediationsphasen zu lehren. So verschiebt sich der Inhalt in den Bereich der Mediation. Sind die Grundlagen vorhanden wird genauer auf den Mediationsprozess eingegangen. Die Vermittlung des Mediationsgesprächs orientiert sich im Wesentlichen an den Phasen der Mediation. Das heißt, es wird Phase für Phase gelehrt. Die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Verfahrensführung werden anhand von praktischen Bezügen vermittelt. Zwischendurch werden die einzelnen Phasen bereits erprobt. Abschließend wird die Durchführung des gesamten Mediationsgesprächs trainiert. Dazu wird mit der Methode Rollenspiel gearbeitet. Mediationsrollenspiele eignen sich besonders gut zum Trainieren von Verhalten. Lehrende sollen während der gesamten Ausbildungszeit genügend Raum für Feedback und Reflexionen schaffen.²⁹⁰

Peer-Coaches müssen sich im Vorhinein überlegen und klar legen, wie mit Fehlzeiten innerhalb der Ausbildung umgegangen wird. Durch die erfahrungs- und handlungsorientierte Vermittlung ist es nicht möglich das Training alleine nachzuholen. Gewisse Kompetenzen können dadurch nicht geübt oder unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten nicht ausprobiert werden. Dies führt zu Lücken in den Kompetenzen. Die Schüler/innen sollen gleich zu Beginn der Ausbildung auf einen zeitlichen Rahmen hingewiesen werden, in dem es zumutbar ist zu fehlen. Bei einer Ausbildung im Ausmaß von sechzig Stunden ist es beispielsweise möglich fünf bis sechs Unterrichtsstunden abwesend zu sein. Wird der vereinbarte Rahmen überschritten, so müssen im Vorhinein Konsequenzen feststehen.²⁹¹

Mit Beendigung der Ausbildung erhalten die Schüler/innen ein von der Schule ausgestelltes Zertifikat, das Inhalt und Dauer der Ausbildung beinhaltet.²⁹² Erfolgte die Ausbildung im Rahmen einer Unverbindlichen Übung, so wird dies mit einem „Teilgenommen“ im Zeugnis vermerkt.²⁹³ Den Jugendlichen steht nach der Ausbildung die Möglichkeit offen, tatsächlich als Peer-Mediator/in tätig zu werden, oder nicht. Waren Schüler/innen als Mediator/innen aktiv, kann dies am Zertifikat

²⁹⁰ Vgl. beispielsweise Fuchs (2006) [online] und Gärtner (2003), S. 179–180 und Kaeding/Leiß (2001) und Faller/Kerntke/Wackmann (1996) und Jeffereys-Duden (2000)

²⁹¹ Vgl. Siebel (2005), S. 66–67

²⁹² Vgl. Moser (2005), S. 334 und Simsa (2001), S. 19

²⁹³ Vgl. Clementi/Eberherr (2004), S. 8 [online]

vermerkt werden oder ein extra Schreiben erstellt werden. Die Beilage der Zertifikate bei Bewerbungen kann zu Vorteilen im Berufsleben führen.²⁹⁴ Doch auch die Schüler/innen, die sich in der Praxis nicht engagieren, profitieren durch eine Steigerung der eigenen Sozialkompetenz.²⁹⁵

4.2.3 Betreuung der Peer-Mediator/innen

Eine einmalige Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen ist nicht ausreichend.²⁹⁶ Peer-Mediator/innen brauchen regelmäßige Betreuung, die in der Regel von den Peer-Coaches übernommen wird.²⁹⁷ Aufgabe der Betreuer/innen ist es, die Peer-Mediator/innen in ihrer Arbeit zu unterstützen. Dazu finden regelmäßig Teamtreffen statt. Die Teams bestehen aus der betreuenden Person und einer Gruppe von tätigen oder beobachtenden Peer-Mediator/innen.²⁹⁸

In erster Linie werden real erlebte Fälle und damit verbundene Fragen und Zweifel der Peer-Mediator/innen besprochen, bearbeitet und reflektiert. Eine Möglichkeit zur Aufarbeitung problematischer Fälle ist die Wiederholung der Situation anhand eines Rollenspieles. In einem nachgestellten Rollenspiel nehmen die damit konfrontierten Peer-Mediator/innen die Rolle der Streitenden ein. Andere Peer-Mediator/innen versetzen sich in die Rolle der Mediator/innen. Mit Hilfe des nachgestellten Gesprächs lässt sich das Problem gut erkennen und es können Möglichkeiten zur Bewältigung ausgearbeitet werden.²⁹⁹

Neben dieser wesentlichen Unterstützung zu den Mediationsgesprächen sollte in der Betreuungszeit auch Platz für andere Fragen oder Anliegen sein. Treten beispielsweise Konflikte innerhalb der Gruppe auf, so sind diese mediativ zu behandeln. Themen, die für Peer-Mediator/innen relevant sind, sollen besprochen werden. Zum Beispiel in wieweit Peer-Mediator/innen in Konfliktsituationen im schulischen Alltag eingreifen können oder sollen und wo Grenzen liegen. Es sollte auch über die Rolle der Schüler/innen als Peer-Mediator/innen reflektiert werden.

²⁹⁴ Vgl. Moser (2005), S. 334 und Simsa (2001), S. 19

²⁹⁵ Vgl. Moser (2005), S. 334

²⁹⁶ Vgl. Maar/Markert (2010a), S. 32

²⁹⁷ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 11 [online] und Kaeding (2005), S. 79

²⁹⁸ Vgl. Kaeding (2005), S. 79

²⁹⁹ Vgl. Kaeding (2005), S. 81

Die Jugendlichen können innerhalb der Betreuungszeit, vor allem durch weiterführendes Methodentraining, weitergebildet werden. Hier können Konfliktgespräche ebenso anhand von Rollenspielen trainiert werden.³⁰⁰

Auch organisatorische Aufgaben sind innerhalb der Betreuungsstunden wahrzunehmen. Zu Beginn des Programmes ist es meist nötig, den Mediationsraum zu gestalten und Einsatzpläne, mit den Kontaktinformationen der Peer-Mediator/innen, zu erstellen. Laufend zu planen und vorzubereiten ist die Informationsarbeit. So werden Präsentationen über Peer-Mediation oder Rollenspiele zur Veranschaulichung für neue Klassen oder Elternabende entwickelt.³⁰¹

Aufgrund all dieser Erledigungen innerhalb der Betreuung von Peer-Mediator/innen kann ein Betreuungstreffen, ersichtlich in Abbildung 4, folgendermaßen verlaufen:

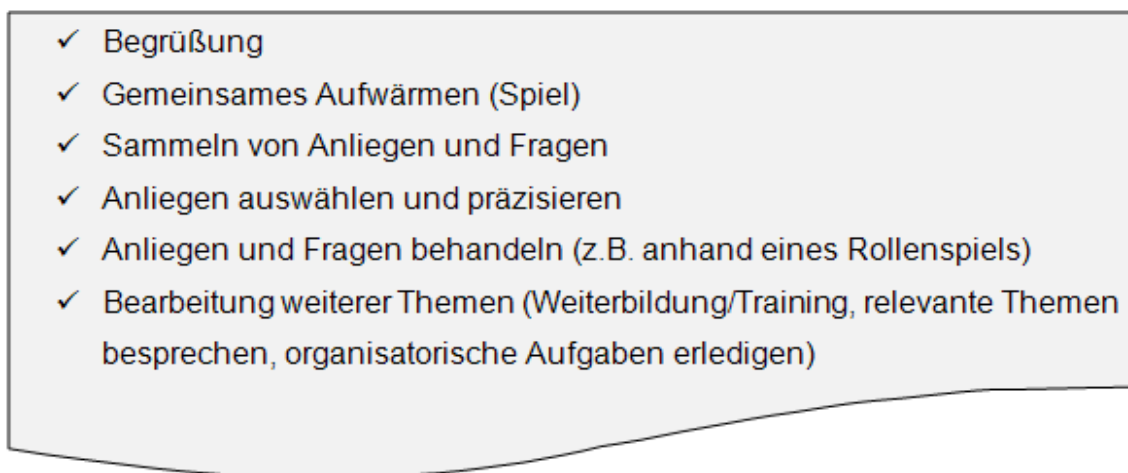
- 
- ✓ Begrüßung
 - ✓ Gemeinsames Aufwärmen (Spiel)
 - ✓ Sammeln von Anliegen und Fragen
 - ✓ Anliegen auswählen und präzisieren
 - ✓ Anliegen und Fragen behandeln (z.B. anhand eines Rollenspiels)
 - ✓ Bearbeitung weiterer Themen (Weiterbildung/Training, relevante Themen besprechen, organisatorische Aufgaben erledigen)

Abbildung 4: Ablauf einer Betreuungssitzung³⁰²

In der Betreuungszeit ist auf eine angenehme Atmosphäre, in diesem Fall durch ein gemeinsames Aufwärmen, zu achten. Die Schüler/innen sollen gleich zu Beginn die Möglichkeit haben, ihre Fragen oder Anliegen zu äußern. Werden zuerst andere Themen behandelt, so besteht die Gefahr, dass die Zeit zu knapp wird. Erst wenn die Anliegen der Schüler/innen bearbeitet wurden, wird auf andere Themen eingegangen.³⁰³

³⁰⁰ Vgl. Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation (2005), S. 16 [online]

³⁰¹ Vgl. Kaeding (2005), S. 79

³⁰² Vgl. Kaeding (2005), S. 83

³⁰³ Vgl. Kaeding (2005), S. 80–83

Betreuungstreffen ermöglichen den Schüler/innen sich anhand von Erfahrungen und neuen Inhalten sozial und methodisch weiterzuentwickeln. Außerdem lernt sich die Gruppe besser kennen und ein guter Zusammenhalt unter den Mediator/innen wird gefördert.³⁰⁴

4.3 Evaluation

Nach der gesamten Ausbildung, sowie nach einzelnen Ausbildungseinheiten, stellt sich die Frage, ob sich der Aufwand des Trainings gelohnt hat und, ob beim nächsten Mal etwas besser gemacht werden kann. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung ist die Evaluation ein zielführendes Instrument.³⁰⁵ Evaluation ist „*das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion*“³⁰⁶. Sie dient der kontinuierlichen Zielkontrolle und der Überprüfung der Wirksamkeit der gesetzten Maßnahmen.³⁰⁷

Bei der Evaluation der Ausbildung von Peer-Mediator/innen handelt es sich um Individualfeedback. Als Individualfeedback wird „*das Bemühen einzelner Personen (z.B. Lehrer/in, Schulleiter/in) bezeichnet, sich Rückmeldung über die Auswirkung des eigenen Handelns zu besorgen*“³⁰⁸. Ziel dabei ist, Schlüsse für die eigene berufliche Arbeit zu ziehen. Das Einholen von Individualfeedback muss nicht aufwändig sein, sondern kann in die alltägliche Arbeit eingebunden werden. Gute Lehrkräfte beobachten während des Unterrichts, was die Vermittlung und Übungen bewirken und wann Unterrichtseinheiten besser oder schlechter waren. Die Reflexion kann und sollte jedoch auch systematisch erfolgen, denn eine gezielte Datenerhebung bildet eine verlässliche Grundlage der eigenen Handlungskonsequenzen. Im schulischen Bereich hat sich die Einrichtung von so genannten Qualitätsgruppen bewährt. Diese Gruppen bestehen aus Lehrpersonen, die sich bei der Evaluation ihres Unterrichts gegenseitig unterstützen.³⁰⁹

³⁰⁴ Vgl. Kaeding (2005), S. 79

³⁰⁵ Vgl. Stockmann (2006), S. 23

³⁰⁶ Reischmann (2006), S. 18

³⁰⁷ Vgl. Kölbl/Lender (2006), S. 25 [online]

³⁰⁸ Altrichter/Messner/Posch (2004), S. 18

³⁰⁹ Vgl. Altrichter/Messner/Posch (2004), S. 18

Für die Lehrenden liefern Evaluationen relevante Informationen zur Steuerung und Verbesserung ihrer Arbeit.³¹⁰ Besonders engagierte Personen brauchen Rückmeldung über ihre Arbeit, um Unsicherheit zu reduzieren. In manchen Fällen kann es sogar gegen „burn-out“ helfen. Evaluationsergebnisse können als Argumentationsgrundlage für überzeugte Personen dienen und die Profilbildung der Schule beeinflussen. Auch Akteur/innen, die das Programm finanziell unterstützten, interessieren sich für Informationen über den Nutzen.³¹¹

Um interessierten Personen Auskunft geben zu können, muss die Datenerhebung geplant werden. Vor dem Einsatz sollten der Zweck der Befragung und die Verwendung der Ergebnisse klar sein. Aufgrund dessen werden Ziele definiert und dementsprechend Fragen in unterschiedlichen Qualitätsebenen erstellt.³¹² Anhand der Evaluation können grundsätzlich folgende drei Ebenen von Qualität evaluiert und somit bewertet werden.³¹³

- *Qualität der (Infra-)Struktur*: Dies umschließt den Einsatz materieller und personeller Ressourcen zur Zielerreichung. Zum Beispiel wie viele gut ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sind und wie viel Zeit für das Projekt verwendet werden kann.
- *Qualität der Prozesse*: Bei der Bewertung von Prozessen wird die Gestaltung der Interaktionen zwischen den Beteiligten betrachtet. Zum Beispiel, ob die Peer-Mediator/innen angemessen ausgebildet und betreut werden.
- *Qualität der Ergebnisse*: Auf dieser Ebene werden die Ergebnisse bewertet. Beispielsweise wirft sich hier die Frage auf, ob und welche Kompetenzen Peer-Mediator/innen erworben haben.

Stehen die Fragen fest, wird geplant, welche Personen auf welche Art und Weise befragt werden. Zur Erhebung der Daten stehen zahlreiche Methoden, wie mündliche oder schriftliche Befragung, Beobachtung oder Analyse von Dokumenten zur Auswahl. Die Schulleitung und das Kollegium sind über die geplante Datenerhebung zu informieren, deren Einverständnis einzuholen und um deren Unterstützung zu bitten. Anschließend kann die Erhebung durchgeführt werden. Die

³¹⁰ Vgl. Krainz (2005), S. 349

³¹¹ Vgl. Arnold (2005), S. 94

³¹² Vgl. Arnold (2005), S. 97

³¹³ Vgl. Arnold (2005), S. 94–95

Daten der erfolgten Befragung sind auszuwerten und übersichtlich darzustellen. Die Ergebnisse sind zuerst mit den unmittelbar Beteiligten, in diesem Fall mit den Peer-Mediator/innen, zu besprechen. Vorschläge zur Verbesserung und mögliche Konsequenzen sollen diskutiert werden. Anschließend sollten die Ergebnisse der Schulöffentlichkeit präsentiert werden und wiederum über die Schlussfolgerungen beraten werden. Aus den gezogenen Rückschlüssen sind Verbesserungen abzuleiten. Jede Evaluation ist wertlos, wenn die Ergebnisse nicht genutzt werden. Ein paar Monate nach der Evaluation sollten die Betroffenen die geplanten Maßnahmen noch einmal bewusst überprüfen und darüber reflektieren.³¹⁴

Bei der Ausbildung von Peer-Mediator/innen treten unterschiedliche Fragestellungen auf, die mit anderen Methoden erhoben werden sollten. Beispielsweise könnten mögliche Fragen auf folgende Weise untersucht werden:³¹⁵

- *Wie schätzen Schüler/innen das Training ein?*

Die Einschätzung der Schüler/innen ihrer Ausbildung als Peer-Mediator/innen kann mündlich oder schriftlich erfragt werden. Um zu vermeiden, dass die Meinungen der Jugendlichen beeinflusst werden, bietet sich ein Fragebogen an.³¹⁶ Im Anhang befindet sich eine mögliche schriftliche Befragung.³¹⁷ Schüler/innenbefragungen sollten während der Anwesenheitszeit erfolgen, da die Rücklaufquote somit höher ist. Es ist jedoch auch möglich, den Jugendlichen einige Tage Zeit zu geben, um die Qualität der Beantwortung zu erhöhen.³¹⁸

- *Hat sich die Einstellung der Schüler/innen zu Konflikten verändert?*

Inwiefern sich die Einstellung der Jugendlichen verändert hat, kann mit einem Vergleich der Einstellung vor und nach der Ausbildung erfolgen. Es ist möglich, Schüler/innen zu Beginn der Ausbildung ihre individuellen Assoziationen, z.B. in Form einer Mind-Map, aufschreiben zu lassen. Nach der Ausbildung kann dieselbe Aufgabe noch einmal gestellt werden. Die Veränderung der Häufigkeit

³¹⁴ Vgl. Arnold (2005), S. 98

³¹⁵ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 137–140

³¹⁶ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 137

³¹⁷ Siehe Anhang 5

³¹⁸ Vgl. Burkard/Eikenbusch (2000), S. 121

von positiven, negativen oder neutralen Assoziationen können also anhand einer Analyse von Dokumenten ermittelt werden.³¹⁹

- *Können Peer-Mediator/innen das Erlernte einsetzen?*

Der Einsatz des Erlernten der Peer-Mediator/innen kann beobachtet werden, in Klassen angesprochen und besprochen werden, in Betreuungsstunden besprochen oder analysiert werden oder mittels eines Fragebogens für alle Schüler/innen erhoben werden.³²⁰

Die abgeleiteten Verbesserungsmaßnahmen nach der Evaluation sind in die darauf folgende Arbeitsplanung zu integrieren. Die Planung sollte möglichst konkret erfolgen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Konsequenzen realisiert werden.³²¹ Mit der Berücksichtigung der Evaluation in der Planung wird ein Kreislauf geschlossen. Das Kreislaufsystem von Deming, dargestellt in Abbildung 5, wird deutlich.³²²

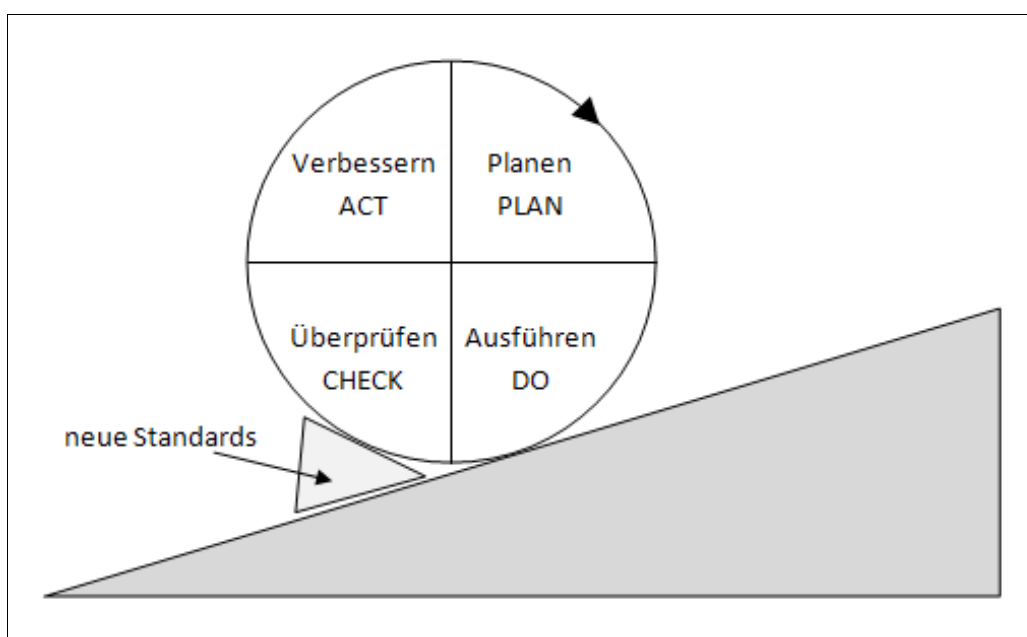


Abbildung 5: Der Prozess der kontinuierlichen Verbesserung³²³

³¹⁹ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 138

³²⁰ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 140

³²¹ Vgl. Burkard/Eikenbusch (2000), S. 191

³²² Vgl. Ott/Scheib (2002), S. 19–20

³²³ Ott/Scheib (2002), S. 20

Die Ausbildung wird geplant, durchgeführt, überprüft und verbessert. Die Überprüfung erfolgt mit Hilfe der Evaluation.³²⁴ „Der Bewertungsprozess bildet dabei den Ausgangspunkt für Überlegungen zur weiteren Verbesserung der Leistung und dient gleichzeitig zur Überprüfung, inwiefern durchgeführte Änderungen tatsächlich zu einer Verbesserung beigetragen haben.“³²⁵ Aufgrund der Ergebnisse der Evaluation folgt eine Reaktion, welche durch eine Berücksichtigung in der nächsten Planung zu einer Verbesserung beitragen kann. Wird dieser Deming-Kreislauf oder PDCA-Zyklus immer wieder durchlaufen, kommt es zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess.³²⁶

³²⁴ Vgl. Ott/Scheib (2002), S. 19–20

³²⁵ Ott/Scheib (2002), S. 20

³²⁶ Vgl. Ott/Scheib (2002), S. 19–20

5. Umsetzungsbeispiel

Zur Ergänzung der detaillierten Beschreibung der Ausbildung von Peer-Mediator/innen wird nun ein konkretes Umsetzungsbeispiel angeführt. Da die Methode Rollenspiel bei der Ausbildung und Fortbildung von Peer-Mediator/innen einen hohen Stellenwert einnimmt, wird ein selbst entwickeltes Rollenspiel als mögliche Ausbildungsmaßnahme aufgezeigt. Ziele werden definiert, die Vorgehensweise begründet, die Durchführung aufgezeigt und eine Möglichkeit zur Evaluation angeführt.

Der Aufbau dieses Abschnitts beruht auf dem PDCA-Zyklus und entspricht so dem korrekten Vorgehen im Zuge einer Ausbildung (siehe Kapitel 4. Ausbildung von Peer-Mediator/innen, S. 35). Grundlagen zu Mediationsrollenspielen können im Kapitel 4.1.2. Methodische Aufbereitung, S. 42 nachgelesen werden.

5.1 Ziele und Begründung

Im Zuge der Planung einer Ausbildung von Peer-Mediator/innen lautet ein bedeutungsvolles Grobziel, welches in jeder Ausbildung vorkommen sollte, folgendermaßen: Schüler/innen können ein Mediationsgespräch planen, durchführen und reflektieren. Dieses Ziel ist auch in der Übersicht aller in einer Ausbildung zu verfolgenden Ziele (siehe Kapitel 4.1.1. Ziele und Inhalt, S. 37) enthalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer/innen die Grundlagen und die einzelnen Phasen eines Mediationsgesprächs bereits gelernt und im Einzelnen geübt haben, sich also am Ende ihrer Ausbildung befinden. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Diplomarbeit liegt der Fokus der Ausführung in der Folge auf der Durchführung.

Die Feinziele, die damit trainiert werden, sind aufgrund der fortgeschrittenen Ausbildung umfassend:

Schüler/innen können...

- ein Mediationsgespräch steuern,
- in einer Co-Mediation kooperationsfähig sein,
- die Konfliktparteien allparteilich und empathisch behandeln,
- auf die Regeln der Mediation hinweisen und auf deren Einhaltung achten,

- paraphrasieren,
- sich mittels Ich-Botschaften ausdrücken,
- Feedback geben.

Um diese Ziele zu erreichen, also in erster Linie Verhalten zu erlernen, ist ein Rollenspiel geeignet. Es ist bei dieser Methode nicht möglich, alle Ziele bei allen Auszubildenden zugleich zu erreichen. Schüler/innen, die die Rolle der Mediator/innen übernehmen, lernen am meisten. Der Ablauf der Mediation, der Einsatz von Kommunikations- und Gesprächstechniken, die Einhaltung der Regeln sowie die mediative Grundhaltung (Allparteilichkeit, Empathie, Verschwiegenheit) werden geübt. In der vorliegenden Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass die Tätigkeit der Peer-Mediator/innen nach der Ausbildung als Co-Mediator/innen erfolgt. Co-Mediation fordert die Betroffenen in ihrer Kooperationsfähigkeit. Sie lernen sich abzuwechseln und den/die jeweils andere/n zu ergänzen. Teilnehmer/innen, die sich in die Situation der Konfliktparteien versetzen, üben, sich mithilfe von Ich-Botschaften auszudrücken und lernen, die Lage der Streitenden zu verstehen. Dies fördert die Entwicklung der Allparteilichkeit, Empathie und Verschwiegenheit. Die Beobachter/innen festigen den Ablauf des Verfahrens, lernen aus Stärken und Schwächen der Spielenden, üben Mediationsgespräche zu bewerten und Feedback zu geben.

Wie bereits im Kapitel 4.1.2. Methodische Aufbereitung, S. 42 hingewiesen, soll jede/r Schüler/in im Rahmen der Ausbildung eine Peer-Mediation als Mediator/in durchgeführt haben. Damit bei jeder teilnehmenden Person alle Ziele erreicht werden, muss die Ausbildungsmaßnahme dementsprechend organisiert werden. Rollenspiele können im Plenum oder mit allen Beteiligten geführt werden.³²⁷ In diesem Umsetzungsbeispiel wird das Rollenspiel in Kleingruppen durchgeführt, um ein Training für alle Teilnehmer/innen zu ermöglichen. Dazu werden Gruppen zu je fünf Personen gebildet. Eine Gruppe besteht aus zwei Peer-Mediator/innen, zwei Konfliktparteien und einem/einer Beobachter/in. Diese Form ermöglicht durch Rollenwechsel, dass im Zuge weiterer zwei Rollenspiele jede Person in jeder Rolle aktiv wird. In dieser Diplomarbeit wird ein Rollenspiel veranschaulicht.

³²⁷ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 146

5.2 Durchführung

Bei der Durchführung werden den Jugendlichen einleitend der Ablauf und die Regeln eines Rollenspiels erklärt. Die Schüler/innen werden danach in Gruppen eingeteilt und können sich in ihre Rollen einfinden. Ist den Beteiligten klar, wie vorzugehen ist, wird das Rollenspiel durchgeführt.³²⁸ Rollenspiele mit etwas geringerem Ausmaß dauern zehn bis fünfzehn Minuten, etwas umfassendere zirka dreißig bis vierzig Minuten.³²⁹ Für eine anschließende Auswertung ist noch einmal dieselbe Zeit einzuplanen.³³⁰

Zu Beginn wird den Schüler/innen ein Überblick gegeben, welche Rollen in welcher Form beteiligt sein werden. Aufgrund der Überlegungen in der Planung würde die Information für die Jugendlichen Folgendes beinhalten: Zwei Schüler/innen werden sich in die Rolle der Konfliktparteien versetzen und die Konfliktsituation mit etwas Phantasie ausschmücken. Sie müssen sich dabei nicht komplett verstellen, sondern können sich so verhalten, wie sie es in solch einer Situation selbst machen würden.³³¹ Zwei andere Jugendliche nehmen die Rolle der Peer-Mediator/innen ein und führen das Mediationsgespräch. Das Rollenspiel wird von einem/einer Schüler/in als Beobachter/in begleitet.

Weiters ist auf die Einhaltung der Regeln hinzuweisen. Den Schüler/innen soll klar sein, dass schauspielerische Leistungen nicht bewertet werden. Personen, die sich in einer Rolle befinden, werden nicht geduzt, sondern mit dem Namen der Rolle angesprochen.³³² Bei der Auswertung des Rollenspiels ist positive Rückmeldung besonders wichtig. Wie bei der Mediation selbst, ist beobachtetes Verhalten eher zu beschreiben und nicht zu bewerten. Kritische Anmerkungen sollten als Verbesserungsvorschläge formuliert werden und erst nach einer positiven Bemerkung angeführt werden.³³³ Es ist wichtig, dass das Feedback direkt an die Betroffenen gerichtet wird.³³⁴

³²⁸ Vgl. Fuchs (2006), S. 88, 92–93 [online]

³²⁹ Vgl. Fuchs (2006), S. 93 [online] und Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 10 und Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 20

³³⁰ Vgl. Fuchs (2006), S. 93 [online] und Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001)

³³¹ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

³³² Vgl. Fuchs (2006), S. 88 [online]

³³³ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

³³⁴ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 88

Nach der Einführung erfolgt die Gruppen- und Rollenzuteilung. Die Zuteilung kann von der Lehrkraft in pädagogisch-didaktischer Absicht kontrolliert gesteuert werden, wenn die Teilnehmer/innen und deren Verhalten schon aus anderen Unterrichtsgegenständen bekannt sind. Ist dies nicht der Fall oder aus anderen Gründen, erfolgt die Einteilung nach einem beliebigen Zufallsprinzip oder freiwillig.³³⁵ Die Lernenden werden in Gruppen zu je fünf Schüler/innen aufgeteilt.

Die Teilnehmer/innen werden anschließend in das Rollenspiel eingeführt. Sie erhalten eine schriftliche Beschreibung ihrer Rolle, wobei jede Person nur die eigene Spielanweisung bekommt.³³⁶ Rollenbeschreibungen beinhalten die wichtigsten Eigenschaften und die Interessenlage der Rolle. Das Verhalten der Person wird nicht vorgegeben. Den Schüler/innen soll genügend Zeit gegeben werden, sich in die Rolle hinein zu versetzen und eventuell Fragen zu stellen.³³⁷ In der Vorbereitungszeit können die Teilnehmer/innen Namensschilder anheften oder aufstellen.³³⁸ Die Informationen für die Peer-Mediator/innen, zwei Streitparteien und die Beobachter/innen sind im Folgenden ersichtlich.

Information für die Rollen der Peer-Mediator/innen

Die Peer-Mediator/innen erhalten zur Unterstützung eine Checkliste³³⁹ mit den Phasen eines Mediationsgesprächs.³⁴⁰ Weiters erhalten sie ein Vereinbarungsformular³⁴¹ und eine sehr knappe Information über die Konfliktsituation.³⁴² Die Information lautet in diesem Fall: Birgit und Carmen gehen in die erste Klasse der Handelsakademie und haben euch um einen Termin zur Mediation gebeten.

Rollenbeschreibung Streitpartei Birgit

Du warst immer gut befreundet mit deiner Sitznachbarin Carmen. Du hast sie in dein Herz geschlossen und würdest gerne mehr mit ihr unternehmen. Doch seit einigen Wochen bist du sehr mit dir selbst beschäftigt, gereizt und niedergeschlagen, da sich deine Eltern gerade trennen. Du wolltest Carmen nicht mit

³³⁵ Vgl. Becker (2008), S. 354–355

³³⁶ Vgl. Fuchs (2006), S. 93 [online]

³³⁷ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 20

³³⁸ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 10

³³⁹ Siehe Anhang 6

³⁴⁰ Vgl. Jefferys-Duden (2000), S. 17

³⁴¹ Siehe Anhang 4

³⁴² Vgl. beispielsweise Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 20–24

deinen Problemen belästigen und hast ihr nichts davon erzählt. In letzter Zeit hat sich Carmen mit ihrer anderen Sitznachbarin befreundet und verbringt nun sehr viel Zeit mit ihr. Du hast das Gefühl, deine Freundin zu verlieren. In der Unterrichtsstunde vor der Pause haben die beiden etwas geflüstert und dann zu dir gesehen und gelacht. In der großen Pause stürmten alle zum Buffet, wo Carmen vor dir stand. Weil du so wütend auf sie warst hast du sie vor allen anderen beleidigt: „Du bist doch ohnehin schon dick genug, es wäre besser, wenn du einmal auf eine Jause verzichten würdest.“ In diesem Moment hast du sie zur Seite geschubst und dich vorgedrängt. Carmen hat dich darum gebeten zur Schulmediation zu gehen. Du bist einverstanden.

Rollenbeschreibung Streitpartei Carmen

Du warst immer gut befreundet mit deiner Sitznachbarin Birgit. Doch seit einigen Wochen verhält sie sich abweisend und desinteressiert. Du hast dich dadurch immer mehr mit deiner anderen Sitznachbarin befreundet. In der Unterrichtsstunde vor der großen Pause hast du mit deiner neuen Freundin über einen Jungen, an den du interessiert bist, geflüstert. In der großen Pause hast du dich beim Buffet angestellt, um dir etwas zu kaufen. Plötzlich hat dich Birgit vor allen beleidigt, dich zur Seite geschubst und sich vorgedrängt. Sie sagte: „Du bist doch ohnehin schon dick genug, es wäre besser, wenn du einmal auf eine Jause verzichten würdest.“ Du musstest dich vor deinen Mitschüler/innen schämen und wusstest überhaupt nicht, warum Birgit das tat. Deine neue Freundin hat dir den Vorschlag gemacht, mit Birgit zur Schulmediation zu gehen. Du hast sie gefragt und sie war einverstanden.

Information für die Beobachter/innen

Die Beobachter/innen erhalten einen Beobachtungsbogen und dieselbe Checkliste des Phasenmodells wie die Mediator/innen.³⁴³ Abbildung 6 zeigt einen Beobachtungsbogen, der gezielt für diese Ausbildungsmaßnahme gestaltet wurde.

³⁴³ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 90–91 und Fuchs (2006), S. 96–97 [online]

Beobachtungsbogen	
Verhalten	Notiz
hört aktiv zu (nonverbal)	
spiegelt	
achtet auf die Einhaltung der Regeln	
ergreift für niemanden Partei	
ist empathisch	
weist auf Ich-Botschaften hin, wenn nötig	
kooperiert	
<p>Steuerung des Gesprächs</p> <p>Werden die wichtigsten Punkte des Phasenmodells erfüllt? (z.B. Begrüßung, Hinweis auf Freiwilligkeit und Regeln, Einverständnis einholen, bei der Lösungsfindung unterstützen)</p> <p>Was war gut?</p> <p>Woran kann gearbeitet werden?</p>	

Abbildung 6: Beobachtungsbogen für ein Mediationsrollenspiel³⁴⁴

Anhand des Beobachtungsbogens wird überprüft inwiefern die Schüler/innen die Ziele der Ausbildungsmaßnahme erreichen. Es erfolgt eine Unterteilung in das mediative Verhalten und die Steuerung des Gesprächs. Durch das Feedback der Beobachter/innen werden den Schüler/innen Stärken bewusst und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Nach der Vorbereitungsphase kann das Rollenspiel beginnen.³⁴⁵ Den Schüler/innen wird bekannt gegeben, welcher zeitliche Rahmen zur Verfügung steht. Für dieses

³⁴⁴ Abbildung erstellt durch die Verfasserin

³⁴⁵ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 20

Rollenspiel sind für die Gesprächsführung sowie für die Auswertung jeweils zwanzig Minuten geplant.

Die Konfliktparteien „schlüpfen“ in deren Rolle und die Peer-Mediator/innen führen die Mediation anhand des Phasenmodells und ihrer erlernten Kenntnisse durch. Die Beobachter/innen wachen über das Gespräch und machen sich dabei Notizen. Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, die Lehrkraft bei Bedarf um Unterstützung zu bitten.³⁴⁶ Die Durchführung des geplanten Rollenspiels wird anhand des folgenden Lösungsvorschlages aufgezeigt:

Lösungsvorschlag des Rollenspiels

Die Co-Mediator/innen Mediator/in A und Mediator/in B geben den Konfliktparteien die Hand und begrüßen sich.

Mediator/in A: Hallo, ich bin A

Mediator/in B: Und ich bin B. Wer seid ihr?

Carmen: Hallo, ich heiße Carmen.

Birgit: Und ich bin Birgit.

Mediator/in A: Wir freuen uns, dass ihr hier seid. Das Gespräch ist freiwillig und ihr seid nicht gezwungen hier zu sein. Das heißt ihr könnt jederzeit abbrechen.

Mediator/in B: Ihr könnt uns vertrauen, denn alles was hier besprochen wird, kommt nicht an die Öffentlichkeit. Wir werden euch unterstützen, eure Probleme selbst zu lösen und wir sind keine Richter/innen.

Mediator/in A: Jede von euch wird im Gespräch die Möglichkeit haben zu erzählen, was passiert ist. Danach werden wir versuchen herauszufinden, was sich in euch abspielt und welche Gründe es für den Streit gab. Euch fällt es dann leichter, gemeinsam eine Lösung zu finden. Die Lösung werden wir dann schriftlich festlegen.

Mediator/in B: Es gibt ein paar Regeln. Es sind keine Beleidigungen, keine Beschimpfungen oder keine Gewalt erlaubt. Und die Person, die am Wort ist, muss man ausreden lassen. Seid ihr damit einverstanden?

Carmen und Birgit: Ja.

³⁴⁶ Vgl. Fuchs (2006), S. 93 [online]

Mediator/in A: Wir werden uns eure Sichtweisen anhören und dann spiegeln. Spiegeln bedeutet, dass wir das wiederholen, was ihr gesagt habt, damit es keine Missverständnisse gibt.

Mediator/in B: Wer möchte anfangen?

Die Konfliktparteien einigen sich auf Carmen.

Carmen: Ich bin in der großen Pause zum Buffet gegangen und hab mich ganz normal angestellt. Plötzlich hat mich Birgit von hinten angesprochen und vor allen anderen Schüler/innen beleidigt. Sie hat gesagt, ich bin sowieso schon dick genug, ich kann ruhig einmal auf eine Jause verzichten. Dann hat sie mich zur Seite gestoßen und sich einfach nach vor gedrängt.

Mediator/in A: Also wenn ich das richtig verstehe, hast du dich beim Buffet angestellt, dann ist Birgit gekommen, hat dich beleidigt und sich nach vorne gedrängt. Stimmt das?

Carmen: Ja.

Mediator/in B: Birgit kannst du uns bitte erzählen, was passiert ist.

Birgit: Ja, also ich bin zum Buffet gekommen und da sah ich Carmen plötzlich vor mir stehen. Ich hab zu ihr gesagt, dass sie auch einmal auf eine Jause verzichten könnte, hab sie zur Seite geschubst und mich nach vorne gedrängt.

Mediator/in A: Du bist in der großen Pause zum Buffet gegangen und hast Carmen vor dir stehen sehen. Du hast sie beschimpft und dich nach vorne gedrängt. Verstehe ich das richtig?

Birgit: Ja.

Mediator/in B: Wie geht es dir, Carmen?

Carmen: Ich bin traurig, weil mich Birgit so schlecht behandelt hat, obwohl ich nichts getan habe. Ich fühle mich jetzt verletzlicher, weil alle Schüler/innen zugehört haben, wie mich Birgit wegen meines Aussehens beleidigt hat. Vielleicht kommen die anderen jetzt auch auf die Idee mich zu beleidigen, weil ich etwas stärker bin.

Mediator/in B: Warum hast du das gemacht, Birgit?

Birgit: Ich war sauer auf sie, weil sie in der vorhergehenden Stunde über mich gelästert hat. Sie ist eigentlich selbst schuld, weil man eine Freundin nicht so behandelt.

Mediator/in A: Moment, so geht das nicht. Eine der Regeln war, Personen nicht zu beschuldigen. Birgit bitte entschuldige dich bei Carmen und drücke dich mit einer Ich-Botschaft aus.

Birgit: Entschuldigung. Ich war verärgert, weil ich in der vorhergehenden Stunde von Carmen beleidigt wurde. Und ich fühlte mich in letzter Zeit ausgestoßen, weil Carmen immer mit Anna zusammen ist und sie ja eigentlich meine beste Freundin ist.

Mediator/in A: Carmen, warum hast du über Birgit gelästert und in letzter Zeit nicht viel Zeit mit ihr verbracht?

Carmen: Ich habe nicht über Birgit gelästert, sondern ich habe mit Anna über den Jungen gesprochen, der gleich in der Nähe von Birgit sitzt. Er gefällt mir nämlich. Ich habe Birgit nicht ausgeschlossen, sondern ich habe mich mit Anna befreundet, weil ich das Gefühl hatte, dass Birgit nichts mehr mit mir zu tun haben möchte. Sie hat sich in der letzten Zeit so merkwürdig verhalten, als ob sie nichts mit mir zu tun haben möchte.

Birgit: Ja, das stimmt. Ich bin in letzter Zeit nicht so gut aufgelegt. Ich wollte es dir nicht erzählen, dass sich meine Eltern scheiden lassen.

Carmen: Aber ich bin doch deine Freundin, warum hast du denn nichts gesagt?

Birgit: Ich wollte dich nicht mit dieser Sache langweilen, weil ich dachte, dass du mich nicht verstehen wirst. Außerdem wollte ich nicht darüber reden, weil ich froh bin, wenn es einmal nicht darum geht und weil es mich noch zu sehr kränkt.

Mediator/in B: Wie geht es euch jetzt?

Carmen: Ich bin froh, dass ich jetzt weiß, warum sich Birgit in letzter Zeit so verhalten hat. Und dass sie es nicht so gemeint hat beim Buffet.

Mediator/in B: Und Birgit, wie geht es dir?

Birgit: Ich bin erleichtert, dass ich gesagt habe, dass sich meine Eltern scheiden lassen und dass mich Carmen jetzt versteht.

Mediator/in B: Seid ihr jetzt bereit nach Lösungen zu suchen?

Birgit und Carmen: Ja.

Mediator/in A: Wir haben hier Zettel. Ihr könnt auf jeden Zettel eine Lösung schreiben. Ihr könnt so viel Zettel haben, wie ihr wollt.

Birgit und Carmen schreiben Lösungen auf die Zettel.

Mediator/in B: Also, wir werden euch jetzt bitten eure Lösungen vorzulesen und anschließend darüber diskutieren, welche die beste für euch beide ist. Birgit, kannst du bitte eine deiner Lösungen vorlesen?

Birgit: Ich entschuldige mich bei Carmen und wäre gerne wieder mit ihr befreundet.

Mediator/in A: Carmen, bist du mit dieser Lösung einverstanden oder hast du einen anderen Vorschlag?

Carmen: Ich würde mich über eine Entschuldigung freuen und wäre auch gerne wieder mit Birgit befreundet. Aber unter der Bedingung, dass Birgit mir sagt, wie es ihr geht und was sie beschäftigt.

Birgit: Ja, nachdem ich jetzt weiß, dass ich dich damit nicht belästige, werde ich das in Zukunft machen.

Mediator/in A: Habt ihr noch andere Lösungsvorschläge oder Ergänzungen?

Birgit: Ich hoffe, es macht dir nichts aus, wenn ich auch mit Anna befreundet bin. Ich hab sie jetzt kennen gelernt und sie ist total nett.

Carmen: Nein, das ist kein Problem. Ich find sie eigentlich auch sympathisch.

Mediator/in A: Habt ihr noch weitere Ideen?

Carmen und Birgit: Nein

Mediator/in A: Ich wiederhole eure Lösung noch einmal. Birgit entschuldigt sich und ihr bleibt gute Freundinnen. Birgit akzeptiert die Freundschaft zwischen Carmen und Anna. Birgit wird Carmen wichtige Vorkommnisse erzählen, um Missverständnisse zu vermeiden. Seid ihr beide einverstanden?

Carmen und Birgit: Ja.

Mediator/in B: Gut, dann schreib ich das in den Vertrag.

Die Co-Mediator/innen schreiben die Lösung in ein Vereinbarungsformular.

Mediator/in A: Ja, und dann machen wir noch einen Kontrolltermin und schauen, ob sich beide Seiten an die Vereinbarung gehalten haben.

In der Zwischenzeit vereinbaren sie einen Kontrolltermin in zwei Wochen. Die Vereinbarung wird noch einmal laut vorgelesen.

Mediator/in B: Ihr müsst die Vereinbarung lesen und unterschreiben. Damit versprecht ihr, euch daran zu halten.

Carmen und Birgit: Ja.

Die Beteiligten unterschreiben die Vereinbarung.

Mediator/in B: Dann sehen wir uns in zwei Wochen wieder. Tschüss.

Mediator/in A: Tschüss und alles Gute.

Carmen und Birgit: Tschüss.

Nach Beendigung des Rollenspieles wird dasselbe ausgewertet. Die Auswertung ist ein Feedback für die Beteiligten. Sie soll von den Lehrenden oder von den

Beobachter/innen geleitet werden und in etwa gleich lang dauern wie das Spiel.³⁴⁷ In diesem Fall erfolgt die Auswertung unter der Leitung der Lehrperson im Plenum. Die Schüler/innen können dadurch auch aus den Erkenntnissen und Vorkommnissen der anderen Gruppen lernen.

Für die Auswertung sollen unmittelbar nach dem Spiel alle Spielenden in ihrer Rolle erzählen, wie es ihnen geht. Die Mediator/innen sollen zusätzlich anführen, wie sie sich selbst wahrgenommen haben und womit sie zufrieden waren. Sie haben auch die Möglichkeit, die Konfliktparteien zu befragen, wie es ihnen in gewissen Situationen oder nach bestimmten Fragen ging.³⁴⁸ Der/die Beobachter/in soll genügend Zeit haben, den Mediator/innen mit Hilfe des Beobachtungsbogens und dazugehöriger Notizen Feedback zu geben.³⁴⁹ Wichtig sind auch Fragen nach dem Verhalten der Peer-Mediator/innen und die Frage danach, was durch das Gespräch gelernt werden konnte.³⁵⁰ Danach verlassen die Schüler/innen ihre Rollen. Das Entrollen soll so geschehen, dass sich dessen alle Beteiligten bewusst sind. Möglich ist dies beispielsweise durch eine andere Sitzordnung, durch das Abnehmen der Namensschilder oder durch ein Ausstreifen der Rolle vom Körper.³⁵¹ Die Schüler/innen haben dann die Möglichkeit sich außerhalb der Rolle auszudrücken.³⁵² Im Plenum wird zusammengetragen, welche Verhaltensweisen der Mediator/innen förderlich sind.³⁵³ Zum Schluss sollte die gesamte Gruppe gefragt werden, ob es noch Anmerkungen oder Fragen gibt.³⁵⁴

5.3 Evaluation

Die angeführte Ausbildungsmaßnahme wird, nach der Durchführung, kontrolliert um eventuell Möglichkeiten zur Optimierung zu entwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass drei Mediationsrollenspiele durchgeführt wurden und daher alle Schüler/innen alle gesetzten Ziele erreicht haben. Eine Evaluation nach einem Rollenspiel wäre möglich, aber aus organisatorischen Gründen nicht sehr sinnvoll.

³⁴⁷ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 10 und 88

³⁴⁸ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 147 und Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 89

³⁴⁹ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 88

³⁵⁰ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 147 und Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 89

³⁵¹ Vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001), S. 10 und Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 20

³⁵² Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 20

³⁵³ Vgl. Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 147

³⁵⁴ Vgl. Fuchs (2006), S. 94 [online]

Grundsätzlich können Beobachtungen der Lehrenden während der Ausbildungszeit hilfreich sein. So können beispielsweise bereits erste Schlüsse aus Beobachtungen während des Spieles in den Gruppen und/oder aus der Auswertung im Plenum gezogen werden. Die Lehrperson wird bereits einen Einblick in die Einsatzbereitschaft und Motivation der Schüler/innen und deren Fortschritte haben. Doch um genauere Informationen zu erhalten wird eine Evaluation erstellt.

In diesem Fall kann eine Befragung der Schüler/innen im Bereich der Struktur, des Prozesses und vor allem der Ergebnisse aufschlussreich sein (siehe Kapitel Evaluation, S. 51). Zur Entwicklung der Fragen werden daher die Ziele der Ausbildungsmaßnahme (siehe Kapitel 5.1. Ziele und Begründung, S. 56) herangezogen. Anhand des von der Verfasserin der Diplomarbeit entwickelten Evaluationsbogens, ersichtlich in Abbildung 7, können die nötigen Daten erhoben werden. Die Schüler/innen erhalten diesen nach der Ausbildungsmaßnahme.

Wie ich die Rollenspiele fand

- Hattest du genügend Zeit für die Vorbereitung, das Spiel und eine ausführliche Auswertung?
- War dir klar, was du in deiner jeweiligen Rolle/Situation zu tun hattest?
- Waren die Streitfälle der Rollenspiele verständlich, realistisch und nachvollziehbar?
- Hättest du gerne mehr persönliche Rückmeldung?
- Welche Fähigkeiten hast du durch die Rollenspiele gelernt?
- Traust du dir nun zu, eine Co-Mediation durchzuführen?
- An welchen Bereichen solltest du noch arbeiten und/oder was müsstest du noch lernen oder üben, um deine Sicherheit zu erhöhen?

Abbildung 7: Evaluationsbogen Rollenspiel³⁵⁵

Die ersten beiden Fragen, nach dem zeitlichen Rahmen und der Klarheit über deren Aufgaben, befinden sich im Bereich der (Infra-)Struktur. Es wird überprüft, ob ein Fehler in der Organisation aufgetreten ist. Fühlten sich mehrere Schüler/innen zeitlich überfordert, so sollte für das nächste Rollenspiel mehr Zeit eingeplant werden. War den Teilnehmer/innen nicht klar, wie vorzugehen ist, so hat die einführende Erklärung ausführlicher zu erfolgen.

Die Qualität des Prozess wird mit weiteren zwei Fragen überprüft. Der Prozess kann nur funktionieren, wenn es für die Schüler/innen möglich ist, sich in die Lage der Rolle zu versetzen, also die Streitfälle eines Rollenspiels verständlich und

³⁵⁵ Abbildung erstellt durch die Verfasserin

nachvollziehbar sind. Äußern die Schüler/innen das Bedürfnis nach mehr persönlicher Rückmeldung so kann beispielsweise der Beobachtungsbogen geändert oder erweitert werden, um die Qualität des Prozesses zu verbessern.

Mit den letzten drei Fragen, werden die Ergebnisse der Ausbildungsmaßnahme ermittelt. Die Frage nach den gelernten und den zu entwickelnden Fähigkeiten wird bewusst offen gestellt, um festzustellen, inwiefern sich die Schüler/innen über deren Lernfortschritte bewusst sind und wie qualitativ die Auswertung in den Kleingruppen durchgeführt wurde. Die Lehrperson kann hier herausfinden, welche Fähigkeiten und Bereiche noch trainiert werden sollten und wo Unsicherheiten bestehen.

Sind die Evaluationsergebnisse bekannt, so kann die Lehrperson die Ausbildung dementsprechend gestalten, dass die Schüler/innen eine Chance erhalten deren Schwächen zu verbessern. Aber auch langfristig sollten die Schlüsse aus den Ergebnissen der Befragung eine Verbesserung der nächsten Ausbildung bewirken, indem die Maßnahmen in der nächsten Planung berücksichtigt werden.

6. Zusammenfassung

Peer-Mediation ist eine Möglichkeit zur Etablierung einer gewaltfreien und konstruktiven Konfliktkultur an Schulen. Es handelt sich um eine Form zur Konfliktbehandlung. Bei der Peer-Mediation vermitteln Jugendliche in Konflikten zwischen anderen Jugendlichen. Schüler/innen profitieren in privaten, wie auch in beruflichen Lebensbereichen aus den erlernten Fähigkeiten. Besonders in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist ein angemessener Umgang mit Konflikten eine willkommene Ergänzung der Kompetenzen.

Ziel dieser Diplomarbeit war es, die Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu beleuchten. Dazu werden einführend die Begriffe Konflikt und Mediation beschrieben, die Anforderungen an die wichtigsten Akteur/innen bei einer Implementierung der Peer-Mediation im System Schule werden aufgezeigt und die Ausbildung von Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen wird detailliert betrachtet. Im Zuge dessen wird ein Umsetzungsbeispiel einer Ausbildungsmaßnahme gestaltet.

Es braucht den Einsatz mehrerer Akteur/innen, um Peer-Mediation in Schulen erfolgreich zu verwirklichen. Die Schulorganisation nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Sie ist bei der Implementierung und der langfristigen Aufrechterhaltung durch immaterielle, wie der Förderung der Akzeptanz in der Schulgemeinschaft, und materielle Unterstützung gefordert. Weiters sind bei der Umsetzung der Peer-Mediation Peer-Coaches bedeutend. Peer-Coaches sind speziell geschulte Lehrpersonen der Schule. Sie verankern die Maßnahme in der Schule, bilden die Schüler/innen zu Peer-Mediator/innen aus und betreuen diese anschließend in ihrer Tätigkeit. Auch an die als Peer-Mediator/innen aktiven Schüler/innen bestehen Anforderungen. Dazu gehören in erster Linie die Durchführung eines Mediationsverfahrens mithilfe von Kommunikations- und Gesprächstechniken, die Einhaltung bestimmter Gesprächsregeln und die Bewahrung einer mediativen Haltung. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, benötigen die Schüler/innen eine Ausbildung.

Voraussetzung für eine gute Ausbildung ist die Orientierung an den PDCA-Zyklus von Deming. Die Ausbildung wird durch Festlegung der Inhalte und Zieldefinition geplant, durchgeführt und anschließend evaluiert. Der Kreislauf schließt sich durch die Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse in der nächsten Planung. So kann die Qualität der Ausbildung weiter entwickelt werden. Die Zielsetzung und die Inhalte der Ausbildung führen zu einer Förderung der berufsbildenden Handlungskompetenz der Schüler/innen. Dementsprechend ist die methodische Aufbereitung des Trainings handlungsorientiert. Der Verlauf von vorhandenen Peer-Mediator/innen-Trainings kennzeichnet sich durch das Lehren und Einüben von grundlegendem Wissen im Bereich von Konflikten und Kommunikation. Darauf aufbauend wird auf die einzelnen Phasen der Mediation eingegangen. Abschließend wird die Durchführung des Mediationsprozesses trainiert. Vor allem die Methode Rollenspiel ist für die Förderung einer mediativen Haltung zielführend. Bei Mediationsrollenspielen werden eine Konfliktsituation und dessen Klärung simuliert.

Ein Umsetzungsbeispiel einer Ausbildungsmaßnahme gibt abschließend einen Einblick in die Planung und Durchführung eines Mediationsrollenspiels im Rahmen der Schulung der Jugendlichen. Teilnehmer/innen können ihr erworbenes Wissen in einem geschützten Rahmen erproben und üben. Mögliche Fehler können anhand einer Auswertung konstruktiv bearbeitet werden. Auch die Durchführung eines Rollenspiels soll evaluiert werden, um Entwicklungen zu ermöglichen.

7. Literaturverzeichnis

Altrichter, H./Messner, E./Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden, Kallmeyer, Hannover.

Arnold, E. (2005): Streitschlichtung evaluieren, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 93–100.

Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. **in:** Bader, R./Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 27, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 11–37.

Becker, G. E. (2008): Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9. vollständig überarbeitet Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Behn, S. et al. (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation, Verlag für Sozialwissenschaften, Berlin.

Besemer, C. (2001): Mediation. Vermittlung in Konflikten, 8. Aufl., herausgegeben von Stiftung Gewaltfreies Leben und Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden.

Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001): Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Breidenbach, S. (1995): Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt, Schmidt, Köln.

Breidenbach, S./Falk G. (2005): Einführung in Mediation, **in:** Falk, G./Heintel P./Krainz, E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 3, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 259–269.

Burkhard, C./Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin.

Chicken, R. (2005): Mediation in der Schule, **in:** Töpel, E./Pritz, A. (Hrsg.): Mediation in Österreich. Die Kunst der Konsensfindung, 2. Aufl., LexisNexis-Verlag, Wien, S. 153–159.

Dillenbourg, P. (1999): Collaborative learning. cognitive and computational approaches, Pergamon, Amsterdam.

Falk, G. (2005): Die Entwicklung der Mediation, **in:** Töpel, E./Pritz, A. (Hrsg.): Mediation in Österreich. Die Kunst der Konsensfindung, 2. Aufl., LexisNexis-Verlag, Wien, S. 3–31.

Falk, G./Pruckner, M. (2005): Rechtsgrundlage der Mediation, **in:** Töpel, E./Pritz, A. (Hrsg.): Mediation in Österreich. Die Kunst der Konsensfindung, 2. Aufl., LexisNexis-Verlag, Wien, S. 113–126.

Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M. (1996): Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Gärtner, I. (2003): Ausbildung von Schulmediatoren und Schulentwicklung am Beispiel eines Schulzentrums in der pfälzischen Kleinstadt, **in:** Klees, K./Marz, F./Moning-Konter, E. (Hrsg.): Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 173–185.

Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater/innen und Berater, 8., aktualisierte und überarbeitete Aufl., Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Griese, K. (2005): Mediation und Konfliktbewältigung in der Schule, **in:** Falk, G./Heintel P./Krainz, E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 3, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 157–176.

Hanschitz, R.-C. (2005): Konflikte und Konfliktbegriffe, **in:** Falk, G./Heintel P./Krainz, E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 3, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 63–82.

Hösl, G. (2002): Mediation – die erfolgreiche Konfliktlösung. Grundlagen und praktische Anwendung, Kösel-Verlag, München.

Jefferys-Duden, K. (2000): Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Kaeding, P. (2005): Das Streitschlichterteam betreuen, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 79–83.

Kaeding, P./Leiß, M. (2001): Peer-Mediationstraining für Schülerinnen und Schüler, **in:** Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte selber Lösen in der Sekundarstufe I, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin, S. 160–220.

Kaeding, P./Siebel, A./Lünse, D. (2005): Von der ersten Idee zur Entscheidung, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 13–22.

Krainz, E. (2005): Lehren, Lernen und Prüfen von sozialer Kompetenz für Mediation und Konfliktmanagement, **in:** Falk, G./Heintel P./Krainz, E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 3, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 349–364.

Krenn, S. (2007): Mediation und Schulqualität. Das Tiroler Modell der Schulmediation, Kanzleidirektion/Amt der Tiroler Landesregierung, Innsbruck.

Maar, H./Markert, K. (2010a): Schulmediation – ein Mittel zur Gewaltprävention, **in:** Fördermagazin, H. 3/2010, S. 29–32.

Maar, H./Markert, K. (2010b): Mediation an Schulen, **in:** Fördermagazin, H. 3/2010, S. 33–36.

Meyer, H. (2005): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin.

Mickley, A. (2000): Mediation mit Jugendlichen in und außerhalb von Institutionen, **in:** Geißler, P./Rückert, K. (Hrsg.): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis, Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 221–235.

Montada, L./Kals, E. (2001): Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen, Beltz PVU, Weinheim.

Moser, U. (2005): Peer-Mediation als Form des Sozialen Lernens, **in:** Erziehung & Unterricht – Österreichische pädagogische Zeitschrift, H. 3/4 2005, S. 332–337.

Neef, C. (2005): Die Fallstudie als Bindeglied zwischen handlungsorientiertem Unterricht und Lernfeldorientierung, **in:** Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse, Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6, ibw Hohenheim, Stuttgart, S. 153–182.

Nörber, M. (2003): Peers und Peer-Education. Vorwort, **in:** Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, S. 9–14.

Ott, B./Scheiber, T. (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin.

Prokop-Zischka, A./Langer, B. (2005): Konzepte der Mediation, **in:** Töpel, E./Pritz, A. (Hrsg.): Mediation in Österreich. Die Kunst der Konsensfindung, 2. Aufl., LexisNexis-Verlag, Wien, S. 33–49.

Reischmann, J. (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen, Grundlagen der Weiterbildung, 2. Aufl., ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH, Augsburg.

Richter, J. (2005a): Verankerung in der Schülerschaft, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 40–45.

Richter, J. (2005b): Ausbildung der Mediationslehrkräfte, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 55–61.

Richter, J. (2005c): Durchführung der Streitschlichtung, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 75–78.

Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart.

Rubin, J./Pruitt, D./Kim, S. (1994): Social conflict. Escalation, stalemate, and settlement, second edition, McGraw-Hill, New York.

Rüttinger, B./Sauer, J. (2000): Konflikt und Konfliktlösen. Kritische Situationen erkennen und bewältigen, 3., überarbeitete und ergänzte Aufl., Rosenberger Fachverlag, Leonberg.

Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik, Steiner Verlag, Stuttgart.

Siebel, A (2005): Rahmenbedingungen für das Schülertraining, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 65–69.

Simsa, C (2001): Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte, Luchterhand, Neuwied/Kriftel.

Stockmann, R. (2006): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich, **in:** Böttcher, W./Holtappels, H./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 23–38.

Vogel, G. (2003): Schüler/innen und Schüler als Konfliktlotsen. (Peer-)Mediation an Schulen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe, **in:** Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, S. 256–270.

Vogt, S. (2005): Das Kollegium ins Boot holen, **in:** Kaeding, P. et al. (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 23–28.

Internetdokumente

Clementi, H./Eberherr, H. (2004): Ergebnisbericht. Ausbildungsmodelle für Peer-Mediation in Schulen. ZSW – Verein zur Förderung und Durchführung von Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik, im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12788/peermed_ausbildungsmodelle.pdf,
[Stand: 26.04.2011]

Fuchs, K. (2006): Schulmediation. Konflikte erkennen und lösen lernen, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Abteilung II/4.

URL: http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/seiten_allg_plattform.pdf,

[Stand: 21.03.2011]

Kölbl, D./Lender, R. (2006): Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. I/4a, Wien.

URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13866/peermed06.pdf>,

[Stand: 21.03.2011]

Krenner, A. (2009): Schwerpunktthema Schulmediation. Peer-Mediation als Chance, in: mediation aktuell, Ausgabe 2/2009, S. 11–15.

URL: http://www.oebm.at/cms/fileadmin/users/redaktions-upload/mediation_aktuell/Zeitung.pdf, [Stand: 21.03.2010]

Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (2004), BGBl. II, ausgegeben am 12. August 2004.

URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf,

[Stand: 18.05.2011]

Lehrplan der Handelsakademie (2004), BGBl. II, ausgegeben am 19. Juli 2004.

URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, [Stand: 21.03.2011]

Lehrplan der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (2006), Ausbildungszweig Kultur- und Kongressmanagement, BGBl. II, ausgegeben am 13. Juni 2006.

URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_

[KultKongrMan2006.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf), [Stand: 18.05.2011]

Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten (2004),
BGBl. II, ausgegeben am 16. August 2004.

URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/600_Lehrplan%20h%F6h%20land_%20u%20forstw%20LA%202004.pdf, [Stand: 18.05.2011]

o.A. (2005): **Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation**, 2. überarbeitete Ausgabe, Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung, herausgegeben von Bundesverband Mediation.

URL: http://www.schulmediation-hessen.de/bm_schulstandards.pdf,
[Stand: 10.04.2011]

o.A. (2010): **Umsetzung von Mediation in den Handlungsfeldern von Erziehung und Bildung**. Eine Orientierungs- und Handlungshilfe, Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung, herausgegeben von Bundesverband Mediation.

URL: http://www.bmev.de/fileadmin/downloads/fachgruppen/fg_meb_orientierungshandlungshilfe.pdf, [Stand: 21.03.2011]

Pruckner, M. (2008): Mediation im Aufwind. Neue EU-Richtlinie, in: mediation aktuell, Ausgabe 2/2008, S. 6–7.

URL: http://www.oebm.at/cms/fileadmin/users/redaktions-upload/mediation_aktuell/2008_2_mediation_aktuell_ausgabe2.pdf, [Stand: 03.03.2011]

Internetquellen

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2003): Lehrpläne der technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Schulen.

URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/Berufsbildende_Schulen_H1745.xml,
[Stand: 18.05.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Berufsbildende mittlere und höher Schulen (BMHS).

URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_bhs.xml, [Stand: 30.05.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): Peer-Mediation an österreichischen Schulen.

URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml>, [Stand: 30.05.2011]

derStandard.at (2011a): Stellenmarkt.

URL: <http://derstandard.at/anzeiger/derjob/DetailView.aspx?ID=142184>, [Stand: 30.05.2011]

derStandard.at (2011b): Stellenmarkt.

URL: <http://derstandard.at/anzeiger/derjob/DetailView.aspx?ID=142586>, [Stand: 30.05.2011]

Integrierte Mediation (2005): Definition. Konflikte und Lösungen.

URL: <http://www.integrierte-mediation.net/1531-definition.html>, [Stand: 30.05.2011]

o.A. (2011): **Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation**. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem.

URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&ShowPrintPreview=True>, [Stand: 30.05.2011]

o.A. (2011): **Zivilrechts-Mediations-Gesetz**. § 1 ZivMediatG Begriff, Jusline Österreich.

URL: <http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=456&paid=1>, [Stand: 30.05.2011]

8. Anhang

Anhang 1:

Auszug Schulorganisationsgesetz § 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“³⁵⁶

³⁵⁶ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (2011), § 2 [online]

Anhang 2:

Auszüge aus den allgemeinen Bildungszielen von Lehrplänen unterschiedlicher höherer Lehranstalten:

Die Absolvent/innen einer Handelsakademie sollen grundlegend dazu befähigt sein,

- *„für Frieden und Gerechtigkeit einzutreten und sich für die Bewahrung einer menschengerechten Umwelt und Zukunft für alle einzusetzen,*
- *im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen,*
- *die Gesellschaft und den Staat mit zu gestalten,*
- *für Freiheit und demokratische Prinzipien einzutreten,*
- *als verantwortungsbewusste Menschen die Folgen ihres eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer für die Gesellschaft zu überblicken und sich ein selbstständiges Urteil bilden zu können*³⁵⁷.

Die Absolvent/innen einer höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe sollen

- Kritikfähigkeit, soziales Engagement und Kommunikationsfähigkeit aufweisen,
- zu einer verantwortungsvollen Haltung im Umgang mit Menschen herangeführt werden,
- demokratisches Denken entwickeln und auf ein Leben in multikulturellen Gesellschaften vorbereitet werden³⁵⁸.

Die Absolvent/innen einer höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt sollen

- *„Konflikte erkennen, analysieren und bewältigen können und zur Kommunikation sowie Zusammenarbeit bei Problemlösungen bereit und fähig sein*³⁵⁹.

³⁵⁷ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 3 [online]

³⁵⁸ Vgl. Lehrplan der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (2006), S. 3 [online]

³⁵⁹ Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten (2004), S. 1 [online]

Die Absolvent/innen einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik sollen

- „soziale Kompetenz, insbesondere auch Empathie, Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen und mit fremder Emotionalität sowie Konfliktfähigkeit“³⁶⁰ entwickeln.

Die Absolvent/innen höherer technischer, gewerblicher und kunstgewerblicher Schulen sollen

- „zur Mitwirkung im öffentlichen Geschehen und am Kulturleben befähigt und bereit sein,
- sich zur Mit- und Selbstbestimmung in der Demokratie bekennen und Verantwortlichkeit angesichts ökologischer und politischer Veränderungen zeigen, indem sie Völkerverständnis, Berufsethos, kritisches Konsumverhalten, Schutz der Umwelt und partnerschaftliches Verhalten“³⁶¹ vertreten sowie vorleben.

³⁶⁰ Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (2004), S. 1 [online]

³⁶¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2003), [online]

Anhang 3:

Stellenangebote für Abgänger/innen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen.



Unser Kunde ist eines der renommiertesten und bekanntesten Beratungsunternehmen auf internationaler Ebene. Zur Unterstützung seines jungen und dynamischen Teams suchen wir nun per sofort eine/n engagierte/n und proaktive/n

Teamassistent/in mit ausgezeichneten Englischkenntnissen

Ihr Aufgabengebiet:

- In dieser Position übernehmen Sie die umfassende organisatorische Unterstützung eines Teams und sorgen so für einen reibungslosen Tagesablauf.
- Einen wesentlichen Bereich stellt die professionelle Kommunikation zu Geschäftspartnern, Kunden sowie Mitarbeitern des Unternehmens dar.
- Die Termin- und Reiseplanung, die Vorbereitung von Meetings und Events sowie die Organisation und Pflege der Ablage zählen ebenso zu Ihren Agenden.
- Ihr abwechslungsreiches Aufgabengebiet wird durch die Erstellung von Spesenabrechnungen und Präsentationen sowie die Unterstützung der Projektleiter abgerundet.

Unsere Anforderungen:

- Wir wenden uns an Kandidaten/innen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf Maturaniveau (HAK, ESA, HBLA, etc.) sowie mindestens zwei Jahren Berufserfahrung im Assistenzbereich.
- Neben ausgezeichneten Kenntnissen der deutschen und englischen Sprache zählen Sie ausgeprägtes Kommunikationstalent zu Ihren Stärken.
- Insbesondere freuen wir uns über Kandidaten/innen, für die Teamfähigkeit, kompetentes Verhalten sowie selbständiges und strukturiertes Arbeiten selbstverständlich sind.
- Wenn Sie nicht zuletzt Organisations- und Improvisationstalent, Flexibilität und Vertrauenswürdigkeit mitbringen, dann suchen wir genau Sie!

Unser Angebot:

- Es wird Ihnen ein interessantes Aufgabengebiet in einem internationalen Ambiente geboten.
- Es erwartet Sie eine anspruchsvolle und herausfordernde Tätigkeit, ein gutes Arbeitsklima sowie ein wertschätzendes Umfeld an einem modernen, zentral gelegenen Arbeitsplatz.
- Leistungsgerechte Entlohnung sowie gute Sozialleistungen sind für unseren Kunden selbstverständlich.
- Gehalt abhängig von Erfahrung und Ausbildung, jedoch mindestens € 28.000,- (Brutt Jahresgehalt).

Wenn dieses Angebot für Sie attraktiv ist, bewerben Sie sich bitte hier: **Meine Bewerbung**

Mag. Margit Mauhart
Goldschmiedgasse 6, 1010 Wien, Tel.  01/513 88 22 44 
<http://www.lindlpower.com>

FÜR DIESEN JOB ONLINE BEWERBEN

Kennziffer: 0198-035-ST

Abbildung 8 Anhang: Stellenangebot Teamassistent/in³⁶²

³⁶² derStandard.at (2011a), [online]



Wir sind eine dynamische und flexible Spezialbank mit Sitz in Wien und haben unsere Geschäftsaktivitäten in den letzten Jahren sehr erfolgreich ausbauen können. Aktuell suchen wir zur Verstärkung des Teams wegen unserer kontinuierlichen Expansionsaktivitäten eine/n kompetente/n und engagierte/n

Sachbearbeiter/in - Kundenservicecenter Spezialbank

Ihr Aufgabengebiet:

- selbstständige Betreuung unserer Kunden während der Vertragslaufzeit bis zum Vertragsende
- Bearbeitung von Kundenanfragen zu laufenden Finanzierungen
- Erstellen von Urgenzschreiben betreffend fehlender Typenscheine oder Vinkulierungen
- Führen diverser Listen und Nacherfassungen im System
- Ausstellen von Restschuldbestätigungen und Aufträgen zur Vertragsbeendigung
- Erstellen von Ausgangsrechnungen (vorzeitig und bei Vertragsende)
- Abwicklung von Vertragsverlängerungen und Vertragsübernahmen
- Zahlungskontrolle abgerechneter Verträge und Dokumentenversand
- Archiv (An- und Ablage von Verträgen) und diverse administrative Aufgaben

Unsere Anforderungen:

- kaufmännische Ausbildung mit Maturaniveau (HAK, HBLA, ...) oder einschlägiger Lehrabschluss (Bank, Versicherung)
- Erfahrung in der zahlenorientierten Sachbearbeitung, idealerweise in der Finanzdienstleistungsbranche
- Grundkenntnisse in den Bereichen Buchhaltung, Kredit und Leasing
- sehr gute MS-Office- und PC-Kenntnisse
- Freude am Umgang mit Zahlen
- selbstständiger, genauer Arbeitsstil
- Belastbarkeit und Lösungsorientierung
- rasche Auffassungsgabe und Verantwortungsbewusstsein
- hohe Lernbereitschaft und Kommunikationsgeschick
- Teamfähigkeit und Eigeninitiative



Unser Angebot:

- vielseitige Position im Kundenservicecenter
- gute Einschulung „on the job“
- angenehmes, familiäres Betriebsklima in einem engagierten Team
- Weiterbildungsmöglichkeiten
- zentral gelegener Arbeitsplatz mit bester Infrastruktur
- diverse Benefits und leistungsorientierte Bezahlung

Interessiert? - Dann freuen wir uns auf Ihre schriftliche Bewerbung unter der Projektnummer 11275-ST an unsere Beraterin, Frau Mag. Ingrid Hödl.

Hödl Consulting GmbH

Franz-Josefs-Kai 53/Top 15, A-1010 Wien

Tel:  +43/1/890 26 77  , Fax: +43/1/890 26 77-10

e-mail: office@hoedl-consulting.at

<http://www.hoedl-consulting.at>

Abbildung 9 Anhang: Stellenangebot Sachbearbeiter/in³⁶³

³⁶³ derStandard.at (2011b), [online]

Anhang 4:

• E i n i g u n g s f o r m u l a r •		
<i>Konfliktpartei A</i>	<i>Klasse</i>	
<i>Konfliktpartei B</i>	<i>Klasse</i>	
<i>Termin der Mediation</i>	<i>Raum</i>	
<i>MediatorInnen</i>	<i>Klasse</i>	
.....	
Worum ging es?		
.....		
.....		
.....		
.....		
Vereinbarung		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
Wir nehmen die Vereinbarung an:		
.....
(Konfliktpartei A)	(Konfliktpartei B)	(MediatorIn)

Abbildung 10 Anhang: Vereinbarungsformular³⁶⁴

³⁶⁴ Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 144

Anhang 5:

Wie ich das Training zur Konfliktlösung und Streitschlichtung fand

- Welche Inhalte und Arbeitsformen haben dir in diesem Training gut gefallen?
- Welche Inhalte und Arbeitsformen haben dir in diesem Training nicht gefallen?
- Welche Inhalte hast du in diesem Training gelernt?
- Welche Inhalte kanntest du schon vorher? Welche Fähigkeiten hast du schon vorher eingesetzt?
- Welche Fähigkeiten zur Konfliktlösung und Streitschlichtung beherrscht du jetzt sicher?
- Was müsstest du noch vertiefen, um Konfliktlösung und Streitschlichtung sicher durchführen zu können?

Abbildung 11 Anhang: Fragebogen zum Training³⁶⁵

³⁶⁵ Jefferys-Duden (2000), S. 144

Anhang 6:

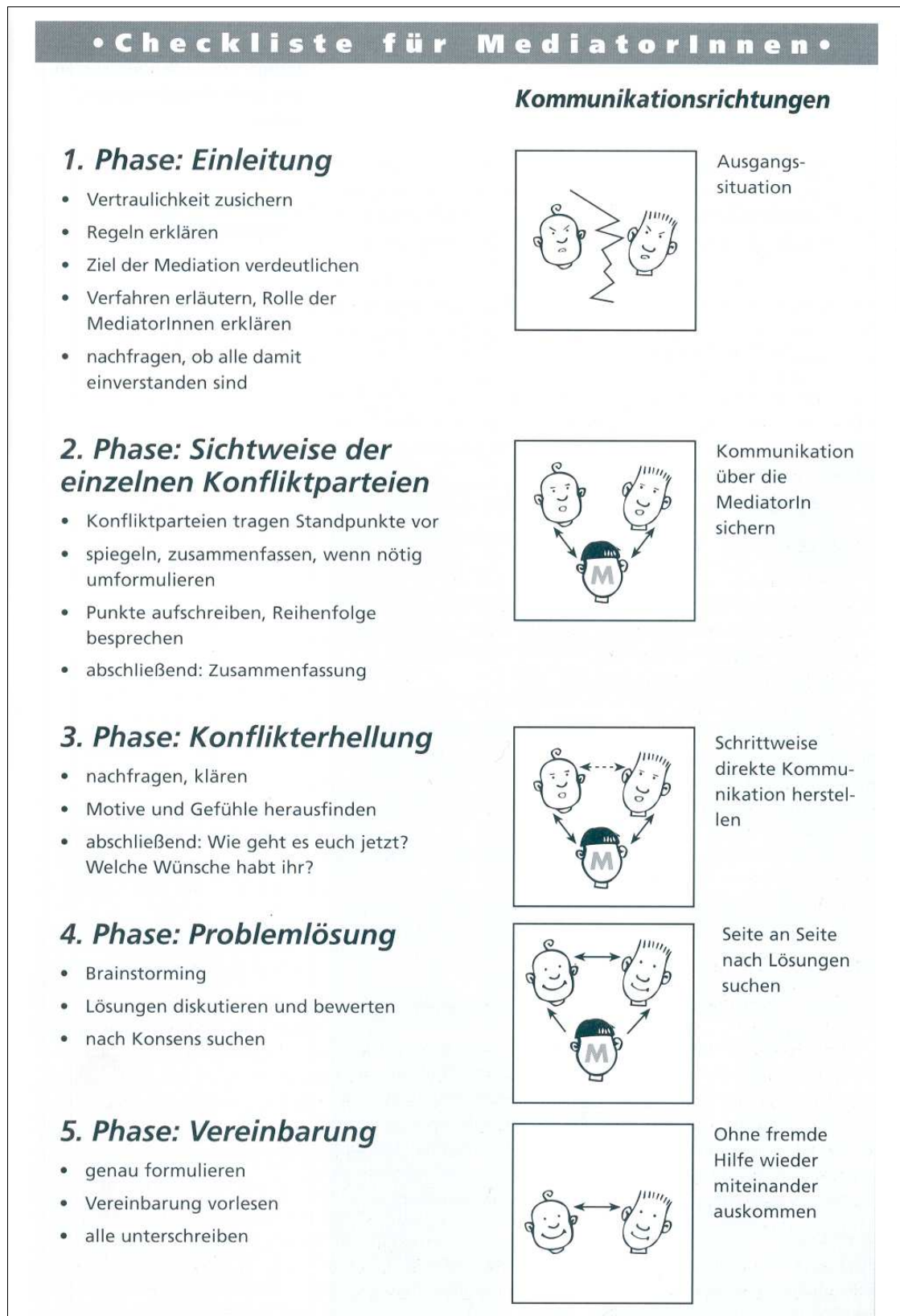


Abbildung 12 Anhang: Phasen der Mediation³⁶⁶

³⁶⁶ Faller/Kerntke/Wackmann (1996), S. 153