

Claus Wenzel

# Konfliktbearbeitung durch Mediation aus berufspädagogischer Sicht

Theoretische Grundlagen, Qualifizierungsansätze und  
Umsetzungsempfehlungen für mediatives Arbeiten in der Schule

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Tümmers

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Gerd Neumann

Tag der mündlichen Prüfung

2. Juli 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2008

ISBN 978-3-89958-437-0

URN: urn:nbn:de:0002-4374

© 2008, kassel university press GmbH, Kassel

[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel  
Printed in Germany

## Inhaltsverzeichnis

Persönlicher Bezug zum Thema	1
<b>1. Einleitung</b>	<b>2</b>
1.1 Problemstellung	2
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit	5
<b>2. Aufgabenorientierte Auswahl berufspädagogischer Grundlagen</b>	<b>8</b>
2.1 Ansatz	8
2.2 Begriffsbestimmung der Berufspädagogik	9
2.3 Zielbestimmung der Berufspädagogik durch die Deutung eines ganzheitlichen bildungstheoretischen Ansatzes in der beruflichen Bildung	11
2.3.1 Berufliche Handlungskompetenz und Konfliktbearbeitung	13
2.3.2 Persönlichkeitsentwicklung und Mediation	16
2.3.3 Ganzheitliches Lernen und Mediation	18
<b>3. Konflikttheoretische Grundlagen der Mediation</b>	<b>20</b>
3.1 Ansatz	20
3.2 Begriffsbestimmung, Definitionsansätze und Verständnis von Konflikten	21
3.3 Exemplarische Beschreibung von Schulkonflikten	25
3.4 Konfliktanalyse	32
3.4.1 Konfliktebenen und Bearbeitungsformen	33
3.4.2 Das Spektrum möglicher Konfliktintergründe	34
3.4.2.1 Motivationspsychologische Aspekte	36
3.4.2.2 Kommunikations- und Interaktionstheoretische Aspekte	39
3.4.2.3 Sozio-ökologische Erklärungsansätze	48
3.4.3 Eskalationsstufen im Konfliktverlauf	61
3.5 Konflikttypologien	68
3.6 Umgang mit Konflikten	72
3.6.1 Destruktive Grundmuster der Konfliktbearbeitung	73
3.6.2 Merkmale konstruktiver Konfliktbearbeitung	74
3.6.3 Konfliktkompetenz als Voraussetzung einer konstruktiven Konfliktbearbeitung	76
3.6.4 Grundlegende Interventionsausrichtungen durch Dritte	82
3.6.5 Das Harvard-Konzept	84
3.6.5.1 Trennung von Mensch und Problem	88
3.6.5.2 Konzentration auf Interessen anstatt auf Positionen	89
3.6.5.3 Entwicklung möglichst vieler Lösungsoptionen	90
3.6.5.4 Entscheidung basierend auf neutralen Beurteilungskriterien	91
<b>4. Das Mediationskonzept</b>	<b>93</b>
4.1 Begriffsbestimmung, Definitionsansätze und Verständnis von Mediation	93
4.2 Kulturhistorische Betrachtung der Mediation	98
4.2.1 Neuere Entwicklungen der Mediation in den USA	101
4.2.2 Die Entwicklung der Mediation in Deutschland	103
4.3 Rolle und Aufgabe von Mediatoren	105
4.4 Grundbedingungen einer Mediation oder wann ist Mediation sinnvoll?	106
4.5 Grenzen der Mediation	107
4.6 Anwendungsbereiche der Mediation	108
4.7 Abgrenzung der Mediation zu anderen Konfliktbearbeitungsansätzen	109

4.7.1 Mediation im Vergleich zum Gerichtsverfahren	109
4.7.2 Mediation im Vergleich zu außer- und vorgerichtlichen Verhandlungen	110
4.7.3 Mediation im Vergleich zu Schiedsverfahren	112
4.7.4 Mediation im Vergleich zur Beratung / Supervision	113
4.7.5 Mediation im Vergleich zur Therapie	114
<b>4.8 Mediationsphilosophien</b>	<b>116</b>
4.8.1 Mediation als Instrument der sozialen Organisation von unten	117
4.8.2 Mediation als Instrument der Unterdrückung	118
4.8.3 Mediation als Instrument effektiver und befriedigender Problemlösung	118
4.8.4 Mediation als Instrument der Transformation durch persönliche Stärkung und gegenseitige Anerkennung	118
<b>4.9 Ziele und Gestaltung der Mediation</b>	<b>119</b>
4.9.1 Grundausrichtungen in den Zielvorstellungen der Mediationspraxis	120
4.9.1.1 Service-Delivery-Projekt	120
4.9.1.2 Access-to-Justice-Projekt	121
4.9.1.3 Individual-Autonomy-Projekt	122
4.9.1.4 Reconciliation-Projekt	123
4.9.1.5 Social-Transformation-Projekt	125
4.9.2 Diskussion der Grundausrichtungen	126
4.9.3 Varianten und Stile der Mediation	128
<b>4.10 Phasen des Mediationsverfahrens</b>	<b>132</b>
4.10.1 Die Vorphase	134
4.10.2 Das Mediationsgespräch	135
4.10.2.1 Einleitung des Mediationsgesprächs	135
4.10.2.2 Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien	136
4.10.2.3 Konflikterhellung	138
4.10.2.4 Problemlösung / Entwurf von Lösungen	139
4.10.2.5 Übereinkunft	139
4.10.3 Umsetzungsphase	140
<b>4.11 Interkulturelle Aspekte der Mediation</b>	<b>141</b>
<b>4.12 Ausbildung und Berufsbild des Mediators</b>	<b>144</b>
<b>5. Menschenbild und Qualifizierungsansätze der Mediation</b>	<b>149</b>
5.1 Menschenbild der transformativen Mediation	150
5.2 Grundtechniken der Kommunikation	155
5.2.1 Ich-Botschaften	155
5.2.2 Aktives Zuhören	157
5.2.3 Aussagen umformulieren	160
5.2.4 Zusammenfassen	161
5.2.5 Moderationstechniken	161
5.2.6 Sonstige Interventionstechniken	162
5.3 Kommunikationsregeln der Themenzentrierten Interaktion	170
5.4 Vermeidung von Gesprächshindernissen durch die Transaktionsanalyse	173
5.4.1 Ich-Zustände	174
5.4.2 Transaktionen	176
5.4.3 Konsequenzen für die Konfliktvermeidung bzw. Konfliktbearbeitung	179
5.5 Ist Technik alles? Zum Verhältnis von Methode und Grundhaltung	180
5.6 Bedeutung der mediativen Konfliktbearbeitung für eine ganzheitliche Grundqualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen	181

<b>6. Mediation in der Schule</b>	<b>188</b>
6.1 Ziele und Hypothesen der Schulmediation	189
6.2 Mediation im Rahmen der Schulprogrammentwicklung	189
6.3 Peer-Mediation	192
6.4 Standards des Bundesverbandes Mediation für Schulmediation	196
6.5 Mediation als Alternative zu rechtlichen Sanktionen	199
6.6 Ausgewählte Ergebnisse der ersten bundesweiten Evaluation	201
6.6.1 Methodik	201
6.6.1.1 Forschungsfragen	201
6.6.1.2 Forschungsdesign	202
6.6.1.3 Ausgewählte Ergebnisse der ersten Evaluationsphase	204
6.6.2 Beschreibung der Schulen in der zweiten Evaluationsphase	207
6.6.3 Mediationspraxis an den Schulen	210
6.6.3.1 Werden Grundsätze der Mediation und Standards des Bundesverbandes Mediation e. V. eingehalten?	211
6.6.3.2 Wer mediiert wen?	218
6.6.3.3 Schwierigkeiten der Mediation an Schulen	220
6.6.3.4 Zum Verhältnis Mediation und Sanktion in der Schulpraxis	225
6.6.4 Schulmediation – Erwartungen und Wirkungen	228
6.6.5 Ausformungen der Mediation im System Schule	236
6.6.5.1 Schulmediation als Insel	236
6.6.5.2 Schulmediation wird dem System Schule angepasst	237
6.6.5.3 Schulmediation als Teil einer sich wandelnden Schule	237
6.6.5.4 Schulmediation als Element schülerzentrierter Strukturen	238
6.7 Empfehlungen zur erfolgreichen Umsetzung von Mediation an Schulen	238
6.7.1 Empfehlungen auf der politisch-strukturellen Ebene	239
6.7.2 Umsetzungsempfehlungen für die Schulpraxis	240
6.8 Pädagogische Bedeutung der transformativen Mediation und der Peer-Mediation im Speziellen für Schüler in der beruflichen Bildung	244
<b>7. Schlussbetrachtung</b>	<b>252</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>259</b>
Anhang	284
a) Checkliste für Mediatoren im Mediationsgespräch	284
b) Vereinbarungsformular	285

**Abbildungsverzeichnis:**

Abb. 1: Strukturmerkmale ganzheitlicher Berufsbildung	12
Abb. 2: Ebenen des Konflikts und der Konfliktbearbeitung	33
Abb. 3: Das Eisberg-Modell	35
Abb. 4: Bedürfnispyramide nach MASLOW	38
Abb. 5: Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation	41
Abb. 6: Faktoren negativer Schülerbeeinflussung	48
Abb. 7: Die auf Bildungssystem und Einzelschule einwirkenden Institutionen	55
Abb. 8: Schulstrukturelle Problemfelder	57
Abb. 9: Seelische Faktoren im Konflikt	62
Abb. 10: Die 9 Stufen der Konfliktescalation	63
Abb. 11: Rollen- und Strategiemodelle und Eskalationsgrad	65
Abb. 12: Eskalationsstufen nach FALLER	67
Abb. 13: Vier prinzipielle Interventionsausrichtungen	82
Abb. 14: Von einem gestörten zu einem effektiven Konfliktlösungssystem	87
Abb. 15: Konfliktaustragungsmöglichkeiten	116
Abb. 16: Die wichtigsten Schritte des Mediationsverfahrens	134
Abb. 17: Implementationskurve von Mediationsprojekten	195
Abb. 18: Beteiligte Schularten in Prozent	204
Abb. 19: Wer führte Mediation durch?	205
Abb. 20: Schularten in der quantitativen Befragung	207
Abb. 21: Gegenwärtige Situation an den befragten Schulen	208
Abb. 22: Typisierung der Mediationsprojekte in der zweiten Evaluationsphase	209
Abb. 23: Zuordnung der Projekttypen nach Schularten	209
Abb. 24: Vorbereitende Veranstaltungen	211
Abb. 25: Durchführung von Mediation während der Unterrichtszeit	214
Abb. 26: Wie kommen Schüler zur Mediation?	216
Abb. 27: Mediation als Teil des Schulprogramms	218
Abb. 28: Schwierigkeiten nach Projekttypen	221
Abb. 29: Erreichte Programmziele	231
Abb. 30: Erfolge der Mediationsprojekte	233

Hinweis: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit habe ich in dieser Arbeit vorwiegend die maskuline Sprachform gewählt. Sie schließt die Wahrnehmung der Rolle durch eine weibliche Person mit ein.

## Persönlicher Bezug zum Thema

*„Konflikte sind Begleiterscheinungen auch des schulischen Lebens. Sie sollen weder harmonisiert noch unterdrückt, sondern fair und rational ausgetragen werden. Es geht darum, Verfahren und Lösungen zu finden, die alle Interessen berücksichtigen oder den Beteiligten zugemutet werden können.“<sup>1</sup>*

Da ich als Lehrer an einer beruflichen Schule mit vielschichtigen Konflikten konfrontiert werde, interessieren mich praktikable Handlungskonzepte zur Bewältigung von zwischenmenschlichen Problemen. Darüber hinaus ist die Vermittlung von Konfliktkompetenz ein zentrales Lern- und Erziehungsziel im Hessischen Schulgesetz.<sup>2</sup>

Mediation wird Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts als ein Ansatz zur Bearbeitung sozialer Konflikte<sup>3</sup> im deutschsprachigen Raum bekannt und zunehmend an Schulen praktiziert. Seitdem ich eine Arbeitsgemeinschaft zu Peer-Mediation<sup>4</sup> an meiner Schule aufgebaut sowie Mediationsseminare an der Universität Kassel durchgeführt habe, bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass Mediation kein einheitliches Konzept darstellt, aber mehr ist als ein technisches Verfahren der Konfliktintervention.

Für die pädagogische Arbeit erscheint mir insbesondere der Ansatz der transformativen Mediation wertvoll. Durch die transformative Mediation wird über eine gewaltfreie Konfliktintervention hinaus versucht, die Konfliktkompetenz der Streitenden durch die Veränderung ihres Konfliktverhaltens zu fördern.<sup>5</sup>

Die in der Problemstellung skizzierte Notwendigkeit alternativer Konfliktbehandlungsformen sowie die Fragen, was die Anwendung und die Umsetzung von Mediation in der Schule fördern könnte und welche berufspädagogische Relevanz das Konzept hat, haben mich motiviert, die Thematik intensiver in einer Dissertation zu erschließen.

Berufspädagogik wird in dieser Arbeit als Oberbegriff für Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstanden, was in Kapitel 2.2 begründet wird.

---

<sup>1</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Oktober 1968 zitiert in Heck; Tschampa, 1976, S. 11.

<sup>2</sup> Vgl. § 3 Abs. 2 Hessisches Schulgesetz 2006.

<sup>3</sup> Da es sich bei Schulkonflikten überwiegend um Konflikte handelt, die in Beziehung zu anderen Personen auftreten, stehen in dieser Arbeit die sozialen Konflikte im Zentrum der Betrachtung. Soziale Konflikte werden in der Literatur synonym als interindividuelle bzw. interpersonale Konflikte bezeichnet. Vgl. Fleischer, 1990, S. 112. Siehe auch Begriffsbestimmung in Abschnitt 3.2 und 3.5.

<sup>4</sup> Der Begriff „Peer Mediation“ ist aus dem Englischen übernommen und bedeutet Vermittlung in Konflikten unter Gleichaltrigen bzw. Gleichartigen vgl. 6.3.

<sup>5</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 27. Siehe auch Kapitel 4.8.4 und 4.9.2.

## 1. Einleitung

### 1.1 Problemstellung

*„Menschen, die miteinander zu schaffen haben, machen einander zu schaffen!“<sup>6</sup>*

Dieses universale Kooperationsgesetz beschreibt ein existenzielles Phänomen menschlichen Zusammenlebens. Wo Menschen miteinander agieren, können Konflikte entstehen. Soziale Konflikte, die in dieser Arbeit vorrangig behandelt werden, resultieren aus der Kollision und der subjektiven Wahrnehmung divergierender Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertvorstellungen und Meinungen interagierender Individuen oder Personengruppen.<sup>7</sup> Aufgrund der individuellen Differenziertheit menschlicher Motivstrukturen und Erwartungen liegen Konflikte in der Natur des Menschen.

Soziale Konflikte ergreifen Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit. Unkontrolliert verlaufende Konflikte verzerren und schränken das Wahrnehmungsvermögen ein, verstricken die Gefühle und verleiten zu einem unreflektierten Handeln, das zu psychischer und physischer Gewalt führen kann.<sup>8</sup> Sollen soziale Konflikte konstruktiv bearbeitet werden, bedarf dies einer ganzheitlichen, d.h. sowohl kognitiven als auch affektiven, sozialen, kommunikativen und physischen Qualifikation und Kompetenz.<sup>9</sup>

Schulen und Ausbildungsbetriebe als komplexe Systeme institutionalisierten Lernens waren nie frei von Konflikten und werden es zukünftig auch nicht sein.<sup>10</sup> Zum einen werden ungelöste Konflikte von außerhalb hinein getragen, zum anderen entstehen eine Vielzahl von Konflikten zwischen den Interaktionspartnern aufgrund ihrer Heterogenität und der damit verbundenen Interessenvielfalt. Insbesondere für Auszubildende erhöht sich das Konfliktpotenzial. Ihre Lebenswelt erweitert sich durch die Arbeit mit Vorgesetzten, mit Kollegen sowie gegebenenfalls mit Kunden und Lieferanten.

Unbearbeitete Konflikte und einseitig auf hierarchischen Machtpositionen beruhende „Konfliktlösungen“, wie sie oft von Lehrern, Schulleitern oder anderen Vorgesetzten

---

<sup>6</sup> Schulz von Thun, 1998, S. 117.

<sup>7</sup> Vgl. Beck u.a., 1998, S. 195; vgl. Gordon, 1992, S. 166.

<sup>8</sup> Vgl. Eskalationsstufen im Konfliktverlauf in Abschnitt 3.4.3.

<sup>9</sup> Zur Abgrenzung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz vgl. 2.3.1.

<sup>10</sup> Vgl. Büttner, 1998, S. 1.

vorgegeben werden<sup>11</sup>, belasten zwischenmenschliche Beziehungen und absorbieren Energien, die für andere Tätigkeiten sinnvoller eingesetzt werden könnten. Unterrichtliche Erscheinungsformen sind beispielsweise mangelnde Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Aufgrund der aufgezeigten Zusammenhänge werden Konflikte überwiegend als Störung empfunden und mit negativen Folgen wie Wut, Ärger, Aggression, Gewalt, Schmerz, Enttäuschung, Angst, Hass, Kampf und Feindschaft assoziiert.<sup>12</sup>

In meiner Dissertation gehe ich von der These aus, dass Gewalt in der Regel das Ergebnis von Konflikten und nicht deren Ursache ist.<sup>13</sup> Viele Gewalttätigkeiten resultieren aus nicht bzw. destruktiv bearbeiteten Konflikten. Gewalt offenbart Defizite im Umgang mit Konflikten.

Laut Innenministerkonferenz hat sich die Zahl der Körperverletzungen unter Jugendlichen binnen der letzten zehn Jahre annähernd verdoppelt.<sup>14</sup> Gesicherte wissenschaftliche Nachweise für eine generelle Zunahme von Gewalt liegen bisher nicht vor.<sup>15</sup> Obwohl Gewalt mit jugendlicher Beteiligung, historisch betrachtet, kontext- und situationsgebunden immer auftrat, wird sie in der heutigen Gesellschaft mit besonders großer Aufmerksamkeit diskutiert.<sup>16</sup> Die Brutalität mit der sich Jugendliche schwere körperliche und vor allem seelische Verletzungen zufügen ist erschreckend und alarmierend zugleich. Voyeuristische Medien sensibilisieren die Öffentlichkeit zusätzlich.<sup>17</sup> Die Angst vor „amerikanischen Verhältnissen“, wo Schüler „bis an die Zähne bewaffnet“ die Schule betreten und Polizisten auf dem Schulgelände patrouillieren, geht um.<sup>18</sup>

In den meisten Fällen sind nicht die Konflikte das Problem. Sie signalisieren lediglich Störungen zwischen Menschen, die geklärt werden müssen. Soziale Konflikte können und dürfen nicht vermieden werden. Vermieden werden sollte, dass sie destruktiv, einseitig zu Lasten einer Konfliktpartei gehen und gar in Gewalt ausarten. Das Problem

<sup>11</sup> Zur Konfliktkompetenz von Lehrern siehe Erscheinungsformen von Schulkonflikten in Abschnitt 3.2.

<sup>12</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 4; vgl. Sander; Sander, 1997, S. 7. Je nach Intensität der Schulkonflikte können Schüler und Lehrer in einem Umfang beeinträchtigt sein, dass Unterricht unmöglich wird. Eine konstruktive Konfliktbearbeitung kann wesentlich zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre im Unterricht beitragen. Zur Definition und Abgrenzung von Gewalt und Aggression vgl. Caesar 2003, S. 69; vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 119 ff.; vgl. Singer, 1988, S. 102.

<sup>13</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 15.

<sup>14</sup> Vgl. Berufsschul-Insider, 4/2007, S. 13. Dies wird mit einer gesunkenen Gewalthemmenschwelle erklärt.

<sup>15</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 119/120. Ein Grund, warum keine generelle Zunahme von Gewalt registriert wurde, könnte sein, dass in der Vergangenheit weniger Straftaten angezeigt wurden.

<sup>16</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 10.

<sup>17</sup> Vgl. Hurrelmann, 2007, S. 12. Nach der „Agenda-setting“-Theorie erweckt eine Thematik mehr Aufmerksamkeit, wenn sie häufiger in den Medien behandelt wird; vgl. Sander; Sander, 1997, S. 47; vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 16.

<sup>18</sup> Vgl. Walker, 1995, S. 9.

liegt in der Art und Weise, wie die Gesellschaft mit Konflikten umgeht. Konflikte bieten stets Chancen für Veränderungen und Verbesserungen. Konflikte haben einen positiven Aspekt. Sie sind soziale Lernfelder und eröffnen jedem Menschen die Möglichkeit, sein eigenes Handeln zu reflektieren, seine Persönlichkeit zu entwickeln und gegenseitige Beziehungen zu verbessern. Inwieweit diese Chancen genutzt werden, hängt davon ab, wie die Konflikte bearbeitet werden.<sup>19</sup>

Im Elternhaus, im Kindergarten und in der Schule lernen Kinder nicht selten die Konfliktverdrängung und/oder die fremdbestimmte, auf Macht basierende Konfliktbewältigung, weniger die friedliche, kooperative und selbstbestimmte Konfliktbearbeitung.<sup>20</sup> Da das Verhalten Jugendlicher ein Spiegel der erwachsenen Gesellschaft ist<sup>21</sup>, liegt die Vermutung nahe, dass die an Erziehungsprozessen beteiligten Erwachsenen überwiegend nicht über Kompetenzen verfügen, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten.

In wertkonservativen, autoritätsgebundenen Gesellschafts- und Erziehungskonzepten werden Konflikte bewusst negativ bewertet. Denn hinter Konflikten steht doch vitale Kritik, Auflehnung, Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung, die schließlich die Autoritäten aller Art in Familie, Schule und Gesellschaft bedrohen könnten.<sup>22</sup> Bleibt die Frage, wer den Kindern und Jugendlichen konstruktives Konfliktverhalten vermitteln kann.

Will Schule ihren demokratischen Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht aufgeben und die Konfliktkompetenz ihrer Schüler fördern, muss sie dafür Sorge tragen, dass „Verständigung und gemeinschaftliches Handeln unter Gleichen im Erziehungshandeln selbst schon antizipiert wird, und zwar nicht nur als gedachtes, sondern als eines, dessen Merkmale in der Praxis des Erziehungshandelns real hervorgebracht werden.“<sup>23</sup>

Die Fähigkeit der Schüler, Konflikte konstruktiv zu behandeln, kann allerdings nur gefördert werden, wenn die Lehrenden selbst über Kompetenzen der konstruktiven Konfliktbearbeitung verfügen. Daraus leitet sich die Aufgabe der Hochschulen, der Studienseminare und der Schulämter ab, in dieser Hinsicht Lehrende praxistauglich aus- und fortzubilden.<sup>24</sup>

Die in den USA Anfang der 60er Jahre aufgrund einer erhöhten Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft wiederentdeckte und weiterentwickelte Mediation ist **ein** Ansatz zur

---

<sup>19</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 24.

<sup>20</sup> Vgl. Beck; Schwarz, 1995, S. 11.

<sup>21</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 12.

<sup>22</sup> Vgl. Beck; Schwarz, 1995, S. 12.

<sup>23</sup> Mollenhauer, 1972, S.15.

<sup>24</sup> Vgl. Bader; Müller 2002; vgl. Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 5.

konstruktiven Konfliktbearbeitung. Mediation wird dort in verschiedenen Lebensbereichen insbesondere in Schulen angewandt.<sup>25</sup>

In der Theorie und Praxis existieren verschiedene Mediationsphilosophien und Grundausrichtungen, warum eine Abgrenzung notwendig ist.<sup>26</sup> Mediation, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, ist eine Grundhaltung und ein strukturiertes Verfahren zugleich, in dem eine oder mehrere allparteiliche Personen zwischen zwei Konfliktparteien vermitteln, wenn diese selber nicht in der Lage sind, eine Einigung zu erzielen und ihnen in ihrem Konflikt helfen, selbstbestimmte, konsensorientierte Konfliktregelungen zu erarbeiten. Der für die pädagogische Arbeit favorisierte Ansatz der transformativen Mediation basiert auf einem humanistischen Menschenbild und intendiert die Konfliktkompetenz der Streitenden durch die Stärkung ihrer persönlichen Autonomie und die Erweiterung ihres Einfühlungsvermögens zu fördern.<sup>27</sup>

In den letzten Jahren wurden Mediationsprojekte mit hohen Erwartungen verstärkt an deutschen Schulen implementiert. Mittlerweile liegen Evaluationen - z.T. regional begrenzt - vor.<sup>28</sup> Sie bestätigen in unterschiedlicher Gewichtung die positiven Auswirkungen. Aus den Evaluationsergebnissen können strukturelle und organisatorische Gelingensbedingungen für Peer-Mediation an Schulen abgeleitet werden. Offen bleibt, welche konkreten kommunikativen Handlungsdispositonen im Mediationsgespräch angewandt werden sollten bzw. könnten, um erfolgreich zu vermitteln. Kommunikative Handlungsfähigkeiten sind im Gegensatz zu den strukturellen Gelingensbedingungen im Wesentlichen persönliche Erfolgsfaktoren und zugleich Qualifizierungsansätze. Ferner besteht eine wissenschaftliche Lücke in der berufspädagogischen Verortung der Mediation.

## **1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt in der theoretisch-deskriptiven Erschließung und Reflexion der transformativen Mediation als einer ganzheitlichen Lehr- und Lernkonzeption zur konstruktiven Konfliktbearbeitung in der berufspädagogischen Arbeit. Können Konflikte durch Mediation konstruktiv bearbeitet werden? Wenn ja, wie?

---

<sup>25</sup> Vgl. Walker, 1995, S. 9 ff. Siehe Kapitel 4.6 und 4.7.

<sup>26</sup> Zur Abgrenzung der Mediationsphilosophien und Grundausrichtungen siehe Kapitel 4.8 und 4.9.

<sup>27</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 14.

<sup>28</sup> Vgl. Behn u.a., 2006; Caesar, 2003; Seboth, 2005.

Ziel der Arbeit ist es nicht, ein Ausbildungscurriculum für Mediation zu entwerfen. Vielmehr soll neben der Identifikation schulischer Gelingensbedingungen von Mediation eine Zusammenfassung praktikabler kommunikativer Qualifizierungsansätze für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten erarbeitet werden, die nicht nur im Mediationsgespräch, sondern auch im (Berufs-)Alltag genutzt werden könnten.

Die Arbeit geht von der These aus, dass durch den Einsatz der Mediation die meisten sozialen Konflikte gewaltfrei und für alle Betroffenen befriedigender behandelt und darüber hinaus die Kompetenzen der Beteiligten zur konstruktiven Konfliktbearbeitung gefördert werden können. Der Erwerb von Konfliktkompetenz als ein Element beruflicher Handlungskompetenz qualifiziert zu einem professionelleren Umgang mit Konflikten und trägt insgesamt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.<sup>29</sup>

Nachdem im ersten Kapitel der persönliche Bezug zur Thematik, die Problemstellung sowie das Ziel und der Aufbau der Arbeit formuliert worden sind, wird im zweiten Kapitel zunächst die Frage geklärt, welche Aufgaben die Berufspädagogik hat. Dies ist notwendig, um die Konfliktbearbeitung innerhalb der Berufsbildung zu verorten und die berufspädagogische Bedeutung der transformativen Mediation beurteilen zu können.

Das Verständnis für und die Anwendung von Mediation wird durch konflikttheoretisches Wissen erleichtert, was die ausführliche Beschäftigung mit der Konflikttheorie im dritten Kapitel dieser Arbeit erfordert. Zentrale Fragestellungen sind hierbei, was ein Konflikt ist, wie sich Konflikte im Handlungsfeld Schule äußern, welche Ursachen Konflikten zugrunde liegen, wie sich Konflikte entwickeln, welche Merkmale einen konstruktiven Konfliktumgang auszeichnen und welche Kompetenzen notwendig sind, um Konflikte zufriedenstellend zu bearbeiten. Bevor der Konfliktbearbeitungsansatz nach dem Harvard-Konzept, das Axiome des Mediationskonzeptes beinhaltet, dargestellt wird, werden Konflikte beschrieben, analysiert<sup>30</sup> und klassifiziert.

Im vierten Kapitel erfolgt eine ausführliche Darstellung der Mediationskonzeption. Die Rolle eines Mediators wird erläutert, die Grenzen der Mediation diskutiert sowie Mediationsphilosophien und Grundausrichtungen voneinander abgegrenzt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Mediationsphilosophien wird der Ansatz der transformativen

---

<sup>29</sup> Vgl. Lempert, 1988, S. 36; vgl. Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 11; vgl. Ott, 1998, S. 49.

<sup>30</sup> Ansatz in Anlehnung an Wagner; Schmidtke, 1983, S. 79 entnommen aus Tümmers, 1988, S. 546.

Mediation herausgearbeitet und hinsichtlich der pädagogischen Arbeit bewertet. Da sich in der Praxis aufgrund unterschiedlicher Anwendungsbereiche verschiedene Varianten und Stile der Mediation entwickeln haben, sollen diese kurz erläutert und auf ihre Anwendbarkeit hinterfragt werden. Die einzelnen Phasen des Mediationsverfahrens, die der Konfliktbearbeitung Struktur und somit Sicherheit geben, werden anschließend ausführlich beschrieben. Das Kapitel schließt mit interkulturellen Aspekten der Mediation sowie Ausbildungsanforderungen und dem Berufsbild des Mediators.

Im fünften Kapitel werden ausgewählte Qualifizierungsansätze, die sowohl für die praktische mediative Arbeit als auch für eine konstruktive Alltagskommunikation hilfreich sind, zusammengefasst. Sie umfassen als persönliche Gelingensbedingungen eine humanistische Grundhaltung sowie ausgewählte Kommunikationstechniken. Überdies werden die für eine konstruktive Konfliktbearbeitung durch Mediation elementaren Kommunikationsregeln der Themenzentrierten Interaktion<sup>31</sup> und Aspekte der Transaktionsanalyse<sup>32</sup> erläutert. Abschließend wird das Spannungsverhältnis zwischen der reinen Anwendung von Techniken und der notwendigen humanistischen Grundhaltung diskutiert. Ausgehend von einem ganzheitlichen Anforderungsprofil an Lehrende und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer ganzheitlichen Qualifizierung der Lehrenden in der beruflichen Bildung, wird die berufspädagogische Relevanz der transformativen Mediation für die Aus- und Fortbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen am Ende des Kapitels reflektiert.

Die Umsetzung von Mediation in der Schulpraxis soll im sechsten Kapitel untersucht werden. Ausgehend von den oft hohen Erwartungen an die Wirkung von Schulmediation wird der Stand der Forschung analysiert. Anhand der ersten bundesweiten Evaluation<sup>33</sup> sollen die Wirkungen überprüft, die Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Peer-Mediation abgeleitet und abschließend die pädagogische Bedeutung der transformativen Mediation und der Peer-Mediation für Schüler in der beruflichen Bildung bewertet werden.

Das siebte Kapitel fasst die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit zusammen und weist auf offen gebliebene Fragen in dieser Arbeit hin.

---

<sup>31</sup> Vgl. Cohn, 1992.

<sup>32</sup> Vgl. Berne, 1964; vgl. Stewart, 1990.

<sup>33</sup> Vgl. Behn u. a., 2006.

## 2. Aufgabenorientierte Auswahl berufspädagogischer Grundlagen

*„Hilf mir, es selbst zu tun!“<sup>34</sup>*

### 2.1 Ansatz

Um die berufspädagogische Relevanz der Konfliktbearbeitung durch Mediation beurteilen zu können, gilt es vorab den Begriff, die Ziele und die daraus resultierenden Aufgaben der Berufspädagogik zu definieren. Bei der Bestimmung der Zielsetzungen in der Berufspädagogik besteht die Schwierigkeit, dass keine einheitliche bildungstheoretische Position der Berufspädagogik existiert.<sup>35</sup> Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, auf die einzelnen Theorien der beruflichen Bildung einzugehen. Aus diesem Grund und ausgehend von der Notwendigkeit einer ganzheitlichen beruflichen Bildung<sup>36</sup>, ist es sinnvoll, den für die Beurteilung der mediativen Arbeit bedeutungsrelevanten Ansatz der ganzheitlichen beruflichen Bildung nach OTT zu erläutern. Dieser, wie in dem einleitenden Zitat zum Ausdruck gebracht werden soll, baut auf der Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess auf und ist an neueren beruflichen Bildungstheorien<sup>37</sup> orientiert, ohne diese mechanisch zusammenzufügen.

---

<sup>34</sup> Montessori zitiert nach Arnold, 1997, S. 52.

<sup>35</sup> Vgl. Ott, 1997, S. 23.

<sup>36</sup> Zur Notwendigkeit einer ganzheitlichen beruflichen Bildung siehe Kapitel 1.1, 2.3 und 5.6.

<sup>37</sup> In den ganzheitlichen Ansatz beruflicher Bildung von Ott gehen der emanzipatorische Ansatz (Lempert, 1974; Geissler, 1974; Lipsmeier, 1978), der antizipatorische Ansatz (Bunk, 1982; Zabeck, 1984), der subjektorientierte Ansatz (Beck; Brater, 1977) und die Theorie der arbeitsorientierten Exemplarik (Lisop; Huisenga, 1984) mit ein. Vgl. Ott, 1998, S. 27 ff. Der emanzipatorische Ansatz beruflicher Bildung ist wissenschaftstheoretisch an der kritischen Sozialphilosophie der „Frankfurter Schule“ (Habermas; Horkheimer) orientiert und verfolgt „die menschliche Emanzipation als Befreiung des Menschen aus Zwängen, die seine Selbst- und Mitbestimmung verhindern.“ Ott, 1998, S. 27. Durch den „herrschaftsfreien Diskurs“ (vgl. Habermas, 1981, S. 384 ff.) wird der Zustand der Emanzipation erreicht. Der antizipatorische Ansatz ist darum bemüht, dem schnellen gesellschaftlichen und technischen Wandel Rechnung zu tragen. Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sind Hauptziel des subjektorientierten Ansatzes. Die Identitätsentwicklung ist maßgeblich davon abhängig, ob es dem Individuum gelingt, seine eigenen Interessen gegen ökonomische Interessen durchzusetzen. Die arbeitsorientierte Exemplarik betont die Ganzheitlichkeit des beruflichen Handelns und deren gesellschaftspolitische Bedeutung.

## 2.2 Begriffsbestimmung der Berufspädagogik

Die Berufspädagogik<sup>38</sup> ist eine Disziplin der Pädagogik. Etymologisch kann der Begriff „Pädagogik“ aus dem Griechischen pais = der Knabe und agein = führen abgeleitet werden.<sup>39</sup> Im alten Griechenland waren Pädagogen ursprünglich diejenigen, die Knaben zur Schule und zu den Sportstätten führten. Später ging der Begriff auf die in der Schule tätigen Erzieher über. Pädagogik wird heute in einem umfassenden Sinne als eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis der Erziehung verstanden.<sup>40</sup>

BREZINKA versteht unter Erziehung alle Handlungen, „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.“<sup>41</sup> Erziehung ist somit eine Handlung, die „durch pädagogisch motivierte Handlungsabfolgen zwischen konkreten Personen gekennzeichnet“<sup>42</sup> sind, weshalb von intentionaler, d.h. zielgerichtete Erziehung gesprochen wird. Von der zielgerichteten (intentionalen oder formellen) Erziehung wird die unabsichtliche (funktionale oder informelle) Erziehung durch Mitmenschen oder Umwelteinflüsse unterschieden.<sup>43</sup>

In der beruflichen Erziehung existieren beide Formen. Erziehungsprozesse sind immer kommunikativ, was bedeutet, dass der Erziehende nicht nur Objekt ist, sondern mitgestaltendes Subjekt. Dies wird in der Mediation besonders deutlich und gilt es zu fördern.

Die Zielsetzung der Erziehung ist eine Wertfrage und kann von Pädagoge zu Pädagoge variieren. Erziehungsziele bedürfen der Offenlegung, um nicht Gefahr zu laufen, zum Manipulator zu werden<sup>44</sup>, was auch für die Mediation gilt.

War zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Staats- und Fürstentreue erklärtes Erziehungsziel, werden heute neben tradierten Tugenden wie Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit,

---

<sup>38</sup> In der Literatur zur beruflichen Bildung werden die Begriffe Berufs- und Wirtschaftspädagogik voneinander abgegrenzt. Berufspädagogik umfasst die gewerblich-technische, hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogische, landwirtschaftliche und bergbauberufliche Berufserziehung.

Wirtschaftspädagogik beinhaltet die kaufmännisch-verwaltende Berufserziehung. Vgl. Schelten, 1994, S. 34. Im Folgenden wird der Begriff „Berufspädagogik“ als Oberbegriff sowohl für die gewerblich-technische, hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogische, landwirtschaftliche, bergbauberufliche als auch für die kaufmännisch-verwaltende Berufserziehung verwandt.

<sup>39</sup> Vgl. Schmiel; Sommer, 1992, S. 12.

<sup>40</sup> Vgl. Schelten, 1994, S. 7. Geschichtlich ist die Pädagogik als Humanwissenschaft aus der Philosophie erwachsen und hat sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigenständige Disziplin etabliert.

<sup>41</sup> Brezinka, 1981, S. 95.

<sup>42</sup> Götz, 1978, S. 602.

<sup>43</sup> Vgl. Schmiel; Sommer, 1992, S. 12. Auf die Kritik und die Gefahren einer zu hohen Fremdbestimmung auf die Entwicklung eines Menschen soll an dieser Stelle lediglich hingewiesen werden, ohne diese weiter zu thematisieren, da Erziehung im Weiteren in dem positiven Sinn von Hilfe zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Lebensbewältigung verstanden wird.

<sup>44</sup> Unter Manipulation wird die Beeinflussung durch Dritte verstanden, ohne dass Methoden und Ziele der beeinflussten Person bekannt sind.

Pünktlichkeit, Höflichkeit, Tüchtigkeit und Arbeitsdisziplin im Zuge des postmaterialistischen Wertewandels verstärkt Werte wie Solidarität, Toleranz, Partizipation und die Selbstverwirklichung mit der Einsicht, die Freiheit anderer nicht einzuschränken, vermittelt.<sup>45</sup> Höchste Stufe der Erziehung sollte nach KANT das moralische Urteilsvermögen des Menschen sein, welches ihn aus seiner Unmündigkeit befreien soll.<sup>46</sup> Erziehungsziele bewegen sich vorwiegend dialektisch zwischen zweck rationaler Anpassung und individueller Freiheit<sup>47</sup>.

Neben dem Begriff der Erziehung existiert in der deutschen Sprache der Begriff der Bildung. Das neuhumanistische Bildungsideal, das auch dieser Arbeit zugrunde liegt, zielt verstärkt auf die Selbstentfaltung und Selbstbestimmung des Menschen ab. Mit dem Begriff der Bildung wird besonders die Aneignung und Verarbeitung kognitiver Inhalte verbunden, die zur Ausformung des Verstandes und einer Werthaltung beitragen. Im deutschen Sprachgebrauch besteht die Tendenz, den theoretisch geprägten Bildungsbegriff zu idealisieren und höher zu bewerten als der tätigkeitsorientierte Erziehungsbegriff.<sup>48</sup> So wird zunehmend von Berufsbildung und weniger von Berufserziehung und von Lehrerbildung statt Lehrererziehung gesprochen.

Die Berufspädagogik erhält ihre spezielle Ausrichtung innerhalb der Pädagogik durch den ergänzenden Ausdruck „Beruf“. BUNK versteht unter einem Beruf „die auf Erwerb gerichteten charakteristischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen und die in einer typischen Konstruktion zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen, die einen in der Regel mehrjährigen Ausbildungsgang voraussetzen.“<sup>49</sup>

Erziehungswissenschaftlich gesehen, erforscht die Berufspädagogik nach BUNK „die (komplexen) Bedeutungszusammenhänge, die zwischen Voraussetzungen, Durchführung und Ergebnissen beim Lernen (im kognitiven, motorischen und affektiven Bereich) im und für das Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftsleben auftreten.“<sup>50</sup> Der Erforschung geht eine Theoriebildung beruflicher Erziehung und Bildung voraus. Die Forschung fokussiert dabei die Stätten, in denen berufliche Bildung und Erziehung stattfinden, so

<sup>45</sup> Zu den allgemeinen Erziehungszielen vgl. Gudjons, 1999, S. 194/195.

<sup>46</sup> Das Erziehungsziel der Befreiung aus der Unmündigkeit stammt von dem Vertreter der Aufklärung, Immanuel Kant (1724-1804). Menschen werden nur mündig, wenn sie sich von ihrer Abhängigkeit aus der Obrigkeit befreien. Dies gelingt, wenn der Mensch den Mut aufbringt, sich seines eigenen Verstandes ohne Einfluss anderer zu bedienen. Erziehung ermöglicht dem Menschen diese Entwicklung.

Vgl. Schelten, 1994, S. 16/17.

<sup>47</sup> Vgl. Fleischer, 1997, S. 29.

<sup>48</sup> Vgl. Durdal, 2002, S. 22 ff.

<sup>49</sup> Bunk, 1982, S. 15. Zur Begriffsbedeutung des Berufes vgl. auch Brater u.a., 1988, S. 38.

<sup>50</sup> Bunk, 1982, S. 16.

auch die Hochschulen und die beruflichen Schulen. Erziehungspraktisch beschäftigt sich die Berufspädagogik mit dem Vollzug und der Lehre der beruflichen Bildung.<sup>51</sup>

Nach ABRAHAM ist das Ziel beruflicher Bildung und Erziehung niemals, nur „den tüchtigen Fachmann heranzubilden“, vielmehr ist „eine (ganzheitliche) Gesamterziehung notwendig, die sich auf alle Anlagen und Kräfte (Kognition, Emotion und Psychomotorik) des Menschen erstreckt.“<sup>52</sup> Mit dieser Aussage soll die fachliche Qualifikation nicht abgewertet, sondern lediglich relativiert und der ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsbedarf hervorgehoben werden.

Wenn es darum gehen soll, Lehrende in der beruflichen Bildung nicht nur zu Fachleuten ihres Fachgebietes heranzubilden, sondern zu Lehrern auszubilden, die wie PESTALOZZI forderte, mit Kopf, Herz und Hand ihre Schüler unterrichten und wie es die Berufspädagogen KERSCHENSTEINER (Versittlichung des Berufs), LITT (sittliche Persönlichkeit) oder SPRANGER (menschlich, geistig-sittliche Persönlichkeit) formulierten<sup>53</sup>, ist die Frage zu klären, wie eine ganzheitliche Berufspädagogik auszusehen hat.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, durch die Deutung des ganzheitlichen Ansatzes der beruflichen Bildung von OTT Antworten zu finden.

### **2.3 Zielbestimmung der Berufspädagogik durch die Deutung eines ganzheitlichen bildungstheoretischen Ansatzes in der beruflichen Bildung**

Pädagogisches Handeln ist nicht ohne die Orientierung an bestimmte Ziele denkbar. Ausgehend von dem ganzheitlichen Menschenbild der Humanistischen Psychologie<sup>54</sup> und in der Tradition einer kulturphilosophisch-anthropologisch geprägten Berufspädagogik strebt OTT eine ganzheitliche berufliche Bildung an, die sowohl die kognitiven als auch die affektiven, sozialen und motorischen Anlagen des Menschen fördert.<sup>55</sup> Eine ganzheitliche Bildung bezeichnet „einen Persönlichkeitszustand, der den einzelnen befähigt, sein Handeln auf Einsicht und Sachkompetenz zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Prinzip der Selbstbestimmung zu verantworten. Der Bildungsbegriff ist ent-

---

<sup>51</sup> Vgl. Schelten, 1994, S. 32. Berufsbildungsstätten sind Betriebe und ihre überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen, wie berufliche Schulen, Hochschulen sowie außerbetriebliche und außerschulische Bildungseinrichtungen.

<sup>52</sup> Abraham, 1953, S. 321 zitiert nach Aschenbrücker, 1991, S. 60.

<sup>53</sup> Vgl. Lutter, 1999, S. 37.

<sup>54</sup> Zum ganzheitlichen Menschenbild der Humanistischen Psychologie siehe Kapitel 5.1.

<sup>55</sup> Zur klassisch-kulturphilosophischen Ausrichtung der Berufspädagogik und zur Anthropologie einer ganzheitlichen beruflichen Bildung vgl. Aschenbrücker, 1991, S. 29 ff.

wickelt als dialektische Synthese aus den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation: Bewahrt sind die Motive des Individuellen, der Urteils- und Verantwortungsfähigkeit (Mündigkeitsaspekt) sowie der Selbstbestimmung, des Kritischen und der Verwiesenheit des Individuums auf den politisch sozialen Kontext (Emanzipationsaspekt).<sup>56</sup>

OTT legt dieses Bildungsverständnis der ganzheitlichen beruflichen Bildung und Erziehung zugrunde und leitet für die Berufspädagogik daraus die Forderung ab, Theorie und Praxis bzw. Lernen und Arbeiten (im engeren Sinne) sowie die Arbeits- und Lebenswelt (im weiteren Sinne) miteinander zu verzahnen. „Ziel einer ganzheitlichen Bildung ist es, den Auszubildenden eine Handlungskompetenz zu vermitteln, bei der die fachliche und allgemeine (soziale, ethische und politische) sowie die praktische und theoretische Dimension gleichermaßen integriert sind (...). Demnach ist ganzheitliche Berufsbildung eine Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung.“<sup>57</sup>

In der folgenden Grafik werden die Strukturmerkmale einer ganzheitlichen Berufsbildung visualisiert:

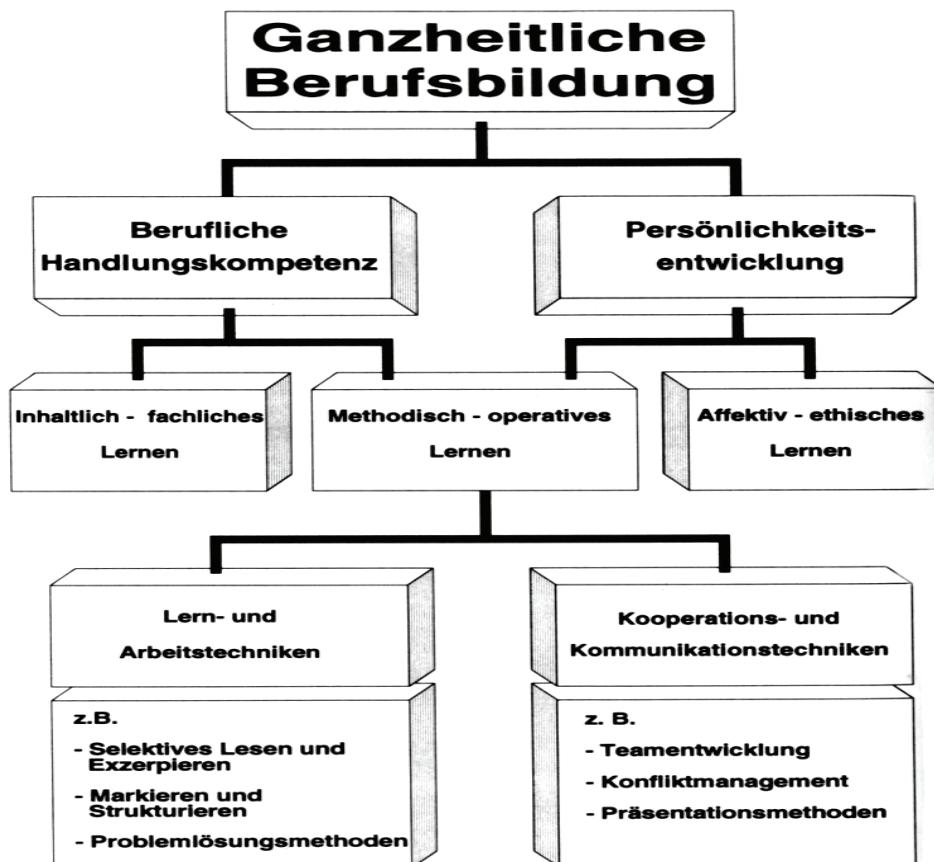


Abb. 1: Strukturmerkmale ganzheitlicher Berufsbildung.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Kaiser; Kaiser, 1991, 65 ff.

<sup>57</sup> Ott, 1998, S. 48.

<sup>58</sup> Ott, 1998, S. 49.

### 2.3.1 Berufliche Handlungskompetenz und Konfliktbearbeitung

Berufliche Handlungskompetenz wurde in der Vergangenheit vielfach auf rein fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert. Diese Auffassung ist heute nicht mehr haltbar. Bedingt durch den dynamischen technischen und ökonomischen Wandel verlieren manuelle Bearbeitungsfunktionen zunehmend an Bedeutung.<sup>59</sup> Gleichzeitig steigt der Stellenwert der Planungs-; Steuerungs- und Überwachungsfunktionen, die im Wesentlichen auf Kooperation und Kommunikation beruhen. Mit dem Wandel einher geht eine Veränderung der Ziele in der beruflichen Bildung. Verstärkt wird „nach Wegen gesucht, die berufliche Bildung so zu verändern, daß neben dem Fachwissen für den erlernten Beruf Fähigkeiten vermittelt werden, die es ermöglichen, auch auf lange Sicht für die Berufs- und Arbeitswelt gerüstet zu sein.“<sup>60</sup> 1974 empfahl der Deutsche Bildungsrat zur Neuordnung der Sekundarstufe II den Lernenden Kompetenzen zu vermitteln um allgemeine und berufliche Bildung zu verbinden.<sup>61</sup> Im gleichen Jahr forderte der damalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, MERTENS, in seiner Kritik am bestehenden Bildungssystem sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln, die berufsübergreifende, extrafunktionale Qualifikationen umfassen.<sup>62</sup> Da der Ansatz ganzheitlicher Berufsbildung die Aspekte der „Schlüsselqualifikation“ beinhaltet, wird der Begriff nicht weiter thematisiert.

Im Zuge der Berufsneuordnungsverfahren wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in der Curriculumentwicklung aufgenommen. In den neuen Rahmenlehrplänen betont die KMK den bildungsrelevanten Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation:

„Kompetenz“ bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter **Qualifikation** der Lernerfolg in

---

<sup>59</sup> Folgende Veränderungsprozesse kennzeichnen den Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt: Veränderung der Struktur des Arbeitsmarktes (Notwendigkeit mehrfachen Berufswechsels, lebenslanges Lernen); Veränderungen der Organisationsstrukturen (kooperative soziale Formen, verantwortungsbezogene Aufgaben und Gruppenstrukturen erfordern Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie Selbstständigkeit); Veränderung der Arbeitsbedingungen durch neue Technologien (Verlagerung von ausführenden Tätigkeiten hin zu vorbereitenden, überwachenden, korrigierenden und beratenden Aufgaben. Diese erfordern neben Kreativität und problemlösendem Denken vor allem Sozialkompetenz). Vgl. Bojanowski; Brater; Dedering, 1991, S. 105 ff.

<sup>60</sup> Ott, 1998, S. 50.

<sup>61</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974.

<sup>62</sup> Vgl. Mertens, 1974, S. 36 ff. Als explizite „Schlüsselqualifikation“ nennt Hopfenbeck neben kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen und Verantwortung, die Konfliktfähigkeit. Vgl. Hopfenbeck, 1998, S.893. M.E. sind die einzelnen Schlüsselqualifikationen Elemente der Konfliktkompetenz. Zur Kritik an dem Begriff Schlüsselqualifikation vgl. Geissler, 1990, S. 56 ff.

Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, verstanden.“<sup>63</sup>

Seit 1996 hat der Begriff Handlungskompetenz durch die curriculare Gestaltung aller neuen Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) in den berufsbezogenen Lernbereichen nach dem Lernfeld-Konzept<sup>64</sup> eine „formale Legitimation“ erfahren.<sup>65</sup> So wird im Kapitel „Bildungsauftrag der Berufsschule“ Handlungskompetenz als Ziel manifestiert. Die KMK versteht unter Handlungskompetenz, „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“<sup>66</sup>

Die Tatsache, dass die KMK den Erwerb der Handlungskompetenz als Bildungsziel formuliert, zeigt, dass sich der Kompetenzbegriff als Leitkategorie in der beruflichen Bildung zunehmend durchsetzt und höherwertiger als die Qualifikation angesehen wird. Diese Entwicklung entspricht dem Ansatz einer ganzheitlichen Berufsbildung nach OTT. Der Kompetenzbegriff geht über einen stark an der beruflichen Verwertbarkeit orientierten Qualifikationsbegriff hinaus und dient einer normativ erwünschten Persönlichkeitsbildung.

Die Fachliteratur bietet ein breites Spektrum an Definitionen für den Begriff „Handlungskompetenz“. Bislang wurde keine allgemein verbindliche Definition festgelegt. BADER, der den Begriff „Handlungskompetenz“ in Anlehnung an die Handlungstheorie AEBLIS in die wissenschaftliche Diskussion einbrachte, betont, die „Handlungskompetenz reicht über Kenntnisse und Fertigkeiten weit hinaus, die erforderlich sind, um vorgegebene Aufgabenstellungen sachgerecht bearbeiten zu können. Handlungskompetenz entwickelt sich in der subjektiven Verarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten, d.h. in der Erschließung von Wirklichkeit durch Sacherschließung, Reflexion und Urteil mit objektivierbaren und zugleich subjektiv rezipierten Methoden und in individuellen Problemlagen. Insofern trägt der Kompetenzbegriff einerseits der Einsicht Rechnung, daß Handlungen an Bedingungen und Vorerfahrungen des handelnden Subjekts gebunden sind, andererseits bringt er die im Subjekt angelegte Dispositionen zu Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und zu autonomem Handeln mit eigenen Zielsetzungen zur

---

<sup>63</sup> Kultusministerkonferenz, 2003, S. 4. Hervorhebungen durch Verfasser.

<sup>64</sup> Zum Begriff des Lernfeld-Konzepts vgl. Kremer; Sloane 2001.

<sup>65</sup> Vgl. Bader; Müller, 2002, S. 176.

<sup>66</sup> Kultusministerkonferenz, 2003, S. 4.

Geltung.“<sup>67</sup> Somit ist der Erwerb und die Entwicklung von Handlungskompetenz ein Lernprozess, den die Berufsbildung zu planen, zu organisieren, zu unterstützen und letztlich auch zu bewerten hat. Die Umsetzung des Bildungsauftrags erfordert eine Konkretisierung des Begriffes Handlungskompetenz.

BADER unterscheidet folgende Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz:

**„Fachkompetenz:** Die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen;

**Humankompetenz:** Die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabung zu entfalten und Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln;

**Sozialkompetenz:** Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen.“<sup>68</sup>

Die Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz sind nicht isoliert voneinander zu verstehen, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie bilden Schwerpunkte, die es gilt im Lernprozess zu beachten. Der Begriff Humankompetenz wird vielfach auch durch Personal- oder Selbstkompetenz ersetzt. Erst im vernetzten Zusammenwirken entfaltet die Handlungskompetenz Synergieeffekte. Methoden-, Lern-, Entscheidungs-, Mitwirkungs- und Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz sind Kategorien der neueren Literatur und können als Akzentuierungen der Handlungskompetenz angesehen werden. Sie sind integrale Bestandteile sowohl der Fach-; Human- und der Sozialkompetenz und nur im Bezug auf diese zu begründen.<sup>69</sup> Wie in der Grafik zu den Strukturmerkmalen ganzheitlicher Berufsbildung von OTT deutlich wird, verknüpft die Methodenkompetenz das inhaltlich-fachliche Lernen mit dem affektiv-ethischen Lernen, um u.a. Konflikte zu bearbeiten.

Zur Erfüllung des beruflichen Bildungsauftrags durch die Vermittlung von Handlungskompetenz, empfehlen BADER und MÜLLER die drei Dimensionen der Handlungskompetenz mit den Akzentuierungen Methoden, Lern- und Kommunikationskompetenz

---

<sup>67</sup> Bader, 1997, S. 70.

<sup>68</sup> Bader, 1997, S. 70/71. Die Gliederung der beruflichen Handlungskompetenz in Fach-; Human- und Sozialkompetenz ist nicht willkürlich gewählt. Sie entspricht dem Bildungsverständnis von Gegenstand, Subjekt und Gesellschaft. Vgl. Bader, 1990, S. 19. Die Definitionen wurden weitgehend von der KMK übernommen, da Bader 1995 für die KMK an der Formulierung des Bildungsauftrages der Berufsschule mitgewirkt hat. Vgl. KMK. 2003, S. 4.

<sup>69</sup> Vgl. Bader, 1997, S. 71.

differenziert zu vernetzen.<sup>70</sup> Ein Beispiel für die Verknüpfung der Sozialkompetenz und der kommunikativen Kompetenz in einer konkreten Lernsituation könnte die Entscheidungsfindung in einer Gruppe sein. Sie beinhaltet individuelle und gemeinsame Interessen feststellen, evtl. Gesprächs- und Entscheidungsregeln vereinbaren um Konflikte auszutragen etc.

Im Gegensatz zu BADER differenziert OTT in seinem Konzept ganzheitlicher Berufsbildung die berufliche Handlungskompetenz in die drei Kategorien Fach-; Methoden- und Sozialkompetenz und fügt die Humankompetenz als Voraussetzung der Persönlichkeitsentwicklung hinzu. Innerhalb der Sozialkompetenz hebt OTT die Vernetzung sozialer Problemlösungen durch Konfliktregelung hervor.<sup>71</sup> Dies macht deutlich, dass die konstruktive Konfliktbearbeitung ein Ziel der ganzheitlichen Berufsbildung durch die Vermittlung und den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz sowie der Persönlichkeitsentwicklung ist.

### **2.3.2 Persönlichkeitsentwicklung und Mediation**

*„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“<sup>72</sup>*

Da berufliche Handlungskompetenz Menschen nicht nur befähigen soll, die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt zu bewältigen, sondern darüber hinaus beitragen soll, im gesellschaftspolitischen und im privaten Bereich selbstbestimmend und eigenverantwortlich zu handeln, betont OTT die Persönlichkeitsentwicklung als weiteres Merkmal einer ganzheitlichen Berufsbildung.<sup>73</sup>

Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Sinne intendiert das Bildungsideal der Mündigkeit, wobei damit die Bereitschaft und Fähigkeit des Menschen verstanden werden soll, „selbstständig zu urteilen und zu entscheiden, Verantwortung zu übernehmen bzw. übernehmen zu können.“<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Bader; Müller, 2002, S. 179 ff.

<sup>71</sup> Vgl. Ott, 1998, S. 50.

<sup>72</sup> § 1 Abs. 1 Sozialgesetzbuch (Achtes Buch - SGB VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (KJH) - 2006.

<sup>73</sup> Vgl. Ott, 1998, S. 51.

<sup>74</sup> Heitger, 1972, S. 56 zitiert nach Ott, 1998, S. 51.

Nach LEMPERT wird die Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich durch die moralische Urteilsfähigkeit geprägt. Moralischer Urteilsfähigkeit ist „das Vermögen, für soziale Konflikte Lösungen zu finden, auf die sich alle Beteiligten und Betroffenen einigen können.“<sup>75</sup> Moralisches Urteilsvermögen ist nach LEMPERT „eine unerlässliche Komponente der Mündigkeit; seine Ausbildung gehört deshalb notwendig zur Subjektwerdung des Menschen, auf die alle Anstrengungen gerichtet sind, die den Namen „Bildung“ im emphatischen Sinne verdienen.“<sup>76</sup>

Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich nach LEMPERT in Anlehnung an KOHLBERG stufenweise von der vorkonventionellen über die konventionelle bis zur postkonventionellen Ebene.<sup>77</sup> Die Ebenen können wie folgt charakterisiert werden:

1. Auf der vorkonventionellen Ebene urteilt der Einzelne noch stark aus seiner eigenen Perspektive und neigt dazu auf Positionen zu verharren. Menschen auf dieser Stufe sind egozentrisch und neigen zur machtgestützten Durchsetzung ihrer Interessen.
2. Auf der konventionellen Ebene vernachlässtigt der Einzelne seine eigenen Interessen und handelt zum Wohle seiner Mitmenschen. Menschen auf dieser Ebene denken soziocentratisch und neigen zum Nachgeben.
3. Erst auf der dritten Ebene strebt der Einzelne einen Ausgleich zwischen den eigenen Wünschen und den Bedürfnissen seiner Mitmenschen, orientiert an den Kriterien der Autonomie und Gleichberechtigung, an.

Auf den ersten beiden Ebenen moralischer Urteilsfähigkeit zeigen Menschen destruktive Verhaltensmerkmale der Konfliktbearbeitung (siehe Kapitel 3.5.1). Lernprozesse, wie sie durch die Mediation initiiert werden, unterstützen das Erreichen der dritten Ebene der moralischen Urteilsfähigkeit.

Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit hängt wesentlich von folgenden Bedingungen ab:

- Möglichkeiten zur Kommunikation und Zusammenarbeit statt sozialer Isolation,
- Auseinandersetzung mit sozialen Konflikten statt Verdrängung,
- Wertschätzung und Anerkennung.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Lempert, 1988, S. 36.

<sup>76</sup> Lempert, 1985, S. 387.

<sup>77</sup> Vgl. Lempert, 1997a, S. 72.

<sup>78</sup> Vgl. Lempert, 1997a, S. 68.

Der Erwerb moralischer Urteilsfähigkeit vollzieht sich innerhalb sozialer Interaktionen in vier aufeinander aufbauenden Stufen:

- Wahrnehmung der gegenwärtigen Interaktionssituation,
- kognitive Verarbeitung, um konkurrierende Sichtweisen zu identifizieren und Handlungsfolgen zu entwickeln,
- emotionale Verarbeitung der Handlungsabsicht,
- bewusstes und zielstrebiges Handeln.<sup>79</sup>

Um die moralische Urteilsfähigkeit als konstitutive Determinante der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der beruflichen Bildung zu fördern, müssen interaktive Lernorganisationsformen als Voraussetzung für die Entwicklung einer moralischen Urteilsfähigkeit angeboten werden.<sup>80</sup> Mediation ist eine solche interaktive Lernform, die Konflikte als Lernchance für eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des § 1 Abs. 1 KJHG nutzt. Mediation gewährleistet den Bedingungsrahmen (Kommunikation, Zusammenarbeit, Auseinandersetzung und Wertschätzung) und fördert den ganzheitlichen Lernprozess (Wahrnehmung, kognitive und emotionale Verarbeitung, Selbstreflexion und Handlung).

Im Folgenden soll kurz auf ausgewählte Aspekte des ganzheitlichen Lernens eingegangen werden, um die Verbindung zwischen der Konfliktbearbeitung und der beruflichen Handlungskompetenz herzustellen sowie die Bearbeitung sozialer Konflikte als ganzheitlichen Lernprozess zu belegen.

### **2.3.3 Ganzheitliches Lernen und Mediation**

Ausgehend von der Definition ganzheitlicher Berufsbildung als „Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung“<sup>81</sup>, vollzieht sich ganzheitliches Lernen im Wesentlichen in zwei Lernbereichen:

- dem kognitiv-motorischen (objektbezogenen) Lernbereich und
- dem psycho-sozialen (subjektbezogenen) Lernbereich.<sup>82</sup>

---

<sup>79</sup> Vgl. Lempert, 1997, S. 67.

<sup>80</sup> Vgl. Ott, 1998, S. 54.

<sup>81</sup> Vgl. Ott, 1998, S. 48.

<sup>82</sup> Vgl. Ott, 1998, S. 56.

Der kognitiv-motorische Lernbereich ist stärker in der Fachkompetenz verankert. Dagegen zielt der psycho-soziale Lernbereich vorwiegend auf die Entwicklung der Persönlichkeit, verstanden als Human- und Sozialkompetenz. Beide Lernbereiche schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich vielmehr zum methodisch-operativen Lernen, wie in der Grafik zur ganzheitlichen Berufsbildung nach OTT an den Beispielen Problemlösung und Konfliktmanagement zum Ausdruck kommt.

Ganzheitliches Lernen ist kognitionspsychologisch betrachtet mehrdimensional strukturiert und baut in Anlehnung an AEBLI auf den drei Säulen, **Wissen, Fähigkeit und Motivation** auf<sup>83</sup>.

Auf die Konfliktbearbeitung bezogen, bedeutet dies, Verfahren und Heuristiken zu kennen, die zur Konfliktbearbeitung geeignet sind (Wissen), diese in der Praxis anwenden und beurteilen zu können (Fähigkeit) sowie diese auch anwenden zu wollen (Motivation). Können baut auf Wissen auf. Damit sich Wissen zum Können entfalten kann, bedarf dies konkreter Handlungssituationen, die von den Beteiligten bewältigt werden sollen. Die Bearbeitung eines sozialen Konflikts durch Mediation kann eine solche Handlungssituation sein.

Übertragen auf die mediative Konfliktbearbeitung beinhaltet das Wissen u.a. die elementaren theoretischen Kenntnisse über Konfliktursachen, Mediationsphasen und Kommunikationstechniken in der Gesprächsführung. Wenn dieses Wissen in einer Mediation umgesetzt wird, kann von Fähigkeiten gesprochen werden. Das Motivationsmerkmal liegt vor, wenn Konfliktparteien an einer Mediation teilnehmen oder Menschen als Mediator tätig werden.<sup>84</sup>

Die Gliederung der nachfolgenden Kapitel ist an der Struktur ganzheitlichen Lernens orientiert. In den Kapiteln drei und vier werden konflikttheoretische Grundlagen der Mediation und das Mediationskonzept erläutert. Im Anschluss werden Qualifizierungsansätze vorgestellt, die befähigen können, Konflikte konstruktiver zu bearbeiten. Im sechsten Kapitel werden Umsetzungsempfehlungen identifiziert, die die Bereitschaft zum mediativen Arbeiten in der Schule fördern können.

---

<sup>83</sup> Vgl. Aebli, 1987, S. 185.

<sup>84</sup> Nach Sander und Sander gründet die erfolgreiche Konfliktbearbeitung im Schulalltag auf dem Zusammenspiel aus Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Die Fachkompetenz beinhaltet demnach Kenntnisse über die Schülerlebenswelt. Humankompetenz bedeutet vor allem Selbstreflexion, Motivation, Geduld, Kreativität, Offenheit, Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft. Sozialkompetenz umfasst kommunikative Fähigkeiten, Empathie und die Akzeptanz der Schüler. Vgl. Sander; Sander, 1997, S. 124/125.

### 3. Konflikttheoretische Grundlagen der Mediation

*„Die Gültigkeit bzw. Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewußtere.“<sup>85</sup>*

#### 3.1 Ansatz

Wie in dem einleitenden Zitat zum Ausdruck gebracht werden soll, können theoretische Kenntnisse über die Konfliktursachen, die möglichen Konfliktverläufe und Konfliktarten für die mediative Konfliktbearbeitung hilfreich sein.

Mediation wird zur Konfliktbewältigung in verschiedenen Lebensbereichen wie Familien und Organisationen eingesetzt. In Schulen entstehen und bestehen institutionell charakteristische Konflikte zwischen den Beteiligten. Die sozialen Konflikte in Schulen lassen sich allerdings auf generelle Ursachen zurückführen, so dass nicht von einer spezifisch schulischen Konflikttheorie der Mediation gesprochen werden kann. Für den Aufbau des Kapitels ergibt sich daraus die Schwierigkeit, die im Handlungsfeld Schule auftretenden Konflikte mit den allgemeinen theoretischen Konfliktkenntnissen zu verbinden. Wie bereits in der Einleitung angekündigt, erfolgt nach einer generellen Begriffsbestimmung von Konflikten eine induktiv phänomenologische Annäherung an Schulkonflikte durch deren exemplarische Beschreibung. Bevor überlegt wird, wie ein Konflikt befriedigend bearbeitet werden kann, ist es sinnvoll in einer Konfliktanalyse unvoreingenommen und detailliert herauszuarbeiten, wer an dem Konflikt beteiligt ist, wo die Ursachen der Auseinandersetzung liegen, wie weit der Konflikt eskaliert ist, wo entscheidende Wendepunkte in der Konfliktentwicklung liegen und um was für einen Konflikttyp es sich handelt. In der Konfliktanalyse werden zunächst die verschiedenen Konfliktebenen dargestellt, bevor die Konfliktintergründe und die einzelnen Eskalationsstufen in einem Konflikt erläutert werden. Erst nach der Beschreibung und Analyse der Konflikte ist eine Typologie der Konflikte möglich und sinnvoll.

Mit der Fragestellung nach dem Umgang in Konflikten werden zunächst alltäglich wahrnehmbare destruktive Grundmuster der Konfliktbearbeitung beschrieben, um darauf aufbauend, Merkmale konstruktiver Konfliktbearbeitung abzuleiten.

---

<sup>85</sup> Schleiermacher zitiert nach Ott, 1997, S. 23.

Bezogen auf die Themenstellung der Arbeit ist es notwendig, Merkmale konstruktiver Konfliktbearbeitung zu definieren, um überprüfen zu können, inwieweit Mediation ein Ansatz konstruktiver Konfliktbearbeitung ist. Wird Konfliktkompetenz als eine soziale Kompetenz zur konstruktiven Konfliktbearbeitung gesehen, ist die Klärung des Begriffs erforderlich, um nachvollziehen zu können, ob durch Mediation Konfliktkompetenz vermittelt werden kann. Anschließend werden vier prinzipielle Interventionsausrichtungen durch vermittelnde Dritte, die als Beurteilungskriterien der mediativen Konfliktbearbeitung dienen können, skizziert.

Die abschließende Darstellung des Harvard-Konzepts<sup>86</sup> dient dazu, theoretische und methodische Grundlagen der interessenorientierten Konfliktbearbeitung zu erläutern, die für die Mediation konstituierend sind.

### **3.2 Begriffsbestimmung, Definitionsansätze und Verständnis von Konflikten**

Der Begriff Konflikt wurde etymologisch aus dem lateinischen Substantiv „conflictus“, was Zusammenstoß und Kampf bedeutet, entlehnt. Das zu dem Substantiv gehörige Verb „configere“ kann mit zusammenschlagen und zusammenprallen übersetzt werden.<sup>87</sup>

Der römische Schlachtruf „arma configere“, d.h. die Waffen vor dem Kampf laut zusammenschlagen, um dem Feind Furcht einzujagen, lässt die kriegerische Wurzel des Wortes erahnen.<sup>88</sup> Die begriffliche Ableitung ermöglicht einen ersten Zugang, genügt aber nicht, die Frage, was ein Konflikt ist, ausreichend zu beantworten. Vielmehr besteht die Gefahr, dass die mit dem Konfliktbegriff assoziierten Bilder eine unbefangene Beobachtung des Phänomens Konflikt blockieren und das Verständnis verzerrn könnten.

Die Tatsache, dass Konflikte Forschungsgegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaften, Pädagogik und Ökonomie sind, erschwert die Erkenntnisgenerierung.<sup>89</sup> Aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Orientierungen, den damit verbundenen Fragestellungen und der jeweiligen historischen Situation, in der eine Konfliktdefinition entwickelt worden ist, existiert keine einheitliche Konfliktdefinition.

---

<sup>86</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996.

<sup>87</sup> Vgl. Drosdowski, Duden „Etymologie“, 1989.

<sup>88</sup> Vgl. Beck; Schwarz, 1995, S. 21.

<sup>89</sup> Vgl. Bonacker, 1996, S. 14; vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 5.

Im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit und zu Zwecken der Abgrenzung der Mediation gegenüber anderen Ansätzen (siehe Kapitel 4.7) ist es hilfreich, zunächst die weitgefasste psychologische Definition von NOLTING anzuführen, um darauf aufbauend, soziale Konflikte als Bearbeitungsgegenstand der Mediation zu konkretisieren.

NOLTING versteht unter einem Konflikt „das Aufeinandertreffen von zwei miteinander unvereinbaren Handlungstendenzen. Bestehen diese innerhalb einer Person, spricht man von einem inneren (intrapersonalen) Konflikt, bestehen sie zwischen verschiedenen Personen, von einem sozialen (interpersonalen, interindividuellen oder zwischenmenschlichen) Konflikt.“<sup>90</sup>

Intra- und interpersonale Konflikte können sich wechselseitig beeinflussen. D. h. innere Konflikte können soziale Konflikte auslösen und umgekehrt. So werden beispielsweise Bedürfnisse und Wünsche aus Angst vor der Reaktion der anderen nicht geäußert und unterdrückt, was wiederum die Interaktion untereinander belastet. Diese Interdependenz erschwert die Konfliktbearbeitung. MERTENS spricht deshalb von der „Komplexität des Konfliktgeschehens“<sup>91</sup>.

Nachfolgend werden soziale Konflikte als Bearbeitungsobjekt der Mediation näher untersucht.

Eine sehr weitgefasste Definition liefert BERLEW (1977): „Ein (interpersonaler) Konflikt ist gegeben, wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat.“<sup>92</sup> Der Konflikt wird als Uneinigkeit interpretiert, ohne ihn inhaltlich zu erklären, was zu keinem weiteren Erkenntnisgewinn führt. Ebenso unbestimmt ist der Konfliktbegriff von DAHRENDORF (1961): „Der Begriff des Konflikts soll zunächst jede Beziehung von Elementen bezeichnen, die sich durch objektive („latente“) oder subjektive („manifeste“) Gegensätzlichkeit bezeichnen lässt.“<sup>93</sup> DAHRENDORF umschreibt den Konfliktbegriff mehr, als dass er ihn analysiert. Die Kriterien für objektive und subjektive Gegensätzlichkeiten werden nicht erläutert.

LUTZ VON ROSENSTIEL (1980) vertritt die Auffassung, „(e)in interindividueller – sogenannter sozialer – Konflikt liegt dann vor, wenn zwischen Konfliktparteien, die jeweils aus mindestens einer Person bestehen, unvereinbare Handlungstendenzen beo-

<sup>90</sup> Nolting, 1990, S. 552.

<sup>91</sup> Mertens, 1978, S. 13. Schulz von Thun beschreibt diese Zusammenhänge anschaulich am „Inneren Team“. Vgl. Schulz von Thun, 1998.

<sup>92</sup> Berlew, 1977 zitiert nach Glasl, 1999, S. 12.

<sup>93</sup> Dahrendorf, 1961 zitiert nach Glasl, 1999, S. 13.

bachtet werden.“<sup>94</sup> Als Konfliktbegründung werden unvereinbare Handlungstendenzen angeführt, ohne diese zu erläutern und zu überprüfen, ob sie von den Parteien als störend empfunden werden.

Anglo-amerikanische Wissenschaftler betonen die Gegensätze in den Zielen und/oder Interessen der Konfliktparteien. Als Beispiel kann KRIESBERG angeführt werden: „Social conflict is a relationship between two or more parties who (or whose spokesmen) believe they have incompatible goals.“<sup>95</sup> Dieser Definitionsansatz reduziert Konflikte im Wesentlichen auf Interessen und Zielen, was die Sichtweise des Konflikts auf Teilaspekte beschränkt.

Komplexere Definitionsansätze bieten THOMAS (1976) und PREIN (1982). Nach dem Vergleich vieler Definitionen kommt THOMAS zu folgender Begriffsumschreibung eines sozialen Konflikts: „Dyadic conflict will be considered to be a process which includes the perceptions, emotions, behaviors, and outcomes 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.“<sup>96</sup> Im Gegensatz zu den vorhergehenden Definitionen berücksichtigt THOMAS die persönliche Wahrnehmung als wesentliche Voraussetzung für einen Konflikt. Soziale Konflikte werden als ein ganzheitlicher Prozess, der Wahrnehmung, Gefühle und Verhalten umfasst, verstanden. Darüber hinaus treten bereits interpersonale Konflikte auf, wenn nur eine Konfliktpartei die Situation als Konflikt empfindet, was der Realität sehr nahe kommt. Konflikte sind subjektive und keine objektiven Phänomene.

Eine ebenfalls umfassende und realistische Definition nimmt PREIN vor: „Wir sprechen von einem sozialen Konflikt, wenn wenigstens zwischen zwei Parteien die Interessen, Ziele, Rollen und/oder Auffassungen miteinander unvereinbar sind oder scheinen. Ein Konflikt ist erst dann eine psychologische Wirklichkeit, wenn sich wenigstens eine Partei (gleichgültig ob zu recht oder nicht) der Tatsache bewusst ist, dass die andere Partei sie bei der Verwirklichung der Interessen, Ziele, Rollen und/oder Auffassungen frustriert, darüber Gefühle der Feindseligkeit erlebt und auch ihrerseits die Gegenpartei hindert.“<sup>97</sup> PREIN betont noch stärker als THOMAS die einseitige, subjektive Konflikt-sicht, die einen sozialen Konflikt herbeiführen kann.

---

<sup>94</sup> Rosenstiel von, 1980, S. 165 zitiert nach Glasl, 1999, S. 13.

<sup>95</sup> Kriesberg, 1973, S. 17 zitiert nach Glasl, 1999, S. 13.

<sup>96</sup> Thomas, 1976, S. 891 zitiert nach Glasl, 1999, S. 13.

<sup>97</sup> Prein, 1982, S. 1 zitiert nach Glasl, 1999, S. 14.

Als Synthese der Konfliktdefinitionen – vor allem von THOMAS und PREIN – formuliert GLASL seine eigene Definition. Die Definition erschließt sich leichter, wenn sie sukzessive Zeile für Zeile aufgenommen wird.

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion“

- zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
- wobei wenigstens ein Akteur
- Unvereinbarkeiten im Denken / Vorstellen / Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen
- mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass im Realisieren eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“<sup>98</sup>

Die konstituierenden Elemente eines sozialen Konflikts nach GLASL sind demzufolge<sup>99</sup>:

- Zwischen den Konfliktparteien besteht eine Interaktion, die nicht in Gewalthandlungen eskalieren muss,
- die Unvereinbarkeit muss nur von einer Person subjektiv wahrgenommen werden,
- die Unvereinbarkeit kann sowohl im kognitiven als auch im affektiven Bereich liegen und wird von einem Realisierungshandeln (z.B. Überzeugungs-, Bekehrungs-, und Belehrungsversuche oder andere Formen der Beeinflussung) begleitet.
- Mindestens eine Partei (Akteur) empfindet die Beeinträchtigung subjektiv so, dass die Gründe für die Nicht-Verwirklichung der eigenen Ziele der anderen Partei zugeschrieben werden. Dabei ist unerheblich, ob die Gegenpartei bewusst oder unbewusst beeinträchtigt.

Nur wenn alle genannten Merkmale in einer Interaktionssituation erfüllt sind, kann nach GLASL von einem sozialen Konflikt gesprochen werden.<sup>100</sup> Da es eine Vielzahl von Interaktionen gibt, in denen nicht alle Bedingungen erfüllt sind, würde der Begriff „sozialer Konflikte“ demnach vielfach unangemessen und inflationär gebraucht.

---

<sup>98</sup> Glasl, 1999, S. 14/15.

<sup>99</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 15.

<sup>100</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 16.

### 3.3 Exemplarische Beschreibung von Schulkonflikten

In Schulen begegnen sich Menschen verschiedener Altersgruppen, Menschen unterschiedlicher Nationen und Kulturen, Minder- und Hochbegabte, Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Eigenschaften und Befugnissen.<sup>101</sup> Die Unterschiedlichkeiten der am Schulleben beteiligten Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern und anderen Interessengruppen bergen ein latentes Konfliktpotenzial und bestimmen die Qualität des zwischenmenschlichen Umgangs. Erschwerend wirkt sich aus, dass Schüler einer gesetzlichen Schulpflicht unterliegen, wonach Schule zur Zwangsveranstaltung wird. Schule als Ganzes und Klassenverbände im Speziellen sind weitgehend unfreiwillige Gemeinschaften. „Im Gegensatz etwa zu Freundschaftsbeziehungen suchen sich Schülerinnen weder ihre Klassenkameraden noch ihre Lehrerinnen aus, und auch die Lehrerin hat sich häufig nicht gerade diese Klasse (und Kollegium) gewünscht. Trotzdem müssen alle miteinander auskommen – und das über einen längeren Zeitraum hinweg. Konflikte ergeben sich daraus beinahe zwangsläufig.“<sup>102</sup>

In einem ersten Schritt werden die alltäglichen Konflikte im Handlungsfeld Schule deskriptiv erfasst, um in einem zweiten Schritt die Analyse der Konflikte durchzuführen. TÜMMERS weist darauf hin, „(j)e vollständiger, konkreter und unvoreingenommener die Beobachtung und Beschreibung der Schwierigkeiten sind, desto mehr Aussicht besteht, daß die Suche nach den Ursachen in den richtigen Bahnen verläuft.“<sup>103</sup> Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die subjektiv selektive Wahrnehmung der Beobachter zu einer verengten und somit unvollständigen Beschreibung der oft komplexen Konfliktsituation führen kann.<sup>104</sup>

In der Schulpraxis ist die Wahrnehmungsfähigkeit eines Lehrers z.B. „zusätzlich eingeschränkt dadurch, daß er unter Spannungen steht, weil er oft mehrere parallel laufende Handlungen verfolgen muß: Lernziele beachten, Fragen formulieren, dafür sorgen, daß alle Schüler sich beteiligen können, das Lernklima beeinflussen usw. Aufgrund vorangegangener Stunden kann Müdigkeit oder Gereiztheit auftreten, so daß auch deshalb ein

---

<sup>101</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 236.

<sup>102</sup> Walker, 1995, S. 20.

<sup>103</sup> Tümmers, 1988, S. 537.

<sup>104</sup> Vgl. Beck; Schwarz, 1995, S. 9; vgl. Tümmers, 1988, S. 538. Aufgrund der potenziellen Beobachtungsfehler erachtet Tümmers im Rahmen der „Diagnose“ und „Therapie“ von (berufs-)pädagogischen Ausländerproblemen „die Entwicklung geeigneter Beobachtungs- und Protokolliermethoden sowie die gründliche Schulung von (angehenden) Lehrenden für ihre Aufgabe als Beobachter insbesondere hinsichtlich der Schulung von Wahrnehmungsschärfe, ... (für) notwendig.“ Tümmers, 1988, S. 538/539.

Lehrer nur eingeschränkt wahrnehmen kann, überempfindlich reagiert oder nur das auffaßt, was er gerne wahrnehmen möchte.“<sup>105</sup>

Die konzentrierte Arbeitsbelastung und eingeschränkte Wahrnehmung von Lehrenden im Unterricht spricht für Konfliktbearbeitungskonzepte, die außerhalb des Unterrichtsgeschehens angewandt werden. Dafür müssen Raum und Zeit bereitgestellt werden.

Die folgende exemplarische Beschreibung von Konfliktfällen, die im Wesentlichen auf Erfahrungsberichten basiert, erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, was bei der Vielzahl realer und potenzieller Konfliktkonstellationen in den unterschiedlichen Schulformen insbesondere in den beruflichen Schulen auch nicht zu leisten wäre.<sup>106</sup> Vielmehr dient die Deskription zur Sensibilisierung und Diagnose von Schulkonflikten.

KORNBLUM berichtet von seinen Erfahrungen in der beruflichen Schule mit Jungarbeiterklassen<sup>107</sup> wie folgt: „Ich habe erfahren und verarbeiten müssen, daß ich von Schülern in Jungarbeiterklassen belogen, betrogen, sogar bestohlen worden bin. (...) Ich habe zur Kenntnis nehmen müssen, daß zum Schuljahresende Zeugnisse vor meinen Augen verbrannt oder zerrissen wurden, daß Schulmöiliar mutwillig zerstört und persönliche Dinge von Mitschülern oder von mir beschmutzt, weggeworfen oder gestohlen wurden.“<sup>108</sup>

In den Aufzeichnungen eines Grund- und Hauptschulrektors heißt es:

- „- Schüler verweigern massiv, lautstark und vorsätzlich Leistung und Mitarbeit oder stiften andere zum Streik an.
- Schüler betrinken sich während der Unterrichtszeit.
- Schüler verlassen unerlaubt und aus Verärgerung Schulhaus und Schulgelände, kommen und gehen, wann sie wollen.
- Schüler steigt aus Mutwillen auf das Vordach der Schule, um herauszukriegen, wie die Lehrerin reagiert.
- Schüler überfallen nach Schulschluß Mitschüler und erpressen sie.

---

<sup>105</sup> Becker, 1991, S. 39.

<sup>106</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 85. Die Autoren bezeichnen angesichts der Fülle an Schulkonflikten den Versuch, einzelne Konfliktfälle durch Vorschriften zu regeln, als „utopisches Unterfangen“.

<sup>107</sup> Jungarbeiter sind Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren, die ihre Schulpflicht in der Berufsschule erfüllen müssen, da sie keine Berufsausbildung absolvieren. Die Berufsschule vermittelt diesen Schülern allgemeine Lerninhalte und ermöglicht ihnen erste berufspraktische Grundorientierungen in verschiedenen Berufsfeldern wie z.B. Holz, Metall und Elektrotechnik.

<sup>108</sup> Vgl. Kornblum, 1984, S. 1 ff.

- Schüler schlagen, würgen, boxen, treten andere Schülerinnen und Schüler, nach eigenen Angaben aus Spaß.
- Schüler beschädigen Gegenstände in der Schule (Stuhl anbrennen, Werkbank ansägen, Toilettenschüsseln demolieren).
- Schüler inszenieren eine handfeste Karateprügelei, aus dem blutiger Ernst wird. Die Lehrerin fühlt sich körperlich zu schwach, um dazwischenzugehen.
- usw.“<sup>109</sup>

Lehrer beklagen von Seiten der Schüler ein mangelndes Interesse, Konzentration und Mitarbeit im Unterricht.<sup>110</sup> Schüler meiden Anstrengungen. Sie präferieren soziale Kontakte zu Mitschülern, um deren Zuwendung zu erhalten.<sup>111</sup> Häufig fühlen sich Lehrer durch die aufkommende Unruhe gestört. Es kostet Zeit und Energie, um die für die Vermittlung der Lerninhalte benötigte Ruhe und Ordnung herzustellen. Hierzu wenden Lehrer verschiedene Strategien wie Ermahnen, Drohen, Ignorieren oder Warten an. Bleiben die eingesetzten Strategien erfolglos und werden die Anweisungen nicht oder nur unzureichend befolgt, verschärfen sich die Konflikte.<sup>112</sup>

Nach GORDON meinen Lehrer, „ihnen ständen nur zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Strenge oder Nachgiebigkeit; Härte oder Milde; Autorität oder Antiautorität. Sie sehen die Lehrer-Schüler-Beziehungen als Machtkampf, Streit, Krieg. So überrascht es dann auch nicht, daß die Schüler ihrerseits ihre Lehrer als natürliche Feinde betrachten, als Diktatoren, denen man mit allen Mitteln widerstehen muß, oder als Schwächlinge, die man ausnutzen kann. Die Mehrzahl der Lehrer versucht, in Konfliktfällen einen Sieg über die Schüler zu erringen oder zumindest nicht zu unterliegen. In solchen Fällen sind die Schüler die Verlierer. Andere Lehrer, wie z.B. jener, dem Schreien und Brüllen zuwider sind, glauben, den Schülern gegenüber nachgiebig sein zu müssen. (...) Psychische Schäden bei Lehrern werden dagegen außer acht gelassen, obwohl sie häufig das Resultat solcher Permissivität sind. (...) Beide Methoden basieren auf Einstellungen wie Konkurrenzdenken, Starrsinn, Unhöflichkeit, Rücksichtslosigkeit, Mißachtung der Bedürfnisse von anderen. Jede der beiden Methoden erzeugt in der Regel beim Verlierer ein Gefühl von Unmut und Ärger.“<sup>113</sup>

---

<sup>109</sup> Miller, 1993, S. 21; vgl. auch Rosenhahn, 2004, S. 21.

<sup>110</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 85.

<sup>111</sup> Vgl. Fleischer, 1990, S. 110.

<sup>112</sup> Vgl. Walker, 1995, S. 13. Nach Walker sind für Lehrer, die einerseits den Schülern Grenzen setzen und andererseits bereit sind, auf Vorschläge ihrer Schüler einzugehen, Konflikte weniger belastend.

<sup>113</sup> Gordon, 1992, S. 168 ff. Zu den Folgen beider Methoden siehe Gordon, 1992, S. 173-176.

MILLER kommt zu der Erkenntnis, „(a)uch wenn viele SchülerInnen durch ihre Verhaltensweisen eigentlich etwas anderes mitteilen wollen, z.B. beachtet, anerkannt, geliebt (...) werden, so sind sie dennoch für Lehrerinnen und Lehrer bisweilen erhebliche Belastungen, Überforderungen und berufliche Grenzerfahrungen.“<sup>114</sup>

Lehrende deklarieren Schulkonflikte oftmals als „Disziplinarprobleme“ oder „Erziehungsschwierigkeiten“ und lasten sie einseitig den Schülern an.<sup>115</sup> Nicht selten werden Schüler als „verhaltengestört“ etikettiert und stigmatisiert.<sup>116</sup> Allerdings zeichnen sich einige Schüler durch ständige und erhebliche Verhaltensauffälligkeiten aus, die immer wieder zu Konflikten mit Mitschülern und Lehrern führen.<sup>117</sup>

Verhaltensauffälligkeiten von Schülern in zwischenmenschlichen Bereichen können in ein aggressives und ein regressives Sozialverhalten unterschieden werden. Das Verhalten kann sich entweder gegen Einzelschüler, den Klassenverband oder den Lehrer richten.

Aggressives Sozialverhalten: Gegenüber Einzelschülern, z.B. durch verbale und körperliche Tyrannisierung.

Gegenüber der Klasse, z.B. in den Vordergrund drängen durch ordinär-vulgäre Bemerkungen.

Gegenüber Lehrern, z.B. durch abwertende Äußerungen.

Regressives Sozialverhalten: Von Einzelschülern ausgehend, z.B. durch Hänseleien und darauf reagierendes aggressives Verhalten.

Von der Klasse bedrängt, z.B. Schutzsuche beim Lehrer, Passivität und Kontaktarmut hemmt Gruppendynamik.

Vom Lehrer bedrängt, z.B. sich verschließen.<sup>118</sup>

Schüler werden von Lehrern „unterrichtet, erzogen, belehrt, beeinflußt, bedrängt, ermahnt, bewertet, beschimpft, bestraft, beleidigt, ausgesondert (...).“<sup>119</sup> Aus der Perspektive der Schüler betrachtet wird deutlich, „in welche Passivität (= „Leidensform“!) Schülerinnen und Schüler gedrängt werden, so daß bei näherem Hinsehen „Nullbock-

---

<sup>114</sup> Miller, 1993, S. 22.

<sup>115</sup> Vgl. Andreas , 1975, S. 186/187; vgl. Heck; Tschampa, 1976, S. 74.

<sup>116</sup> Zu den Folgen der Etikettierung und Stigmatisierung vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 49.

<sup>117</sup> Vgl. Sims, 2000, S. 56/57.

<sup>118</sup> Vgl. Schuhmann, 1993, S. 34/35.

<sup>119</sup> Miller, 1993, S. 26.

Stimmung“ eine (fast) „logische“ Folge ist.“<sup>120</sup> Nach einer Umfrage an Gymnasien und Gesamtschulen in bundesdeutschen Großstädten gaben Schüler an: „53 % verstehen die Ausführungen ihrer LehrerInnen nur zum Teil, 54 % fühlen sich mit ihren Schwächen an der Schule alleingelassen und vermissen eine zusätzliche Förderung für Leistungsschwache, 55 % der Gymnasiasten vermissen berufsvorbereitende Bildungsangebote.“<sup>121</sup> Dagegen bleiben die Wünsche nach einer besseren, interessanteren Unterrichtsgestaltung und nach mehr Verständnis und Vertrauen gegenüber den Schülern weitgehend unerfüllt.<sup>122</sup> Gremien der Interessenwahrnehmung von Schülern wie die Schülervertretung, Vertrauenslehrer und die Schulkonferenz erfüllen oftmals nur eine formale Alibifunktion.

Aus Zeitmangel und Handlungsdruck neigen Lehrer zu Über- bzw. Unterbewertung von Konflikten, was zu unangemessenem pädagogischen Handeln führt. Viele Pädagogen greifen unreflektiert auf jene Sanktionsmechanismen (Strafarbeit, Klassenbucheintrag, Schulverweise oder Unterrichtsausschluss) zurück, die sie selbst erlebt haben, ohne dass diese zu einer angemessenen Regelung führen. Mehr oder weniger bewusste Lehreräußerungen wie „Du geistige Magersucht – Du hast wohl einen Gehirnschaden – Geh zurück, wo Du herkommst! – Du gehörst zum Mond geschossen – Du unbrauchbares Individuum (...)“<sup>123</sup> beleidigen Schüler.

Nach einer Umfrage unter 720 deutschen Studenten, wie sich diese als Schüler von ihren Lehrern behandelt fühlten, fühlten sich 80 % ungerecht beurteilt, 55 % vor anderen bloßgestellt, 52 % beleidigt, 51 % angeschrien, 43 % beschimpft, 36 % verspottet, 33 % ständig ignoriert, 29 % für dumm befunden, 27 % fertig gemacht, 25 % als ungeeignet für die Schule bezeichnet, 17 % wegen jeder Kleinigkeit bestraft und 6 % geschlagen.<sup>124</sup> Auch wenn das Lehrerverhalten die Enttäuschung, Frustration, Angst und Hilflosigkeit der Lehrer zum Ausdruck bringt, beleidigen sie die Schüler und können deren Selbstwertgefühl und Persönlichkeitsentwicklung erheblich belasten.

Offenbar mangelt es vielen Pädagogen an Fähigkeiten, Konflikte wahrzunehmen, Konflikthintergründe zu analysieren und daraus Handlungsfolgen zu entwickeln, die eine befriedigende Situation herbeiführen.<sup>125</sup> LINDBLOOM (1964) bezeichnet dieses defizi-

---

<sup>120</sup> Miller, 1993, S. 26.

<sup>121</sup> Humane Schule, 1992, S. 23 zitiert nach Miller, 1993, S. 28.

<sup>122</sup> Vgl. Miller, 1993, S. 28 ff.

<sup>123</sup> Miller, 1993, S. 27.

<sup>124</sup> Dahlkamp; Janke; Voigt, 2000, S. 68.

<sup>125</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 12 ff.

täre Verhalten mit „muddling through“, was mit „Durchwursteln“ von Problem zu Problem übersetzt werden kann.<sup>126</sup>

BECKER gibt zu bedenken, dass „den Lehrern allein (...) wegen des professionellen Handlungsdefizits kein Vorwurf zu machen (ist), denn schließlich hatten sie mehrheitlich keine Gelegenheit, sich in die Methode der Konfliktanalyse zu üben.“<sup>127</sup>

Folgen dieser Defizite können Überforderungen mit psychosomatischen Beschwerden, Burnout-Syndrom, Berufsmüdigkeit, Unsicherheit und Ängste sein. Immer mehr Pädagogen sind auf der Suche nach Hilfe und Orientierung.<sup>128</sup> Diese Feststellung soll aber nicht den voreiligen und einseitigen Eindruck erwecken, Lehrer seien allein für die Entstehung und Bewältigung von Konflikten verantwortlich. Vielmehr soll auf den Qualifikationsbedarf hingewiesen werden. Wie bereits beschrieben wurde und noch zu zeigen ist, müssen auch Schüler und die anderen am Schulgeschehen beteiligten Personen lernen, mit Konflikten umzugehen.

Die Belastungen der Lehrer zeigen im Vergleich mit denen der Schüler einige Parallelen auf: „persönliche Unsicherheiten und Ängste, Grenzerfahrungen – hüben wie drüben; ebenso auf beiden Seiten verbale Attacken, Beleidigungen, Verletzungen, Kränkungen (...) Repertoirearmut und Monotonie im Unterricht; Einengung und mangelnde Spielräume; zu große Schülerzahl, zu kleine Klassenzimmer, zu enger Stundenplan, zu dichte Stoffmenge, uninteressante Themen, zu wenig Zeit für Gespräche (...).“<sup>129</sup>

Auf die strukturellen Rahmenbedingungen, die Konflikte verursachen und nicht im Einflussbereich von Lehrern und Schülern stehen sowie deren notwendige Veränderung zur Vorbeugung von Konflikten, wird in 3.4.2.3 eingegangen.

Schülerkonflikte werden inner- und außerhalb der Schule, vor, während und nach dem Unterricht ausgetragen. Sie äußern sich u.a. in Problemen bei der Zusammenarbeit, in einem aggressiven und gewalttätigen Verhalten gegenüber Mitschülern und Sachgegenständen und in Außenseiterrollen.<sup>130</sup> Die Austragungsformen der Konflikte unterscheiden sich nach Alter, Schulform und Geschlecht voneinander. Während jüngere Schüler sich

---

<sup>126</sup> Vgl. Neubauer, 1999, S. 139.

<sup>127</sup> Becker, 1991, S. 45/46; vgl. auch Singer, 1988, S. 161 und Ulich, 1992, S. 200. Zur Notwendigkeit einer ganzheitlichen problemorientierten Ausbildung von Berufsschullehrern siehe Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 4 ff.

<sup>128</sup> Vgl. Miller, 1993, S. 7.

<sup>129</sup> Miller, 1993, S. 32. Sander und Sander veranschaulichen das Konfliktpotenzial durch Belastungsfaktoren von Schülern und Lehrern in einer Übersicht. Beide Personengruppen sind Opfer struktureller Rahmenbedingungen auf die sie keinen oder nur geringen Einfluss haben. Vgl. Sander; Sander, 1997, S. 12.

<sup>130</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 85.

anschreien und verprügeln, werden in höheren Schulstufen der Haupt- und Gesamtschulen sowie in berufsvorbereitenden und berufsgrundbildenden Klassen z.T. Waffen eingesetzt. An Gymnasien werden Konflikte eher unterschwellig und verbal ausgetragen.<sup>131</sup>

Jungen neigen dazu, ihre Konflikte offen, d.h. mit körperlicher Gewalt auszuleben. Dagegen tragen Mädchen ihre Konflikte überwiegend indirekt, kontrolliert auf verbaler Ebene aus.<sup>132</sup> „Nur in Einzelfällen kommt es zu strafrechtlich relevanten Handlungen, wie z.B. Sachbeschädigungen, Diebstählen, Nötigungen, Erpressungen oder Körperverletzungen. Gewaltdelikte sind eher selten; gebräuchlicher sind verbale Beleidigungen und das soziale Ausgrenzen von Mitschülern. Oftmals sind es jedoch diese „geringfügigen“ Anlässe, die schnell zu einer Eskalation des Konflikts bis hin zur Gewaltanwendung führen.“<sup>133</sup>

Konflikte entstehen auch zwischen Lehrern und kritischen, gleichgültigen, eifrigen oder resignierenden Eltern. Gegensätzliche Auffassungen bestehen hinsichtlich Erziehungszielen, Lehrinhalten, Hausaufgaben, Notengebung, Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, Nichtversetzung usw.

Während manche Eltern ihre Kinder unter Leistungsdruck setzen, verweigern andere die Mitarbeit bei der Bewältigung erzieherischer Probleme.<sup>134</sup>

Konflikte im Kollegium und mit der Schulleitung sind alltäglich. So existieren gegensätzliche Auffassungen in Bezug auf Erziehungsziele, Erziehungsstile, Erteilen von Hausaufgaben, Gestaltung und Durchführung von Leistungskontrollen, Zensuren, Engagement, pädagogische Freiheiten, Aufstellung der Stunden-, Vertretungs- und Aufsichtspläne, die Verteilung des Etats, Verletzung der Fürsorge und Aufsichtspflicht, Beurteilung durch Schulleitung, Besetzung von Funktionsstellen usw.<sup>135</sup> Darüber hinaus können persönliche Spannungen, Kommunikationsstörungen und Generationsprobleme bestehen.

Lehranfängern werden oftmals Aufgaben delegiert, die andere Lehrer nicht erfüllen möchten. So müssen sie in Problemklassen unterrichten und übermäßig Vertretungsstunden leisten.<sup>136</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. Walker, 1995, S. 12.

<sup>132</sup> Vgl. Walker, 1995, S. 12.

<sup>133</sup> Simsa, 2000, S. 57.

<sup>134</sup> Vgl. Fleischer, 1990, S. 110/111.

<sup>135</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 368.

<sup>136</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 365.

Konferenzen dienen der Selbstdarstellung und gehen nicht auf die Bedürfnisse der Lehrer und Erziehungsfragen ein. In größeren Kollegien bilden sich leicht Cliquen nach Fachgebieten, Gewerkschafts- und Parteizugehörigkeit heraus.

Aufgrund der organisatorischen, verwaltungstechnischen, kontrollierenden, curricularen, beurteilenden, betreuenden, vermittelnden und erzieherischen Funktion des Schulleiters sind Konflikte zwangsläufig. Praktizieren Schulleiter einen undemokratischen Führungsstil, sind Konflikte oftmals programmiert.<sup>137</sup> Letztlich wird das Phänomen schulischer Konflikte, insbesondere zwischen Lehrenden und Schulleitern sowie dem Bedürfnis nach deren Bewältigung an der gewachsenen Ratgeberliteratur deutlich.<sup>138</sup>

Nachdem die schulischen Konflikterscheinungen relativ umfangreich beschrieben wurden, wird im Folgenden nach deren Ursachen gefragt.

### **3.4 Konfliktanalyse**

Die Konfliktanalyse dient zur Findung der Ursachen, die im Zuge der Konfliktbehandlung beseitigt werden sollen.<sup>139</sup>

Konflikte haben unterschiedliche und zum Teil komplexe Ursachen. Befriedigende Konfliktregelungen sind nur zu erreichen, wenn die Ursachen, die zu dem Konflikt geführt haben, erkannt und adäquat berücksichtigt werden.

Nachdem die verschiedenen Ebenen eines Konflikts aufgezeigt wurden, wird ein allgemeiner Überblick über das Spektrum möglicher Konflikthintergründe gegeben. Da kein umfassend empirisch gesicherter Erkenntnisstand über das Zusammenwirken verursachender Konfliktfaktoren vorliegt, wird zum besseren Verständnis der Konfliktursachen auf die motivationspsychologischen, kommunikationstheoretischen und sozio-ökologischen Erklärungsansätze näher eingegangen, die m.E. die wesentlichen Konfliktgründe insbesondere im Handlungsfeld Schule aufzeigen, ohne wiederum einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Die sozio-ökologische Betrachtung beschränkt sich auf die Perspektive der Schüler.

---

<sup>137</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 382; vgl. Philipp; Rademacher, 2002, S. 9 ff.

<sup>138</sup> Vgl. Kasper 2004; vgl. Knapp u.a. 2004.

<sup>139</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 87.

Neben der Frage nach den Konfliktursachen, dem „Warum“ des Streits, die es im Verlauf des Mediationsverfahrens zu erhellen gilt (siehe Kapitel 4.10.2.3), ist der strukturelle Verlauf eines Konflikts, das „Wie“ der Konfliktentwicklung, für die Konfliktbearbeitung wissenswert, um zu entscheiden, wann eine Mediation zur Konfliktbehandlung geeignet bzw. notwendig oder nicht mehr sinnvoll ist. Mit der Darstellung und den Erläuterungen der Eskalationsstufen nach GLASL wird der Versuch unternommen, auf die letztgenannte Fragestellung eine Antwort zu finden.

### 3.4.1 Konfliktarten und Bearbeitungsformen

Auf der Suche nach den Konflikthintergründen werden oft nur die Symptome eines Konflikts wahrgenommen. Sie sind der berühmte „Stein des Anstoßes“ oder der „Tropfen, der das Fass zum Überlaufen brachte“. Die ausschlaggebenden Ursachen sind nicht immer auf den ersten Blick sichtbar und liegen vielfach tiefer begründet.

Die Ebenen eines Konflikts und die jeweilige Bearbeitungsform können wie folgt visualisiert werden:

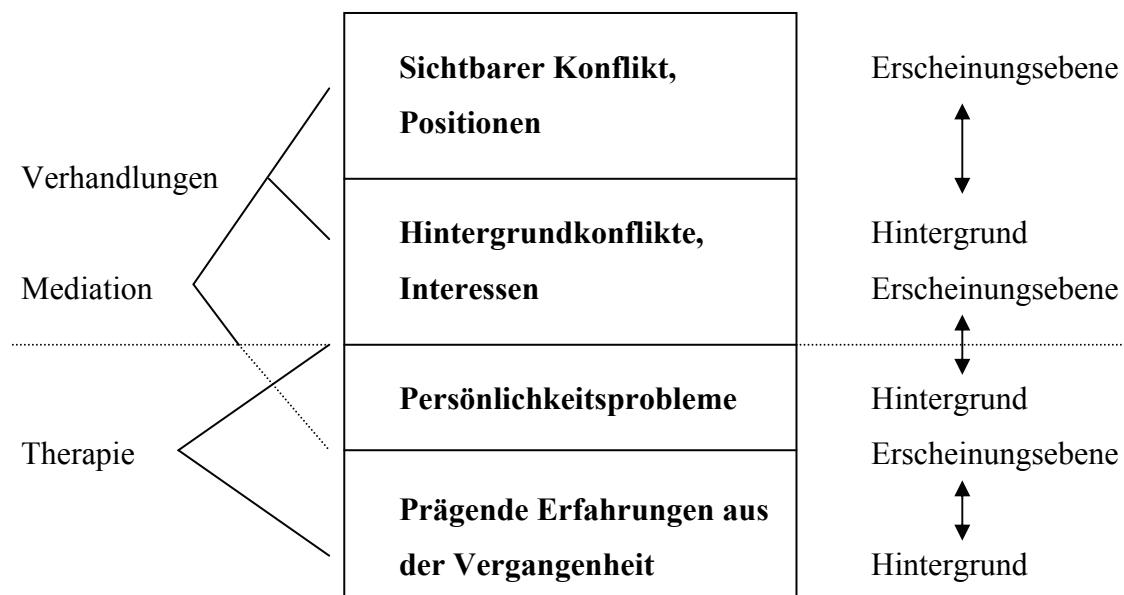


Abb. 2: Ebenen des Konflikts und der Konfliktbearbeitung<sup>140</sup>

<sup>140</sup> Besemer, 1999a, S. 27.

Ein Beispiel soll den Zusammenhang der verschiedenen Konfliktebenen verdeutlichen:

- Ein Lehrer beklagt sich über die mangelnde Mitarbeit eines Schülers im Unterricht und über die unvollständigen Hausaufgaben. Der Schüler verspricht Besserung, ohne sich darum zu bemühen. (sichtbarer Konflikt)
- Der Grund, warum der Schüler sich nicht bemüht, liegt darin, dass ihn der Unterrichtsstoff und die Hausaufgaben nicht interessieren. Die Gründe verschweigt er aber gegenüber dem Lehrer. (Hintergrund / Interessen)
- Der Schüler vertritt gegenüber dem Lehrer seine eigenen Interessen nicht, weil er seine Mitmenschen grundsätzlich nicht enttäuschen und es allen recht machen will. (Persönlichkeitsproblem)
- Das Ausleben eigener Bedürfnisse wurde dem Schüler schon in seiner Kindheit untersagt. (Prägende Erfahrung aus der Vergangenheit)

Die befriedigende Lösung eines Konflikts ist nur dann möglich, wenn die Hintergrundkonflikte angesprochen werden. Liegen die Konfliktursachen tiefer, wird die Grenze zur Therapie überschritten.

Mediation behandelt vorwiegend Bedürfnisse und Interessen in einem Konflikt. Persönlichkeitsprobleme und prägende Erfahrungen aus der Vergangenheit sind dagegen die Behandlungsgegenstände der Therapie. Aufgrund des interdependenten Verhältnisses zwischen den Konfliktebenen ist eine klare Trennung der Bearbeitungsformen nicht möglich. Mediation ist keine Therapie, kann allerdings je nach Konfliktkonstitution auf therapeutische Elemente zurückgreifen.<sup>141</sup>

### **3.4.2 Das Spektrum möglicher Konflikthintergründe**

Nachdem zwischen den sichtbaren und den im Hintergrund verborgenen Konflikten unterschieden wurde, wird nun das polyvalente Spektrum potenzieller Ursachen genauer betrachtet. Die unmittelbaren Ursachen des offenkundigen Streits sind durch die Mediation zu erhellen.

---

<sup>141</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 26; vgl. 3.8.5.

Zur Erklärung von Konflikthintergründen gebraucht BESEMER das Eisberg-Modell.<sup>142</sup> Eisberge und soziale Konflikte haben gemeinsam, dass ihre bestimmenden Wesensmerkmale nicht auf den ersten Blick sichtbar sind und erst erschlossen werden müssen. 9/10 der Masse eines Eisbergs schwimmen unter der Wasseroberfläche. Von ihr geht die Gefahr einer Kollision aus. Vergleichbar verhält es sich mit Problemen und Konflikten zwischen Menschen. So wie man einen Eisberg durch das, was offensichtlich sichtbar ist, falsch wahrnehmen kann, können auch Menschen, mit dem man sich nur oberflächlich auseinandersetzt, missverstanden werden.

Aufgabe eines Mediators, den HAGEDORN synonym als Konfliktlotse bezeichnet, ist es, „die unsichtbaren Teile (des Eisbergs) erkennbar zu machen. Dazu muß er wissen, wonach er fragend und vermutend suchen muß. Konfliktlotsen loten aus, was unter dem Wasserspiegel aneinander gestoßen ist.“<sup>143</sup>

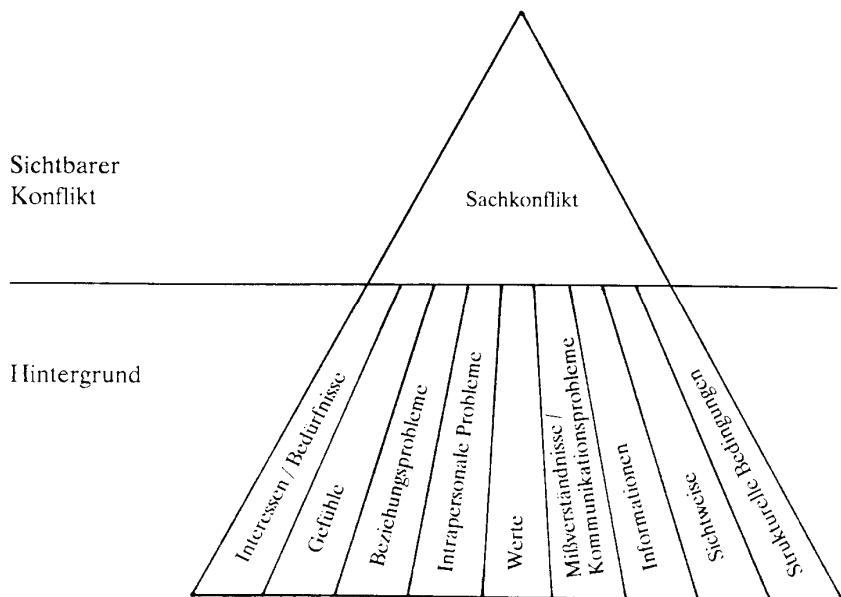


Abb. 3.: Das Eisberg-Modell<sup>144</sup>

BESEMER unterscheidet zwischen dem Sachkonflikt (sichtbarer Konflikt) und den Hintergründen, die den Sachkonflikt verursachen. In dem Modell sind die wichtigsten Konflikthintergründe angeführt. Wie der Grafik zu entnehmen ist, können verschiedene **Interessen** bzw. **Bedürfnisse**, die aufeinander treffen, einen Konflikt auslösen. In anderen Situationen können sich hinter den Konflikten verletzte **Gefühle**, wie der ignorierte Wunsch nach Anerkennung und Zuneigung, verbergen.

<sup>142</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 28.

<sup>143</sup> Hagedorn, 1996, S. 8.

<sup>144</sup> Besemer, 1999a, S. 28.

Ferner können **gestörte Beziehungsverhältnisse** (z.B. patriarchales Macht- und Abhängigkeitsverhältnis) oder **intrapersonale Konflikte** (z.B. Ängste und konkurrierende Bedürfnisse) sowie divergierende **Werte** (z.B. Individualität und Selbstverwirklichung versus Anpassung; Freiheit versus Ordnung) zu Konflikten führen.

Vielfach beruhen Konflikte lediglich auf Missverständnissen, sprich **Kommunikationsstörungen**, oder wichtige **Informationen** fehlen, die wiederum die **Sichtweise des Konflikts** beeinflussen.

Schließlich können **strukturelle Bedingungen**, wie beispielsweise räumliche und zeitliche Determinanten oder sozio-ökologische Faktoren (wirtschaftliche Ungerechtigkeit, politische Unterdrückung, Ausbildungsplatzmangel, Arbeitslosigkeit, Integrationsprobleme, hierarchische Organisationsformen usw.) einem aktuellen Konflikt zugrunde liegen.

Die dargestellten Konflikthintergründe bedingen sich zum Teil gegenseitig und treten in der Praxis oftmals kombiniert auf. So kann der Mangel an Ausbildungsplätzen einen inneren Leistungsdruck bei Schülern aufbauen und zu Versagensängsten bei Leistungsnachweisen führen. Ist eine Arbeit in den Augen der Schüler zu schwer konzipiert und/oder fühlen sich die Schüler ungerecht bewertet, sind Konflikte programmiert.

BESEMER bezeichnet dieses Phänomen als Doppelung.<sup>145</sup>

Im weiteren Verlauf wird auf die motivationspsychologischen, kommunikations-theoretischen und sozio-ökologischen Konfliktursachen detaillierter eingegangen.

### 3.4.2.1 Motivationspsychologische Aspekte

Eine wesentliche Konfliktursache ist die defizitäre Befriedigung menschlicher Bedürfnisse. Unter Bedürfnissen werden allgemein Empfindungen von Mangelzuständen verstanden. Um die Mangelzustände zu befriedigen, entwickeln Individuen Verhaltensbereitschaften, die als Motive bezeichnet werden. Abgeleitet von dem lateinischen Wort „movere“, das „bewegen“ bedeutet, erklären Motive die Beweggründe des Verhaltens.<sup>146</sup> Trotz der großen Bedeutung der Motivation für das menschliche Verhalten existieren in der Psychologie und Pädagogik noch keine wissenschaftlich gesicherten und

---

<sup>145</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 29.

<sup>146</sup> Vgl. Heckhausen, 1989, S. 9.

einheitlichen Erklärungstheorien.<sup>147</sup> Für die mediative Konfliktbearbeitung und der in der Arbeit gebotenen Kürze, die es m.E. nicht ermöglicht, der Differenziertheit und Komplexität motivationstheoretischer Erklärungsansätze gerecht zu werden, erschien die humanistisch psychologische Motivationstheorie von MASLOW besonders geeignet.

Aufbauend auf seinen philosophischen Studien und praktischen Erfahrungen als klinischer Psychologe geht MASLOW in seiner bekannten Persönlichkeits- und Bedürfnistheorie von fünf grundlegenden hierarchisch strukturierten Bedürfnissen bzw. Motivklassen aus, die das menschliche Handeln bestimmen.<sup>148</sup> Sie sind wie folgt strukturiert:

- 1) Physiologische Bedürfnisse („physiological needs“) umfassen alle lebenserhaltenden Grundbedürfnisse wie Nahrung, Wohnung, Kleidung und Schlaf. Sie sind die dominantesten Bedürfnisse innerhalb der Bedürfnisstruktur.
- 2) Sicherheitsbedürfnisse („safety needs“) zielen auf die langfristige Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse wie Schutz vor Krankheiten, Alter und Arbeitslosigkeit ab.
- 3) Soziale Bedürfnisse („belongingness and love needs“) beinhalten den Wunsch, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen. Freundschaften, Partnerschaften und die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen können die Bedürfnisse nach sozialen Kontakten befriedigen.
- 4) Geltungsbedürfnisse („ego needs“) streben einerseits nach Anerkennung durch andere, wie Ansehen, Einfluß, Ruf und Status, andererseits können sie auch den Wunsch nach eigener Selbstbestätigung beinhalten. Dieser kommt durch die Bedürfnisse nach Selbstständigkeit, Freiheit, Selbstvertrauen, Wissen, Können und Leistung zum Ausdruck.
- 5) Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung („need for self-actualisation“) belegen die höchste Stufe innerhalb der Bedürfnisstruktur und nehmen einen herausragenden Stellenwert ein. Menschen verspüren das „Verlangen, immer mehr zu dem zu werden, was man idiosynkratisch ist, alles zu werden, was zu werden man fähig ist.“<sup>149</sup>

Nach der relativen Dringlichkeit („prepotency“) sind die Motivklassen hierarchisch angeordnet und in einer Bedürfnispyramide visualisiert. MASLOW unterscheidet die vier

---

<sup>147</sup> Vgl. Ott, 1998, S.77. Die zahlreich entwickelten Theorien können in Inhalts- und Prozesstheorien bzw. humanistische und kognitive Konzeptionen differenziert werden.

<sup>148</sup> Vgl. Maslow, 1981, S. 62 ff. Er erweitert die fünf Bedürfnisgruppen um die Bedürfnisse nach Ästhetik und Wissen, wobei letzteres Bedürfnis partiell zu den Geltungsbedürfnissen gezählt werden kann.

Vgl. Maslow, 1981, S. 75 ff.

<sup>149</sup> Maslow, 1981, S. 74.

untersten Bedürfnisklassen als Defizitbedürfnisse von den Wachstumsbedürfnissen, die die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung umfassen. Die Motivationswirkung der Bedürfnisse erfolgt schrittweise von der untersten bis zur höchsten Stufe. Die höher gebliebenen Bedürfnisstufen werden erst angestrebt, wenn die vorgelagerten Bedürfnisse zu einem individuell akzeptablen Mindestmaß befriedigt wurden.<sup>150</sup> Die Motivationswirkung der Defizitbedürfnisse nimmt mit zunehmender Befriedigung im Gegensatz zu den Wachstumsbedürfnissen ab. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung scheint keinen Sättigungspunkt zu haben.<sup>151</sup>

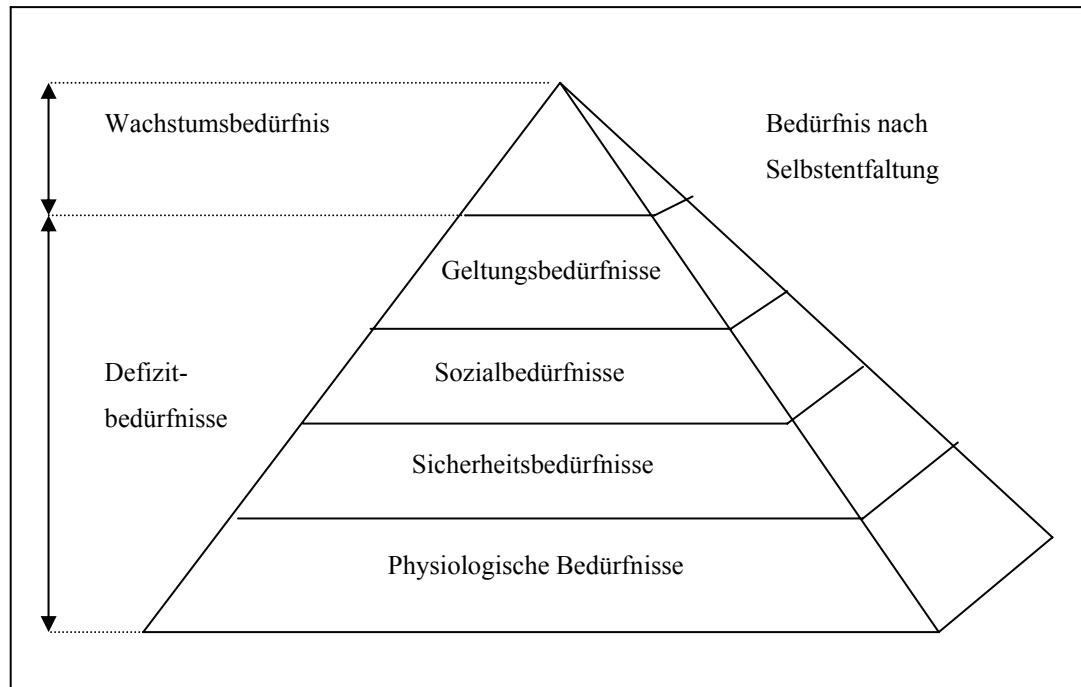


Abb. 4: Bedürfnispyramide nach MASLOW.<sup>152</sup>

Die Bedürfnispyramide ist nicht zwangsläufig ein starres Konstrukt. Da die Bedürfnisse nicht voll befriedigt sein müssen, bevor die höheren Bedürfnisse wirksam werden, überlappen sie sich in der Realität. MASLOW bezeichnet diesen Zusammenhang als eine Hierarchie der relativen Vormächtigkeit.<sup>153</sup> Er weist selbst in einigen Beispielen darauf hin, dass die Bedürfnisbefriedigung nicht für jedes Individuum in der skizzierten Hierarchie ablaufen muss.<sup>154</sup> Jeder Mensch besitzt seine individuelle Motivstruktur. Motive

<sup>150</sup> Vgl. Rosenstiel von; Molt; Rüttinger, 1995, S. 218.

<sup>151</sup> Vgl. Rosenstiel von; Molt; Rüttinger, 1995, S. 217 ff.

<sup>152</sup> Vgl. Rosenstiel von, 1992, S. 369.

<sup>153</sup> Vgl. Maslow, 1981, S. 65. Für Maslow ist die Bedürfnispyramide kein starres System. Zur Kritik vgl. Rosenstiel von; Regnet; Domsch, 1995, S. 217.

<sup>154</sup> Vgl. Maslow, 1981, S. 79 ff. So streben viele kreative Menschen nach Selbstverwirklichung, obwohl sie ihre Grundbedürfnisse noch nicht gedeckt haben.

können sowohl angeboren als auch im Sozialisationsprozess erworben werden und bestimmen relativ überdauernd das Handeln.<sup>155</sup> Die Motivintensität ist nicht konstant und schwankt „zwischen Mangelzustand und Sättigung hin und her.“<sup>156</sup> Erst wenn der Mangelzustand eine bestimmte Stärke erreicht hat, wird er dem Individuum bewusst. Die Wahrnehmung ist subjektiv unterschiedlich und hängt von der Persönlichkeitsstruktur, dem Anspruchsniveau, der Höhe „des Lustempfindens“ nach einer vorhergehenden Befriedigung und den auf das Individuum einwirkenden Anreizen ab.<sup>157</sup>

Treffen Menschen mit unvereinbaren oder konkurrierenden Motivstrukturen aufeinander, die sich gegenseitig in ihrer Verwirklichung blockieren und bleiben Bedürfnisse unbefriedigt, können Konflikte entstehen. ULICH bezeichnet Konflikte in diesem Zusammenhang als „den Kampf der Motive“<sup>158</sup>.

Konfliktanalyse aus der Sicht der Motivationstheorie heißt, die individuellen Bedürfnisse der Konfliktparteien zu suchen, zu erkennen und zu artikulieren, um im Mediationsverfahren die noch nicht befriedigten Bedürfnisse zu befriedigen bzw. einen befriedigenden Ausgleich der miteinander konkurrierenden Bedürfnisse herbeizuführen. Mediation geht davon aus, dass eine für alle Betroffenen befriedigende Konfliktregelung nur tragfähig ist, wenn die individuellen Bedürfnisse der Konfliktparteien in ausreichendem Maße berücksichtigt werden. Motivationstheorien zeigen auf, wie vielfältig menschliche Bedürfnisse sind, und erklären, warum jede Konfliktpartei aus ihrer Perspektive glaubt, Recht zu haben.

### 3.4.2.2 Kommunikations- und Interaktionstheoretische Aspekte

„Am Anfang war das Wort, ...“<sup>159</sup> und am Ende?

Neben den individuellen Bedürfnissen der Streitenden sind Kommunikationsstörungen elementare Konfliktursachen und müssen in der Mediation berücksichtigt werden.

Der Begriff Kommunikation (lat. *communicatio* = Mitteilung) geht über die Bedeutung von Vermittlung und Verständigung hinaus und umfasst im weiteren Sinne „alle Prozes-

<sup>155</sup> Vgl. Rosenstiel von, 1992, S. 216.

<sup>156</sup> Bisani, 1995, S. 644.

<sup>157</sup> Vgl. Bisani, 1995, S. 644 ff. Motive können ferner nach Orientierung, Extensität und Zentralität unterschieden werden. Vgl. Rosenstiel von, 1992, S. 216/217.

<sup>158</sup> Ulich, 1971 zitiert nach Zuschlag; Thielke, 1992, S. 32.

<sup>159</sup> Joh. 1,1.

se der Übertragung von Nachrichten oder Informationen durch Zeichen aller Art unter Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen) und/oder techn. Einrichtungen (Maschinen) durch technische, biologische, psychische, soziale u.a. Informationsvermittlungssysteme. Die menschliche Kommunikation findet durch Sprache, Blicke, Mimik (Ausdrucksbewegungen der Gesichtszüge), Gestik (Ausdrucksbewegungen der Gliedmaßen) und der Schrift statt.“<sup>160</sup> Nach MÜLLER findet Kommunikation statt, „wenn eine verbale oder nonverbale Botschaft mindestens von einem Lebewesen wahrgenommen wird.“<sup>161</sup>

Zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse beginnen, weil ein Mensch Bedürfnisse hat, die er seiner Umwelt mitteilen möchte.<sup>162</sup> Systemtheoretisch betrachtet ist Kommunikation nach LUHMANN die kleinste Einheit sozialer Systeme. Sie verbindet Menschen miteinander, kann sie aber auch voneinander trennen.<sup>163</sup>

WATZLAWICK u.a. grenzen den Begriff der Kommunikation von dem Begriff der Interaktion wie folgt ab. „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung ... Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet.“<sup>164</sup>

Nach GLASL sind Interaktionen konstituierend für soziale Konflikte.<sup>165</sup> Soziale Konflikte resultieren aus Interaktionen und sind zugleich Kommunikationsprozesse. Diese These wird von LUHMANN gestützt: „Ein Konflikt ist die operative Verselbständigung eines Widerspruchs durch Kommunikation. Ein Konflikt liegt also nur dann vor, wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation zurückkommuniziert wird.“<sup>166</sup> Nach LUHMANN bedürfen soziale Konflikte verbaler Kommunikation, sonst sind sie kein soziales Ereignis, sondern psychische Konflikte oder gar keine Konflikte. Nonverbale Kommunikation reicht nicht aus, um einen Konflikt entstehen zu lassen. Die Negation der Kommunikation in Form eines Widerspruchs bedarf einer verbalen Bestätigung, damit divergierende Erwartungen endgültig kollidieren.

---

<sup>160</sup> Zuschlag; Thielke, 1992, S. 20.

<sup>161</sup> Müller, 1991, S. 56.

<sup>162</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 67.

<sup>163</sup> Vgl. Bonacker, 1997, S. 67.

<sup>164</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 50. Kommunikation und Interaktion können zwar theoretisch unterschieden werden, allerdings wird in der empirischen Forschung zwischen Kommunikation und Interaktion nicht differenziert.

<sup>165</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 15.

<sup>166</sup> Luhmann, 1987, S. 530.

Mediative Konfliktbearbeitung vollzieht sich im Umkehrschluss von LUHMANNS Auffassung. Wenn verbale Kommunikation zu sozialen Konflikten führt, dann müssten diese auch wieder durch Gespräche zu bewältigen sein. Aus diesem Grund versucht Mediation, die Dialogfähigkeit zwischen den Streitenden wieder herzustellen.

„Für die Anwendung von Verhaltensregeln zur Vorbeugung gegen Konflikte, zur bestmöglichen Bewältigung vorhandener Konflikte oder zum zielgerichteten Ingangsetzen und Steuern von Konflikten als Mittel dialektischer Problemlösungs- oder Entwicklungsprozesse“<sup>167</sup> sind Kenntnisse über die Systemkomponenten der zwischenmenschlichen Kommunikation für die Praxis hilfreich. Insbesondere Mediatoren müssen über kommunikatives Handlungswissen verfügen, um Kommunikationsstörungen im Verlauf des Mediationsverfahrens zu erkennen und zu beheben sowie darüber hinaus möglichen Kommunikationsstörungen vorzubeugen.

In der Analyse zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse soll klarer werden, was zwischen zwei Menschen passiert, wenn sie miteinander kommunizieren und wo Kommunikationsstörungen auftreten können, die zu Konflikten führen. Der Kommunikationsprozess kann an folgendem Modell veranschaulicht werden:

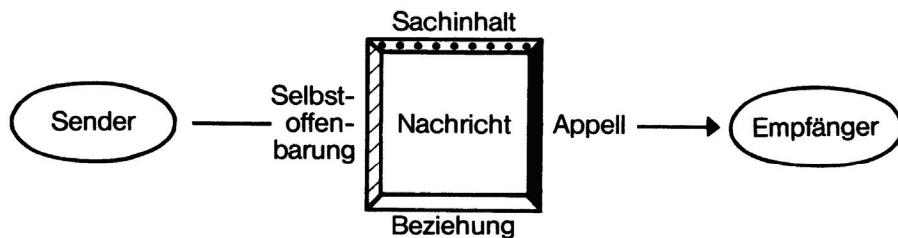


Abb. 5: Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation.<sup>168</sup>

Zum Kommunikationsprozess gehören im Wesentlichen 3 Elemente: „(E)in Sender (Kommunikator), eine Nachricht (Mitteilung, Aussage) und ein Empfänger (Rezipient, Adressat).“<sup>169</sup>

Der Kommunikator verschlüsselt (codiert) eine Nachricht in ein Zeichensystem und sendet die verschlüsselte Nachricht an einen Empfänger, der die Bedeutung der Nachricht

<sup>167</sup> Zuschlag; Thielke, 1992, S. 20.

<sup>168</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 30.

<sup>169</sup> Brockhaus Konversationslexikon 1979 zitiert nach Zuschlag; Thielke, 1992, S. 21.

durch Interpretation wiederum entschlüsseln (decodieren) muss. Sowohl der Kommunikator als auch der Rezipient stehen in einem bestimmten sozialen Kontext<sup>170</sup> und verfügen über spezifische Fähigkeiten des Codierens und Decodierens.<sup>171</sup> Kommunikation als Übertragung von Informationen kann sich nur in informationsfähigen Systemen vollziehen, d.h. Kommunikator und Rezipient müssen über eine Grundmenge gleicher Zeichen verfügen. Je höher eine Übereinstimmung im Zeichenvorrat besteht, desto größer ist die Verständigungsmöglichkeit durch Kommunikation und umgekehrt.<sup>172</sup>

Nach SCHULZ VON THUN enthält jede Nachricht eine Vielzahl an Botschaften gleichzeitig, die die zwischenmenschliche Kommunikation so komplex und störanfällig macht. Das Bündel an Botschaften kann nach vier Aspekten systematisiert werden<sup>173</sup>:

- Sachinhalt: Worüber ich informiere.
- Selbstoffenbarung: Was ich von mir selbst kundgebe.
- Beziehungsaspekt: Was ich von meinem Gesprächspartner halte und wie wir zueinander stehen.
- Appell: Wozu ich meinen Gesprächspartner veranlassen möchte.

Gibt der Empfänger dem Sender eine Rückmeldung entsteht ein wechselseitiger Informationsfluss (Interaktion). JONES und GERARD unterscheiden folgende vier Interaktionsvarianten: „Bei der **Pseudo-Interaktion** liegt keine eigentliche Wechselwirkung vor; Handeln unter Berücksichtigung des Verhaltens des anderen findet kaum statt; jeder der beiden Interaktionspartner verfolgt seine eigene Absicht. Bei der **asymmetrischen Interaktion** handelt einer der Partner überwiegend nach eigener Absicht, während der andere sein Verhalten primär nach dem Verhalten des ersten Partners ausrichtet.“

---

<sup>170</sup> Z.B. Lehrer – Schüler; Arbeitnehmer – Arbeitgeber u.a.

<sup>171</sup> Vgl. Schuhmann, 1993, S. 72.

<sup>172</sup> Vgl. Zuschlag; Thielke, 1992, S. 21.

<sup>173</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 26 ff. Das erweiterte psychologische Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation von Schulz von Thun basiert auf den beiden Modellen von Bühler (1934), der die „drei Aspekte der Sprache“: Darstellung (=Sachinhalt), Ausdruck (=Selbstoffenbarung) und Appell differenzierte sowie auf der Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt einer Nachricht durch Watzlawick u.a. Der Beziehungsaspekt bei Watzlawick ist weiter gefasst und beinhaltet die „Selbstoffenbarung“, die „Beziehung“ und den „Appell“. Schulz von Thun sieht den Vorteil seines Modells darin, „daß es die Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und –probleme besser einzuordnen gestattet und den Blick öffnet für verschiedene Trainingsziele zur Verbesserung der Kommunikation.“ Schulz von Thun, 1981, S. 30.

Die **reaktive Interaktion** bezeichnet den Grenzfall, in dem das Verhalten beider Partner ohne eigene Intention vonstatten geht, vielmehr nur Reflex auf das Verhalten des anderen ist. Erst die **wechselseitige Interaktion** stellt die echte symmetrische Interaktionssituation dar: Jeder der beiden Partner richtet sein Verhalten sowohl nach seiner eigenen Intention als auch nach dem tatsächlichen oder zu erwartenden Verhalten des anderen aus.<sup>174</sup> In der Mediation wird eine wechselseitige Interaktion angestrebt.

WATZLAWICK bezeichnet das Phänomen, dass jede Interaktion eine bestimmte Struktur aufweist als Interpunktionsbesteck. Interpunktionsbesteck bestehen aus Ereignisfolgen, die von den Gesprächspartnern bestimmt werden und die Beziehung der Kommunikanten zueinander bedingen. Jede Ereignisfolge ist gleichzeitig Reiz, Reaktion und Verstärkung.<sup>175</sup> Vielfach sehen Menschen ihr Verhalten ausschließlich als Reaktion auf das Verhalten ihrer Umwelt und blenden ihr Verhalten als Ursache für das Verhalten ihrer Mitmenschen aus. Dabei bestimmt das eigene Verhalten (als Reiz) maßgeblich das Verhalten (Reaktion) der Umwelt.<sup>176</sup> Mangelnde Selbst- und Fremdwahrnehmung vernachlässigen die Wechselseitigkeit des Miteinanderredens und verursachen Kommunikationsstörungen. Die Diskrepanzen in Interpunktionsbesteck führen häufig zu Beziehungskonflikten, die in gegenseitigen Vorwürfen und Schuldzuweisungen ausarten. Während die ersten drei Interaktionsvarianten von JONES und GERARD aufgrund ihrer einseitigen Orientierung eine Beziehung belasten und Konflikte provozieren, berücksichtigen wechselseitige Interaktionen sowohl die eigenen Motive als auch die Intentionen der Gesprächspartner.

Zur Bearbeitung von Interpunktionskonflikten sind m.E. Formen des einfühlsamen Verstehens wie aktives Zuhören, Spiegeln, Zusammenfassen und explizite Metakommunikation hilfreich. Um Interpunktionskonflikten vorzubeugen, sollte die Selbstreflexivität und das Einfühlungsvermögen gestärkt werden.

Jedes einzelne Element innerhalb des Kommunikationsprozesses kann Konflikte verursachen. So kann bereits ein Konflikt entstehen, wenn ein Mensch versucht, nicht zu kommunizieren. Nach WATZLAWICK ist Kommunikation „Verhalten jeder Art“<sup>177</sup>. Da Verhalten kein Gegenteil hat, leiten WATZLAWICK u.a. das metakommunikative Axiom menschlicher Kommunikation ab, dass Menschen sich nicht nicht verhalten können

---

<sup>174</sup> Jones; Gerard, 1967 zitiert nach Mertens, 1978, S. 59/60.

<sup>175</sup> Vgl. Watzlawick u.a., 1996, S. 57 ff.

<sup>176</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung in 3.3.

<sup>177</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 51.

bzw. dass Menschen nicht nicht kommunizieren können.<sup>178</sup> Demzufolge kann die Kommunikationsverweigerung als eine Kommunikationsstörung angesehen werden, weil der Kommunikator dem Rezipienten gegenüber zum Ausdruck bringt, nicht mit ihm kommunizieren zu wollen. Im Mediationsverfahren hat der Mediator bei Kommunikationsverweigerung einer oder beider Konfliktparteien einerseits das Problem, selbst mit der jeweiligen Konfliktpartei ins Gespräch zu kommen und andererseits die Streitenden zu einem direkten Dialog zu bewegen, da die Streitenden idealerweise ihren Konflikt durch unmittelbare Interaktion selbstbestimmt bewältigen sollen. Als Lösungsansätze bieten sich Einzelgespräche, Shuttle- bzw. Pendelmediation, schriftliche Kommunikation und indirekte Kommunikation über den Mediator an (vgl. 4.9.3 Varianten und Stile der Mediation).

Kommunikationsstörungen treten ebenfalls auf, wenn die Kommunizierenden nicht über gleiche Kommunikationskanäle (akustisch, optisch, taktil) verfügen. Ein tauber Empfänger kann keine akustischen Nachrichten wahrnehmen, sondern muss diese optisch vermittelt bekommen.

Verbale Missverständnisse entstehen, wenn bestimmte Begriffe für verschiedene Menschen Unterschiedliches bedeuten. Ein Gesprächspartner versteht dann eine Nachricht anders, als sie vom Sender intendiert war.<sup>179</sup> Solche Kommunikationsstörungen können durch die Klärung der jeweiligen Begriffsbedeutung und des Hintergrunds beseitigt werden.

Maßgebend für Kommunikationsstörungen und sich daraus entwickelnde Konflikte sind individuell abweichende Wahrnehmungen und Interpretationen der vier Seiten einer Nachricht. Das, was jemand von sich gibt und das, was beim anderen ankommt, können voneinander abweichen. Als Beispiel für die Vielfalt einer Nachricht, der gleichzeitigen Sendung auf allen vier Seiten und der damit verbundenen Gefahr der Abweichung von gesendeter und empfangener Mitteilung, führt SCHULZ VON THUN die Aussage des männlichen Beifahrers, „Du, da vorne ist grün“, an.<sup>180</sup> Der Sachinhalt bringt lediglich die Tatsache zum Ausdruck, dass die Ampel grün ist. Dagegen könnte die Selbstoffenbarung „Ich habe es eilig“, die Beziehungsseite „Du brauchst meine Hilfestellung“ und der

---

<sup>178</sup> Vgl. Watzlawick u.a., 1996, S. 51. Zur Kritik an Watzlawick u.a. vgl. Grießhammer, 1993, S. 59-61.

<sup>179</sup> Vgl. Grießhammer, 1993, S. 53. Grießhammer sieht die Ursachen verbaler Missverständnisse in der unterschiedlichen kognitiven Sozialisation der Gesprächspartner.

<sup>180</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 31 ff.

Appell „Gib Gas!“ lauten.<sup>181</sup> Die ausschließliche Betonung und der selektive Empfang einzelner Aspekte kann schnell zu Missverständnissen und Konflikten führen. Häufig konzentrieren sich die Gesprächspartner auf den Sachaspekt ihrer Nachricht und vernachlässigen die impliziten Aussagen der anderen drei Aspekte. Da in der Konsequenz entscheidend ist, was der Empfänger versteht, ist eine klare, eindeutige Kommunikation, in der die vier Aspekte einer Nachricht nicht verwechselt werden, anzustreben. Geeignete Kommunikationsmethoden sind auf der Seite des Senders Ich-Botschaften und auf der Seite des Empfängers aktives Zuhören.<sup>182</sup> BATESON u.a. sehen in der Metakommunikation, der „Fähigkeit, über Kommunikation zu kommunizieren, sich mit den eigenen sinnhaften Handlungen und denen der anderen auseinanderzusetzen“<sup>183</sup>, das einzige Mittel, um Botschaften auf verschiedenen Ebenen zu entwirren.<sup>184</sup> Beherrschen die Konfliktparteien nicht die grundlegenden Kommunikationsmethoden, sind diese durch den Mediator zu vermitteln, was wiederum voraussetzt, dass Mediatoren über die notwendigen Kommunikationsfähigkeiten verfügen.

Menschen können nicht miteinander kommunizieren, ohne gleichzeitig ihre Beziehung zueinander zu definieren. Bei ungesunden Beziehungen rückt der Beziehungsaspekt in den Vordergrund, wobei der Sachinhalt an Bedeutung verliert, aber den Beziehungsaspekt vordergründig verdeckt. Nehmen die Gesprächspartner ihren Beziehungskonflikt nicht als solchen wahr, erschwert dies eine Klärung. Abhilfe ist durch die offene Ansprache der Probleme zu leisten. Eine befriedigende Bearbeitung sozialer Konflikte erfordert von den Kommunikanten die Fähigkeiten, „a) Inhalts- und Beziehungsebene voneinander zu unterscheiden, b) strittige Punkte diesen beiden Ebenen richtig zuzuordnen und c) jeden Konflikt auf der entsprechenden Ebene auszutragen.“<sup>185</sup>

Die Nichtbeachtung nonverbaler Kommunikation kann zu Kommunikationsstörungen führen, wenn nonverbale Signale übersehen oder falsch interpretiert werden. Nach MERTENS liegen die Ursachen der Wahrnehmungsdefizite in einer Erziehung zur Affektunterdrückung, die charakteristisch für die bestehende Konkurrenzgesellschaft ist. „(I)m Tauschakt und auf dem Konkurrenzmarkt kann nur gewinnen, wer Affekte unterdrückt und einen klaren Kopf behält.“<sup>186</sup> Um dieser Form der Kommunikationsstörung

---

<sup>181</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 31.

<sup>182</sup> Siehe Kapitel 4.1.

<sup>183</sup> Bateson u.a., 1984, S. 28.

<sup>184</sup> Mertens schreibt der Metakommunikation ebenfalls eine „konfliktaufdeckende“ Funktion zu, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die Metakommunikation selbst Konflikte erzeugen kann. Vgl. Mertens, 1978, S. 70.

<sup>185</sup> Grießhammer, 1993, S. 58.

<sup>186</sup> Mertens, 1978, S. 67.

vorzubeugen, ist es wichtig, nicht nur „„nonverbale“ Signale angemessen interpretieren zu lernen, sondern auch einen Weg zu finden, wie Affekte sozial kommunikabel ausgedrückt werden können.“<sup>187</sup>

Weitere Kommunikationsstörungen entstehen durch Inkongruenz zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation. So wird die Aussage „ich mag dich“ durch eine ablehnende Körperhaltung entkräftet. HALEY unterscheidet darüber hinaus Widersprüche, die durch den Kontext der Nachricht, der Art der Formulierung und die durch den Tonfall hervorgerufen werden.<sup>188</sup> Zueinander in Widerspruch stehende Nachrichten verkomplizieren die Kommunikation, weil sie den Empfänger in doppelter Hinsicht („double-bind“ Phänomen) verwirren. Wie soll die paradoxe Nachricht verstanden werden und wie soll sich der Empfänger verhalten? Es besteht die Gefahr, dass der Empfänger eine Handlungsentscheidung trifft, die der Sender als Fehlverhalten auslegt, weil der Sender sich seiner widersprüchlichen, doppeldeutigen Nachricht überhaupt nicht bewusst ist.

Für die Konfliktbearbeitung sind bei inkongruenten Nachrichten zwei Fragen von Bedeutung, warum versendet ein Kommunikator inkongruente Nachrichten und wie kann das widersprüchliche Verhalten eines Kommunikators behoben werden.

Inkongruente Nachrichten haben für den Sender den Vorteil, sich nicht auf eine bestimmte Verhaltensweise festlegen zu müssen. Viele Menschen senden inkongruente Nachrichten, weil sie für sich noch keine Selbstklärung abgeschlossen haben.<sup>189</sup>

Die Klärung der eigenen Motive und Gefühle ist Voraussetzung für kongruente Nachrichten. In Gesprächen und gestalttherapeutischen Übungen kann die Selbstklärung gefördert werden.<sup>190</sup>

Praktizieren Konfliktparteien einen amorphen oder fragmentierten Kommunikationsstil, was soviel wie „um den heißen Brei reden“ bedeutet, wird die Konfliktklärung zusätzlich erschwert. Für eine zufriedenstellende Konfliktbearbeitung ist es notwendig, die individuelle Konfliktperspektive und die eigenen Bedürfnisse klar zu artikulieren.<sup>191</sup>

„Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder

---

<sup>187</sup> Grießhammer, 1993, S. 53. Zur Bedeutung der nonverbalen Kommunikation vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 33/34.

<sup>188</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 36/37.

<sup>189</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 39.

<sup>190</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 41.

<sup>191</sup> Vgl. Grießhammer, 1993, S. 57.

Unterschiedlichkeit beruht.“<sup>192</sup> In symmetrischen Beziehungen streben die Gesprächspartner nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden, die zwischen ihnen bestehen. Komplementäre Beziehungen beruhen dagegen „auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten“<sup>193</sup>, wobei eine Person die primäre und die andere Person die sekundäre Stellung einnimmt. Die Positionen stellen keine Wertung dar, sondern basieren auf „gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten (wie z.B. im Fall von Mutter und Kind, Arzt und Patient, Lehrer und Schüler)“<sup>194</sup>. WATZLAWICK u.a. betonen ausdrücklich, „daß Symmetrie und Komplementarität nichts mit Werturteilen wie „gut“ oder „schlecht“, „normal“ oder „abnormal“ und dergleichen zu tun haben. Die beiden Begriffe beziehen sich ganz einfach auf zwei grundlegende Kategorien, in die sich alle zwischenmenschlichen Kommunikationen einteilen lassen.“<sup>195</sup>

In gesunden Beziehungen wirken symmetrische und komplementäre Interaktionsformen zusammen und wechseln sich ab. Stabile symmetrische Beziehungen zeichnen sich durch gegenseitige Akzeptanz und Respekt aus. Gerät das Gleichgewicht in symmetrischen Beziehungen außer Kontrolle, beziehen die Partner eigene Positionen, ohne gegenseitig aufeinander einzugehen. In starren komplementären Beziehungen, wie sie in vielen Konfliktsituationen vorzufinden sind, beharrt der eine Partner dauerhaft auf seiner primären Stellung und schränkt dabei die Entwicklungsmöglichkeiten seines Partners ein. Um symmetrische und komplementäre Beziehungsstörungen in einer Mediation zu überwinden, bedarf es der Vermittlung humaner Werte wie gegenseitige Achtung, Selbstbestimmung und Akzeptanz.

Wie in dem letzten Abschnitt deutlich wurde, ist die Kommunikation als Medium der Verständigung ein minenreiches Terrain und bedarf eines notwendigen theoretischen Wissens, Kommunikationstechniken, der Vorsicht und zugleich Selbstsicherheit, um Kommunikationsstörungen zu erkennen, zu beheben und vorzubeugen. Dies gilt insbesondere für die komplexen Interaktionsprozesse im Unterricht und für die Bearbeitung sozialer Konflikte, weshalb auf kommunikative Handlungsdispositionen als persönliche Gelingensbedingungen und Qualifizierungsansätze im fünften Kapitel dieser Arbeit näher eingegangen wird.

---

<sup>192</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 70.

<sup>193</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 69.

<sup>194</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 69/70.

<sup>195</sup> Watzlawick u.a., 1996, S. 103.

### 3.4.2.3 Sozio – ökologische Erklärungsansätze<sup>196</sup>

Eine sozio-ökologische Erklärung schulischer Konflikte aus der Perspektive von Schülern bedeutet, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auf konfliktfördernde Einflussfaktoren hin zu untersuchen.

MILLER skizziert in einer Pyramide Faktoren und Folgen negativer Schülerbeeinflussung.

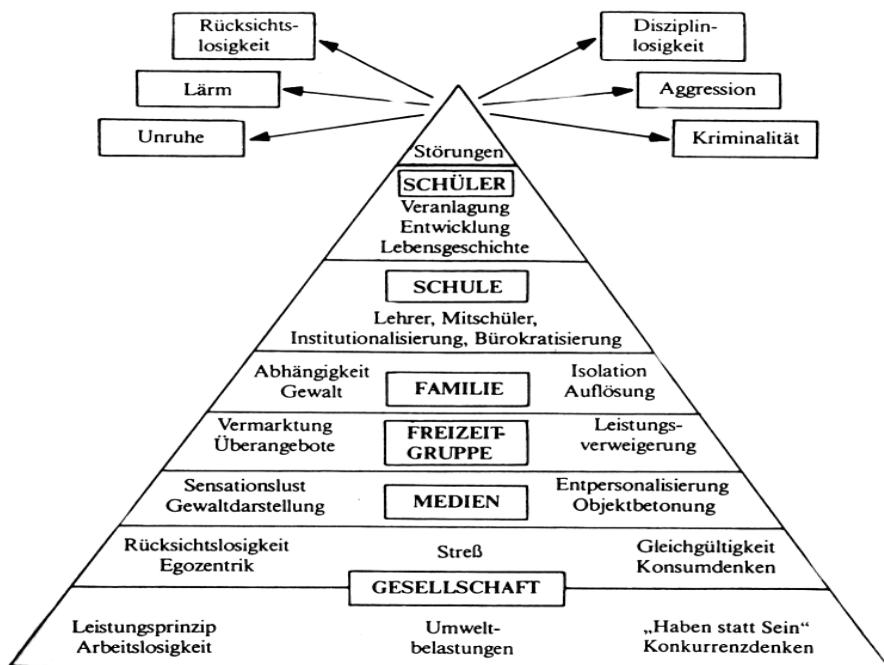


Abb. 6: Faktoren negativer Schülerbeeinflussung<sup>197</sup>

Wie an der Darstellung der Faktoren negativer Schülerbeeinflussung zu erkennen ist, sind die Ursachen tiefgehend und komplex, so dass Lehrende in der Schulpraxis oftmals nur die Reaktionen als „Spitze des Eisbergs“ wahrnehmen.<sup>198</sup>

Im Folgenden werden die Faktoren Gesellschaft, Medien, Freizeitgruppe (Peers), Familie und Schule näher untersucht.

Elementare außerschulische Sozialisationseinflüsse und Konfliktursachen liegen vorwiegend in der hohen Jugendarbeitslosigkeit, in dem Ausbildungsplatzmangel, in den

<sup>196</sup> Die Bezeichnung sozio-ökologisch bezieht sich im engeren Sinne auf soziologische Aussagen. In dieser Arbeit wird der Begriff im weiteren Sinne verstanden und beinhaltet zusätzlich gesellschaftspolitische Aspekte.

<sup>197</sup> Miller, 1987, S. 167.

<sup>198</sup> Vgl. Schuhmann, 1993, S. 42.

soziokulturellen und sprachlichen Unterschieden bei der Integration ausländischer Jugendlicher, in der nachlassenden Familienzugehörigkeit, in familiären Erziehungsdefiziten, in negativen Medieneinflüssen und/oder in gewaltbilligenden Werten in Jugendgruppen.<sup>199</sup>

Da die Ausformungen außerschulischer Sozialisationsfaktoren gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen unterliegen, wird die sozio-ökologische Betrachtung durch modernisierungstheoretische Aspekte ergänzt.

TILLMANN u.a. vertreten die Auffassung, dass moderne gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und eine damit einhergehende Entsicherung „in hohem Maße verantwortlich sind für individuelle soziale Problemlagen und psycho-emotionale Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Diese reagieren zur Bewältigung ihrer Problemlagen vielfach auch mit Aggression und Gewalt. (...) Je unsicherer und labiler die Lebensbedingungen, je unklarer die Perspektiven, je weniger verlässlich die Sozialbeziehungen und je gewalthaltiger die vorgelebten und erlernten Handlungsmuster, desto eher finden wir psychisch und sozial verunsicherte junge Menschen vor und desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß auch Aggression und Gewalt ihre Problemlösungs- und Bewältigungstechniken bestimmen.“<sup>200</sup>

Jugendarbeitslosigkeit und der Ausbildungsplatzmangel steigern die Nachfrage und das Angebot nach vollzeitschulischen Überbrückungsmaßnahmen in Form von berufsvorbereitenden bzw. berufsqualifizierenden „Warteschleifen“, die die Jugendlichen in der Hoffnung absolvieren, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern.<sup>201</sup> Schulleistungen nehmen maßgeblichen Einfluss auf die Verwirklichung der Berufs- und Lebensziele. Trotz guter Zensuren bleiben vielen Jugendlichen Ausbildungsplätze ver-

---

<sup>199</sup> Vgl. Miller, 1987, S. 167 ff.

<sup>200</sup> Tillman u.a., 1999, S. 33.

<sup>201</sup> Vgl. Mansel; Hurrelmann, 1993, S. 12. „Immer mehr Jugendliche besuchen derzeit immer länger schulische Bildungseinrichtungen: Waren 1970 von den 15-20jährigen 62,5 % Schüler, so waren es 1986 bereits 84,8 %. Jugendzeit ist heute weitgehend Schul- und Ausbildungszeit, wobei die zeitliche Ausdehnung von „Jugend“ (gegenüber den Elterngenerationen) erheblich zugenommen hat.“ Gudjons, 1999, S. 144. Obwohl Jugendliche in vielen Lebensbereichen (kulturelle und politische Partizipation, Konsum, Sozialbeziehungen, Freizeitaktivitäten u.s.w.) weitgehend unabhängig sind, erwirbt ein Großteil von ihnen erst im dritten Lebensjahrzehnt eine Handlungsautonomie auf materieller und ökonomischer Ebene. Vgl. Mansel; Hurrelmann, 1993, S. 12. Hornstein fasst die Problematik wie folgt zusammen: „Noch niemals sind so viele Heranwachsende für so lange Zeit institutionell aus der Erwachsenenwelt ausgegliedert, in einem Status der Vorbereitung auf Späteres gehalten worden, noch niemals war allerdings die innere Widersprüchlichkeit und Unmöglichkeit dieser damit verbundenen Lage, die konflikthafte Mischung aus kultureller Selbständigkeit und ökonomischer Abhängigkeit so dramatisch wie heute.“ Hornstein, 1989, S. 122.

schlossen.<sup>202</sup> Diese situative Unsicherheit belastet viele Jugendliche und beeinträchtigt ihre psycho-emotionale Befindlichkeit und Gesundheit. Der verschärzte Wettbewerb und Konkurrenzkampf an der Nahtstelle zwischen Schulabgang und Beruf ruft vor allem bei Lernschwächeren und sozial benachteiligten Schülern, die nicht über die notwendigen Mittel und Techniken der Durchsetzung verfügen, Resignation hervor und führt zu Schulversagen.<sup>203</sup> Sie zählen zu den Verlierern der gegenwärtigen Leistungs- und Risikogesellschaft.

Ein weiteres ausgeprägtes Konfliktpotenzial liegt in der wachsenden Aufgabe der Schulen, Migranten-, Asylanten- und Aussiedlerkinder zu integrieren.<sup>204</sup> Die Konfliktursachen liegen im Wesentlichen in soziokulturellen und sprachlichen Problemen, weshalb in 4.11 gesondert auf Aspekte interkultureller Mediation eingegangen wird.

TILLMANN u.a. sehen in den durch Individualisierung und Pluralisierung zunehmenden Gegensätzen von Freiheit und Orientierungslosigkeit ein weiteres Konfliktpotenzial. Auf der einen Seite hat die Individualisierung zu einer weitgehenden Freizügigkeit, Chancenvielfalt und Selbstverwirklichung in der Lebensgestaltung geführt, auf der anderen Seite ist ein Bedeutungsverlust von Verwandtschafts- und Nachbarbeziehungen, die eine Verhaltensorientierung in Konfliktsituationen gaben, zugunsten autonom gewählter und entlokalisierten Freundschaften zu registrieren. Durch Formen der Desintegration, die in dem Individualisierungs- und Pluralisierungsprozess integriert sind, bestünde eine Verunsicherung der Jugend. „Auf der sozialstrukturellen Ebene kommt (die Desintegration) in Ungleichheitsphänomenen zum Ausdruck, auf institutioneller und sozialer Ebene in abnehmender Beteiligung und mangelnder emotionaler Unterstützung; auf personaler Ebene zeigen sich identitätsrelevante Folgen, etwa in Wertediffusion und Diskrepanzerfahrungen aufgrund inkonsistenter Erziehung.“<sup>205</sup>

Diese Auffassung ist m.E. nicht pauschal aufrechtzuerhalten. Die dreizehnte Shell-Studie kommt in ihrer Analyse der Wertvorstellungen der deutschen Jugendlichen zu einem anderen Ergebnis. Danach schließen sich Werte, die die Bedeutung selbstbestimmten Denkens und Handelns betonen, wie Autonomie, Kreativität, Konfliktfähigkeit

---

<sup>202</sup> Rund ein Drittel der Jugendlichen, die 1990 eine berufliche Ausbildung begonnen hatten, konnten nicht ihren Wunschberuf erlernen und ließen sich in einem Beruf ausbilden, der ursprünglich nicht angestrebt wurde. Vgl. Mansel; Hurrelmann, 1993, S. 13.

<sup>203</sup> Davon sind insbesondere Lernbehinderte, Schüler aus unteren Sozialschichten und Ausländer betroffen. Sie bedürfen einer intensiveren (sozial)pädagogischen Betreuung. Jährlich schaffen bundesweit ca. 8 % der Schulabgänger keinen Schulabschluss. Vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 35.

<sup>204</sup> Vgl. Tümmers, 1988, S. 526 ff.

<sup>205</sup> Tillmann u.a., 1999, S. 33.

und Menschlichkeit, Toleranz und Hilfsbereitschaft als Wunsch nach sozialer Integration, Kooperation und Akzeptanz sowie Familienorientierung als Ideal emotionaler Sicherheit nicht gegenseitig aus, sondern korrelieren vielmehr miteinander. Jugendliche leben mehr denn je ein „Sowohl-als-auch“ und nicht ein „Entweder-oder“.<sup>206</sup> Diese Entwicklung in den Wertvorstellungen der Jugendlichen entspricht dem Mediationsverständnis und seinem humanistischen Menschenbild von Autonomie in bedingten, interdependenten Grenzen.<sup>207</sup> Erst wenn Menschen sich selber wahrnehmen, wie sie sind, sehen sie auch ihre Mitmenschen mit Stärken und Schwächen, Fehlern und Fähigkeiten, mit ihren Ängsten und Wünschen. Die Entdeckung von Gemeinsamkeiten ermöglicht Annäherung. Misstrauen wird abgebaut und Vertrauen kann wachsen. Der transformative Mediationsansatz fördert sowohl die Wahrnehmung der eigenen Interessen als auch die Rücksicht auf die Bedürfnisse der anderen. Individualisierung muss nicht zwangsläufig zu Desintegration führen, sondern kann genau das Gegenteil, eine Integration bewirken. Individualisierung wird m.E. dann gefährlich, wenn sie zur Ausgrenzung, Vereinzelung und Vereinsamung führt.

Eine weitere sozio-ökologische Konfliktursache liegt im unreflektierten Medienkonsum. Besonders das Fernsehen führt tendenziell zu Vereinzelung, Passivität und zu dem Verlust an Primärerfahrungen, Kreativität und Logik. Unmittelbare Lebenserfahrungen wie die Pflege der Großmutter, das Versorgen eines Kindes oder die Austragung eines Konflikts durch Gespräche gehen immer mehr verloren. Kinder und Jugendliche erleben ihre Wirklichkeit mittelbar über Fernsehen, Video und Computerspiele. Bis zum 17. Lebensjahr sehen nach Untersuchungen in den USA Jugendliche im Durchschnitt 200.000 Gewalttaten und 40.000 Morde.<sup>208</sup> Durch die Darstellung von Gewalt als legitimes bzw. notwendiges und teilweise verherrlichendes Mittel der Konfliktbearbeitung wird sie von einem nicht zu unterschätzenden Anteil der Zuschauer als selbstverständliche Konfliktregelungsmöglichkeit unreflektiert anerkannt und übernommen.<sup>209</sup> Darüber hinaus vermitteln Medien häufig die Auffassung, der Stärkere setzt sich durch, was dem Verständnis einer evolutionären Leistungsgesellschaft entspricht.

---

<sup>206</sup> Vgl. Münchmeier, 2000, S. 260.

<sup>207</sup> Vgl. zweiten Teil des ersten, existentiell-anthropologischen Axioms der TZI in Abschnitt 5.1 dieser Arbeit.

<sup>208</sup> Vgl. Miller, 1993, S. 60 ff.

<sup>209</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 12. Nach Untersuchungen liegt der Anteil stark gefährdeter Kinder, bei denen die mediale Gewaltpräsentation zu einer höheren Aggressions- und Gewaltbereitschaft führt, zwischen 20 % und 25 %. Vgl. Jost, 1996, S. 65 in Proksch, 1998b, S. 12.

In dem relativ unklar definierten Übergangsfeld zwischen Kindheit und Erwachsensein übernehmen außerfamiliäre Gruppen Jugendlicher, sogenannte Peer-groups, besondere Sozialisationsfunktionen.<sup>210</sup> „Peer“ ist ein englischer Begriff, für den in der deutschen Sprache kein kongruenter Begriff existiert. Unter Peer-groups können gleichaltrige oder auch gleichgesinnte Jugendliche verstanden werden<sup>211</sup>, „die eine zentrale Bezugsgruppe für einander bilden, wobei die Zugehörigkeit informell geregelt und ausgehandelt werden.“<sup>212</sup> Innerhalb des Gruppenlebens wird ein eigenes Werte- und Normensystem aufgebaut, welches nicht zwangsläufig von den kulturellen Prägungen des sozialen Herkunftsmilieus abweichen muss, sondern in der Regel mit den Einstellungs- und Verhaltensmustern der sozialen und ethnischen Herkunft korreliert. Jugendliche verbringen in vielen Fällen mehr Zeit in Peer-groups als mit Erwachsenen. Ihr Verhalten wird nicht unweentlich durch die Peer-group beeinflusst. Den sozial integrierenden und stabilisierenden Wirkungen von Peer-groups können jedoch negative Phänomene wie Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie Gewaltbereitschaft gegenüber stehen. Jugendliche, die einen intensiveren Kontakt zu gewaltorientierten Gruppen haben, zeigen ein aggressives und gewaltbereiteres Verhalten als Jugendliche mit normkonformer Einstellung.<sup>213</sup>

Die positiven Sozialisationsfunktionen der Peer-groups werden in der Jugendhilfe und verstärkt in der Schulmediation genutzt. Im sechsten Kapitel dieser Arbeit wird näher auf die Bedeutung von Schülern als Mediatoren eingegangen.

Familie als klassische Sozialisationsinstanz beeinflusst das Konfliktverhalten Jugendlicher im besonderen Maße. ELLIOT u.a. (1985) identifizierten als Ausgangsfaktoren für Konfliktunfähigkeit, Aggressivität und Gewalt in Schulen „gestörte Familienbeziehungen, Trennung und Scheidung, Armut und Deprivation, ungünstige Wohnverhältnisse und ein restriktiver Erziehungsstil der Eltern.“<sup>214</sup>

---

<sup>210</sup> Vgl. Oerter; Montada, 1987, S. 316. Vgl. auch Schurer; Tümmers, 1978, S. 45. Schurer und Tümmers gehen in ihrem Überblick „Ursachen von Verhaltensstörungen im Berufsschulalter und Beispiele für operationale Anhaltspunkte zur Beobachtung und Exploration der Ursachen“ auf die Stellung von Schülern in ihrer (Peer)-Gruppe als „exogen bedingtes Verhalten“ ein.

<sup>211</sup> Vgl. Metzger, 1998, S. 21.

<sup>212</sup> Vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 39.

<sup>213</sup> Vgl. Nasa u.a., 1995, 176 ff.

<sup>214</sup> Vgl. Tillman u.a., 1999, S. 37. Vgl. auch Übersicht von Schurer und Tümmers, 1978, S. 45.

Bei über 50 % der Scheidungen sind Kinder betroffen. Oftmals erleben Kinder in Scheidungssituationen Verletzungen, Abwertungen, Aggressionen, Gewalt und Sprachlosigkeit zwischen ihren Eltern mit der Angst, ohne ihre Zuwendung aufwachsen zu müssen. Für Kinder kann eine Scheidung den Verlust einer geordneten stabilisierenden Familienstruktur bedeuten. Vgl. Proksch, 1998c, S. 15. Zerstrittene Ehen können m.E. dieselben oder gar schlimmere Wirkungen bei Kindern entfalten. Scheidungen könnten für die Betroffenen durchaus befreiend wirken.

Materielle Einschränkungen von Jugendlichen, z.B. durch Dauerarbeitslosigkeit der Eltern, können bei gleichzeitiger steigender Bedeutung von Haben und Konsum die soziale Wertschätzung bei Mitschülern beeinträchtigen und zur Ausgrenzung führen, was wiederum die Persönlichkeitsentwicklung ungünstig beeinflusst.

Die Zahl der sozial benachteiligten Eltern ist in den letzten 20 Jahren angestiegen. Nach HURRELMANN führt eine schlechte ökonomische Lage zu einem aggressiveren Erziehungsstil. Eltern laden ihren Frust auf die eigenen Kinder ab.<sup>215</sup> Wird die eigene Situation als unverschuldet und ungerecht wahrgenommen, scheinen Neid- und Konkurrenzgefühle gegenüber sozial besser gestellten Gruppen und ethnischen Minoritäten verständlich.<sup>216</sup> Soziale Konflikte resultieren zu einem erheblichen Teil aus dem Missverhältnis von Armut und Reichtum.

Nach Untersuchungen von FUCHS u.a. (1996) und FUNK (1995) beeinflussen im Gegensatz zu ELLIOT u.a. die Größe, die Unvollständigkeit und die Wohnsituation das Konflikt- und Gewaltverhalten von Schulen nur geringfügig.<sup>217</sup> Dagegen besteht zwischen Gewalt und familialem Erziehungsstil ein deutlicher Zusammenhang. Während autoritäre Erziehungsstile mit einer höheren Gewaltbilligung und Gewaltbereitschaft der Schüler einhergehen, wirkt empathisches Erziehungsverhalten dämpfend auf verbale und physische Gewalthandlungen. Schüler mit intrafamilialen Gewalterfahrungen neigen auch in der Schule in stärkerem Maße zu Gewalttätigkeiten. Schüler aus Familien, in denen stärker verbale Konfliktbearbeitungsformen praktiziert werden, sind konfliktfähiger und weniger gewaltbereit.<sup>218</sup>

Veränderte Wohnwelten, die Trennung von Produktionsformen und Lebensabläufen sowie die Auflösung von Familienstrukturen, die sich seit der Industrialisierung vollzogen haben, enthalten Kindern authentische Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, vor allem soziale Kontakte in denen sie Konfliktkompetenz entwickeln könnten, vor.

---

<sup>215</sup> Vgl. Hurrelmann, 2007, S. 12.

<sup>216</sup> Die zurzeit intensiver geführte Diskussion über Rechtsextremismus basiert m.E. auf den angeführten Gründen der sozialen und materiellen Destabilisierung und Perspektivlosigkeit. Rechtsextremismus ist vor allem Ausdruck mangelnden Selbstwertgefühls und latenter Orientierungslosigkeit. „Die pädagogische Antwort muß sowohl Aufklärung als auch Stärkung des Selbstwertgefühls (einschließlich des Bedürfnisses nach „Erleben“ und nach „Erfahrung neuer Formen menschlichen Miteinanders“) umfassen: die politische Antwort muß die soziale und ökonomische Perspektivlosigkeit der Jugendlichen beseitigen.“ Gudjons 1999, S. 145.

<sup>217</sup> Vgl. Tillmann u.a., 1999, S.38.

<sup>218</sup> Vgl. Rojek, 1995, S. 116 ff. Nach § 1631 BGB wird Gewalt als Erziehungsmittel immer noch gesetzlich akzeptiert. Die körperliche Züchtigung durch Eltern zeigt m.E. die Überforderung vieler Eltern.

Zusätzliche Zukunftsängste unter einem Teil der Jugendlichen resultieren aus Migrationsbewegungen und der Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlage durch Umweltbelastungen. Ferner können andere Lebensrisiken wie Gesundheit und Friedenssicherung destabilisierend auf Jugendliche wirken. Diese Ängste sind m.E. allerdings nur bei einem relativ geringen Anteil der Jugendlichen vorhanden. Die Unsicherheit der Jugendlichen wird verstärkt, wenn sie in dem Bewusstsein leben, die Kontextfaktoren nicht beeinflussen zu können.<sup>219</sup>

Schule als ein Element der sozio-ökologischen Umwelt übt selbst psychischen und physischen Druck auf Schüler aus.<sup>220</sup> Schule ist allgemein eine Institution der Gesellschaft, „in der Erziehung, Lehren und Lernen in planmäßiger Weise hauptsächlich in Form von Unterricht für eine größere Anzahl von Personen (Schülern) gleichzeitig erfolgt.“<sup>221</sup>

Das folgende Modell zeigt schematisch, ohne die Komplexität der Einflüsse und Abhängigkeiten vollständig darstellen zu können, welche verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen und Interessengruppen Einfluss auf das Bildungssystem und die einzelne Schule nehmen. Die Grafik soll lediglich deutlich machen, wie vielfältig die am Bildungssystem beteiligten Interessengruppen sind und für das damit verbundene umfangreiche Konfliktpotenzial im Handlungsfeld Schule sensibilisieren, ohne im Weiteren auf die einzelnen Faktoren einzugehen.

---

<sup>219</sup> Vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 34.

<sup>220</sup> Vgl. Tillmann u.a., 1999, S. 32.

<sup>221</sup> Fleischer, 1990, S. 16. Institutionen sind gesellschaftliche Einrichtungen, „die der Lösung grundlegender Probleme gesellschaftlichen Lebens dienen, etwa der Herstellung lebensnotwendiger Güter (wirtschaftliche Institutionen), der Regulierung der sexuellen Bedürfnisse und der biologischen Reproduktion (Ehe und Familie), der Konfliktregelung (rechtliche und politische Institutionen).“ Fleischer, 1990, S. 16. Schulen und Schulsysteme können demzufolge auch als Problemlösekonzeptionen verstanden werden. Der Unterricht selbst vollzieht sich als „ein interaktionelles Geschehen zwischen mehreren Personen (vorwiegend Lehrer-Schüler), bei dem kognitive, affektive und soziale Interaktionen stattfinden, mit dem Ziel, Änderungen des intellektuellen Verhaltens und Erlebens zu bewirken.“ Kluge; Kornblum zitiert nach Schuhmann, 1993, S. 23.

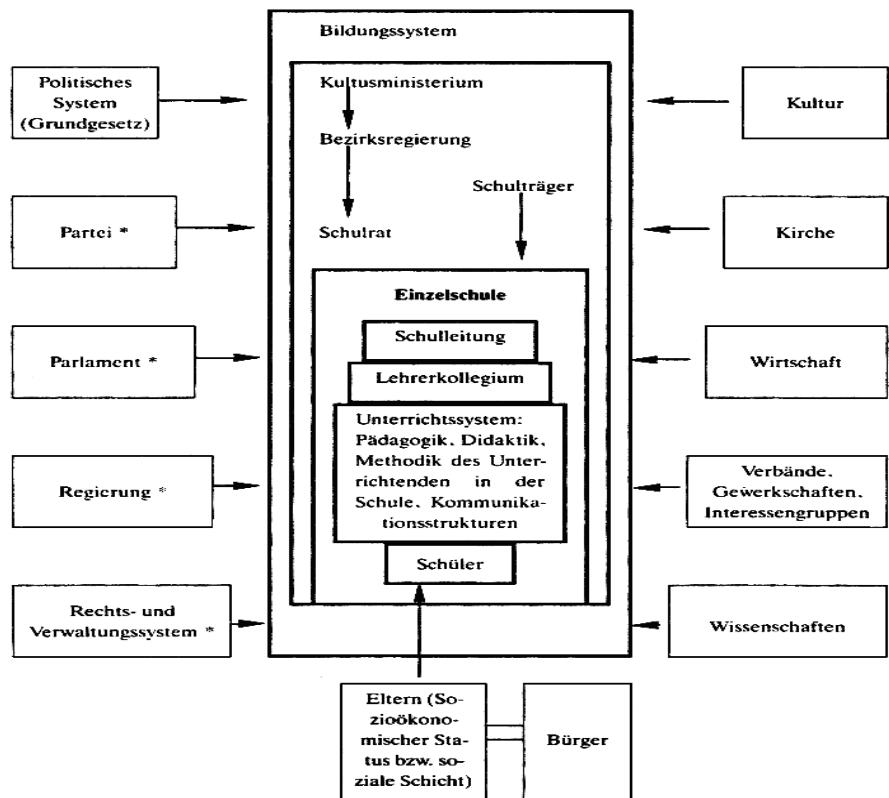


Abb. 7: Die auf Bildungssystem und Einzelschule einwirkenden Institutionen.<sup>222</sup>

WÖHLER geht von konkurrierenden Interessen der in und an der Schule beteiligten Gruppen als Konfliktursachen aus. WÖHLER spricht von einer Pluralität von Personen, die „auf Grund eines mehr oder weniger ausformulierten und ausdrücklich intentionalen Konzepts an Zielen, Ergebnissen und curricularen Inhalten bzw. Methoden Interesse (an der Schule und Einfluß auf sie) nehmen. Diese Konstellationen führen zu Konflikten. Konfliktlösungen bzw. die Reaktionen auf Konflikte bestimmen den neuen Zustand der Schule, also auch das Schulziel. Begreift man die Schule als „Stätte des Konflikts“, so werden nicht nur die strukturell bedingten Gegensatzbeziehungen von Normen und Erwartungen erfaßt, einbezogen in die Analyse der Schule wird auch die schulische Umwelt, so daß die Schulziele dynamisiert werden.“<sup>223</sup>

Nach FLEISCHER ist die zentrale Aufgabe der Schule die „Einübung einer Humanpraxis, die zwischen einseitigem Individualismus und funktionalistischer, unkritischer Anpassung eine angemessene Regelung und Begrenzung der Konflikte anstrebt.“<sup>224</sup>

<sup>222</sup> Fleischer, 1997, S. 25.

<sup>223</sup> Wöhler, 1973, S. 142 ff. zitiert nach Fleischer, 1997, S. 29.

<sup>224</sup> Fleischer, 1997, S. 29.

Im Folgenden wird auf die Schulorganisation und das Lehrerverhalten als verursachende Faktoren sozialer Konflikte in der Schule eingegangen. Auf die konfliktverursachenden Faktoren, die von den Mitschülern und den jeweiligen Schülern selbst ausgehen, wird im Weiteren nicht eingegangen, da diese weitgehend durch die bereits erläuterten Faktoren Gesellschaft, Medien, Peer-groups, Familie und, wie noch zu zeigen ist, Schule im Rahmen des Sozialisationsprozesses geprägt werden.

Bei der Analyse schulischer Konfliktursachen ist vorab zu bedenken, dass Schulen aufgrund ihrer Leistungs- und Verhaltensnormierungen für viele Schüler einen Zwangsscharakter besitzen. Die schulischen Reglementierungen widersprechen den genuss-; konsum- und unterhaltungsorientierten Lebensstilen vieler Schüler außerhalb der Schule. „Die Diskrepanz zwischen Autonomie und sozialer Anerkennung im außerschulischen Bereich (z.B. als Konsument) und den notwendigen Anforderungen an Disziplin und Unterordnung in der Schule“<sup>225</sup> und Betrieb führt zu Störungen. Darüber hinaus haben Schüler einen relativ geringen Einfluss auf die Wahl ihrer Lehrer und müssen sich aufgrund der unterschiedlichen Lehrercharaktere, individuell mit deren Verhaltensweisen arrangieren, die teilweise widersprüchlich sind.

In dem nachfolgenden Schaubild von SCHIRP werden stichpunktartig einige schulstrukturelle Problemfelder der Schulorganisation und deren Wirkung auf den Unterricht aufgezeigt, die zu Konflikten führen können, ohne wiederum den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

---

<sup>225</sup> Spanhel, 1990, S. 447 zitiert nach Miller, 1993, S. 31.

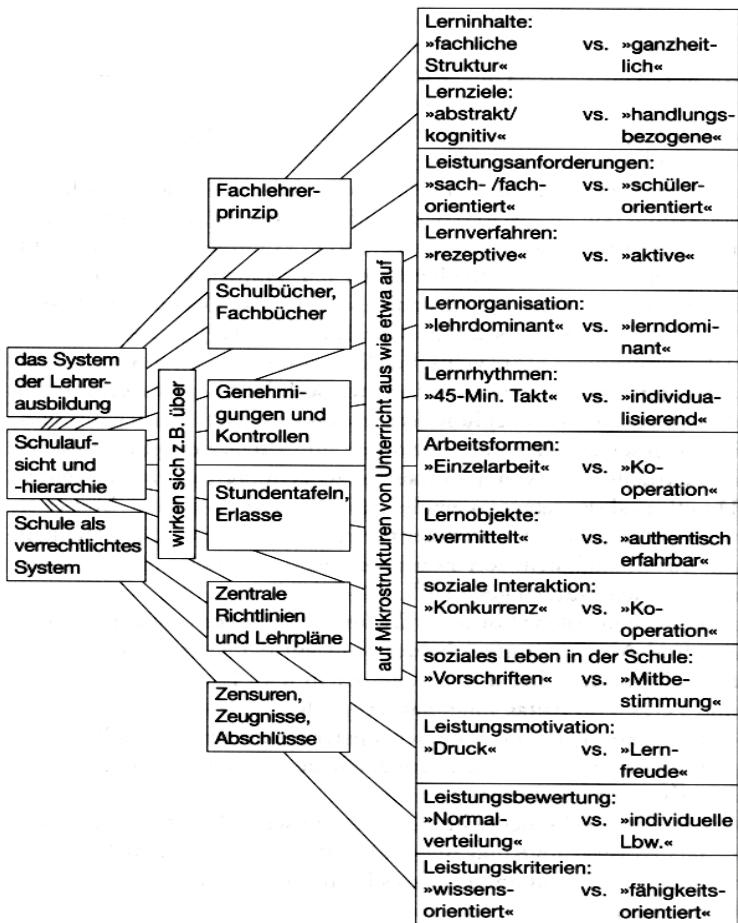


Abb. 8: Schulstrukturelle Problemfelder<sup>226</sup>

Da die hierarchische Schulorganisation als verrechtlichtes System und das System der Lehrerausbildung auf der makrostrukturellen Ebene die konstituierenden Rahmenbedingungen für die schulischen Handlungen insbesondere des Unterrichts auf der mikrostrukturellen Ebene beeinflussen, verursachen sie indirekt schulische Konflikte. Bedingt durch das Fachlehrerprinzip, die fachspezifischen Schulbücher, die schulischen Kontrollfunktionen, die vorgegebenen Lehrpläne, Stundentafeln, Erlasse und Richtlinien sowie die intensive Orientierung auf und an Zensuren und Abschlüssen dominieren vielfach fachliche Lerninhalte, abstrakte und kognitive Lernziele, rezeptive Lernverfahren, lehrerzentrierte Methoden, Einzelarbeiten, Konkurrenzdenken und Leistungsdruck den Unterricht. Vielen Schülern fehlt aufgrund der skizzierten Unterrichtsmerkmale der praktische Bezug zu ihrer Lebenswelt. Neben den subjektiv häufig bedeutungslos empfundenen Unterrichtsinhalten vermisst ein Großteil der Schüler die Ganzheitlichkeit des Lehrstoffes, der nicht zuletzt durch den schnellen Wechsel unterschiedlicher Unterrichtsinhalte im 45-Minuten Takt verloren geht. Die daraus resultierende Unlust an der Mitar-

<sup>226</sup> Schirp, 1999, S. 37.

beit im Unterricht führt nicht selten zu Konflikten zwischen Schülern und Lehrern.<sup>227</sup> Die starke Lehrerzentrierung und rezeptive Lernverfahren im Unterricht wirken auf viele Schüler demotivierend und rufen Unterrichtsstörungen hervor.<sup>228</sup> Selbstständige und kooperative Problembearbeitung findet eher selten statt.<sup>229</sup> Die Bedeutung der Noten und des Schulabschlusses für die berufliche Zukunft bauen neben Stress und Ängsten Leistungsdruck auf, der tendenziell Konkurrenzdenken und Egoismus und somit auch soziale Konflikte fördert.<sup>230</sup>

Die hierarchische Schulorganisation sowie deren kontrollierende und selektierende Funktion widersprechen den emanzipierenden und demokratischen Erziehungszielen der Schulen. So wie Schulen vielerorts organisiert sind und Unterricht gestaltet wird, werden eher Konflikte und Gewalttätigkeiten provoziert, als Möglichkeiten zur Aufarbeitung geboten. Darüber hinaus verschärfen zunehmende Klassengrößen bei steigender Lehrer(unter)versorgung die Konfliktsituation, weil Lehrer immer weniger Zeit haben, auf Schüler individuell einzugehen und sich überfordert fühlen.

Ergänzend zu den bereits beschriebenen Konfliktursachen, können als lehrerbedingte Konfliktursachen der Interaktionsstil, das Einfühlungsvermögen, das Sprachverhalten, kameradistisches Verhalten, Ichhaftigkeit und die Angst von Lehrern angeführt werden.<sup>231</sup>

So reagieren autoritär erzogene Schüler anders auf einen sozial-integrativen Interaktionsstil als anti-autoritär erzogene Schüler und umgekehrt. Konflikte entstehen, wenn Schüler Grenzen zulässigen Verhaltens überschreiten. Dies geschieht einerseits zum Teil in der Absicht, die Gültigkeit der Grenzen zu prüfen, andererseits unbewusst, weil Lehrer es versäumt haben, die Verhaltengrenzen abzustecken. Weichen die Verhaltengrenzen unter den Lehrern stark voneinander ab, wird das Konfliktpotenzial durch die

<sup>227</sup> Vgl. Schirp, 1999, S. 35 ff.

<sup>228</sup> Aebli merkt dazu kritisch an: „Stoffsammlungen, also Beschreibungen von Wissen, Zusammenfassungen von Unterrichtsergebnissen, sind dann gefährlich, wenn sie im Unterricht nicht in Tätigkeiten zurückverwandelt werden, die von lebendigen Problemen ausgehen und vom Schüler eigenes Handeln, Beobachten und Nachdenken erfordern. Der didaktische Kurzschluß besteht darin, bloße Ergebnisse zu vermitteln und zu meinen, man habe nicht die Zeit oder es sei zu umständlich, mit den Schülern jene Tätigkeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnis die Einsicht, die Problemlösung, der Begriff ist (...). Handlungen, Operationen und Begriffe müssen durchgearbeitet, d.h. vielfältigen Transformationen unterworfen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, damit sie beweglich werden.“ Aebli, 1987, S. 30 ff. Aebli entwickelte drei zweipolige Dimensionen der Unterrichtsmethodik sachbezogen oder sozial (personenbezogen), herstellen (praktisch) oder darstellen (erkennen) und real und symbolisch. Aus den Kombinationen ergeben sich die verschiedenen Formen der Schüleraktivitäten. Zum handlungsorientierten Unterricht vgl. Meyer, 1993, S. 211-220. Zum lebendigen Lehren und Lernen vgl. Matzdorf; Cohn, 1992.

<sup>229</sup> Vgl. Pancratz, 1996, S. 23 ff.

<sup>230</sup> Vgl. Schirp, 1999, S. 40.

<sup>231</sup> Vgl. Schuhmann, 1993, S. 47 ff.

Desorientierung der Schüler erhöht. Des Weiteren kann mangelndes Einfühlungsvermögen, was sich in dem Unverständnis von persönlichen Lernschwierigkeiten und Entwicklungskrisen äußert, zu Konflikten führen. „Der (...) Leistungsrückgang (von Schülern) wird entweder nicht entsprechend zur Kenntnis genommen oder auf mangelnden Fleiß, auf ein Nicht-Leisten-Wollen, nicht aber auf ein Nicht-Leisten-Können zurückgeführt.“<sup>232</sup>

Das Sprachverhalten von Lehrern kann ebenfalls Konflikte verursachen. MEYER kritisiert, dass Lehrer nicht nur zu viel sprechen, „sie sprechen oft auch ungenau, abgehackt, widersprüchlich oder hektisch. Für viele Berufsanfänger verschärfsten sich diese Sprechschwierigkeiten wegen der zusätzlichen Anfängerbelastung noch ... (Berufsanfänger) müssen neu lernen, sehr viel disziplinierter und überlegter zu sprechen, als dies in Seminarveranstaltungen und studentischen Diskussionsrunden üblich ist.“<sup>233</sup>

In Anlehnung an OTT weist SCHUHMANN auf drei weitere Konfliktursachen hin.<sup>234</sup> Kameradistisches Verhalten von Lehrern verursacht in Konfliktsituationen oft Hilflosigkeit. Lehrer verlieren ihren Einfluss auf Schüler und leiden unter Akzeptanzschwierigkeiten.<sup>235</sup> Besitzen Lehrer eine gesteigerte Ichhaftigkeit, die aus Minderwertigkeitsgefühlen und Geltungsbedürfnissen resultiert, werten sie die Selbstständigkeit und kritische Denkansätze der Schüler als Aufsässigkeit ab. Nichtzuletzt fördern Ängste der Lehrer extremes Lehrerverhalten. So neigen ängstliche Lehrer „wohl kurzzeitig zu extremer Nachgiebigkeit, wahrscheinlicher ist jedoch, daß sich die bald einstellende Frustration in den Steigerungsstufen: Aggression – Resignation – Depression – Regression fortsetzt. Bei Referendaren wird beispielsweise – bereits nach kurzer Unterrichtszeit – häufig ein Rückfall in traditionell-autoritäre Verhaltensmuster beobachtet.“<sup>236</sup>

Wie das Schaubild von SCHIRP zeigt, sind Lehrer den makrostrukturellen Einflussfaktoren der Schule jedoch nicht hilflos ausgeliefert, sondern können u.a. durch ganzheitliche Lerninhalte, handlungsbezogene Lernziele, schülerorientierte Leistungsanforderungen, aktive Lernverfahren, kooperative Arbeitsformen, erfahrbare Lernobjekte, demokratische Interaktionsformen und individuelle Leistungsbewertung sozialen Konflikten

---

<sup>232</sup> Heinelt, 1978, S. 87 zitiert nach Schuhmann, 1993, S. 48.

<sup>233</sup> Meyer, 1993, S. 80.

<sup>234</sup> Vgl. Schuhmann, 1993, S. 49.

<sup>235</sup> Als Autorität werden Lehrer mit fachlichen Kompetenzen, fairen, menschlichen und schülerorientierten Verhaltensformen angesehen. Vgl. Gordon, 1992, S. 179.

<sup>236</sup> Ott, 1982, S. 562 zitiert nach Schuhmann, 1993, S. 49. „Lehrer, die häufig nachgeben, entwickeln Abneigung oder Haß gegen ihre Schüler und schließlich gegen ihren Beruf.“ Gordon, 1992, S. 175.

und somit potenziellen Gewalttätigkeiten vorbeugen, ohne sie vollkommen ausschließen zu können.<sup>237</sup>

Bezogen auf die Ursachen sozialer Konflikte und Gewalt kommt SCHIRP zu der Erkenntnis, dass „Schule (...) oft (noch) nicht der Lebens- und Erfahrungsraum (ist), in dem Schüler/-innen modellhaft erfahren können, wie individuelle Bedürfnisse und soziale Interessen miteinander ausbalanciert werden können, wie soziale Konflikte friedlich (...) gelöst werden können, wie man selber an der Gestaltung seines Lebensraumes mitwirken kann.“<sup>238</sup>

Im weiteren Verlauf der Arbeit ist zu zeigen, welchen Beitrag die Mediation leisten kann, diese Defizite zu beheben.

Zum Abschluss des Abschnittes soll auf die Problematik der mediativen Konfliktbearbeitung von strukturellen sozio-ökologischen Konfliktursachen eingegangen werden.

POTTHOFF und WOLF differenzieren die Problematik der sozio-ökologischen Konfliktfaktoren wie folgt: „Die Ursachen pädagogischer Konflikte liegen *primär* in den Widersprüchen der beim Erziehungsprozeß unterscheidbaren Komponenten und Personen (...) (und) (...) *sekundär* in den unvereinbaren gesellschaftlichen, kulturellen, politischen, ökonomischen und anderen Umweltbedingungen und ihren Einflüssen auf das Erziehungsgeschehen. Die primären Ursachen sind in schulischen Konfliktsituationen weitgehend aufhebbar, die sekundären dagegen kaum.“<sup>239</sup>

Für die mediative Konfliktbearbeitung sind die sekundären, sozio-ökologischen Konfliktursachen ein Problem. Sie beeinflussen mehr oder weniger soziale Konflikte, können aber, obwohl die Konfliktursachen weitgehend bekannt sind, nicht oder nur eingeschränkt durch Mediation behoben werden. Mediation laboriert in diesen Fällen lediglich an den Symptomen, ohne die Gründe heilen zu können. Sekundär, sozio-ökologisch bedingte Konflikte sind in doppelter Hinsicht unbefriedigend. Zum einen werden sie nicht direkt von den Betroffenen erzeugt und zum anderen können sie nicht unmittelbar durch die Betroffenen bewältigt werden. Diese Konflikte sind weitgehend durch gesellschaftspolitische Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse zu beheben.

---

<sup>237</sup> Vgl. Schirp, 1999, S. 37.

<sup>238</sup> Schirp, 1999, S. 44.

<sup>239</sup> Potthoff; Wolf, 1978, S. 127 zitiert nach Schuhmann, 1993, S. 44. Potthoff und Wolf verstehen unter pädagogischen Konflikten Interaktionsstörungen im Erziehungsprozess.

SCHWABE und TREDE empfehlen, die Gewalt junger Menschen, die aus unbearbeiteten Konflikten resultiert, im Kontext struktureller Rahmenfaktoren zu bewerten und zu bearbeiten. „Die Konsequenzen struktureller Gewalt lassen sich durch keine noch so guten Konzepte der Jugendhilfe neutralisieren. Wo Arbeitslosigkeit grassiert, beengte Wohnverhältnisse für kinderreiche Familien die Regel sind, wo gewachsene Nachbarschaften durch Sanierungen zerstört (...) ist gewalttägiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen geradezu logisch (...). Sich sofort und umstandslos für das punktuelle Mißlingen im Umgang mit diesem Gewaltpotential persönlich verantwortlich zu fühlen, käme einem Bewußtsein gleich, mit dem sich z.B. Förster für das Waldsterben in ihrem Revier verantwortlich glauben und vergessen, daß dieses ökologische und ökonomische Gründe zur Ursache hat, die in erster Linie politisch verantwortet werden müssen.“<sup>240</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Einsicht sollte auf Mediation trotzdem nicht verzichtet werden. Vielmehr sollte bei strukturell bedingten Konflikten versucht werden, die beteiligten Institutionen z.B. bei Schulkonflikten je nach Ausformung Schüler, Lehrer, Schulleitung, Eltern, Betriebe, Schulträger, Kultusministerium und/oder Kommunen, in ein System mediativer Konfliktintervention und –prävention einzubinden, was zu Verhaltensänderungen auf allen Ebenen führen könnte.

Arten soziale Konflikte in strafrechtlichen Handlungen aus, sind diese Fälle an juristische Institutionen und/oder therapeutische Professionen zu überweisen. Mediation kann im Vorfeld einer gerichtlichen Behandlung hilfreich sein, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind.<sup>241</sup>

### **3.4.3 Eskalationsstufen im Konfliktverlauf**

Obwohl es manchmal so erscheint, als ob Konflikte plötzlich und unerwartet über Menschen „hereinbrechen“, hat jeder Konflikt seine eigene Geschichte, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelt und dessen Ausgang ungewiss ist. Oft reicht ein banaler Anlass und der Streit bricht aus. Bei genauer Betrachtung sind Konflikte ganzheitliche dynamische Prozesse, die sich stufenweise und mit wiederkehrenden Begleiterscheinungen entwickeln.<sup>242</sup>

---

<sup>240</sup> Schwabe; Trede, 1994 zitiert nach Proksch, 1998b, S. 13.

<sup>241</sup> Siehe Kapitel 4.4 und 4.7.

<sup>242</sup> Vgl. Funk; Malarski, 1999, S. 15.

Die folgende Abbildung zeigt die Faktoren menschlichen Verhaltens, die sowohl in ihrer intrapersonalen als auch interpersonalen Wechselwirkung zur Eskalation, d.h. zur Verschärfung des Konfliktverlaufs, führen können.<sup>243</sup> Die Grafik verdeutlicht aus systemtheoretischer Sicht die Interrelation von Teilsystemen der menschlichen Persönlichkeit und den ganzheitlichen Charakter der Konfliktentwicklung. Kognitive, affektive, soziale, kommunikative und physische Verhaltensdispositionen wirken in einem Konflikt interdependent zusammen.

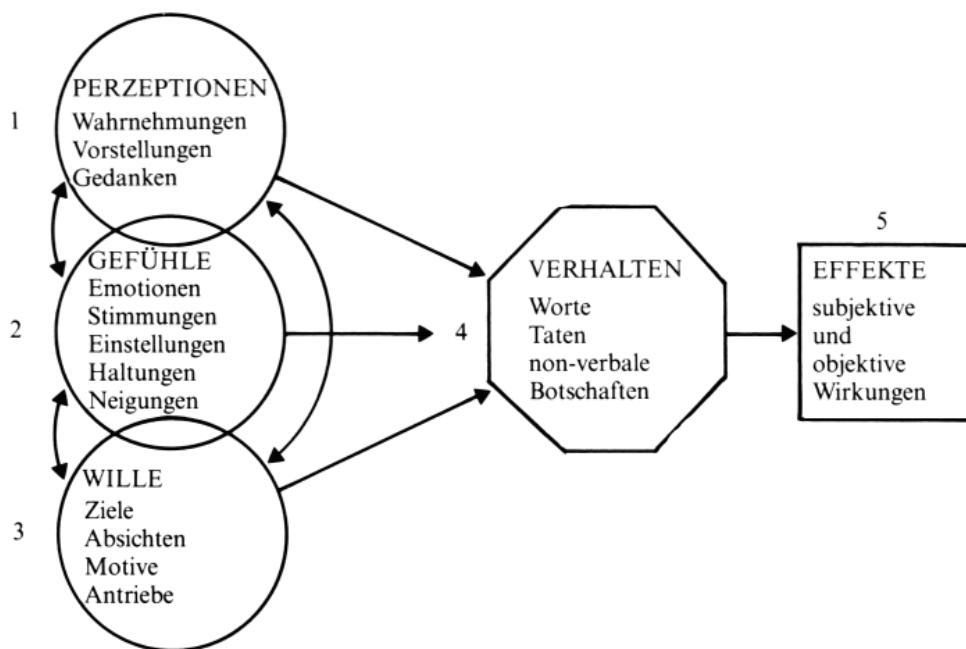


Abb. 9: Seelische Faktoren im Konflikt<sup>244</sup>

„Konflikte beeinträchtigen unsere *Wahrnehmungsfähigkeit* und unser *Denk- und Vorstellungsl Leben* so sehr, dass wir im Lauf der Ereignisse die Dinge in uns und um uns herum nicht mehr richtig sehen. (...) Auch unser *Gefühlsleben* wird stark beeinträchtigt. Wir werden zunächst sehr hin und her gerissen zwischen Verstehen und Ablehnung, Sympathie und Antipathie; (...) Ähnlich auffällig sind die Veränderungen in unserem *Willensleben*. Wir werden einseitig auf unsere vermeintlichen Interessen fixiert; mit jeder Aktion und Reaktion im Zuge der Konfliktaustragung werden in uns solche Seiten angesprochen, deren wir uns im grossen und ganzen gar nicht bewusst sind.“

<sup>243</sup> Vgl. Meyer, 1997, S. 23. Der Begriff „Eskalation“ geht auf Kahn (1965) zurück, bezog sich ursprünglich nur auf Konfliktverschärfungen in internationalen Beziehungen und wurde später auch für andere Konfliktkonstellationen übernommen.

<sup>244</sup> Glasl, 1999, S. 36.

Wir können dann zu unserem Erstaunen feststellen, dass wir imstande sind zu hassen, (...) All diese Veränderungen und Beeinträchtigungen wirken zusammen. Sie beeinflussen einander, verstärken sich gegenseitig und führen dazu, dass wir auf diese Weise die Kontrolle über uns selbst verlieren. Dies drückt sich dann in unserem *äusseren Verhalten* aus: Es wird aggressiver, zerstörerischer. Wir lösen durch Wort und Tat Wirkungen aus, die wir zumeist so gar nicht gewollt hätten. Und all dies bewirkt nur, dass auch unsere Gegenparteien im Konflikt zu mehr Gewalt greifen, dass auch sie starrer und rücksichtsloser werden und uns noch mehr ärgern, reizen und bedrängen. Dadurch steigern wir einander in eine Eskalation des Konfliktes, die zuletzt so intensiv werden kann, dass wir uns dem Konflikt völlig ausgeliefert fühlen.“<sup>245</sup>

Die zunehmende Wahrnehmungsverzerrung führt dazu, dass die Streitenden nicht nur die Kontrolle über sich selbst verlieren, sondern auch über den gesamten Konfliktverlauf. Ohne Hilfe Dritter droht der Streit, aus der Bahn zu geraten.

Ein auf zwischenmenschliche Konflikte anwendbares Eskalationsschema zur Erklärung des Konfliktverlaufs entwickelte GLASL mit seinem neunstufig absteigenden Kaskadenmodell.<sup>246</sup>

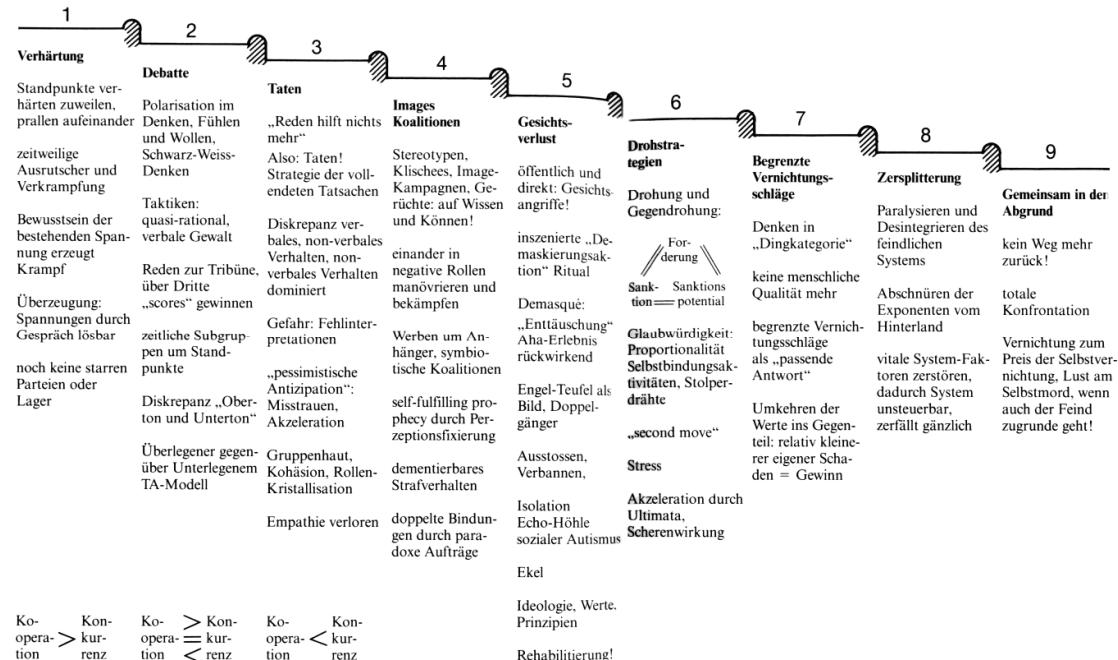


Abb. 10: Die 9 Stufen der Konflikteskalation.<sup>247</sup>

<sup>245</sup> Glasl, 1999, S. 34/35.

<sup>246</sup> Glasl, 1999, S. 218/219.

<sup>247</sup> Glasl, 1999, S. 218/219.

Bildhaft gesprochen, würden eine oder beide Parteien im Verlauf der Konfliktverschärfung über neun Stromschnellen in den Abgrund gerissen. Die jeweilige Eskalationsstufe kann an den verbalen Äußerungen, der Körpersprache, den Strategien und Verhaltensweisen sowie an der gesamten Gesprächsatmosphäre der Konfliktparteien identifiziert werden.

Die Zuordnung zu einer Eskalationsstufe ist wiederum stark von der Wahrnehmung der betrachtenden Person abhängig.

Bedeutsam für die Bearbeitung eines Konflikts ist, dass mit absteigender Eskalationsstufe „das eigene Verhalten und das des Gegners (...) weiter eingeengt (wird), weil bestimmte Handlungsalternativen ausgeschlossen werden.“<sup>248</sup> Von Stufe zu Stufe gleiten die Konfliktparteien auf ein niedrigeres Regressionsniveau ab.

Auf den ersten drei Stufen geht es primär um inhaltliche Aspekte. Die Konfliktparteien kooperieren in einem begrenzten Umfang miteinander, der Ergebnisse erlaubt, die beide Seiten als Gewinne verbuchen können. Ab der vierten Stufe verschiebt sich der Konflikt mehr und mehr von der Inhalts- auf die Beziehungsebene. Der originäre Konfliktgegenstand verliert zunehmend an Bedeutung, während das Verhältnis der Streitenden zueinander zum Objekt ihrer Auseinandersetzung wird. Bis zur sechsten Stufe bestehen noch Chancen auf einvernehmliche Regelungen, ohne dass eine Konfliktpartei einen „Gesichtsverlust“ in Form einer empfundenen Niederlage hinnehmen muss. Ab der siebten Stufe spitzt sich der Konflikt zu und gerät in einen Bereich, in dem beide Gegner nur noch verlieren können. In diesem Konfliktstadium ist den Streitenden die Vernichtung des Gegners wichtiger als die eigene Existenz.

GLASL versteht sein Eskalationsmodell als Warnung vor Regressionen im Konfliktverhalten. „Die Konfliktparteien lassen sich danach von Denkgewohnheiten, von Gefühlen und Stimmungen sowie von Motiven und Zielen leiten, die nicht dem Grad ihrer wirklichen Reife entsprechen, sondern Rückgriffe auf bereits durchlebte und ‘überwundene’ Phasen in der Reifung sind. *Die Wendepunkte markieren also Regressionsschwellen.* Dadurch ändern sich die Perzeptionen, die Einstellungen und Absichten, die Verhaltensweisen und das ganze Selbstkonzept der Konfliktparteien.“<sup>249</sup>

Mit dieser Beschreibung des Konfliktverhaltens und des Konfliktverlaufs verbindet GLASL die Zielsetzung, durch die Diagnose und Intervention außenstehender Dritter zu

---

<sup>248</sup> Glasl, 1999, S. 215.

<sup>249</sup> Glasl, 1999, S. 216.

einer Konfliktbearbeitung zu gelangen, die weitere Regression vermeidet und darüber hinaus überwindet. Die Intention GLASLS weist auf die Bedeutung der Interventionsfunktion Dritter in Konflikten und somit auch auf den Stellenwert der Mediation hin.

In der folgenden Darstellung gibt GLASL eine Empfehlung, welche Interventionsmaßnahme für welche Eskalationsstufe „schwerpunktmaßig am fruchtbarsten ist“<sup>250</sup>, ohne allerdings konkrete Hilfen für die Umsetzung der jeweiligen Methode anzuführen. Die Formulierung der Empfehlung erhebt keinen absoluten Anspruch und schließt nicht aus, dass Interventionsmaßnahmen auch für andere Eskalationsstufen eingesetzt werden können.

Eskalationsstufen:

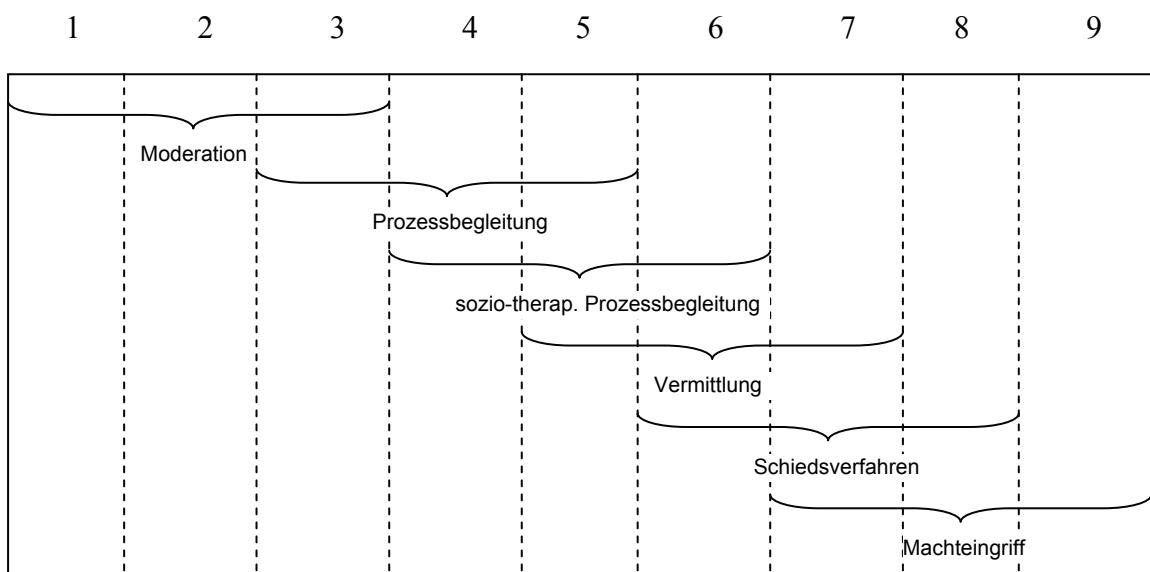


Abb. 11: Rollen- und Strategiemodelle und Eskalationsgrad.<sup>251</sup>

Die Grafik zeigt, dass sich die Maßnahmen der Konfliktbearbeitung durch Dritte zum Teil überlagern und in bestimmten Eskalationsstufen verschiedene Verfahren eingesetzt werden können. Der Einsatz des jeweiligen Strategie- und Rollenkonzepts wird von der Art und Intensität des Konflikts bestimmt.<sup>252</sup>

GLASL setzt den Begriff der Vermittlung explizit mit dem Begriff der Mediation gleich. Danach ist die Mediation primär auf den Eskalationsstufen 5 bis 7 einzusetzen.

<sup>250</sup> Glasl, 1999, S. 362.

<sup>251</sup> Glasl, 1999, S. 361.

<sup>252</sup> An dieser Stelle soll nicht jedes einzelne Rollenkonzept beschrieben werden, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ausführliche Erläuterungen zu den Interventionsmöglichkeiten siehe Glasl, 1999, 362 ff.

Ein Vergleich der angeführten Interventionsmaßnahmen zeigt eine Übereinstimmung der Moderation, der Prozessbegleitung, der sozio-therapeutischen Prozessbegleitung mit der Vermittlung (Mediation) in Bezug auf die Selbstbestimmung der Konfliktregulierung, wobei nach Auffassung GLASLS die Mediation die letzte Möglichkeit ist, Konflikte selbstbestimmt zu bearbeiten.

Unterschiede zwischen der Mediation und den drei erstgenannten Methoden bestehen hinsichtlich des Einsatzes auf den verschiedenen Eskalationsstufen, der Bearbeitung rationaler und irrationaler Aspekte, der Behandlung des Beziehungsaspektes und der Autorität der dritten Person. Auffällig ist, dass viele Merkmale der für die pädagogische Arbeit relevanten transformativen Mediation, die es noch gilt aufzuzeigen, allein der Moderation, der Prozessbegleitung und der sozio-therapeutischen Prozessbegleitung zugeschrieben werden und nicht auch der Mediation. So fördert demnach die Moderation am ehesten die Selbstdarstellung, das Wahrnehmungsvermögen und die Verbesserung der Beziehungen. Sie gewährt den Konfliktparteien das größte Maß an „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Die Prozessbegleitung vermittelt Wissen und Fähigkeiten, zukünftige Konflikte weitgehend selbstständig zu bewältigen. Sie stärkt die Eigenverantwortung, fördert die Emancipation und hilft den Konfliktparteien empathische und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln. Die Berücksichtigung der Gefühle und unbewussten Blockaden stehen bei der sozio-therapeutischen Prozessbegleitung im Mittelpunkt.

Nach GLASL konzentriert sich Mediation in erster Linie auf die Klärung der Konfliktursachen und weniger auf die Verbesserung der Beziehung. Aspekte wie Selbstdarstellung und die Entwicklung von Einfühlungsvermögen werden nicht als Mediationsziele angeführt. Ferner können Vermittler Druckmittel einsetzen, um die Haltung der Streitenden zu beeinflussen.

Diese Auffassung widerspricht gänzlich den der Arbeit zugrundeliegenden Merkmalen der transformativen Mediation. Moderation, Prozessbegleitung und sozio-therapeutische Prozessbegleitung sind m.E. spezielle Arbeitsformen auch der Mediation. Sie erfüllen die Minimalanforderung an die Mediation, die Konfliktparteien durch einen außenstehenden Dritten in ihrer eigenständigen Konfliktregulierung zu unterstützen. Darüber hinaus verfolgen die genannten Verfahren typische Ziele der transformativen Mediation. Auf das Eskalationsmodell von GLASL übertragen, umfasst die mediative Konfliktbear-

beitung somit insgesamt die ersten sieben Stufen. Inwieweit die letzten beiden Stufen mediativ behandelt werden können, hängt von der Bereitschaft der Streitenden ab, was jedoch aufgrund der fortgeschrittenen Eskalation eher unwahrscheinlich ist.

FALLER vereinfachte für die pädagogische Arbeit mit Konflikten das Eskalationsmodell von GLASL, in dem er die neun Stufen zu drei Schwellen bündelt, die jeweils drei Stufen umfassen.<sup>253</sup>

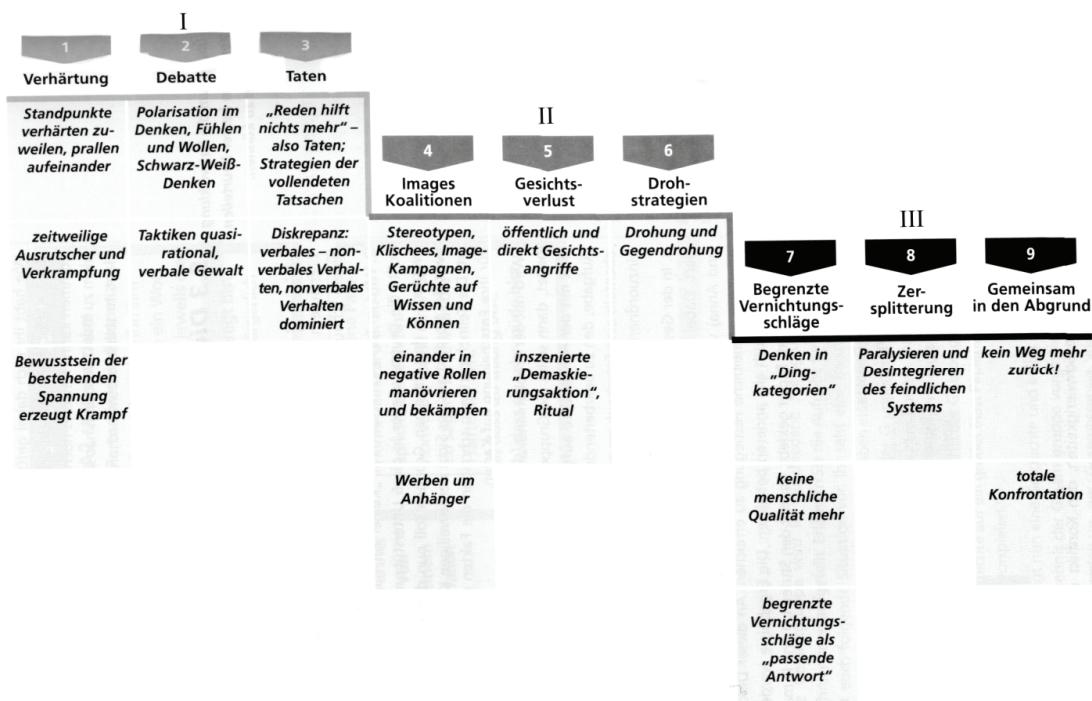


Abb. 12: Eskalationsstufen nach FALLER.<sup>254</sup>

Im Vergleich zu GLASL ordnet FALLER den Eskalationsstufen keine differenzierten Interventionsmaßnahmen zu. Da sich die Ausführungen FALLERS auf die mediative Konfliktbearbeitung beziehen und er keine Einschränkungen auf bestimmten Eskalationsstufen vornimmt, könnte vermutet werden, dass Mediation nach FALLER auf allen Eskalationsstufen zu einer konstruktiven Konfliktbearbeitung eingesetzt werden kann. Mit zunehmender Eskalationsstufe wird die mediative Konfliktbearbeitung jedoch schwieriger und sukzessive an ihre Grenzen stoßen.

<sup>253</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 25.

<sup>254</sup> Faller, 1998, S. 25.

### 3.5 Konflikttypologien

Konflikttypologien klassifizieren Konflikte nach bestimmten Kriterien wie Erscheinungsformen und Konfliktursachen.<sup>255</sup> Der Typologisierung geht die Analyse von Konfliktphänomenen voraus, um darauf aufbauend, zukünftige Konflikte effektiver diagnostizieren und behandeln zu können. Für die Mediation sind Konflikttypologien hilfreich, um zu entscheiden, welche Konflikte überhaupt mediativ bearbeitet werden können und sollen.

Ein großes Problem der Systematisierung von Konflikttypologien liegt in ihrem hohen Abstraktionsniveau, das zwar theoretischen Ansprüchen genügt, aber für die praktische Anwendung weniger hilfreich ist. Die folgenden Klassifizierungsansätze von (Schul-) Konflikten wurden daher unter handlungsorientierten Gesichtspunkten der Mediation gewählt.<sup>256</sup>

FLEISCHER beschränkt sich bei der Bearbeitung von Konflikten im Bereich der Schule auf die Unterscheidung von:

- intraindividuellen (intrapersonale, innerpsychischen) Konflikten,
- interindividuellen (interpersonale, sozialen) Konflikten,
- strukturbedingt-institutionellen Konflikten.<sup>257</sup>

Auf intrapersonelle Konflikte wird in Mediationen nur insoweit eingegangen, wie sie im Rahmen der sozialen Konfliktbearbeitung notwendig und hilfreich erscheinen. Zu groß ist dabei die Gefahr, dass Mediatoren bei tiefer liegenden innerpsychischen Konflikten ihre Kompetenzen überschreiten. In diesen Fällen sind m.E. Therapien, Supervisionen und Beratungen die geeigneteren Verfahren zur Konfliktbehandlung. Problematisch ist die Frage, wann die Grenzen überschritten werden. Eine eindeutige Grenzziehung wird in der Literatur nicht vorgegeben. In der Praxis ist jeder Mediator individuell gefordert, diese Frage mit dem nötigen Maß an Selbstreflexivität zu beantworten.

---

<sup>255</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 47 ff.

<sup>256</sup> Nach Glasl „muss eine interventionsorientierte Konflikttypologie dazu dienen, 1. sich als Betroffener bzw. als Dritte Partei bereits in den allerersten Stadien in der Konfliktsituation orientieren zu können; 2. die ersten Interventionen zur eigentlichen Bestimmung einer Diagnose und weitere Interventionen zweckmäßig auswählen zu können; 3. die eigene Rolle als beteiligte Konfliktpartner bzw. als Helfer für sich selbst und für das Klientensystem plausibel darlegen zu können und 4. durch einen Vergleich des Vorgehens in ähnlichen Typen das eigene Vorgehen gezielt evaluieren zu können, um zur weiteren Entwicklung von Konfliktbehandlungsstrategien Beiträge liefern zu können.“ Glasl, 1999, S. 54.

<sup>257</sup> Vgl. Fleischer, 1990, S. 112.

Strukturbedingte Konflikte wurden bereits in 3.3 und 3.4.2.3 angesprochen. Sie resultieren aus sozio-ökologischen Faktoren und vorgegebenen schulischen Rahmenbedingungen. Auf sozio-ökologisch bedingte Konfliktursachen haben einzelne Personen oder Gruppen keinen oder nur geringen Einfluss. In den Fällen, wo Entscheidungen wie beispielsweise bei der Auswahl und Beschaffung von Lehrmaterial mitbestimmt werden, kann eine mediative Behandlung hilfreich sein.

Wie in der Einleitung angekündigt, liegt der Fokus im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die durch die Mediation zu bearbeitenden sozialen Konflikte.

DAHRENDORF unterscheidet soziale Konflikte nach der Erscheinungsform in latente und manifeste Konflikte.<sup>258</sup> Bei latenten Konflikten liegen zwar Gegensätze in den Einstellungen der Personen vor, diese führen aber nicht zu feindseligen Auseinandersetzungen. Manifest ist der Konflikt, wenn er sich offen in einem gegenseitig verletzenden Verhalten äußert. In der Mediation werden vorwiegend die manifesten sozialen Konflikte behandelt.

BEHN u.a. differenzieren Konflikte zwischen Schülern hinsichtlich ihrer Inhalte und Intensität in vier Konfliktstufen:

- Alltagskonflikte, die von Schülern selbst geregelt werden können.
- Bagatellkonflikte, die den Unterricht und das Schulklima belasten und eskalieren können (beschimpfen, beleidigen, leichte Handgreiflichkeiten).
- Ernsthaft Konflikte, die sich in körperlichen Auseinandersetzung und/oder Bedrängung äußern.
- Schwere Regel- und/oder Gesetzesverstöße wie Körperverletzung, Erpressung, Raub und größere Sachbeschädigungen.<sup>259</sup>

BECKER unterscheidet je nach Intensität der emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikte.<sup>260</sup> „Scheinkonflikte erweisen sich bei näherer Betrachtung als irrelevant, Randkonflikte führen zu einer geringen und kurzfristigen, Zentralkonflikte zu einer starken und langfristigen Beeinträchtigung, während Extremkonflikte eine dau-

---

<sup>258</sup> Vgl. Dahrendorf, 1961, S. 201.

<sup>259</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 137.

<sup>260</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 19.

erhafte Beeinträchtigung nach sich ziehen.“<sup>261</sup> Nach BECKER treten Scheinkonflikte (z.B. Missverständnisse) und Extremkonflikte (kriminelle Handlungen oder schwere Körperverletzung) im Unterricht verhältnismäßig selten auf. Die Mehrzahl der Konflikte bilden die Rand- und Zentralkonflikte im Verhältnis 3 zu 1.<sup>262</sup> Randkonflikte sollten unmittelbar durch eine schlagfertige oder humorvolle Reaktion, ein Ignorieren oder ein anderes angemessenes situatives Verhalten behoben werden. Die Vielzahl kleiner Störungen mit Kurzzeitwirkung rechtfertigt keine differenzierte und intensive Konfliktbearbeitung, weil sonst die Lehrer nicht mehr zum Unterrichten kämen.<sup>263</sup> Dagegen wäre bei Zentralkonflikten eine mediative Bearbeitung sinnvoll. Extremkonflikte sind juristisch bzw. therapeutisch zu bearbeiten.

Die Unterscheidung von Konflikten nach dem Schweregrad der Beeinträchtigung kann nützlich sein, wenn es um die individuelle Bestimmung der Unzufriedenheit als Ausgangssituation einer Problembehandlung geht. Allerdings ist die Klassifizierung stark von der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten abhängig und besitzt nur einen provisorischen Zustand, da sich aufgrund ihres Prozesscharakters leichte Konflikte zu schweren Konflikten entwickeln können.

Eine umfangreiche und für die Mediation hilfreiche Konflikttypologie, die auch das Spektrum von Schulkonflikten weitgehend abdeckt, entwickelte MOORE in seinem 1986 erschienenen Lehrbuch „The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflicts“. MOORE klassifiziert Konflikte nach deren spezifischen Ursachen in fünf Konflikttypen:

„**Sachverhaltskonflikte** sind verursacht durch

- Mangel an Informationen
- Fehlinformation
- unterschiedliche Einschätzung darüber, was wichtig ist
- unterschiedliche Interpretation von Daten
- unterschiedliche Vorgehensweise zur Bewertung

---

<sup>261</sup> Becker, 1991, S. 19.

<sup>262</sup> Becker, 1991, S. 41.

<sup>263</sup> Vgl. Becker, 1991, S. 42.

**Interessen-Konflikte** sind verursacht durch

- angenommene oder tatsächliche Konkurrenz
- von realen (inhaltlichen) Interessen
- von Verfahrensinteressen
- von psychologischen Interessen

**Beziehungs-Konflikte** sind verursacht durch

- starke Gefühle
- Fehlwahrnehmungen oder Stereotypen
- mangelnde Kommunikation oder Fehlkommunikation
- wiederholtes negatives Verhalten

**Werte-Konflikte** sind verursacht durch

- verschiedene Kriterien zur Bewertung von Ideen oder Verhalten
- ausschließende Ziele von innerem Wert
- unterschiedliche Lebensformen, Ideologien und Religionen

**Struktur-Konflikte** sind verursacht durch

- destruktive Verhaltens- und Interaktionsmuster
- ungleiche Kontrolle, Eigentumsverhältnisse oder Verteilung von Ressourcen
- ungleiche Macht und Autorität
- geographische, physische oder umfeldbezogene Faktoren, welche Zusammenarbeit behindern
- „Zeitzwänge“<sup>264</sup>

Im vierten und fünften Kapitel gilt es zu zeigen, wie in einer Mediation die Konfliktursachen durch die Struktur des Mediationsverfahrens und den kommunikativen Verhaltensdispositionen der Mediatoren behandelt werden.

---

<sup>264</sup> Zitiert nach Faller, 1998, S. 27-29.

### 3.6 Umgang mit Konflikten

*„Der Streit als Vater aller Dinge!“<sup>265</sup>*

„Die Chinesen benutzen für den Begriff Konflikt nicht nur ein, sondern zwei Symbole. Das eine bedeutet ‘Möglichkeit zur positiven Veränderung’, das andere ‘Gefahr’. Konflikte müssen nicht prinzipiell einen verhängnisvollen Verlauf nehmen. Sie können zum persönlichen Wachstum und zur positiven Veränderung beitragen. Voraussetzung ist allerdings der konstruktive Umgang mit ihnen.“<sup>266</sup> Der zweite Aspekt dieses Zitats geht, wie das Mediationskonzept, von einem positiven Konfliktbegriff aus.

Menschen verfügen über ein breites Repertoire an Konfliktbearbeitungsstrategien. Die Formen der Konfliktaustragung variieren erheblich. Sie reichen von Vermeidung, stiller Resignation über Nachgeben, Akzeptanz, Inanspruchnahme Dritter als Streithelfer bzw. Streitschlichter, Anrufung von Gerichten bis hin zur verbalen und physischen Gewaltanwendung.<sup>267</sup> Vermeidung, Resignation, Nachgeben sowie psychische und physische Gewalt verdrängen lediglich die Konflikte, ohne sie auszutragen.

„Je nach dem, wie wir mit Konflikten umgehen, können sie

- | --                             | ++                                   |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| - Probleme zudecken            | - Hinweise auf Probleme sein         |
| - Rückentwicklungen bewirken   | - Fortschritt herbeiführen           |
| - Kommunikation erschweren     | - Kommunikation fördern              |
| - zur Resignation führen       | - neue Perspektiven eröffnen         |
| - Motivationsverlust auslösen  | - Interesse anregen                  |
| - zu Ignoranz führen           | - Veränderungen auslösen             |
| - Lernprozesse blockieren      | - Kreativität stimulieren            |
| - Beziehungen auflösen         | - Beziehungen festigen               |
| - zu Verletzungen führen       | - Selbsterkenntnis anregen           |
| - adäquate Lösungen verhindern | - neue Horizonte öffnen              |
| - Energie binden               | - Energie freisetzen“ <sup>268</sup> |

<sup>265</sup> Heraklit zitiert nach Sander; Sander, 1997, S. 16.

<sup>266</sup> Engert, 1997a, S. 9.

<sup>267</sup> Vgl. Proksch, 1998a, S. 7.

<sup>268</sup> Funk; Malarski, 1999, S. 9.

### 3.6.1 Destruktive Grundmuster der Konfliktbearbeitung

MÜLLER–FOHRBRODT unterscheidet drei alltägliche, aber wenig konstruktive Grundmuster der Konfliktbearbeitung<sup>269</sup>:

- Die totale Blockade
- Die machtgestützte Durchsetzung
- Das dankorientierte Nachgeben

Sind beide Konfliktparteien inhaltlich gleich stark und auf der Beziehungsebene gleich unnachgiebig, besteht die Gefahr, dass es zu einer wechselseitigen Blockade der Verhaltenstendenzen kommt. Hält dieser Zustand länger an, wächst die inhaltliche Unzufriedenheit und belastet die Beziehung zwischen den Parteien.

Die Blockade kann durchbrochen werden, wenn beide Streitenden ihr Verhalten ändern.

Setzt eine Partei offene oder verdeckte Machtmittel (Zwang, Gewalt oder Manipulation) ein, kann sie ihre Interessen einseitig durchsetzen. Die machtgestützte Durchsetzung führt allerdings bei der unterlegenen Partei zur inhaltlichen Unzufriedenheit und wirkt akut beziehungsgefährdend. Die unterlegene Partei fühlt sich als Verliererin, weil ihre Interessen nicht ernst genommen worden sind. Bleiben die Aspekte auf der Inhalts- und Beziehungsebene unbearbeitet, besteht die Gefahr, dass die unterlegene Partei jede Möglichkeit nutzt, um sich zu rächen. Eine weitere negative Wirkung in entwicklungspsychologischer Sicht könnte sein, dass die unterlegene Partei ihre Niederlage als Schwäche auslegt, was ihr Selbstwertgefühl reduziert und zu Depressionen führen könnte.

Oftmals verzichtet eine Partei auf die Durchsetzung ihres Anliegens. Häufig tut sie dies mit dem Gefühl der moralischen Überlegenheit.<sup>270</sup> Darüber hinaus kann mit dem vermeintlich freiwilligen Verzicht die unausgesprochene Erwartung verbunden sein, dass die andere Partei beim nächsten Konflikt ihrerseits Verzicht üben müsse. Vorläufig ist die andere Partei bedingt durch die unausgesprochene Erwartung über die unkomplizierte Lösung ahnungslos zufrieden. Die Beziehung zueinander wird durch dankorientiertes Nachgeben in doppelter Weise belastet, wenn die eine Partei ihre Erwartungen einfordert

---

<sup>269</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 20 ff.

<sup>270</sup> Diese Verhaltensweise kommt in der Volksweisheit, der Klügere gibt nach, zum Ausdruck, was in der Konsequenz bedeutet, dass die Gesellschaft nur von Dummen regiert wird. Nachgeben als Verzicht auf die eigenen Interessen widerspricht dem Mediationskonzept. Diese Form des Nachgebens ist nicht mit der Akzeptanz und dem Ausgleich anderer Interessen gleichzusetzen.

und der anderen Partei Egoismus unterstellt, weil sie nie bereit sei, auf ihre eigenen Interessen zu verzichten.

Einerseits wird von der einen Partei auf der inhaltlichen Ebene ein Verzicht erwartet und eingefordert, den sie nicht mitbestimmt hat und andererseits wird der Vorwurf des Egoismus sowie der mangelnden Empathie ausgesprochen. Dankorientiertes Nachgeben ist einseitig, inhaltlich ungerecht, nur kurzfristig beziehungsschonend, langfristig jedoch beziehungsbelastend.<sup>271</sup>

Die Grundmuster kommen im Umgang mit alltäglichen Konfliktsituationen selten ganz rein vor, nicht zuletzt, weil sich hinter vielen Konflikten polyvalente Konfliktursachen verbergen. Dennoch sind die drei Grundmuster auch in komplexeren Konfliktsituationen zu erkennen.

Nachdem beschrieben wurde, warum bestimmte Verhaltensweisen das Konfliktpotenzial eher noch ausweiten als es zu reduzieren, soll in den folgenden Abschnitten den Fragestellungen nachgegangen werden, wann ein Konflikt konstruktiv, d.h. zufriedenstellend bearbeitet ist und welche Kompetenzen notwendig sind, um Konflikte konstruktiv zu bearbeiten.

### **3.6.2 Merkmale konstruktiver Konfliktbearbeitung**

„Von einer konstruktiven Bearbeitung eines Konfliktes kann gesprochen werden,

- wenn die wechselseitige Blockade der Anliegen gelockert bzw. aufgehoben wurde,
- wenn die Anliegen (Interessen) beider Parteien möglichst gleichmäßig, also gerecht verteilt befriedigt wurden,
- wenn die Befriedigung auf dem höchstmöglichen Niveau geschah und nicht auf dem niedrigsten; (...),
- wenn die Suche nach der gerechten Auflösung der Blockade so vor sich ging, daß die Beziehung der Parteien dabei keinen Schaden nahm, sondern sich im Gegenteil eher verbessert hat.“<sup>272</sup>

---

<sup>271</sup> Die machtgestützte Durchsetzung und das dankorientierte Nachgeben entsprechen der Methode I und II, den zwei Konzepten von Sieg und Niederlage, bei Gordon. Vgl. Gordon, 1992, S. 169 ff.

<sup>272</sup> Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 23.

Die Merkmale der konstruktiven Konfliktbearbeitung sind m.E. um das Kriterium der Gewaltfreiheit zu ergänzen, nach dem auf jegliche Form von Gewalt verzichtet wird.<sup>273</sup>

Jede Bearbeitung sozialer Konflikte kann die angeführten Merkmale als Zielsetzungen verfolgen und zugleich durch sie bewertet werden.

Konstruktive Konfliktregelungen sind m.E. keine „entweder – oder“ Entscheidungen. Vielmehr müssen die Ergebnisse in Dimensionen von mehr oder weniger bewertet werden. Durch die Konfliktbearbeitung kann in die Auflösung einer Blockade keine, ein bisschen oder relativ viel Bewegung gekommen sein. Ebenso können die individuellen Interessen der Streitenden gar nicht, etwas oder relativ weitgehend ausgeglichen werden. Die Veränderungen auf der Beziehungsebene sind ebenfalls nur relativ zu erfassen. Ziel einer konstruktiven Konfliktbearbeitung sollte deshalb ein möglichst hoher Realisierungsgrad der angeführten Merkmale sein.

In Theorien, die sich mit der Bearbeitung von Problemen beschäftigen, wird der Prozess der Konfliktbearbeitung als „Problemlösen“ und das Ergebnis als „Problemlösung“ bezeichnet.<sup>274</sup>

Auch im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Konflikten werden die Begriffe (Problem)lösen und (Problem)Lösung häufig gebraucht. GORDON vertritt die Auffassung, „(d)as Lösen von Problemen erfordert einen stufenweisen Prozeß, der schließlich zu einer Lösung des Konflikts führt.“<sup>275</sup> Die synonome Bezeichnung von Konflikten als Probleme ist nachvollziebar, da Konflikte einen unbefriedigenden Ausgangszustand haben, den es gilt, in einen befriedigenden Endzustand zu transformieren. Der Gebrauch des Verbs „lösen“ und des Substantivs „Lösung“ ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Die Bearbeitung eines Konflikts gestaltet sich immer als ein Prozess, der nicht eine einzige, richtige Lösung hat. Zu vielschichtig und unterschiedlich können die Interessen und Emotionen der Streitenden gelagert sein. In den Ausführungen dieser Arbeit zur mediatischen Konfliktbearbeitung wird der Begriff Konfliktlösung weitgehend vermieden, denn Mediation regelt in erster Linie Konflikte. Inwieweit eine Lösung des Konflikts erreicht

<sup>273</sup> Zu den Grundlagen einer gewaltfreien Konfliktaustragung vgl. Walker, 1995, S. 19 ff.

<sup>274</sup> Vgl. Dörner, 1974, S. 20 ff.; vgl. Tümmers, Kraux; Barkey, 1995, S. 23 ff. Nach Tümmers sind Probleme „als an subjektiven bzw. normativen Maßstäben bewertete und subjektiv erfahrene Schwierigkeiten bzw. unbefriedigende Situationen zu kennzeichnen, für die das Subjekt keine unmittelbaren Lösungen realisieren kann.“ Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 23.

<sup>275</sup> Gordon, 1992, S. 216. Die Problemlösemethode nach Gordon umfasst sechs Prozessstufen, die sich überwiegend auch im Harvard-Konzept und in Mediationsverfahren wiederfinden. Die sechs einzelnen Prozessstufen lauten: 1. Definition des Problems 2. Sammlung möglicher Lösungen 3. Wertung der Lösungsvorschläge 4. Entscheidung für die beste Lösung 5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung 6. Bewertung der Effektivität der Lösung.

wird, ist eine andere Frage. Nicht für jeden Konflikt gibt es eine Lösung. Das Wort Lösung ist stark auf die Alternativen „gelöst – ungelöst“ festgelegt. Mediation denkt und handelt nicht in so engen Kategorien. Vielmehr intendiert Mediation Verbesserungen. Bereits kleine Veränderungen können als Erfolg gewertet werden. Aus den genannten Gründen wird im Rahmen der Mediation bevorzugt von Konfliktbearbeitung, Konfliktbehandlung, Konfliktbewältigung und Konfliktregelung gesprochen.<sup>276</sup>

Ansatzpunkte einer konstruktiven Konfliktbearbeitung bieten die in Kapitel 3.4.3 beschriebenen seelischen Faktoren im Konflikt (Wahrnehmung, Gedanken, Gefühle, Wille und Verhalten). Das Mediationsverfahren wird daraufhin zu untersuchen sein, inwieweit auf die Faktoren in den einzelnen Mediationsphasen eingegangen wird.

### **3.6.3 Konfliktkompetenz als Voraussetzung einer konstruktiven Konfliktbearbeitung**

Um eine konstruktive Konfliktbearbeitung umzusetzen, müssen die Konfliktparteien über bestimmte Einstellungen, Bereitschaften und Fähigkeiten verfügen bzw. im Verlauf der Konfliktbearbeitung erlernen, die als Konfliktkompetenz<sup>277</sup> bezeichnet werden können.

Im Folgenden soll die Frage geklärt werden, was Menschen befähigt, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten.

Der erste Schritt, einen Konflikt konstruktiv auszutragen, erfordert neben einem mehr oder weniger ausgeprägten Leidensdruck der Betroffenen von den Konfliktparteien bestimmte Grundhaltungen und Bereitschaften. Diese reichen allein nicht aus, um Konflikte zu bewältigen. Darüber hinaus müssen Menschen über konkrete Fähigkeiten verfügen oder diese erwerben, um Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Nachfolgend werden spezifische Grundhaltungen in Form von Ansätzen erläutert und Fähigkeiten zur Konfliktbearbeitung zugeordnet.

---

<sup>276</sup> Zur differenzierten Begriffsbestimmung von Interventionen in Konflikten vgl. Glasl, 1999, S. 17-21.

<sup>277</sup> Unter Kompetenz wird in dieser Arbeit die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und/oder seine Umwelt relevant sind, verstanden. Kompetenz ist immer ein Zusammenwirken von Können und Wollen.

MÜLLER–FOHRBRODT differenziert acht Charakteristika eines konstruktiven Konfliktbearbeitungsverhaltens, die zusammengehören, aber aufgrund der Komplexitätsreduktion getrennt aufgeführt werden<sup>278</sup>:

### *1. Der partnerschaftlich-kooperative Ansatz<sup>279</sup>*

Die partnerschaftlich-kooperative Haltung kommt durch die Bereitschaft zum Ausdruck, die Interessen aller am Konflikt beteiligten Personen zu respektieren, auf eine größtmögliche Befriedigung aller Interessen hinzuarbeiten und auf die Realisierung eigener Interessen auf Kosten der anderen Partei zu verzichten. Mit dieser Grundhaltung geht der Verzicht auf den Einsatz von Machtmitteln einher. In einer partnerschaftlich-kooperativ geführten Auseinandersetzung geht es nicht um Sieg oder Niederlage, Selbstbehauptung oder Anpassung, sondern um die Integration und den Ausgleich beider letztgenannten Werte. Das ideale Ziel lautet Selbstbehauptung und Anpassung.

Die Realisierung einer partnerschaftlich-kooperativen Konfliktbearbeitung erfordert die Fähigkeiten, die eigenen Interessen wahrzunehmen, sie klar zu formulieren sowie die Interessen der anderen Partei durch Perspektivenwechsel zu verstehen und wenn nötig, sie bei ihrer Interessenformulierung zu unterstützen.

### *2. Der konstruktiv-verbessernde Ansatz<sup>280</sup>*

Der konstruktiv-verbessernde Ansatz geht in der Bearbeitung von Konflikten davon aus, dass es weniger konstruktiv ist, Veränderungen in den dichotomen Kategorien von „richtig oder falsch“ oder von „gelöst oder ungelöst“ zu bewerten. Die Bewertung „falsch“ kann dazu führen, dass sich die Streitenden unnötig lange mit bestimmten Aspekten ihres Verhaltens in der Vergangenheit beschäftigen und nach Rechtfertigungen suchen oder Schuldgefühle entwickeln. Des Weiteren ist es realitätsfern, die Qualität der Konfliktbehandlung nur mit einem Kriterium beurteilen zu wollen. Die Fort- und Rückschritte in einer Konfliktbearbeitung können durch verschiedene Kriterien wie Zufriedenheit mit dem Verfahren und den Ergebnissen, Zeit- und Kostenaufwand u.a. bewertet werden. Aus der differenzierten Betrachtungsdimension heraus ist es eher möglich, Verbesserungen, wenn auch nur kleine, zu registrieren, aus denen die Motivation und Kritik zur Suche nach weiteren Verbesserungen geschöpft werden kann und nicht in alte, destruktive Verhaltensweisen zurückgefallen wird.

---

<sup>278</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 46 ff.

<sup>279</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 47 ff.

<sup>280</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 48 ff.

Kleine Fortschritte sind besser als keine Fortschritte. Dem konstruktiv-verbessernden Konfliktbearbeitungsansatz liegt das Merkmal des lebenslang Lernenden zugrunde, der sich der Vorläufigkeit seines Wissens bewusst ist, dieses selbstreflexiv in Frage stellt und kontinuierlich darum bemüht ist, sein Wissen zu erweitern.

Weniger erfolgreiche Bearbeitungsversuche werden positiv aufgenommen, da auch sie Informationen enthalten, aus denen die Beteiligten lernen können. Diese Grundhaltung ist besonders für die Überwindung von Blockaden notwendig.

Die Relativierung der eigenen Sicht kann durch die Hilfe anderer Personen unterstützt werden, in dem diese aus ihrer Perspektive die Situation darstellen und beurteilen. Für viele Menschen wäre dies eine neue Erfahrung und ein Umlernprozess zugleich, weil sie die Rückmeldungen ihrer Mitmenschen überwiegend einseitig als Bestätigung ihrer eigenen Auffassung einholen.

Zur Umsetzung der konstruktiv-verbessernden Grundhaltung gehört die Fähigkeit, angemessene Rückmeldungen zu geben und entgegen zu nehmen.

### *3. Der kreativ-problembearbeitende Ansatz<sup>281</sup>*

Wie bereits erläutert (siehe Eskalationsstufen) unterliegen die Konfliktparteien im Konfliktverlauf einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Wahrnehmungsverzerrung, die dazu führt, dass sie die Situation egozentrisch eng definieren und dabei mögliche Lösungsoptionen aus den Augen verlieren.

Ein banales Alltagsbeispiel soll enge und weite Definitionen verdeutlichen. Eine Person die mitten in der Nacht nach Hause kommt und feststellt, dass sie ihren Haustürschlüssel verloren hat, kann sich darauf konzentrieren, ihren Schlüssel zu suchen. Sie könnte diese enge Situationsdefinition aber auch erweitern, in dem sie darüber nachdenkt, ob noch weitere Schlüssel existieren oder andere Möglichkeiten ergreifen, in das Haus zu gelangen (Schlüsseldienst; offenes Fenster).

Der kreativ-problembearbeitende Ansatz setzt die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die eigene enge Situationsdefinition zu erkennen, zu strukturieren, in Frage zu stellen, sich von ihr zu trennen, nach weiteren Lösungsoptionen zu suchen und kreative Lösungsoptionen im Sinne von neuen, weitergehenden Aspekten zu generieren. Die Ausgangssituation eines Konflikts kann als ein Problem verstanden werden, dessen Bearbeitung ganzheitliche problemlösende (Denk-)Prozesse erfordert.<sup>282</sup>

---

<sup>281</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 49 ff.

<sup>282</sup> Zum Prozess des problemlösenden Denkens vgl. Gordon, 1992, S. 216 ff.; vgl. Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 29 ff.

#### *4. Der respektvoll-tolerierende Ansatz<sup>283</sup>*

Der respektvoll-tolerierende Ansatz ist eng mit dem partnerschaftlich-kooperativen Ansatz verbunden. Beide erfordern, die Interessen anderer Menschen zu respektieren. Damit einher geht auch die Haltung, dass jeder Mensch seine Interessen selber am besten kennt und diese auch selbst am besten vertreten kann. Hilfestellungen zur Klärung der eigenen Interessen durch andere Personen sind erlaubt und erwünscht, soweit sie nicht die Personen manipulieren, indem sie sie in eine bestimmte Richtung drängen oder deren Unklarheit für die Durchsetzung eigener Interessen missbrauchen. Bestehen Bewertungs- und Meinungsunterschiede und sollen diese nicht zur Ablehnung und Abwertung der Konfliktparteien führen, erfordern sie das Bemühen beider Parteien, die eigenen und anderen Bewertungen aus der Biographie und Lebenssituation heraus zu verstehen. Andere Meinungen zu verstehen und zu tolerieren bedeutet nicht, diese für richtig zu befürworten und zu teilen. Vielmehr geht es um die Grundhaltung und Bereitschaft, Widersprüche als positive Quelle zur Entstehung von etwas wertvollerem Neuen zu verstehen.

Die respektvoll-tolerierende Grundhaltung benötigt die Fähigkeiten, die eigene Meinung argumentativ begründen zu können, Gemeinsamkeiten und Unterschiede differenzieren zu können und anderen Menschen mit einer Sprache so begegnen zu können, dass diese sich hinreichend respektiert fühlen.<sup>284</sup>

#### *5. Der argumentativ-nicht manipulierende Ansatz<sup>285</sup>*

Die argumentativ, nicht manipulierende Grundhaltung lehnt es ab, der anderen Konfliktpartei Informationen vorzuenthalten, um sie dadurch bei der Durchsetzung ihrer Interessen zu benachteiligen. Konstruktive Konfliktbearbeitung ist nur durch die Offenlegung aller Informationen und der argumentativen Darlegung der eigenen, für richtig befundenen Interessen und Überzeugungen zu erreichen. Von den Konfliktparteien wird daher die Bereitschaft abverlangt, keine manipulativen Mittel einzusetzen und den anderen zuzuhören. Die Konfliktparteien müssen über Fähigkeiten verfügen, ihre Meinung prägnant und eindeutig zu kommunizieren sowie die Äußerungen der anderen Konfliktparteien so zu verstehen, wie sie intendiert waren.

---

<sup>283</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 51 ff.

<sup>284</sup> Vgl. „Sprache der Annahme“ von Gordon, 1992, S. 60 ff.

### *6. Der selbstreflexive Ansatz<sup>286</sup>*

Der selbstreflexive Ansatz verzichtet auf gegenseitige Schuldzuweisungen. Konstruktive Konfliktbearbeitung setzt bei der Person an, die unzufrieden mit dem Zustand ist, auch wenn die Gründe dafür anderen Personen angelastet werden. Es ist wenig hilfreich, die Schuld einer anderen Person zuzuschreiben und von ihr zu verlangen, sich zu ändern. Zu viele Energien würden auf die Vergangenheit und Rechtfertigungsversuchen verschwendet anstatt konstruktive Veränderungen anzugehen.

Der selbstreflexive Ansatz fordert von den Konfliktparteien die Bereitschaft, die eigene Unzufriedenheit als ein Signal zu verstehen und damit zu beginnen über ihr eigenes Handeln als Ausgangspunkt des Konflikts nachzudenken. Verhaltensänderungen dürfen in diesem Kontext nicht als Schuldeingeständnisse verstanden werden. Die Veränderung des eigenen Verhaltens ist der erste Schritt zur Reduzierung des Konfliktpotenzials. Zur selbstreflexiven Grundhaltung gehören die Fähigkeit der Selbstklärung und die Fähigkeit, selbst keine Schuldzuweisungen auszusprechen und Schuldzuschreibungen anderer zurückzuweisen.

### *7. Der aktiv-wählende Ansatz<sup>287</sup>*

Der Ansatz geht davon aus, dass Menschen selbstständig ihre Handlungen wählen können und dies auch tun sollten. Vermeidung ist auch eine aktive Wahl, weil es neben der Vermeidung eine Vielzahl von Handlungsalternativen gibt, die jedoch oft nicht erkannt, unzureichend durchdacht und in ihren Konsequenzen zu schlecht bewertet werden.

Durch aktives Handeln können Menschen bewusst Veränderungen bewirken. Die Konfliktparteien können und müssen selbstbestimmt entscheiden, wieviel Veränderung und Aufwand sie sich und anderen zumuten wollen. Eine aktiv wählende Grundhaltung fordert von Konfliktparteien die Bereitschaft, Handlungen aktiv auszuwählen und zu durchdenken, um gezielt Veränderungen herbeizuführen. Menschen benötigen dazu die Fähigkeit, ihre eigenen Ziele bestimmen zu können und die Fähigkeit, die erforderlichen Maßnahmen zur Realisierung der Ziele in ihrer Wirkung beurteilen zu können.

---

<sup>285</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 52 ff.

<sup>286</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 53 ff.

### *8. Rational-emotionaler Ansatz<sup>288</sup>*

Der rational-emotionale Ansatz geht davon aus, dass zur konstruktiven Konfliktbearbeitung sowohl die rationale, kognitive Durchdringung des Konflikts als auch die Berücksichtigung und Behandlung der Gefühle notwendig sind. Beide Dimensionen sind verhaltensbestimmend. Der Ansatz fordert deshalb von den Konfliktparteien die Bereitschaft, Emotionen genauso intensiv zu behandeln wie kognitive Aspekte. Neben der Inhaltsseite sollte die Beziehungsseite nicht vernachlässigt werden. Dazu sind Fähigkeiten erforderlich, Interessen und Emotionen differenziert wahrzunehmen und kommunizieren zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Konfliktkompetenz ein mehrdimensionales Konstrukt von Einstellungen, Bereitschaften und bestimmten Fähigkeiten ist, die in einem Menschen zusammenkommen müssen, um Konflikte nach konstruktiven Merkmalen bewältigen zu können. Die einzelnen Elemente isoliert betrachtet, ermöglichen keine befriedigende Konfliktregelung. Die Bereitschaft Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, reicht nicht aus, wenn die dazugehörigen Fähigkeiten fehlen und umgekehrt. Innerhalb des Kanons der Konfliktkompetenz nehmen die kommunikativen Fähigkeiten einen besonderen Stellenwert ein. Dem Erwerb kommunikativer Fähigkeiten wird daher im fünften Kapitel besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Konfliktkompetenz als Persönlichkeitsmerkmal garantiert nicht, jeden sozialen Konflikt befriedigend zu behandeln. Eine konstruktive Konfliktbearbeitung ist immer von zwei Personen abhängig und in bestimmten Konfliktfällen auf die Vermittlung durch außenstehende Personen angewiesen. In Mediationen wird die Hilfe eines vermittelnden Dritten genutzt. Aus diesem Grund werden nachfolgend grundlegende Aspekte der Intervention durch Dritte erläutert.

---

<sup>287</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 54.

<sup>288</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 54 ff.

### 3.6.4 Grundlegende Interventionsausrichtungen durch Dritte

Der Eingriff (Intervention) Dritter kann grundsätzlich präventiv oder kurativ wirken. Mit präventiven Interventionen wird das Ziel verfolgt, Konflikte erst gar nicht zum Ausbruch kommen zu lassen bzw. die Eskalation von Konflikten, die sich auf den ersten Eskalationsstufen befinden, zu verhindern. Kurative Interventionen dagegen versuchen bereits bestehende Konflikte zu regeln.<sup>289</sup>

Beide Interventionsausrichtungen können den Konflikt bearbeiten, „indem sie die gegebene Eskalation steigern oder reduzieren“<sup>290</sup>. Sind die Faktoren und Mechanismen bekannt, die zur Eskalation von Konflikten führen, kann das Wissen zur Reduktion, d.h. zum De-Eskalieren von Konflikten genutzt werden. In Konflikten ist es nichtausschließlich effektiv, deeskalierende Interventionen zu ergreifen. Situativ kann es durchaus sinnvoll sein, den Konflikt bis zu bestimmten Stufen eskalieren zu lassen. Dies ist dann nützlich, wenn bestehende Widersprüche und Spannungen von Konfliktparteien geleugnet werden und in der Folge keine Bemühungen unternommen werden, die jeweiligen Interessen, Ängste und Vorwürfe zu artikulieren und auszugleichen.

Die Verknüpfung der präventiven und kurativen mit den deeskalierenden und eskalierenden Interventionen ergeben vier prinzipielle Interventionsausrichtungen, die wie folgt in einer Matrix dargestellt werden können.

	deeskalierend	eskalierend
präventiv	Informationsregeln werden vereinbart, um Kommunikationsproblemen vorzu-beugen. Kommunikationsschulungen	Interessen, Sorgen, Ängste werden herau-sgearbeitet. Konfrontation mit den individuellen Interessen soll Konfliktvermeidung verhindern.
kurativ	Rekonstruktion und Klärung der Wahrnehmungen und des Konfliktver-laufs. Vergleich des Konfliktverhaltens mit ursprünglichen Intentionen. Suche nach Gemeinsamkeiten (Integration).	Bestehende Konflikte evt. in Rollenspielen dramatisieren. Interessen und Ziele der Konfliktparteien überbetonen und gegen-über stellen (Konfrontation).

Abb. 13: Vier prinzipielle Interventionsausrichtungen<sup>291</sup>

<sup>289</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 289/290.

<sup>290</sup> Glasl, 1999, S. 290.

<sup>291</sup> Vgl. Glasl, 1999, S. 292.

Das Interventionsmodell gibt einen Einblick in Interventionsmaßnahmen und deren Wirkungszusammenhängen, und unterstützt dadurch die Konzeptionalisierung von Konfliktbearbeitungsverfahren. Hinsichtlich der gewählten Interventionsausrichtungen in der mediativen Konfliktbearbeitung bietet das Modell eine Bewertungsgrundlage.

Die Umsetzung der jeweiligen Interventionsausrichtung ist von der subjektiven Einschätzung der Konfliktsituation durch die intervenierende Person abhängig.

Pragmatische Fragen, welche Interventionen zur Klärung der Konfliktintergründe beitragen, ob eskalierende Interventionen Verlierer erzeugen, ob die Konfliktparteien in ihrer Eigenaktivität und Selbstbestimmung gestärkt werden, ob eskalierende Interventionen die Vertrauensbeziehung zur vermittelnden Person gefährden und andere Überlegungen können zur Entscheidungsfindung der Anwendung beitragen.

In der Praxis schwanken Interventionen zwischen „konfrontierenden“ und „integrierenden“ Aktivitäten. Die Konfrontation der Konfliktparteien mit ihren Wahrnehmungen, Interessen und Gefühlen ermöglicht, die individuellen Konfliktintergründe und potentiellen Einigungsmöglichkeiten in der konkreten Konfliktsituation herauszuarbeiten. Integrative Interventionen sind um die Suche nach Gemeinsamkeiten bemüht, um eine konsensorientierte Konflikteneinigung zu ermöglichen.

Einseitige Konfrontation führt einerseits unweigerlich zur Verschärfung der Gegensätze, andererseits würde die ausschließliche Suche nach Gemeinsamkeiten die Probleme beschönigen und unterdrücken, was den Konflikt auf Dauer nicht befriedigend regelt.

Für Mediatoren ergibt sich daraus die Schwierigkeit, die „richtige“ Strategie<sup>292</sup> bzw. einen angemessenen Rhythmus zwischen den extremen Handlungspolen, „Konfrontation“ und „Integration“ in der Mediation zu finden und umzusetzen.

In den folgenden Ausführungen zum Harvard Konzept werden die Grundprinzipien und Methoden einer interessenorientierten Konfliktregelung erläutert, auf denen die Mediation basiert.

---

<sup>292</sup> „Strategien wollen wir als ein mehr oder weniger bewusstes Ganzes an handlungsleitenden Auffassungen über die Beziehungen der intervenierenden Partei zum Klienten, über den Weg zur Erreichung der Ziele unter Einbeziehung der möglichen Handlungsweisen der Akteure in diesem Feld und über die dabei zweckmässigen Methoden und Techniken bezeichnen.“ Glasl, 1999, S. 353.

### 3.6.5 Das Harvard-Konzept

Das zu Beginn der 80er Jahre von den Juristen FISHER und URY an der Harvard-Law-School entwickelte allgemeine Konfliktbearbeitungskonzept baut auf der Erkenntnis auf, dass einseitige und fremdbestimmte Konfliktregelungen kraft autoritärer Macht oder Recht, durch Belehrungen, Bevormundungen oder Befürsorgungen selten eine befriedigende Konfliktbewältigung bewirken.<sup>293</sup>

Die Konfliktregelung nach dem Recht basiert auf unabhängigen und anerkannten Normen, die in Gesetzen, Verordnungen und Verträgen manifestiert sind. Im Alltag weicht jedoch das subjektive Rechtsempfinden von Individuen von dem objektiven Recht oftmals ab, so dass ausgehend von der jeweiligen Interessendisposition der Konfliktparteien nicht in jedem Fall eine befriedigende Konfliktregelung erzielt wird.

Zufriedenheit mit den Ergebnissen entsteht bei den Konfliktparteien, wenn die erarbeiteten Regelungen ihre Bedürfnisse, die bisher unbefriedigt waren und deshalb zur Konfliktentwicklung beitrugen, erfüllen. Die Zufriedenheit des Menschen wird elementar durch sein individuelles Gerechtigkeitsbewusstsein bestimmt. Selbst wenn die getroffenen Vereinbarungen nicht im ganzen Umfang die jeweiligen Interessen befriedigen, kann die Einigung subjektiv als zufriedenstellend empfunden werden.

Die Zufriedenheit ist allerdings nicht nur allein von der gerecht empfundenen Lösung abhängig, sondern auch von der Fragestellung, wie fair der Weg zur Einigung gestaltet wurde. Fragen wie „(w)ieviel Gelegenheit bot sich der Konfliktpartei, sich zur Sache zu äußern? Konnte sie selbst über Annahme oder Zurückweisung der Vereinbarung entscheiden? Im welchen Maße nahm sie an der Ausarbeitung der Vereinbarung teil? Ge wann sie den Eindruck, daß die dritte Partei sich fair verhalten hatte?“<sup>294</sup> können als Bewertungskriterien zugrunde gelegt werden.

Ein übliches Verfahren zur Einigung in Konfliktfällen ist das Verhandeln zwischen den Betroffenen. FISHER, URY, PATTON verstehen unter Verhandeln „eine Grundform, Gewünschtes von anderen Leuten zu bekommen. Es ist wechselseitige Kommunikation (Interaktion) mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite sowohl gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat.“<sup>295</sup>

---

<sup>293</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 260.

<sup>294</sup> Ury; Brett; Goldberg, 1991, S. 29.

<sup>295</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 15.

In der Verhandlungstheorie können vier grundlegende Verhandlungsmuster unterschieden werden<sup>296</sup>:

- Zuteilendes oder im Gegensatz dazu integratives Verhandeln
- Positionsbezogenes oder im Gegensatz dazu sachbezogenes Verhandeln

Das zuteilende Verhandlungsmuster geht davon aus, dass die zu verteilenden Ressourcen begrenzt sind. Was die eine Konfliktpartei mehr gewinnt, verliert die andere. Das Resultat kann deshalb als Nullsummenspiel bezeichnet werden.

Die integrative Verhandlungsmethode versucht im Gegensatz dazu, die Ressourcen für eine Konfliktregelung zu erweitern, da die hinter einem Konflikt liegenden Interessen nicht zwangsläufig kontrovers sein müssen, sondern z.T. Gemeinsamkeiten bestehen, werden Vereinbarungen angestrebt, die beide Seiten befriedigen. Beide Konfliktparteien verstehen sich als Kooperationspartner auf der Suche nach einer gemeinsamen Problemlösung. Das Ergebnis kann als Kooperationsgewinn bezeichnet werden.

Legen sich Konfliktparteien auf Positionen fest (Ich habe recht – der andere hat unrecht), verdecken diese zugrundeliegende Interessen. Harte Verhandlungspartner sehen in jedem Konflikt einen Kampf, den es zu gewinnen gilt. Das Verharren auf extremen Positionen kann dazu führen, dass sich die Kontrahenten ebenfalls auf ihre Positionen zurückziehen und es zu keiner Einigung kommt.<sup>297</sup> Setzt sich die hart verhandelnde Person durch, fühlt sich die unterlegene Person als Verlierer, weil deren Interessen nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Feindseliges Verhalten ist in den meisten Fällen die Folge.<sup>298</sup> Weiche Verhandlungspartner neigen dazu, Zugeständnisse zu machen, um persönliche Konflikte zu vermeiden und Übereinkünfte zu erreichen. Dabei besteht die Gefahr, dass der Verzicht auf die eigenen Bedürfnisse Unzufriedenheit und das Gefühl der Ausnutzung hervorrufen kann. Das Resultat kann ebenfalls als Nullsummenspiel bezeichnet werden

Die Verhandlungsmethode auf der die Mediation aufbaut, ist die sachbezogene Verhandlung. Sie wurde im Harvard Negotiation Projekt von FISHER und URY entwickelt. „Die Methode des sachbezogenen Verhandelns, (...), besteht darin, Streitfragen lieber nach ihrer Bedeutung und nach ihrem Sachgehalt zu entscheiden als in einem Prozeß des Feilschens um das, was jede Seite unbedingt zu wollen oder nicht zu wollen behauptet.“

---

<sup>296</sup> Vgl. Kovach, 1994, S. 118.

<sup>297</sup> Vgl. dankorientiertes Nachgeben und totale Blockade in 3.6.1.

<sup>298</sup> Vgl. machtgestützte Durchsetzung in 3.6.1.

Dabei muß man soweit wie möglich auf gegenseitigen Nutzen hinarbeiten und dort, wo Interessen einander widersprechen, darauf bestehen, daß das Ergebnis auf Prinzipien beruht, die fair und vom beiderseitigen Willen unabhängig sind. Die Methode des sachbezogenen Verhandelns ist hart in der Sache, aber weich gegenüber den Menschen. Sie benutzt keine Tricks und kein Imponiergehabe. Sachbezogenes Verhandeln zeigt Ihnen, wie Sie erreichen, worauf Sie Anrecht erheben, und wie sie dabei dennoch nicht grob vorgehen. Es ermöglicht Ihnen faires Verhalten und schützt Sie gegen diejenigen, die Ihre Fairneß ausnutzen wollen.“<sup>299</sup>

Der sachbezogene Konfliktregulierungsansatz hilft den Konfliktparteien ihre verborgenen Interessen und Emotionen aufzudecken und deren Bedeutung für sich zu identifizieren. Gelingt es den Betroffenen, ihre Interessen gegenseitig zu berücksichtigen und einen einvernehmlichen Interessenausgleich herbei zu führen, schafft dies einen Kooperationsgewinn (win-win-solution) für alle Beteiligten. Sachbezogenes Verhandeln enthält Elemente des integrativen Ansatzes und grenzt sich von dem zuteilenden und positionsbezogenen Verhandeln ab. Die eigenverantwortlich, auf individuellen Interessen orientierte Konfliktregelung wird im Allgemeinen von den Konfliktparteien besser akzeptiert als fremdverordnete.<sup>300</sup>

Es ist aber keinesfalls möglich, jeden Konflikt durch Interessenausgleich zu beenden. Interessenausgleiche bewegen sich immer im Rahmen von Rechtssystemen und bedürfen aus diesem Grunde Kenntnisse der Rahmenbedingungen. Dies gilt insbesondere im „System“ Schule. „Die Schule hat einen gesetzlichen verankerten Bildungsauftrag, ein festes und ausgebautes Regelsystem und eine klar strukturierte Hierarchie. Faktoren also, die bei jeder Konfliktbearbeitung zu beachten sind. Es gibt auch in Schulen viele Konflikte, bei denen auf Regeln und/oder Macht basierende Strategien mehr bewirken als Vermittlung. Es geht also nicht darum, (...) Konfliktlösungsansätze gegeneinander zu stellen, sondern abzuwägen, wann, welcher Ansatz gewählt werden sollte.“<sup>301</sup> So sind bestimmte Konfliktregelungen wie beispielsweise der Verzicht auf Notengebung bei Auseinandersetzung um eine „gerechte“ Zensur aufgrund des Schulverwaltungsgesetzes nicht möglich.

---

<sup>299</sup> Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 16/17.

<sup>300</sup> Vgl. Proksch, 1998a, S. 8.

<sup>301</sup> Faller, 1998, S. 32. Zur Abwägung der Konfliktbearbeitung siehe auch 3.5.

Das grundlegende Problem an Schulen liegt darin, dass zu viele Konflikte auf Rechtsgrundlagen und durch Macht entschieden werden, die für alle Beteiligten befriedigender durch interessenorientierte Konfliktbearbeitung hätten gelöst werden können.<sup>302</sup>

Weichen die Interessen der Konfliktparteien so stark voneinander ab, dass kein Ausgleich möglich ist und liegen kriminelle Straftatbestände vor, muss die gesetzliche Rechtsprechung in Anspruch genommen werden. Die Konfliktbeendigung durch Rechtsprechung ist dann sinnvoll, wenn öffentliches Interesse verbindlich entschieden werden soll, was nicht ausschließen muss, dass das Urteil auf einem Interessenausgleich aufzubauen kann. Obwohl die Konfliktbeendigung durch das Beziehen von Rechtspositionen zur Intensivierung des Konflikts und zur Belastung der Beziehung führen kann, ist es für manche Konfliktparteien einfacher, sich einer richterlichen Entscheidung zu beugen, als einer Unterdrückung ausgesetzt zu sein. Die Konfliktregelung auf Rechtsbasis ist für eine Beziehung weniger belastend, verschafft der schwächeren Partei Sicherheit und ist im Vergleich zur Machtdurchsetzung kostengünstiger. So fallen beispielsweise die Kosten eines Arbeitskampfes höher aus als bei einem Schiedsverfahren.

Problematisch bleibt jedoch, dass auf Recht bzw. Macht basierende Verfahren die meisten Konflikte unangemessen bearbeiten. Das Ziel sollte deshalb ein Interessen orientiertes Konfliktregulierungsverfahren sein. Die Ausgangssituation und der angestrebte Zustand können wie folgt visualisiert werden.

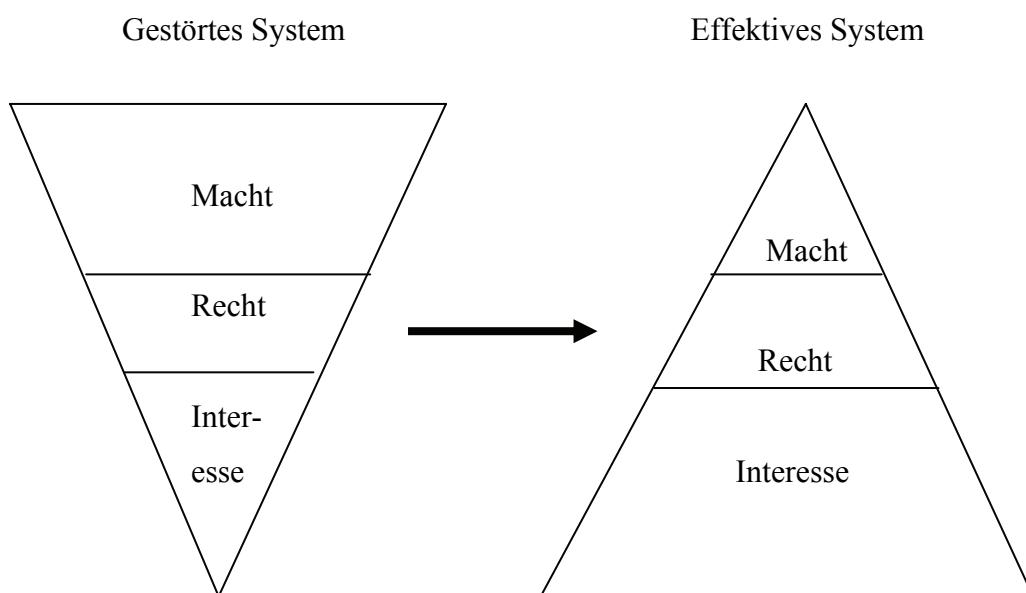


Abb. 14: Von einem gestörten zu einem effektiven Konfliktlösungssystem.<sup>303</sup>

<sup>302</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 32.

<sup>303</sup> Ury; Brett; Goldberg, 1991, S. 33.

Ziel der Konfliktbearbeitung sollte es sein, die Struktur der rechten Pyramide zu realisieren, wonach die meisten Konflikte durch Interessenausgleiche reguliert werden und nur bei einigen Konflikten, in denen es erforderlich erscheint, Rechts- und noch weniger Machtpositionen einzusetzen. Aufgabe einer konstruktiven Konfliktbearbeitung ist es, die Ausgangssituation zu überwinden und einen Interessenausgleich zu fördern. Bildlich gesprochen muss die linke Pyramide herumgedreht werden.

„Im Mittelpunkt (des Harvard-Konzepts) stehen die guten Beziehungen zwischen den Verhandelnden, sowie der Wille der Beteiligten, in fairen Verhandlungen einen sachlichen, für alle Parteien möglichst vorteilhaften **Konsens** zu erzielen.“<sup>304</sup>

FISHER und URY betonen die Bedeutung der Interessen für eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung. Angestrebt wird eine Übereinkunft, die nicht auf Kosten einer oder beider Konfliktparteien erreicht wird, sondern die das Problem inhaltlich regelt und einen für alle Beteiligten zufriedenstellenden Nutzen gewährt. **Jede Konfliktpartei** soll sich als **Gewinner der Konfliktregelung** fühlen (win-win solution).<sup>305</sup>

Für eine faire und sachbezogene Konfliktbearbeitung sind nach FISHER, URY und PATTON die vier Grundprinzipien Trennung von Menschen und Problemen, Konzentration auf Interessen anstatt auf Positionen, Entwicklung möglichst vieler Lösungsoptionen und eine auf neutralen Beurteilungskriterien basierende Entscheidung maßgebend. In der mediativen Arbeit kommen die genannten Grundgedanken zur praktischen Anwendung.

### **3.6.5.1 Trennung von Menschen und Problemen**

Viele Verhandlungsprozesse werden von Missverständnissen, Abneigungen, Vorurteilen oder Profilierungssüchten der Beteiligten begleitet, die eine sachbezogene Problembearbeitung behindern. Zu leicht werden persönliche Beziehungen mit Sachproblemen vermeint und Gesagtes falsch interpretiert. Die Missverständnisse provozieren persönliche Angriffe, die wiederum Gegenreaktionen auslösen und eine vernünftige Einigung gänzlich verhindern.<sup>306</sup>

---

<sup>304</sup> Hehn, 1996, S. 9. Hervorhebung durch Verfasser.

<sup>305</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 11.

<sup>306</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 41 ff.

Umso wichtiger ist es, das inhaltliche Problem von dem Menschen, der dieses Problem in der Konfliktsituation vertritt, zu trennen und zu ihr eine kooperative Beziehung aufzubauen.<sup>307</sup> Die Trennung von Mensch und Problem erfordert vor allem aktives Zuhören, Perspektivenwechsel, Einfühlungsvermögen und Akzeptanz.<sup>308</sup> Der Versuch, die Interessen aus der Perspektive der anderen Konfliktpartei heraus zu sehen, versachlicht die Verhandlung und baut eine Vertrauensbasis auf. Die Sichtweise der anderen Streitpartei zu erkennen, reicht nicht aus. Eine konstruktive Konfliktregelung wird erst möglich, wenn erfasst wird, was der jeweilige Standpunkt der anderen Partei bedeutet. Verstehen bedeutet allerdings nicht Übereinstimmen. Bei dem Versuch sich in die andere Sichtweise hineinzuversetzen, dürfen die eigenen Interessen und Emotionen nicht vernachlässigt werden, da sonst eine befriedigende Konfliktregelung untergraben würde.

Die Trennung von Menschen und Problemen ist m.E. eine Idealvorstellung, die, wie die Autoren selbst einräumen, nicht in jedem Konflikt möglich ist.<sup>309</sup>

### **3.6.5.2 Konzentration auf Interessen anstatt auf Positionen**

Ein weiterer zentraler Aspekt des Harvard-Konzepts liegt darin, sich in der Konfliktbearbeitung auf die Interessen der Konfliktparteien zu konzentrieren, anstatt Positionen zu beziehen.

Das folgende Beispiel soll zur Verdeutlichung dienen:

Zwei befreundete Berufsschüler, die zusammen in die Schule fahren, streiten sich, wer von beiden am kommenden Freitag mit dem Auto in die Berufsschule fahren soll. Beide beharren darauf, dass der andere fährt. Folglich kommt es zunächst zu keiner Lösung. Erst die Frage nach den Interessen, die den beiden vertretenen Positionen („Du fährst!“) zugrunde liegen, bringt Klarheit. Der eine will nicht fahren, weil er Geburtstag hat und im Anschluss an die Schule gerne zur Feier ein paar Gläser Bier trinken will und deshalb Sorge um seinen Führerschein hat. Der andere dagegen will nicht fahren, weil die Bremsen seines Autos defekt sind und er sich um die Sicherheit sorgt. Auf dieser Basis finden beide nun eine einvernehmliche Lösung ihres Problems: Der eine, dessen Fahrzeug de-

---

<sup>307</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 39.

<sup>308</sup> Die jeweiligen Techniken werden ausführlich im 5. Kapitel erläutert.

<sup>309</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 67.

fekt ist, fährt mit dem Auto des anderen, der ein paar Gläser Bier trinken will, zur Schule.

Das Beispiel spiegelt die Situation in vielen Konflikten wider. Verharren Konfliktparteien auf zunächst diametralen Positionen, erscheint eine Einigung nahezu ausgeschlossen. Alle Beteiligten verfolgen primär ihre eigene Position. Erst wenn die hinter den Konflikten und Positionen stehenden Interessen berücksichtigt werden, ergeben sich vielfach, aber nicht immer, Lösungsoptionen, die die Interessen der Konfliktparteien befriedigen.<sup>310</sup>

Die Trennung von Positionen und Interessen ist nicht einfach. Konflikthintergründe sind vielschichtig, vielfach ungreifbar und teilweise in sich widersprüchlich. Hilfreich ist, die Betroffenen direkt zu fragen, warum sie die Position einnehmen bzw. die andere Position ablehnen.<sup>311</sup> Ebenso wie bei der angesprochenen Trennung von Menschen und Problemen ist die Betrachtung der Interessen aus der Sicht der anderen Konfliktparteien für die konsensuale Lösungsfindung fruchtbar. So wenig klug es ist, sich auf seine Position zu verstießen, umso klüger ist es, seine Interessen zu verteidigen. Das Vertreten der eigenen Interessen stimuliert gegenseitig die Kreativität der Konfliktparteien beim Suchen nach einer Regelung, die für beide sinnvoll und akzeptabel ist.<sup>312</sup>

### **3.6.5.3 Entwicklung möglichst vieler Lösungsoptionen**

Der nächste Schritt auf der Suche nach einem fairen Ergebnis für beide Konfliktparteien besteht darin, möglichst viele verschiedene Lösungsalternativen zu entwickeln.<sup>313</sup> Auf diesem Wege können Aspekte aufgedeckt werden, die bisher von keiner Konfliktpartei bedacht worden sind, aber zum beidseitigen Nutzen beitragen. Nur wenige Menschen sehen den Vorteil verschiedener Wahlmöglichkeiten. In Konfliktsituationen glauben die meisten Beteiligten, dass sie die richtige Antwort bereits kennen und wollen ihre Sichtweise auch durchsetzen.

---

<sup>310</sup> Vgl. Hehn, 1996, S. 12.

<sup>311</sup> „Die Frage „Warum“ hat zwei ganz verschiedene Bedeutungen. Die eine ist rückwärtsgerichtet, hin zu einer Ursache oder einem Grund und sieht unser Verhalten als bestimmt durch frühere Ereignisse an. Die andere blickt nach vorne und sucht Ziele, betrachtet unser Verhalten als Konsequenz unseres freien Willens.“ Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 84.

<sup>312</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 86.

<sup>313</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 89.

Das Harvard-Konzept trennt den Prozess der Lösungssuche strikt von dem Prozess der Lösungsevaluation, um der Gefahr vorzubeugen, dass eine voreilige Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Lösungsalternative die Kreativität der Konfliktparteien zur Entwicklung einer sachgerechten Einigung blockieren könnte.

Als Methode bietet sich das „Brainstorming“ an, welche möglichst viele unbewertete Lösungsoptionen erarbeitet und die Freiheit zum kreativen Denken fördern soll.

Nachdem eine breite Palette an Lösungsmöglichkeiten gefunden wurde, kann diese erweitert werden, indem die verschiedenen Sichtweisen der Konfliktparteien zu dem Problem und potenziellen Lösungen einbezogen werden. Darüber hinaus können mögliche Lösungen konsequenter durchdacht werden. In der Phase des Sammelns ist es wichtig, noch keine endgültige Entscheidung über die Einigung des Konflikts zu treffen.

Im Zentrum des Harvard-Konzepts steht die Intention, eine Einigung zu erarbeiten, die Vorteile für alle und nicht nur für eine Partei bietet. Die Suche nach gemeinsamen Vorteilen setzt wieder bei den Interessen der Beteiligten an.

Drei Punkte sollten hinsichtlich der Interessenanalyse berücksichtigt werden. Erstens gibt es bei jeder Verhandlung gemeinsame Interessen. Vielleicht liegen diese zunächst im Verborgenen und müssen erst heraus gearbeitet werden. Zweitens sind gemeinsame Interessen Möglichkeiten, die genutzt werden wollen und drittens kann die Betonung gemeinsamer Ziele den Einigungsprozess positiv unterstützen.<sup>314</sup> Die gemeinsame Basis verbindet und erhöht die Erfolgsaussichten. In dem angeführten Beispiel stehen Interessen gegenüber, die auf den ersten Blick eine einvernehmliche Einigung verhindern. Erst die Erweiterung der Lösungsoptionen von anfangs zwei (A oder B fährt) auf drei (A fährt mit dem Auto von B) bietet eine für beide Seiten optimale Regelung.

### **3.6.5.4 Entscheidung basierend auf neutralen Beurteilungskriterien**

Dieses Grundprinzip stellt den Anspruch, dass die Kriterien, auf denen eine Einigung aufbaut, vom beiderseitigen Willen der Konfliktparteien unabhängig, also neutral und objektiv sein müssten, um einerseits einen fairen Verhandlungsverlauf zu sichern und andererseits eine einvernehmliche Einigung zu erleichtern.<sup>315</sup> Unabhängig davon, wie gut die Konfliktparteien die Interessen der anderen Seite verstehen und akzeptieren, sollte die Regelung eines Problems möglichst auf objektiven Maßstäben beruhen. Objektiv

---

<sup>314</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 111.

<sup>315</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 121.

nachprüfbare Kriterien wie gesetzliche Bestimmungen gewährleisten einen Standard und schützen die Konfliktparteien vor Benachteiligungen.<sup>316</sup> So könnte ein Arbeitnehmer subjektiv mit der Höhe seiner ausgehandelten Abfindung zufrieden sein, obwohl die gesetzliche Mindesthöhe unterschritten wurde.

Die neutralen Beurteilungskriterien können sowohl für den Inhalt als auch auf das Verfahren der Konfliktbehandlung angewandt werden.<sup>317</sup> Für die Mediation kann das Grundprinzip bedeuten, dass der Mediator darauf achtet, dass beide Konfliktparteien die gleichen Chancen haben, ihre Sichtweise des Konflikts und ihre Interessen zu äußern, und dass die Würde aller Beteiligten gewahrt wird.

Wie Konflikte durch Mediation konstruktiv bearbeitet werden, wird im folgenden Kapitel erschlossen.

---

<sup>316</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996, S. 126. Ein Beispiel wäre die Gleichbehandlung von Mann und Frau.

<sup>317</sup> Ein beliebtes Beispiel ist die Teilung eines Kuchenstückes zwischen zwei Kindern. Das eine Kind zer-schneidet das Stück in zwei Hälften und das andere Kind darf sich zuerst ein Stück aussuchen. Dabei kann sich kein Kind über eine ungerechte Teilung beschweren.

## 4. Das Mediationskonzept

*„Vermitteln ist besser als Richten!“<sup>318</sup>*

Im letzten Kapitel wurde deutlich, dass soziale Konflikte vielschichtige Ursachen haben. Sie können nur befriedigend bearbeitet werden, wenn die Interessen der Konfliktparteien ausreichend berücksichtigt werden. Sind die Konfliktparteien aufgrund ihrer emotionalen Befangenheit oder schwach ausgeprägten Konfliktfähigkeit alleine nicht in der Lage ihren Konflikt zu bewältigen, kann ein Mediator helfen.

Das im Weiteren darzustellende Mediationskonzept setzt die Erkenntnis in die Praxis um, dass an den Interessen der Streitenden orientierte, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Konfliktregelungen von den Betroffenen besser akzeptiert werden als „fremdverordnete“.<sup>319</sup> In der Mediation belässt die vermittelnde Person die Verantwortung für die Regelung des Konflikts bei den Konfliktparteien. Sie kennen ihre Interessen und Wünsche selbst am besten und können auch am besten über deren Ausgleich entscheiden, müssen sie doch zukünftig mit den Regelungen leben.

Ausgehend von der zentralen Fragestellung, wie eine interessenorientierte, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Konfliktregelung in der Mediation erreicht werden kann, soll das Mediationskonzept eingehend beschrieben und analysiert werden. Dabei ist für das allgemeine Verständnis und für die berufspädagogische Bewertung von Mediation wichtig herauszuarbeiten, dass Mediation kein einheitliches Konzept darstellt, sondern auf unterschiedlichen Philosophien beruht, die wiederum unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und die Gestaltung des Mediationsverfahrens beeinflussen.

### 4.1 Begriffsbestimmung, Definitionsansätze und Verständnis von Mediation

Mediation wurde als feststehender Fachbegriff aus dem Amerikanischen / Englischen übernommen und bedeutet wörtlich übersetzt Vermittlung.<sup>320</sup>

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff Mediation aus dem Altlateinischen „mediatio –onis“ zu deutsch Vermittlung und dem lateinischen Verb „mediare“, was vermitteln

---

<sup>318</sup> Allgemeiner Grundsatz der Mediation. Häufig ist zu lesen, „Schlichten ist besser als Richten“. Schlichten geht jedoch über die Mediation hinaus. Ein Schlichter unterbreitet ähnlich wie im Schiedsverfahren (vgl. 4.7.3) Vorschläge zur Beendigung des Konfliktes und greift somit stärker in das Verfahren ein.

<sup>319</sup> Vgl. Proksch 1998a, S. 8.

<sup>320</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 14.

bedeutet.<sup>321</sup> In der Wortwurzel ist ebenfalls der lateinische Stamm von „medeor und mederi“, heilen, ganz machen, enthalten.<sup>322</sup> Mediation gehört somit auch zu dem Formenkreis des Heilens und Behandelns. Dem Heilen geht ein Kranksein, eine Störung oder ein Konflikt voraus. Ferner steckt in dem Wort Mediation das Adjektiv „medius“, in der Mitte stehend, dazwischenliegend, nicht Partei ergreifend sowie das Substantiv „Medium“, was mit Mitte und Gemeinwohl übersetzt werden kann.<sup>323</sup>

Obwohl der Terminus Mediation, ebenso wie die Bezeichnung Mediator, kein feststehender Begriff im Lateinischen ist, deckt er ein breites Bedeutungsspektrum ab, welches vielschichtige Assoziationen eröffnet.

Mediatoren behandeln den Heilungsprozess zwischen zwei oder mehreren Personen. Sie wirken als „Medium“, durch das die eine Konfliktseite die andere besser sieht und zugleich das eigene Spiegelbild wahrnimmt. „Medial“ tätig sein, bedeutet in diesem Kontext, das aus dem Blickfeld geratene und scheinbar Verlorene wieder sichtbar werden zu lassen.<sup>324</sup>

Was die Definitionsfrage von Mediation anbetrifft, haben sich die rechts- und sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen in den letzten Jahren um exakte Definitionen bemüht, die sich allerdings, je nachdem in welchem Fachgebiet die Mediation ihre Anwendung findet, in Nuancen unterscheiden.<sup>325</sup>

HAYNES u.a. beschreiben die Mediation im Bereich der Trennungs- und Scheidungsmediation als ein verhandlungsorientiertes Verfahren, „bei dem eine neutrale dritte Person die Beteiligten darin unterstützt, die zwischen Ihnen bestehenden Konflikte durch Verhandlungen einvernehmlich zu lösen.“<sup>326</sup> MÄHLER u.a. betonen ebenfalls die Bearbeitung aller persönlichen und sachlichen Trennungs- und Scheidungsfolgen.<sup>327</sup>

Darüber hinaus weisen die Verfasser an anderer Stelle auf Lernprozesse durch die Mediation hin. Danach stärkt die Mediation „die Selbstverantwortung der Konfliktpartner: Sie fördert ihre Dialog-, Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit, so daß sie in die Lage versetzt werden, tragfähige Verständnislösungen zu entwickeln.“<sup>328</sup> Diese Aspekte korrelieren mit dem pädagogischen Definitionsansatz von FALLER/KERTKE/WACK-

---

<sup>321</sup> Vgl. Hehn, 1996, S. 6.

<sup>322</sup> Vgl. Duss-von Werdt, 1995, S. 235.

<sup>323</sup> Vgl. Proksch 1998b, S. 15.

<sup>324</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 2.

<sup>325</sup> Vgl. Hehn, 1996, S. 8.

<sup>326</sup> Haynes u.a., 1993, S. 12.

<sup>327</sup> Mähler u.a., 1994, S. 8.

<sup>328</sup> Mähler u.a., 1995, S. 13.

MANN, der ebenfalls von einer Förderung der persönlichen Konfliktkompetenz ausgeht. Sie verstehen unter Mediation „die Vermittlung in Konflikten durch unparteiische, neutrale Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden. Die MediatorInnen führen die Konfliktparteien durch einen Klärungsprozess, der die Kontrahenten befähigt, die eigenen Interessen und Gefühle zu erkennen, diejenigen der anderen Seite zu verstehen und gemeinsam eine einvernehmliche Konfliktlösung zu finden. Das Mediationsverfahren bietet ein umfangreiches Instrumentarium, um eine konstruktive Konfliktlösung zu ermöglichen.“<sup>329</sup>

Als Vertreter der Zivilprozessrechtslehre definiert BREIDENBACH Mediation als „Einschaltung eines (meist) neutralen und unparteiischen Dritten im Konflikt, der die Parteien bei ihren Verhandlungs- und Lösungsversuchen unterstützt, jedoch über keine eigene (Konflikt-)Entscheidungskompetenz verfügt.“<sup>330</sup>

Im Anwendungsfeld von Umweltkonflikten definiert FIETKAU die Mediation als „eine soziale Technik, mit deren Hilfe (Interessen)Konflikte zwischen zwei oder mehr Parteien unter Hinzuziehung eines neutralen Dritten zur Sprache gebracht, geklärt und möglicherweise beigelegt werden sollen. Das Ziel des Mediationsverfahrens besteht in der Suche nach Problemlösungen, die für alle am Konflikt Beteiligten akzeptabel sind.“<sup>331</sup> FIETKAU bezeichnet die Mediation als eine „Technik“ und lässt dabei offen, inwieweit Mediatoren auf den Entscheidungsfindungsprozess einwirken dürfen.

BESEMER liefert einen relativ allgemeinen Definitionsansatz ohne spezielle Zuordnung zu einem Anwendungsbereich. Der Autor sieht in der Mediation „die Vermittlung in Streitfällen durch unparteiische Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden. Die vermittelnden MediatorInnen helfen den Streitenden, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden. Aufgabe der MediatorInnen ist es nicht, einen Schiedsspruch oder ein Urteil zu sprechen. Vielmehr liegt es an der Konfliktpartei selbst, eine ihren Interessen optimal entsprechende Problemlösung zu erarbeiten.“<sup>332</sup>

Die zitierten Definitionsansätze widersprechen sich nicht in ihren Grundaussagen, setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte. Tendenziell ist zu erkennen, dass bei der Trennungs- und Scheidungsmediation, bei der zivilrechtlichen Mediation sowie bei der Um-

---

<sup>329</sup> Faller u.a., 1996, S. 12/13.

<sup>330</sup> Breidenbach, 1995, S. 4.

<sup>331</sup> Fietkau, 1994, S. 6.

<sup>332</sup> Besemer, 1999a, S. 14.

weltmediation die klassische Verfahrens- und Lösungsorientierung im Vordergrund stehen. Im Gegensatz dazu verfolgt die Mediation in der pädagogischen Arbeit, wie noch zu zeigen gilt, neben einer kurativen vor allem eine präventive Konfliktintervention im Sinne einer Verhaltensänderung (Transformation) der Konfliktparteien, die sie zu einem konstruktiveren Umgang mit zukünftigen Konflikten befähigen soll.

Der Vergleich der angeführten Definitionsansätze zeigt, dass das traditionelle Charakteristikum und zugleich verbindende Basiselement jeder Mediation die Vermittlung durch eine dritte Person oder Partei ist. Diese Minimalanforderung eröffnet der Mediation im Hinblick auf den Grad der Freiwilligkeit zur Teilnahme an einem Mediationsverfahren, auf die Strukturierung des Verfahrens, auf die inhaltliche Einflussnahme durch die vermittelnde Person und auf deren Einsatz eventueller Machtmittel Spielräume.<sup>333</sup>

Die neuen Erkenntnisse der Psychologie, Pädagogik und Konfliktforschung stellen detailliertere Anforderungen an den Mediationsprozess. Sie intendieren einen Verzicht bzw. Einschränkung der inhaltlichen Einflussnahme durch die Mediatoren sowie eine Erweiterung der Selbstbestimmung auf Seiten der Konfliktparteien.<sup>334</sup> Die Teilnahme an einem Mediationsverfahren ist freiwillig und kann von den Konfliktparteien jederzeit abgebrochen werden. Vereinbarungen zur Beilegung des Konflikts werden von den Konfliktparteien selbstbestimmt und konsensorientiert erarbeitet, d.h. beide Konfliktparteien müssen mit den Regelungen einverstanden sein.

Merkmale und Voraussetzungen eines modernen Mediationskonzepts sind:

- Vermittlung durch einen allparteilichen Mediator.<sup>335</sup>
- Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend sein sollten.
- Mediation findet informell und außergerichtlich in einem geschützten Raum statt.
- Freiwilligkeit der Teilnahme, Verhandlungsbereitschaft, Selbstbestimmung und Konsensorientierung der Konfliktparteien. Die Entscheidungsbefugnis bezüglich der Konfliktregelung wird abgegeben. Das Verhandlungsergebnis ist nicht bindend, wenn nicht alle Beteiligten zugestimmt haben.

---

<sup>333</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 10.

<sup>334</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 11; vgl. Proksch, 1998b, S. 15.

<sup>335</sup> Während in der Literatur der Mediator überwiegend als „neutral“ und „überparteilich“ bezeichnet wird, sollen diese Adjektive im Folgenden vermieden werden, weil sie m.E. Assoziationen wie unbeteiligt und übergeordnet wecken. Dagegen sollten gerade Mediatoren Empathie für die Konfliktparteien und deren Situation aufbringen, sich nicht hierarchisch über die Betroffenen stellen und alle Konfliktparteien gleichberechtigt behandeln. Diese Haltung und Verhaltensweise kommt m.E. am intensivsten in der Bezeichnung „allparteilich“ zum Ausdruck.

- Vertraulichkeit der Mediationsinhalte.
- Gewaltfreiheit.
- Strukturiertheit und Prozesshaftigkeit. Der Ablauf orientiert sich an einem Phasenmodell.
- Informiertheit, Offenheit und Ehrlichkeit aller Beteiligten bezüglich der Angaben, die Gegenstand der Mediation sind.

In der Praxis ist die inflationäre Verwendung des Begriffs „Mediation“ ein Problem. „Nahezu alle denkbaren Streitregelungsbereiche werden damit besetzt, und Vertreter unterschiedlichster Professionen behaupten mit Vehemenz, Mediation „seit eh und je“ zu praktizieren und daß die Mediatoren „ihre“ Disziplinen jedenfalls beherrschen müßten. Auch Alleinansprüche werden erhoben.“<sup>336</sup> So werden unter dem Begriff Mediation verschiedenartigste Kommunikations- und soziale Kompetenztrainings subsumiert.

Nicht alles, was als Mediation bezeichnet wird, entspricht den oben angeführten Merkmälern einer mediativen Konfliktbearbeitung. Ein Beispiel ist der Verstoß gegen das vereinbarte Nachtflugverbot in der Mediation um die Erweiterung des Frankfurter Flughafens.<sup>337</sup> Grundsätzlich besteht die Gefahr, dass Mediation zu einer Alibiveranstaltung missbraucht und instrumentalisiert wird, die den Eindruck einer demokratischen und konsensorientierten Entscheidungsfindung erwecken soll.

Die inflationäre Begriffsverwendung kann zu Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten über Mediation in der Öffentlichkeit führen. Überdies wird es schwieriger, die Möglichkeiten und Grenzen der Mediation zu beurteilen, was leicht zu Fehleinschätzungen verleiden könnte.

DIEHL merkt bei den meisten Veröffentlichungen zu der Thematik Mediation kritisch an, dass die strukturierten Verfahrensabläufe im Vordergrund stehen und die philosophisch-psychologischen Hintergründe vernachlässigt werden. Dies könnte bei Außenstehenden die vorschnelle Erwartung wecken, dass es sich bei der Mediation lediglich um eine Technik handele.<sup>338</sup> Aber nicht „die Technik allein ist ausschlaggebend. Die innere Haltung, die bewußte Rückbindung an den human-ethischen Wertkontext ist der Humus,

---

<sup>336</sup> Falk, 1998, S. 12.

<sup>337</sup> Vgl. Grabenströer, 2007, S. D1; D3. Mit dem Planfeststellungsbeschluss für die neue Landebahn Nordwest wurden 17 Flüge in der so genannten Mediationsnacht zwischen 23 und 5 Uhr genehmigt.

<sup>338</sup> Vgl. Diehl, 2000, S. 2.

der fruchtbare Grund von Streitschlichtung.“<sup>339</sup> Im fünften Kapitel wird dieser Zusammenhang nach der Erläuterung humanistischer Grundeinstellungen und diverser Kommunikationstechniken und –regeln eingehender diskutiert.

Eine moderne, umfassende Arbeitsdefinition von Mediation könnte wie folgt lauten: Mediation ist ein freiwilliges, gewaltfreies und außergerichtliches Verfahren zur eigenverantwortlichen Konfliktregulierung zwischen mindestens zwei Personen mit Hilfe einer allparteilichen dritten Person (Mediator) und beruht auf einem humanistischen Menschenbild. Der jeweilige Mediator besitzt keine Entscheidungskompetenz. Er strukturiert den Mediationsprozess, achtet auf die Einhaltung der Verfahrensregeln und unterstützt die Konfliktparteien, ihre Bedürfnisse, Differenzen und Gemeinsamkeiten zu erkunden, Interessen abzugleichen und zu einer von ihnen autonom entwickelten und zu verantwortenden Regelung in Form einer verbindlichen Vereinbarung (Vertrag) zu kommen.

Mediation geht über eine kurative Konfliktintervention hinaus und initiiert soziale Lernprozesse, die zur Stärkung der Persönlichkeit und Entwicklung von Konfliktkompetenz führen können. Mediation wirkt daher auch präventiv, indem sie die Beteiligten in einem konstruktiven Umgang mit zukünftigen Konflikten schult.

## 4.2 Kulturhistorische Betrachtung der Mediation

Obwohl die Mediation in westlichen Kulturkreisen als Idee und Praxis erst in den letzten drei Jahrzehnten bewusster in Erscheinung trat, besitzt sie, sozial-, kultur- und rechtsgeschichtlich gesehen, eine wesentlich längere und weitreichendere Tradition.

Bereits im antiken Griechenland wurde der Gedanke, Konflikte durch Verhandlungs- und Vermittlungsstrategien beizulegen, praktiziert.<sup>340</sup> So boten verschiedene kleinere Städte Vermittlungsdienste zwischen den großen Stadtstaaten Athen und Sparta an.<sup>341</sup>

Die vermutlich weiteste Verbreitung des Mediations – Gedankens besteht seit altersher

---

<sup>339</sup> Diehl, 2000, S. 2. Duss-von Werdt veranschaulicht die Beziehung zwischen Technik und Haltung in einer Metapher. „Um den Hobel kundig zu führen, braucht der Schreiner Holzkenntnisse, innere Gestaltungskraft und Respekt vor seinen Dingen, dem Holz und dem Werkzeug. Hobelt er einfach drauf los, sind das Holz, das Werk und die Idee bald gründlich verfuscht. Das „Holz“ der Mediation sind die regelungsbedürftigen Inhalte, das „Werk“ die sachkundigen und zielgerichteten Verhandlungen, die „Idee“ schließlich das Erreichen einer fairen Lösung. Gestaltungskraft und Respekt sind die Kennzeichen der Haltung.“ Duss-von Werdt, 1995, S. 233.

<sup>340</sup> Vgl. Blankenburg, 1995, S. 154.

<sup>341</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 46.

in China und Japan. Dort legen Religionen und Philosophie besonderen Wert auf Harmonie, Loyalität, Konsens und Kooperation. Innerhalb des formalen Rechtssystems wird in China der Selbstbestimmung und der Vermittlung ein hoher Stellenwert beigemessen. In den sogenannten „Volks – Versöhnungs – Komitees“ wird Mediation angewandt.<sup>342</sup> Auch in vielen afrikanischen und indianischen Volksstämmen halfen und helfen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens Streitparteien bei der Suche nach konstruktiven Lösungen außerhalb der Gerichtsebene. Das „Palavern“, die umgangssprachliche Bezeichnung für langwierige Verhandlungsgespräche afrikanischer Stämme, ist mit der Mediation verwandt.

Im christlich – abendländischen Lebensraum war die Kirche die bedeutendste Mediations- und Konfliktregulierungsinstitution des Mittelalters. Priester vermittelten in diversen Konfliktfällen wie Verbrechen, Familienstreitigkeiten und diplomatischen Auseinandersetzungen.

Das Neue Testament enthält zwar nicht den Terminus Mediation, gibt aber einige Hinweise zur friedlichen und außergerichtlichen Vermittlung in Streitfällen.<sup>343</sup>

Im 1. Korintherbrief 6, 1-5 heißt es:

„Wagt es einer von euch, der mit einem anderen einen Rechtsstreit hat, vor das Gericht der Ungerechten zu gehen statt zu den Heiligen?  
Wißt ihr denn nicht, daß die Heiligen die Welt richten werden?  
Und wenn durch euch die Welt gerichtet wird, seid ihr dann nicht zuständig, einen Rechtsstreit über Kleinigkeiten zu schlichten?  
Wißt ihr nicht, daß wir über Engel richten werden?  
Also erst recht über Alltägliches.  
Wie könnt ihr dann jene, die im Urteil der Gemeinde nichts gelten, als Richter einsetzen, wenn ihr einen Rechtsstreit über Alltägliches auszutragen habt?  
Ich sage das, damit ihr euch schämt.  
Gibt es denn unter euch wirklich keinen, der die Gabe hat, zwischen Brüdern zu schlichten?“<sup>344</sup>

Der Apostel Paulus wirft gegenüber seinen Glaubensbrüdern und (-schwestern) einen Fragenkomplex auf, der einige elementare Elemente der Mediation enthält. Zum einen wird die Gemeinde aufgefordert, nicht die säkulare Rechtssprechung in Anspruch zu nehmen, sondern Streitigkeiten außergerichtlich zu klären. Dabei wird implizit Kritik an

---

<sup>342</sup> Vgl. Gloor, 1993, S. 31.

<sup>343</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 16. Folgende Textstellen im Neuen Testament sind anzuführen: Mth. 5,9; 18, 15-17; 1. Tim 2,5, 1. Kor. 6, 1-5.

<sup>344</sup> Die Heilige Schrift 1994.

der Konfliktregelung durch weltliche Gerichte geübt. Zum anderen sollen die Konflikte zwischen Christen durch eine dritte außenstehende Person geschlichtet werden. Inwieweit die schlichtende Person eine Vermittlungsfunktion erfüllen soll, die eine autonome Lösungsfindung intendiert, kann nicht eindeutig bestimmt werden.<sup>345</sup>

Die Worte „unter euch“ und „schlichen“ weisen auf eine Konfliktregulierung durch Gleichgesinnte hin, was einer Sonderform der Mediation, der sogenannten Peer-Mediation in Schulen, entspricht.<sup>346</sup>

Das Wort „Gabe“ deutet darauf hin, dass es besondere Fähigkeiten bedarf, in Konflikten zu schlichten bzw. zu vermitteln.<sup>347</sup>

Andere religiöse Gruppen und Sekten praktizieren ebenfalls staatsunabhängige, eigenständige und friedliche Konfliktregulierung zum Erhalt ihrer Gemeinschaft. So vermittelten Rabbiner bei Streitigkeiten innerhalb ihrer jüdischen Gemeinde, um ihre eigene kulturelle und religiöse Identität in der Diaspora zu bewahren. Quäker, Mennoniten, Juden sowie chinesische und japanische Einwanderer in Amerika bildeten die Wurzeln für die Entwicklung der Mediation in den USA, das heute als das Mutterland der Mediation gilt.<sup>348</sup>

Der Begriff „Mediation“ als ein Verfahren zur Konfliktbearbeitung wurde völkerrechtlich erstmals im 19. Jahrhundert verwandt.<sup>349</sup> Als Beispiele können die Vermittlung Großbritanniens 1825 zwischen Portugal und Brasilien, die Vermittlung Frankreichs und Großbritanniens im Jahre 1844 im Konflikt zwischen Spanien und Marokko, die Vermittlungstätigkeit von Papst Leo XIII 1885 im Konflikt zwischen Deutschland und Spanien um die Karolineninseln sowie die Vermittlung von Theodore Roosevelt im russisch – japanischen Krieg, was 1905 zum Frieden von Portsmouth führte, genannt werden.

Auf den Haager Konferenzen von 1899 und 1907 wurde die friedliche Streitbeilegung durch die Vermittlung Dritter erläutert und in dem „Abkommen zur friedlichen Erledigung internationaler Streitfälle vom 18.10.1907“ in die Artikel 2 bis 8 völkerrechtlich niedergeschrieben. Ferner ist der Grundgedanke der Mediation in der Charta der Vereinigten Nationen, Artikel 33 in Verbindung mit dem Artikel 2 Absatz 3 manifestiert.<sup>350</sup>

In den USA besitzt die Mediationspraxis eine über hundert Jahre alte Geschichte.

---

<sup>345</sup> Die Zürcher Bibel verwendet für schlichen den Begriff entscheiden. Die Luther Bibel gebraucht an dieser Stelle das Verb richten, was eher auf eine fremdbestimmte Lösung deutet.

<sup>346</sup> Vgl. Metzger, 1998, S. 21. Vgl. Kapitel 6.3.

<sup>347</sup> Siehe kommunikatives Handlungswissen im 5. Kapitel.

<sup>348</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 47.

<sup>349</sup> Vgl. Ipsen, 1990, § 60.

<sup>350</sup> Vgl. Hehn, 1996, S. 7.

Im Jahre 1898 genehmigte der US – amerikanische Kongress Mediation als offizielles Vermittlungsverfahren in Arbeitskonflikten. Fünfzehn Jahre später erfuhr die Mediation ihre erste Institutionalisierung im „Board of Mediation and Conciliation“ zur Regulierung von Arbeitskonflikten mit Eisenbahnmitarbeitern. Im selben Jahr verstärkten der „Newlands Act“ und weitere Gesetze den Gedanken der Mediation für die Regelung sozialer Konflikte in der Wirtschaft.<sup>351</sup> Mediation wurde in diesem Kontext als konkrete Alternative gegenüber Streiks und deren wirtschaftlichen Folgen gesehen, was auf utilitaristische Interessen bei bestimmten Mediationseinsätzen deutet.

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in schwierigen Fällen professionelle Mediatoren eingesetzt.

Die Verbreitung der konsensorientierten Konfliktregelung im privaten Bereich wurde durch die Schaffung von bundesweiten Mediationsorganisationen unterstützt. 1926 wurde die private und gemeinnützige „American Arbitration Association (AAA)“ gegründet. 1934 ging der „National Mediation Board“ aus dem früheren „Board of Mediation and Conciliation“ hervor. 1947 folgte die Gründung des „Federal Mediation and Conciliation Service“, dessen Mitarbeiter bei Arbeitskämpfen vermittelten.<sup>352</sup>

#### **4.2.1 Neuere Entwicklungen der Mediation in den USA**

In den USA ist Mediation ein Verfahren der Alternative Dispute Resolution (ADR). ADR ist der Sammelbegriff für Verfahrensalternativen der außergerichtlichen Konfliktbehandlung.<sup>353</sup> Alle alternativen Verfahren streben eine kooperative Konfliktbearbeitung an. Die Verfahren unterscheiden sich in der Frage, ob und in welcher Intensität eine neutrale dritte Person Einfluss auf das Ergebnis des Prozesses nimmt.<sup>354</sup>

Die modernen Mediationskonzepte entwickelten sich seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Das Interesse an diesem alternativen Konfliktregulierungsverfahren stieg aus mehreren Gründen. Ein wesentlicher Grund war die Überlastung der Justiz bedingt durch die zunehmende Zahl an Rechtsstreitigkeiten, was zu längeren Zeitspannen bis zur

---

<sup>351</sup> Vgl. Zilleßen, 1998, S. 39.

<sup>352</sup> Vgl. Besemer 1999b, S. 20.

<sup>353</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S. 4.

<sup>354</sup> Zilleßen unterscheidet Negotiation (Verhandlungen ohne Unterstützung durch einen Dritten), Facilitation (Verhandlung mit Unterstützung eines Moderators, der nur verfahrensorientiert eingreift), Mediation (Verhandlung mit Unterstützung eines Mediators, der verfahrensorientiert eingreift und sich auch für das Ergebnis der Mediation (mit)verantwortlich fühlt) und Non-binding Arbitration (Verhandlung durch einen neutralen Schiedsrichter, der Vorschläge unterbreitet, an die die Konfliktparteien aber nicht gebunden sind). Vgl. Zilleßen, 1998, S. 19.

Urteilsverkündung und höheren Prozesskosten führte.<sup>355</sup> Zugleich wurde das herkömmliche Rechtssystem aufgrund der hohen Fremdbestimmung als unzulänglich empfunden. Mit der Mediation wurde die Hoffnung auf eine qualitative Verbesserung der Konfliktregulierung verbunden, die nun die tieferliegenden Konfliktursachen berücksichtigt, die vom zwingenden Recht abweichende flexible Lösungswege sucht und die eine zukunftsorientierte Konfliktbereinigung ermöglicht.<sup>356</sup> Darüber hinaus gaben die gesellschaftspolitischen Entwicklungen der Zeit, wie die Vietnam - Proteste, die Friedens- und Bürgerrechtsbewegungen, die Studentenunruhen sowie die Emanzipationsbestrebungen der Frauen, der Mediation Impulse.<sup>357</sup>

1964 gründete das amerikanische Justizministerium den „Community Relations Service“ (CRS) mit dem Ziel, Konflikte ethnischer und rassischer Art zu reduzieren. Mit der Einrichtung zahlreicher „Neighbourhood Justice Centers“ (NJC) in den 70er Jahren steigt die Anwendung und Verbreitung der Mediation merklich an. Die NJC bieten kostenlose bzw. kostengünstige Mediationsdienste in privaten Rechtsstreitigkeiten und bei kleineren Straftaten an. Ende der 90er Jahre existieren rund 700 NJC in den USA.<sup>358</sup> Die kostengünstigen oder kostenlosen Dienstleistungen können deshalb angeboten werden, weil viele unbezahlte Mitarbeiter ehrenamtlich tätig sind.

In den 80er Jahren gewann die Mediation in der Wirtschaft an Bedeutung. So finanzierte die Versicherungswirtschaft außergerichtliche Mediationsverfahren, um die höheren Prozesskosten zu vermeiden. Darüber hinaus nahmen viele Versicherungen die Verpflichtung zur Mediation bei Vertragsstörungen in ihre Allgemeinen Geschäftsbedingungen auf. Unternehmens- und Rechtsberater unterstützten die Implementierung von Mediation mit der Begründung, dass dieses Verfahren schneller, kostengünstiger und besser für den Erhalt von Geschäfts- und Mitarbeiterbeziehungen sei.<sup>359</sup>

Der am schnellsten angewachsene Mediationsbereich lag bei Familienkonflikten. Aufgrund der stark gestiegenen Scheidungen waren die amerikanischen Gerichte völlig überlastet, was zur Suche nach geeigneten Bearbeitungsalternativen veranlasste. Mittlerweile nehmen Gerichte in den US – Bundesstaaten Oregon, Kalifornien, Ohio, Michigan und Washington nur noch Scheidungsfälle an, wenn diese vorher mediativ bearbeitet wurden.<sup>360</sup>

---

<sup>355</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 14; vgl. Breidenbach, 1995, S. 30.

<sup>356</sup> Vgl. Prütting, 1997, S. 58.

<sup>357</sup> Vgl. Altmann; Fiebiger; Müller, 1999, S. 21; Zilleßen, 1998, S. 39.

<sup>358</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 48.

<sup>359</sup> Vgl. Zilleßen, 1998, S. 40.

<sup>360</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 48.

In den letzten Jahren legen die lokalen Mediationszentren, aber auch die Behörden einen Schwerpunkt auf die Ausbildung von Schülern und Studenten zu Mediatoren. Grundgedanke hierbei ist, dass Gleichaltrige bzw. Gleichartige, sogenannte „Peers“, Konflikte zwischen Jugendlichen besser schlichten können (siehe Kapitel 6.3).

Einzelne Bundesstaaten wie Kalifornien und Iowa haben die Förderung des friedlichen Konfliktmanagements durch Mediation in Schulen gesetzlich verankert. Ziel ist es, allen Schülern die Möglichkeit zu geben, die Kommunikationsstrukturen und Prozesse zu erlernen, die sie befähigen, Konflikte selbst zu klären oder in einer Mediation zu regeln. In der staatlichen University of Northern Iowa, die etwa 45 % der angehenden Lehrer des Bundesstaates ausbildet, ist die mediative Konfliktbearbeitung fester Bestandteil des Lehrplans.<sup>361</sup>

#### **4.2.2 Die Entwicklung der Mediation in Deutschland**

In Deutschland fand Mediation seit Mitte der 80er Jahre zunächst im juristischen Bereich der Scheidung und in Familienkonflikten Anwendung.

Entscheidend zur Entwicklung und Verbreitung des Mediationsgedankens in Deutschland haben die Praxisforen der evangelischen Fortbildungsakademien beigetragen.<sup>362</sup> So wurden 1982 in den evangelischen Akademien Bad Boll und Arnoldshain erstmals Modelle alternativer Konfliktregelungen in der Familienkrise erörtert. Auf dem dritten kleinen Arnoldshainer Familiengerichtstag 1988 wurde zum ersten Mal in Deutschland einem größeren Fachpublikum die Konzeption der Mediation vorgestellt.<sup>363</sup> Die Veranstaltung besaß Signalwirkung, denn im Anschluss bildeten sich in der Bundesrepublik Deutschland diverse Arbeitskreise zur Mediation, die untereinander kommunizierten. Ab 1989 fanden erste Ausbildungsseminare mit amerikanischen Trainern statt.<sup>364</sup>

Seit 1989 finanziert das Bundesjustiz- und Bundesfamilienministerium Studien zur Erforschung von Mediation in Jugendämtern.

1992 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation (BAFM) gegründet, um die verschiedenen regionalen Interessengemeinschaften überregional zu vereinigen.

---

<sup>361</sup> Vgl. Davenport, 1995, 221.

<sup>362</sup> Vgl. Amthor; Sievering, 1989; vgl. Amthor; Proksch; Sievering, 1993; vgl. Loccumer Protokolle 1989, 1994, 1996.

<sup>363</sup> Proksch, 1998, S. 17.

<sup>364</sup> Vgl. Mähler; Mähler, 1995, S. 17.

Seit der Gründung werden regelmäßig Ausbildungsseminare in Mediation angeboten, die interdisziplinär von Juristen und Tägigen in psychosozialen Berufen besucht werden. Mittlerweile werden Konflikte in verschiedenen Lebensbereichen wie im Umweltschutz, in der Kommunalpolitik, im Jugendstrafbereich, im Wirtschaftsleben und verstärkt in Schulen mediativ bearbeitet.<sup>365</sup> Ein weiteres Beispiel ist das „Gesetz zur Förderung der außergerichtlichen Streitbeilegung“ aus dem Jahr 2000, das den Bundesländern erlaubt, ihre Zivilprozessordnung für Mediation zu öffnen. In Hessen ist im Juni 2001 das Gesetz zur außergerichtlichen Streitschlichtung in Kraft getreten. Eine Schlichtungs- oder Gütestelle muss angerufen werden bei vermögensrechtlichen Streitigkeiten mit einem Streitwert bis 750 Euro, bei bestimmten nachbarrechtlichen Konflikten und bei Streitigkeiten wegen Verletzung der persönlichen Ehre mit Ausnahme von Ehrverletzungen in Presse und Rundfunk. Die Anrufung eines hessischen Gerichts ist erst dann zulässig, wenn in einer vorherigen Streitschlichtung keine Einigung erzielt wurde. Schlichtungsstellen sind die Schiedsämter in den Städten und Gemeinden. Die Gebühren für eine Schlichtung betragen maximal 37,50 Euro nebst eventuell angefallenen Auslagen. Ferner sind Gütestellen bei diversen Industrie- und Handelskammern, Handwerks- und Rechtsanwaltskammern anerkannt.<sup>366</sup>

In Schulen wurde das Mediationskonzept Ende der 80er Jahre bekannt und in den Folgejahren zunehmend praktiziert (siehe Kapitel 6.2). Seit dem Schuljahr 1996/97 ist das ehemals Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) – mittlerweile Amt für Lehrerbildung (AfL) - im Rahmen des Pilotprojektes „Mediation und Schulprogramm“ um die Verbreitung des Mediationsgedankens an hessischen Schulen bemüht.<sup>367</sup>

Die Universität Osnabrück und die Fernuniversität Hagen haben seit 1999 einen Studiengang Mediation eingerichtet. Das zunehmende Angebot in der mediativen Aus- und Weiterbildung dokumentiert das steigende Interesse und kann als Indikator für den Erfolg der Mediation gewertet werden.

---

<sup>365</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 17 ff.

<sup>366</sup> Vgl. Hessisches Ministerium der Justiz, 2001, S. 3 ff.

<sup>367</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 199.

### **4.3 Rolle und Aufgabe von Mediatoren**

Obwohl die Erfassung der Beziehung zwischen dem Verhalten der Mediatoren und den Ergebnissen der Mediation schwierig ist, stimmt die Literatur darin überein, dass der Mediator die wichtigste Variable im Mediationsverfahren ist.<sup>368</sup>

Mediatoren katalysieren und strukturieren den Verhandlungsrahmen („Setting“) und den Verhandlungsprozess. Die Aufgaben der Mediatoren bestehen im Wesentlichen in der Gesprächsmoderation und Klärungshilfe.

Mediatoren identifizieren keine Schuldigen. Sie sind Vermittler und keine Richter. Vorrangig achten Mediatoren auf die Einhaltung grundlegender Gesprächsregeln, helfen den Konfliktparteien in der Erhellung ihrer Konflikthintergründe, geben ihnen den notwendigen Raum ihre Interessen zu artikulieren und unterstützen sie in der selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Erarbeitung konsensualer Vereinbarungen. Im Rahmen der Mediation versuchen die Mediatoren, den Dialog zwischen den Streitenden wieder herzustellen. Aufgrund ihrer Distanz zum Konflikt und ihres größeren Überblicks können Mediatoren kreative und hilfreiche Ideen in die Verhandlung einbringen, an die die Streitenden jedoch nicht gebunden sind. Mediatoren geben keine Regelungen vor, sondern helfen den Blickwinkel für mögliche Einigungen zu erweitern. Mediatoren fungieren als „Hebammen“ bei der Konfliktbearbeitung. Die Verantwortung über Inhalte und Vereinbarungen tragen die Streitparteien. Mediatoren nehmen die Positionen, Interessen und Emotionen der Beteiligten ernst, jedoch bewerten und beurteilen sie diese nicht. Ferner sorgen sie dafür, dass eventuell bestehende Machtungleichgewichte kompensiert werden und nicht nachteilig auf den Mediationsprozess wirken.

Mediatoren müssen über einschlägige Grundkenntnisse in Konflikttheorien und Kompetenzen in Interventions- und Kommunikationstechniken verfügen.

FISHER vertritt die Auffassung, „mediation is a skill that can be learned. Mediators are not simply born“.<sup>369</sup> Die Reduktion der Mediation auf eine Technik ist kritisch zu beurteilen, weil dabei die mediative Grundhaltung vernachlässigt wird.

Die freiwillige Teilnahme der Streitparteien sowie deren Akzeptanz der Mediatoren, die keine eigenen Interessen am Konfliktausgang haben dürfen, sind wichtige Vorausset-

---

<sup>368</sup> Vgl. Bercovitch, 1997, S. 198.

<sup>369</sup> Fisher, 1981, S. 91.

zungen für ein erfolgreiches Ergebnis. Das Vertrauen der Kontrahenten in die Mediatoren und der vertrauliche Umgang mit dem Gehörten schafft erst die Offenheit für eine konstruktive Konfliktbearbeitung. Voraussetzungen, um das Vertrauen der Streitenden zu erwerben, sind die Akzeptanz der Konfliktparteien, Empathie, keine Bewertungen und Schuldzuweisungen, Glauben schenken, Widerstände und Gefühle ernst nehmen. Die Vertraulichkeit der Mediatoren stößt an Grenzen, wenn sich im Verlauf der Mediation kriminellen Konfliktursachen herausstellen. Einerseits ist die Vertraulichkeit zu gewährleisten, andererseits sind kriminelle Handlungen strafrechtlich zu behandeln. In der Literatur wird zu dieser Problematik keine Empfehlung gegeben. Sind die kriminellen Konfliktursachen bereits im Vorfeld bekannt, kann der Konflikt nur ergänzend zum Strafverfahren und nicht ausschließlich mediativ bearbeitet werden.

Um ihre Allparteilichkeit zu wahren, sollten sich Mediatoren eventuellen Vorurteilen gegenüber Beteiligten und vorgefasste Meinungen zur Konfliktsituation bewusst werden, da diese zumindestens im Unterbewusstsein das Verhalten beeinflussen könnten. Supervision und kollegiale Beratung können die Selbstreflexion hilfreich unterstützen.

#### **4.4 Grundbedingungen einer Mediation oder wann ist Mediation sinnvoll?**

Mediation als ein Ansatz zur gewaltfreien, konstruktiven Konfliktregelung ist nicht für jeden sozialen Konflikt geeignet.<sup>370</sup> Sie ersetzt nicht andere Formen der Konfliktaustragung, sondern ergänzt diese vielmehr.

BESEMER nennt folgende Kriterien, nach denen eine mediative Konfliktbearbeitung sinnvoll ist:

- „- Der Konflikt kann nicht oder nur schlecht in direkten Gesprächen bzw. Verhandlungen gelöst werden.
- Die Konfliktaustragung befindet sich in einer Sackgasse.
- Die Streitenden haben ein Interesse an guten zukünftigen Beziehungen zueinander.
- Eine einvernehmliche Konfliktlösung wird von allen Beteiligten angestrebt.
- Die wichtigsten Konfliktparteien, wenn nicht alle, sind vertreten.
- Es geht nicht um grundsätzliche Wertorientierungen, um grundlegende Rechte oder um bloße Ja/Nein-Entscheidungen.
- Es gibt keine gravierenden Machtunterschiede. Falls doch, müssen entweder die Schwächeren ihre eigene Machtposition verbessern (z.B. durch das Entwickeln von

---

<sup>370</sup> Vgl. Kapitel 3.4 und 3.5.

guten Alternativen zum Verhandeln, das Suchen von Verbündeten oder durch gewaltfreien Widerstand) oder die Stärkeren müssen bereit sein, im Rahmen der Mediation auf ihre Machtposition zu verzichten.

- Es bleibt genügend Zeit, um eine einvernehmliche Konfliktlösung zu erarbeiten.
- Die KontrahentInnen verfügen über ein Mindestmaß an Ausdrucksvermögen und Selbstbehauptungsfähigkeit. Sie haben keine ausgeprägte psychische Krankheit oder Behinderung, keine starke Sucht und werden nicht mißbraucht oder gewaltsam unterdrückt.“<sup>371</sup>

#### **4.5 Grenzen der Mediation**

Mediation wird in der Diskussion um alternative Formen der Konfliktbearbeitung als erfolgsversprechend, allerdings noch zu wenig genutzte Form der Konfliktbehandlung bewertet.<sup>372</sup> Trotz der positiven Kritik stößt die Mediation bei der Bearbeitung von sozialen Konflikten an folgende Grenzen:

- Soziale Konflikte können nicht oder nur bedingt mediativ bearbeitet werden, wenn
- eine oder beide Parteien die Teilnahme an der Mediation ablehnen,
  - eine oder beide Parteien auch nicht zur Teilnahme zu motivieren sind,
  - keine Bereitschaft zur Offenheit und Fairness bei den Konfliktparteien vorhanden ist,
  - wiederholte Gewalthandlungen erfolgen<sup>373</sup>,
  - kriminelle Handlungen dem sozialen Konflikt zugrunde liegen,
  - zwischen den Streitenden ein unauflösliches Machtverhältnis besteht, das die Autonomie einer Partei erheblich einschränkt,
  - offene Auseinandersetzungen vermieden werden,
  - ein Mindestmaß an Kompetenz zur Wahrnehmung eigener Interessen nicht vorhanden ist,
  - Mediatoren die Position und Interessen einer Partei einseitig stärken,
  - Konfliktparteien ihre Interessen überziehen, weil Mediatoren Zugeständnisse von ihnen erwarten,
  - Mediatoren von einer Partei als Verbündete oder Gegner angesehen, in den Konflikt involviert werden und dabei ihre Allparteilichkeit verlieren,

---

<sup>371</sup> Besemer, 1999a, S. 20.

<sup>372</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 106. Auf die Möglichkeiten der Mediation wird näher im Rahmen der pädagogischen Relevanz eingegangen.

<sup>373</sup> Vgl. Fieseler; Herbort, 1996, S. 172.

- Mediatoren eigene Interessen verfolgen und auf eine Regelung hinwirken, die nicht den Interessen der Konfliktparteien entspricht,
- eine oder beide Konfliktparteien auf einen Teil ihrer Interessen verzichten, um die Mediation möglichst schnell zu beenden. Fraglich dabei ist, inwieweit die Konfliktregelung bestand haben wird.<sup>374</sup>

#### **4.6 Anwendungsgebiete der Mediation**

Mediation findet in allen alltäglichen Konfliktbereichen Anwendung<sup>375</sup>, z.B. als:

**Familien- und Scheidungsmediation**<sup>376</sup> bei Ehe-, Partner- und Scheidungskonflikten sowie Konflikten zwischen Eltern, Kindern und Erben;

**Nachbarschafts- und Verbrauchermediation**<sup>377</sup> bei Konflikten zwischen Nachbarn, Eigentümern, Mietern, Vermietern, Verbrauchern, Kunden, Anbietern, Schuldner und Gläubigern;

**Wirtschaftsmediation**<sup>378</sup> bei Konflikten in der Wirtschafts- und Arbeitswelt, bei Tarifkonflikten, bei Unternehmens-, Konkurrenten-, Wettbewerbs-, Patent-, Liefer- und Mitarbeiterkonflikten;

**Schulmediation**<sup>379</sup> bei Konflikten in der Schule zwischen Lehrern, zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Eltern und Lehrern/Schulleitung, zwischen Lehrern und Schulleitung sowie zwischen Schulleitung und Schulverwaltung;

**Umweltmediation**<sup>380</sup> bei Konflikten um Trassenplanung, Standorte und Industrieanlagen;

**Mediation in der Verwaltung**<sup>381</sup> bei Gebührenstreitigkeiten, Genehmigungsverfahren, Erschließungsrecht und in der Jugendhilfe;

**Mediation im Strafrecht** z.B. als Täter-Opfer-Ausgleich sowie

**Mediation in politischen Konflikten**<sup>382</sup> z.B. Nahost Friedensgespräche von 1978 und 2000 in Camp David. Die damaligen US-amerikanischen Präsidenten Carter und Clinton fungierten als Vermittler.

---

<sup>374</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 106.

<sup>375</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 18.

<sup>376</sup> Vgl. Breidenbach, 1995; vgl. Duss von Werdt, 1995; vgl. Haynes u.a. 1993; vgl. Mähler u.a., 1994.

<sup>377</sup> Vgl. Metzger, 1997.

<sup>378</sup> Vgl. Altmann; Fiebiger; Müller, 1999.

<sup>379</sup> Vgl. Engert, 1997a u. 1997b; vgl. Faller; Kerntke; Wackmann, 1996; vgl. Faller, 1998; vgl. Hagedorn, 1996; vgl. Hauck, 2000; vgl. Jefferys; Noack, 1998; vgl. Simska, 2000; vgl. Walker, 1995.

<sup>380</sup> Vgl. Fietkau, 1994; Zilleßen, 1998.

<sup>381</sup> Vgl. Holznagel, 1997.

<sup>382</sup> Vgl. Bercovitch, 1997.

## **4.7 Abgrenzung der Mediation zu anderen Konfliktbearbeitungsansätzen**

Mediation ist **ein** Weg der Konfliktbearbeitung. Je nach Persönlichkeit und Willen der Kontrahenten, Konfliktursachen, erreichter Eskalationsstufe und äußeren Rahmenbedingungen sind andere Konfliktaustragungsformen gegenüber einer Mediation zu präferieren. Im Folgenden sollen die Vergleiche der Mediationskonzeption mit anderen Konfliktbearbeitungsansätzen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen und eine Abgrenzung ermöglichen. Der Vergleich mit anderen Konfliktbearbeitungsansätzen ist schwierig, da innerhalb der einzelnen Bearbeitungsansätze verschiedene Ausformungen existieren, so dass nicht pauschal von Beratung, Supervision und Therapie gesprochen werden kann. Die folgenden Ausführungen können deshalb nur als Tendenzen gesehen werden.

### **4.7.1 Mediation im Vergleich zum Gerichtsverfahren**

Dem Gerichtsverfahren und der Mediation ist die Einbindung einer dritten Instanz gemeinsam. Im Kampf um das Recht heben die Anwälte die positiven Merkmale der eigenen Konfliktpartei gegenüber ihren Kontrahenten hervor und negieren deren Sichtweise des Konflikts, um die richterliche Entscheidung zu beeinflussen.

Gerichtsverhandlungen fokussieren im Gegensatz zur Mediation die Vergangenheit. Die Mediation bearbeitet mehr die Gegenwart und die Zukunft. Die Vergangenheit wird nur insoweit reflektiert, wie es zur Konfliktregulierung nötig erscheint.

In Gerichtsverfahren wird versucht zu bewerten, wer im Recht ist oder nicht, während in der Mediation das Interesse in den Mittelpunkt der Verhandlung gestellt wird. Gerichtsverhandlungen sind im Vergleich zur Mediation nicht freiwillig. Ebenso ist die Urteilsannahme den Beteiligten nicht frei gestellt. Bei der Mediation entscheiden die Konfliktparteien, ob sie die erarbeiteten Lösungsoptionen annehmen.

Obwohl das Gerichtsverfahren an Vorschriften und Gesetzen gebunden ist, können je nach Richter und Anwälte die Urteile unterschiedlich ausfallen. Die Konfliktparteien fühlen sich entweder als Gewinner oder Verlierer. Ferner ist kritisch anzumerken, dass in Gerichtsverhandlungen Gemeinsamkeiten vernachlässigt und Positionen verfestigt werden. Der Kampf um Sieg oder Niederlage kann das Selbstwertgefühl angreifen und zu existenziellen Krisen führen. Die fremdbestimmten Entscheidungen bedingen in den

meisten Fällen ein „entweder - oder“ und nicht ein „sowohl - als auch“, was die Vielzahl potenzieller auf freier Selbstbestimmung beruhender Einigungsmöglichkeiten reduziert. Formal betrachtet wird der Streit zwischen den Konfliktparteien beendet. Die Betroffenen sind aber häufig mit den Ergebnissen und dem Weg dorthin unzufrieden, was zu einer Verhärtung der Beziehung führen könnte.

In der Mediation delegieren die Konfliktparteien nicht die Entscheidungsfindung an Anwälte, Richter und das Recht, sondern versuchen selbstbestimmt und in eigener Verantwortung mit Hilfe des Mediators eine Einigung zu erarbeiten. Zentrale Frage der Mediation ist, wie der Konflikt konsensual geregelt werden kann. Es geht nicht um eine rechtliche Beurteilung und der Suche nach Schuldigen.

Rechtsnormen müssen auch im Rahmen der Mediation berücksichtigt werden. Sie erfüllen wichtige Schutzfunktionen. Es ist zu beachten, dass die Vereinbarungen nicht gegen gesetzliche Bestimmungen verstossen dürfen. Innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen haben die Konfliktparteien jedoch vielfältige Möglichkeiten ihren Konflikt adäquat zu regulieren, ohne das ihnen von der Justiz eine Lösung oktroyiert wird. „Statt einer Entweder/Oder-Entscheidung wird nach Und-Lösungen gesucht, statt Sieg oder Niederlage wird doppelter Gewinn oder zumindest kein Verlust und ein fairer Ausgleich angestrebt.“<sup>383</sup>

#### **4.7.2 Mediation im Vergleich zu außer- und vorgerichtlichen Verhandlungen**

Sowohl in der Mediation als auch in außergerichtlichen Verhandlungen werden Verhandlungsergebnisse angestrebt. Unterschiede liegen im Setting. In der Mediation vertreten die Konfliktparteien ihre Interessen persönlich. Im Gegensatz dazu führen in der außergerichtlichen Verhandlung die Anwälte die Gespräche. Es ist dabei die Gefahr zu sehen, dass die Anwälte die Positionen ihrer Mandanten verstärken, anstatt deren Interessen wahrzunehmen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen argumentieren Anwälte aus ihrem Berufsverständnis heraus spezifisch juristisch und zum anderen denken sie in Sieger/Verlierer Schemata.

Die vermittelnde dritte Person, welche in außergerichtlichen Verhandlungen fehlt, hilft den Konfliktparteien, sich selber besser zu verstehen. In der Mediation sind die Möglichkeiten, tiefer liegende persönliche Interessen aufzugreifen, erweitert. Oftmals sind die Konfliktparteien sich ihren Interessen am Anfang selbst nicht bewusst. Der Mediator

---

<sup>383</sup> Mähler; Mähler, 1995, S. 41.

hilft, die Interessen zu erkennen und auszusprechen. Da die Streitparteien ihre Interessen und Gefühle besser kennen als ihre Anwälte, können emotionale Kommunikationsbarrieren direkter angesprochen werden. Mediation ist insgesamt gegenüber konventionellen Verhandlungsformen „persönlicher, unmittelbarer, autonomer und ausgestattet mit einem breiteren Spektrum auf der Lösungsebene“.<sup>384</sup>

In der Rechtspraxis gibt es Annäherungen an das Mediationsverfahren, indem eine vorgerichtliche Einigung angestrebt wird. Die in einigen US-Bundesstaaten praktizierte Regelung, Scheidungen nur dann gerichtlich zu behandeln, wenn zuvor eine Mediation durchgeführt wurde, widerspricht jedoch dem elementaren Mediationsprinzip der Freiwilligkeit.

In Deutschland soll neben dem Schiedsverfahren der Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) als vorgerichtliches Konfliktregelungsverfahren angewandt werden. Die Staatsanwaltschaft und das Gericht sollen prüfen, ob ein Ausgleich zwischen Beschuldigtem und Verletztem möglich ist und darauf hinwirken. Gegen den Willen des Opfers darf kein TOA durchgeführt werden.<sup>385</sup> Die Initiative zum TOA kann auch von dem Täter selbst, dem Verletzten oder deren Rechtsvertreter ausgehen.<sup>386</sup> Gemäß §§ 46a Strafgesetzbuch (StGB), 10 Abs. 1 Nr. 7 Jugendgerichtsgesetz (JGG) ermöglicht der TOA Opfern und Tätern bei Straftaten eine vorgerichtliche Regelung ihres Konflikts und eine Schadenswiedergutmachung, die sich strafmildernd auswirken kann. Beim TOA gelten die gleichen Verfahrensschritte und Grundsätze (freiwillige Teilnahme, allparteiliche Vermittlungsperson und autonome Konfliktregelung durch die Konfliktparteien) wie in einer Mediation.<sup>387</sup> Der TOA ist demzufolge eine Mediation, die in ein justizielles Verfahren integriert ist.<sup>388</sup> Er wird im Jugend- und Erwachsenenstrafrecht praktiziert. Zielgruppe sind Täter und Geschädigte von Straftaten wie Diebstahl, Sachbeschädigung und Körperverletzung. Der TOA wird von Behörden (z.B. Jugendamt) oder freien Trägern (z.B. Vereinen oder kirchliche Institutionen) angeboten. Vermittler sind oft Sozialarbeiter mit Zusatzqualifikation.

---

<sup>384</sup> Mähler; Mähler, 1995, S. 42.

<sup>385</sup> Vgl. § 155a Strafprozeßordnung.

<sup>386</sup> Vgl. Meyer-Goßner, 2005, S. 649.

<sup>387</sup> Vgl. Schröder; Merkle, 2007, S. 72.

<sup>388</sup> Vgl. Simska, 2001, S. 92.

Im TOA wird versucht den Erziehungsgedanken des Jugendstrafrechts umzusetzen. Täter sollen sich mit den Folgen ihrer Tat auseinandersetzen und die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Dazu werden in einem Konfliktklärungsgespräch die Ursachen und Folgen der Tat aufgearbeitet. Der TOA intendiert wie die transformative Mediation einen sozialen Lernprozess. Der Täter soll sein Verhalten durch Erwerb von Empathie und Perspektivenwechsel ändern. Die Auseinandersetzung mit den Folgen ihres Handelns für die Opfer kann kriminalitätsvorbeugender wirken als nur das Verbüßen einer Strafe.

Der TOA schließt mit einer selbstbestimmten schriftlichen Wiedergutmachungsvereinbarung zwischen Täter und Opfer. Die Wiedergutmachung kann neben einer Entschuldigung Schadensersatz oder Sozialarbeiten für das Opfer beinhalten. Das Ergebnis wird dem zuständigen Gericht und der Staatsanwaltschaft mitgeteilt, damit es Berücksichtigung bei der Festsetzung des Strafmaßes finden kann. Hier liegt der Unterschied zur Mediation. Im Gegensatz zur Mediation bleibt die Konfliktregelung des TOA nicht im Verantwortungsbereich der Konfliktparteien, sondern ist ein Bestandteil eines Strafverfahrens.

Kritiker befürchten, dass Täter nur in der Hoffnung auf eine strafmildernde Wirkung am TOA teilnehmen, ohne wirklich ein Unrechts- und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln.<sup>389</sup>

#### **4.7.3 Mediation im Vergleich zu Schiedsverfahren**

Schiedsverfahren können genutzt werden, falls persönliche Verhandlungen oder Mediationen gescheitert sind. In manchen Bundesländern sind Schiedsverfahren bei Bagatellstreitigkeiten justiziellen Verfahren vorgeschaltet (siehe Kapitel 4.2.2). In diesen Fällen wird gegen das in der Mediation wichtige Prinzip der Freiwilligkeit verstößen.

Im Rahmen eines Schiedsverfahrens greift im Gegensatz zur Mediation die Schiedsperson inhaltlich in die Konfliktregelung stark ein. Nach Anhörung des Sachverhalts unterbreitet sie den Konfliktparteien Vorschläge. Eine Konflikteneinigung wird von den Betroffenen nicht selbstständig erarbeitet. Je nachdem, ob der Schiedsspruch für die Streitenden bindend ist, können die Betroffenen die Konfliktregelung akzeptieren oder ablehnen.

---

<sup>389</sup> Vgl. Tröndle; Fischer, 2004, S. 377.

Hier erfolgt eine Annäherung an die Mediation. Lehnt eine Konfliktpartei den Schiedsspruch ab, kann sie den Klageweg beschreiten.

In den USA kommt es in sogenannten „med-arb“-Verfahren (einer Mischung aus Mediation und Arbitration = Schiedsverfahren) zu einer Verwässerung beider Ansätze. Wenn zwischen den Konfliktparteien keine Einigung erzielt wurde, kann der Schiedsmann einen bindenden Schiedsspruch fällen. Diese Regelung kollidiert mit wesentlichen Merkmalen der Mediation, nämlich mit der Allparteilichkeit der Mediatoren sowie mit der Selbstbestimmung und der Entscheidungsfreiheit der Betroffenen.

Für die Fälle, in denen die Konfliktparteien selbst nicht in der Lage sind den Konflikt zu regulieren, aber an einer schnellen Beendigung des Streits interessiert sind, kann das Schiedsverfahren eine gute Alternative sein.

#### **4.7.4 Mediation im Vergleich zur Beratung/Supervision**

PALLASCH und REIMERS definieren Beratung und Supervision wie folgt: „Beratung bedeutet die zielgerichtete Suche nach der Lösung eines bereits benannten Problems über einen (kooperativen oder vertikalen) Beratungsprozeß zwischen Berater und Ratsuchendem. (...) Supervision bedeutet eine zeitlich begrenzte fachliche Begleitung der berufspraktischen Arbeit im Sinne eines fachlichen Austausches und einer reflektierenden Auseinandersetzung unter Einbeziehung privat-persönlicher Anteile. Supervisor und Supervisand verstehen sich als gleichberechtigte und gleichwertige Partner.“<sup>390</sup>

Beratung und Supervision verfolgen die Behebung oder Reduzierung psychischer, psychosomatischer oder psychosozialer Symptome und Störungen durch die Bereitstellung von Erfahrungen, Wissen und durch Erweiterung der Handlungskompetenzen mit dem Ziel der Nutzbarmachung vorhandener Ressourcen. Mediation behandelt ausschließlich interpersonale Konflikte und bearbeitet intrapersonale Probleme nur in dem Umfang, wie es für die Bewältigung der interpersonalen Konflikte notwendig und zu verantworten ist.

In der Regel finden Beratung und Supervision im Unterschied zur Mediation nur mit einer Konfliktpartei statt, wobei auch Mediation in Einzelgesprächen (siehe Shuttle- bzw. Pendelmediation) sowie Beratungen und Supervisionen (kollegiale Supervision) in Gruppen durchgeführt werden.

---

<sup>390</sup> Pallasch; Reimers, 1995, S. 32.

Mediatoren unterstützen die Konfliktparteien in der autonomen Erarbeitung von Lösungsoptionen. Die Mediation verlangt im Gegensatz zur Beratung und Supervision von den Beteiligten die Einhaltung bestimmter Grundregeln und Verfahrensstrukturen. Mediации streben eine verbindliche zukunftsorientierte schriftliche Vereinbarung an.<sup>391</sup>

In der Beratung und Supervision gibt es Annäherungen an die Mediation und umgekehrt. So haben die Beratung als Problemlösungshilfe und die Beratung als nicht-direktive Intervention die Selbstklärung und eigenverantwortliche Problembehandlung der Beteiligten zum Ziel.<sup>392</sup>

#### **4.7.5 Mediation im Vergleich zur Therapie**

„Therapie bedeutet die Arbeit an persönlichkeitspezifischen Problemen, die als so stark belastend erlebt werden, daß das Privat- und Berufsleben partiell oder total beeinträchtigt sind.“<sup>393</sup> Im Gegensatz zur Mediation stehen bei der Therapie die Emotionen und seelischen Störungen im Mittelpunkt der Behandlung. In der Mediation werden Gefühle nur insoweit berücksichtigt, wie sie eine Bewältigung der sozialen Konflikte behindern. Mediation intendiert nicht primär die Heilung und die Aufarbeitung seelischer Konflikte, sondern strebt zukunftsorientierte, konsensuale Einigungen zwischen den Konfliktparteien an. Im Vergleich zur Therapie fokussiert die Mediation stärker die Interessenebene als die Gefühlsebene.<sup>394</sup> Mediation kann therapeutische Wirkungen entfalten, was jedoch nicht Ziel des Ansatzes ist. Liegen die Gründe des Konflikts in intrapersonalen Problemen einer oder beider Personen, ist ein Verweis auf therapeutische Behandlung empfehlenswert. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in der Therapie, abgesehen von Gruppentherapien, normalerweise immer nur eine Person behandelt wird. In einer Mediationsssitzung sollten idealtypisch alle betroffenen Konfliktparteien beteiligt sein.

Die Frage, in welchem Umfang Gefühle in der Mediation behandelt werden sollen, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. HAYNES u.a. bezeichnet die Auffassung, Emotionen in einer Mediation bearbeiten zu müssen, um Konflikte zu lösen, als einen „Mythos“.

---

<sup>391</sup> Vgl. Besemer, 1998a, S. 44.

<sup>392</sup> Eine detaillierte Übersicht über Konzepte beratungsrelevanter Theorien vgl. Tümmers, 1988, S. 528-529.

<sup>393</sup> Pallasch; Reimers, 1995, S. 32.

<sup>394</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 43.

„In meinem ersten Buch ... vertrat ich die Ansicht, daß Mediation essentiell die Rolle von Sozialarbeit zukommt, die eine Kombination der Kenntnisse der Therapie erforderlich machen würde. In der Folgezeit wurde mir klar, daß der Versuch, diese Rolle zu vereinen, die Klienten verwirrt und den Mediator davon abhält, sich auf das zu konzentrieren, worum es bei der Mediation geht: eine Vereinbarung zu praktischen Fragen auszuhandeln, um den Streit zu beenden.“<sup>395</sup>

BREIDENBACH befürwortet dagegen die Integration der Gefühle in die mediative Arbeit. „In der Regel wird das instrumentelle, zielbezogene Verhandeln als Mittelpunkt angesehen. (...) Die instrumentelle Seite ist jedoch nur ein Teil der Verhandlungswirklichkeit.“<sup>396</sup> An anderer Stelle sagt er: „Neben der Fähigkeit, Kommunikation zwischen den Parteien zu intensivieren, ist es gerade diese Fähigkeit, Gefühle einzubeziehen und zu klären, die Mediation erfolgreich sein läßt. In der Mediation wird Gefühlen Raum gegeben, weil sie einer inhaltlichen Gestaltung im Wege stehen können; (...) Gefühle sollen geäußert und wahrgenommen werden, ohne daß jedoch eine therapeutische Heilung der gegenseitigen Verletzungen angestrebt wird. Mediation will keine Therapie ersetzen, sondern setzt therapeutische Elemente ein, die den Umgang mit dem Konflikt bereichern, jedoch immer auf das Ziel einer Vereinbarung ausgerichtet sind.“<sup>397</sup>

BESEMER vertritt die Meinung, dass Mediation „sowohl die sachliche als auch die emotionale Dimension eines Streits in der Konfliktbearbeitung (beachtet). Auf diese Weise verbindet sie die Vorteile der eher „ein“seitig orientierten Verfahren wie Gerichtsprozeß (sachbezogen) oder Therapie (gefühlsbezogen) in einer sinnvollen Weise. Das Verfahren berücksichtigt damit die Erkenntnisse der Psychologie und Konfliktforschung, nach denen Gefühle, Einstellungen, Beziehungen und Kommunikation als wesentliche Faktoren des Konflikts begriffen und in den Lösungsprozeß einbezogen werden müssen.“<sup>398</sup>

Wenn Gefühle in die Konfliktbearbeitung einbezogen werden sollen, ist zu hinterfragen, in welchem Umfang dies geschehen soll. Die mit intrapersonalen Konflikten korrespondierenden Emotionen können Mediatoren überfordern und zu unangemessenem Verhalten verleiten. In der Praxis bedarf es m.E. einer kontinuierlichen Selbstreflexion, inwieweit Mediatoren therapeutisch wirken können und sollten. Liegen die zentralen Konfliktursachen in den Personen selbst, ist eine therapeutische Behandlung ratsamer. In der Literatur wird zu dieser Fragestellung keine eindeutige Grenzziehung vollzogen.

---

<sup>395</sup> Haynes u.a., 1993, S. 295.

<sup>396</sup> Breidenbach, 1995, S. 58.

<sup>397</sup> Breidenbach, 1995, S. 276 ff.

<sup>398</sup> Besemer, 1999a, S. 36.

Die Vergleiche der Mediation mit anderen Verfahren der Konfliktbearbeitung haben gezeigt, dass eine eindeutige Abgrenzung nicht immer möglich ist.

Für PROKSCH ist Mediation „eines von zahlreichen Instrumenten im Werkzeugkasten der Konfliktverhandlung. Sie erweitert das Spektrum von Handlungsmöglichkeiten.“

Elemente von Mediation lassen sich auch in andere Verfahrensformen integrieren. Insofern ist eine trennscharfe Abgrenzung von Mediationsverfahren zu anderen Interessenvermittlungs- und Konfliktregulierungsformen nicht immer möglich oder auch nötig.“<sup>399</sup>

Nachfolgende Grafik gibt einen abschließenden Überblick über Konfliktstragungsmöglichkeiten gemessen am Grad der Selbstbestimmung der Streitenden.

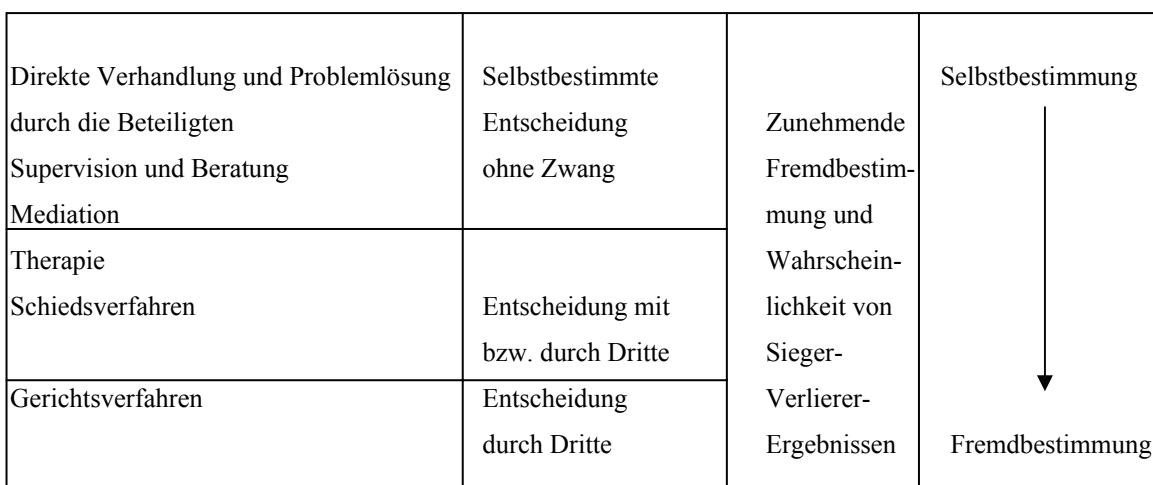


Abb. 15: Konfliktstragungsmöglichkeiten<sup>400</sup>

## 4.8 Mediationsphilosophien

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass Mediation kein einheitliches Konzept ist und deshalb nicht pauschal von Mediation gesprochen werden kann.

BARUCH BUSH und FOLGER zeigen in ihrem Buch „The Promise of Mediation“ auf, dass mit Mediation unterschiedliche „Philosophien“ und „Kritiken“ verbunden sein können. Nachfolgend wird die transformative Mediation herausgearbeitet, indem vier elementare Sichtweisen bzw. Grundhaltungen von Mediation voneinander abgegrenzt werden<sup>401</sup>:

<sup>399</sup> Proksch, 1998b, S. 20.

<sup>400</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 44.

<sup>401</sup> Vgl. Baruch Bush; Folger, 1994.

#### **4.8.1 Mediation als Instrument der sozialen Organisation von unten („Social Justice Story“)**

Das Kernanliegen dieses Ansatzes ist die Schaffung einer größeren sozialen Gerechtigkeit. Die Konfliktregelung wird nicht mehr ausschließlich dem Staat überlassen, sondern in den Verantwortungsbereich der Betroffenen übertragen. Dies ermöglicht eine intensive Berücksichtigung der jeweiligen Interessen. Durch die Selbstorganisation der Konfliktregelung wird die Abhängigkeit von bevormundenden Hierarchien gelockert und die Autonomie der Konfliktparteien erweitert.<sup>402</sup>

Der Ansatz, eine soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen, war in den Anfängen weit verbreitet, hat aber im Verlauf der Zeit an Bedeutung verloren.

#### **4.8.2 Mediation als Instrument der Unterdrückung („Oppression Story“)**

In dieser Sichtweise kommt die Einschätzung der Kritiker zum Ausdruck, die in der Mediation die Gefahr einer manipulativen Instrumentalisierung sehen. Durch die Mediation würden die schwächeren Konfliktparteien innerhalb der Gesellschaft übervorteilt. Notwendige Dissonanzen werden durch Methoden der Gesprächsführung künstlich geglättet. Insbesondere bei öffentlichen Protesten befürchten die Kritiker durch die Einbindung in ein aufwendiges Mediationsverfahren eine Schwächung der personalen und zeitlichen Ressourcen. Wenn Betroffene an einer Mediation hinter verschlossenen Türen teilnehmen, können sie nicht demonstrieren und öffentliches Aufsehen bzw. Unruhe erzeugen. Anstatt Machtungleichgewichte zu kompensieren und sie zu überwinden, würden sie eher gefestigt. Darüber hinaus erfüllt die Mediation aus der Perspektive bestimmter Konfliktparteien (z.B. Anwohner in der Mediation um den Ausbau des Frankfurter Flughafens) eine „demokratische“ Scheinfunktion, die ihnen lediglich das Gefühl der Interessenwahrung suggeriert, ohne ihre Interessen tatsächlich zu berücksichtigen. Ferner fehlt den Ergebnissen der Mediation das öffentliche Korrektiv, da die Konfliktbearbeitung vertraulich unter Ausschluß der Öffentlichkeit stattfindet.<sup>403</sup>

---

<sup>402</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 26.

<sup>403</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 26.

#### **4.8.3 Mediation als Instrument effektiver und befriedigender Problemlösung („Satisfaction Story“)**

Diese am weitesten verbreitete Mediationsphilosophie beruht auf dem Harvard–Modell von FISCHER und URY.<sup>404</sup> Danach werden Konflikte nicht als Sieg–Niederlage–Auseinandersetzung angesehen, sondern als eine Möglichkeit, bestehende Probleme zum beidseitigen Nutzen zu klären. Angestrebt wird eine sogenannte Win–Win–Lösung, bei der sich beide Konfliktparteien als Gewinner fühlen sollen. Erreicht wird dieses Ziel, indem die eigentlichen Konfliktgründe erhellt werden und die Interessen der Konfliktparteien die Grundlage für eine Konsensregelung bilden. Die Konfliktparteien vereinbaren nur Inhalte, die ihre Bedürfnisse berücksichtigen und auf gegenseitiger Akzeptanz beruhen. Der Verzicht, auf Positionen zu verharren, schafft für die Beteiligten nach dem Harvard–Modell effizientere und befriedigendere Regelungen. Die Problemlösungen sollen Zeit und Geld sparen. Ferner kann die konstruktive Art und Weise der Konfliktbearbeitung helfen das zerstörerische Potenzial von Konflikten zu überwinden. Mediation kann auf diesem Wege Beziehungen schonen und weiterentwickeln.<sup>405</sup>

#### **4.8.4 Mediation als Instrument der Transformation durch persönliche Stärkung und gegenseitige Anerkennung („Transformation Story“).**

Die originäre Mediationsphilosophie verfolgt nicht primär eine Problemlösung für jeden Konflikt. Diese könnte notfalls von Mediatoren durch manipulative Methoden der Gesprächsführung erreicht werden. Der transformativen Mediation geht es vorrangig um eine positive Verhaltensänderung der Menschen. Die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls (empowerment) auf der einen Seite und die Förderung des Einfühlungsvermögens sowie die gegenseitige Anerkennung der individuellen Bedürfnisse und Interessen (recognition) auf der anderen Seite führen in der Bearbeitung von Konflikten zu einem „moralischen Wachstum“ (moral growth), welches den aktuellen Konflikt bewältigen kann und zukünftigen destruktiven Konfliktsituationen vorbeugen hilft.<sup>406</sup> Nach dem transformativen Ansatz kann eine Mediation auch dann erfolgreich sein, wenn keine Win–Win–Lösung erzielt wurde. Die Entwicklung von empowerment und recogni-

---

<sup>404</sup> Vgl. Fisher; Ury; Patton, 1996.

<sup>405</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 27.

<sup>406</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 27

tion schaffen jedoch gute Voraussetzungen für eine effektive und befriedigende Einigung, die erfahrungsgemäß auf Dauer haltbarer ist.<sup>407</sup>

BARUCH BUSH und FOLGER sehen in dem transformativen Mediationsansatz, obwohl er mittlerweile von dem lösungsorientierten Mediationsgedanken verdrängt wurde und nur noch von wenigen Mediatoren praktiziert wird, die zukunftsweisende Mediationsphilosophie. Es nütze nichts, wenn Konfliktlösungen erarbeitet werden, die womöglich stark von dem Mediator beeinflusst werden und die Konfliktparteien ihr Verhalten nicht ändern. Wenn der Erfolg der Mediation lediglich an einer Übereinkunft gemessen würde, bestünde die Gefahr, dass die Mediatoren unter Druck gerieten und einen direktiven Mediationsstil anwenden, der die Selbstbestimmung der Konfliktparteien einschränkt. Die nächsten Konflikte wären so bereits vorbestimmt.<sup>408</sup>

M.E. widersprechen sich der am Harvard-Modell orientierte und der transformative Ansatz nicht zwangsläufig, zumal die Trennung von Menschen und Problemen, die Konzentration auf Interessen anstatt auf Positionen, die Entwicklung möglichst vieler Lösungsoptionen und eine auf neutralen Beurteilungskriterien basierende Entscheidung für beide Ansätze konstitutiv ist. Vielmehr unterscheiden sich die Ansätze in der Gewichtung der Zielkriterien.

Beteiligte können beim lösungsorientierten Mediationsprozess genauso empowerment und recognition erwerben, wie Streitende in der transformativen Mediation zu einer Einigung kommen können. Um eine synergetische Balance aus beiden Ansätzen zu erreichen, bedarf es einer hohen Selbstreflexion des Mediators, der einerseits darauf achten muss, nicht selbst zu stark auf eine Einigung hinzuwirken, und andererseits das Verhältnis zwischen empowerment und recognition tarirt, denn ein zuviel an Selbstbewusstsein könnte zu Egoismus führen, der das notwendige Einfühlungsvermögen für die Konfliktbewältigung einschränkt und umgekehrt.

#### **4.9 Ziele und Gestaltung der Mediation**

Um das Spektrum der Mediationsziele und deren Auswirkungen auf die Gestaltung des Mediationsverfahrens in ihrer Komplexität zu erfassen, einer Bewertung zugänglich zu

---

<sup>407</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 40.

<sup>408</sup> Vgl. Besemer 1999b, S. 27/28.

machen sowie Mediationsziele für die pädagogische Arbeit zu erschließen, ist es m.E. sinnvoller, anstatt die Intentionen theoretisch auf einer philosophischen Ebene zu diskutieren, Grundausrichtungen aus der Mediationspraxis zu beschreiben und zu bewerten.

Gemessen an den Merkmalen einer Mediation (4.1), an den Aufgaben von Mediatoren (4.3) und an den Grenzen der Mediation (4.5) ist zu prüfen, ob die Bezeichnung Mediation für den jeweiligen Ansatz zu rechtfertigen ist.

Die Analyse und Bewertung der Mediationsausrichtungen wird einen differenzierten Blick auf die Möglichkeiten und Risiken von Mediation öffnen. Dieses Vorgehen ist für die Fragestellung, was Mediation in der beruflichen Bildung leisten soll und kann, wichtig. Erst die Kenntnisse über Chancen und Risiken von Mediation ermöglichen eine adäquate Bearbeitung von Konflikten und die Förderung weitergehender Erziehungsziele. Sie nehmen Einfluss auf die Verfahrensgestaltung und sensibilisieren die Mediatoren für ein kontinuierliches selbstreflexives Verhalten.

#### **4.9.1 Grundausrichtungen in den Zielvorstellungen der Mediationspraxis**

Die Grundtendenzen in den Zielvorstellungen der Mediationspraxis lassen sich in das Service-Delivery-Projekt, das Access-To-Justice-Projekt, das Individual-Autonomy-Projekt, das Reconciliation-Projekt und das Social-Transformation-Projekt unterteilen.<sup>409</sup>

##### **4.9.1.1 Service – Delivery – Projekt**

Diese Grundausrichtung sieht Mediation als Dienstleistung für eine schnelle und kostengünstige Konfliktlösung.<sup>410</sup> Bei diesem technischen Ansatz stehen weniger empowerment und recognition (vgl. transformative Mediation), eine Versöhnung (vgl. Reconciliation-Projekt) oder gesellschaftliche Veränderungsprozesse (vgl. Social Transformation-Projekt) im Vordergrund. Um eine schnelle Einigung herbeizuführen, werden er-

---

<sup>409</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S. 119 ff.

<sup>410</sup> Vgl. Harrington; Merry, 1988, S. 714. In den USA hat dieser Ansatz eine größere Bedeutung als in der BRD, da jede Streitpartei die Kosten des Rechtsstreits selber tragen muss. In Deutschland bekommt der Gewinner seine Kosten erstattet. Die schnelle Beendigung des Streits schließt die Reduktion der emotionalen und zeitlichen Belastung mit ein.

hebliche Eingriffe von Mediatoren in das Verfahren hingenommen. Die Einigungen basieren weniger auf einem konsensualen Interessenausgleich unter den Konfliktparteien, sondern haben vielmehr den Charakter eines Vergleichs. Interessenten des technischen Ansatzes sind aufgrund der quantitativen Ziele primär überlastete Justizverwaltungen und Unternehmen.

Aufgrund der erheblichen Einwirkungsmöglichkeiten und des Einigungsdrucks durch einen Mediator besteht die Gefahr, dass bestehende Machtungleichgewichte sich vergrößern und auch in den Vergleichsergebnissen zum Ausdruck kommen. Bei Machtungleichgewichten zwischen den Streitenden überwiegt das Risiko, dass weniger die Interessen, sondern die Machtpositionen in dem Ergebnis zum Ausdruck kommen. Auf Dauer kann die unzureichende Berücksichtigung der Interessen bei der schwächeren Konfliktpartei zu Unzufriedenheit führen, was sie dazu veranlassen könnte, die Konfliktregelung nicht weiter einzuhalten.

#### **4.9.1.2 Access – to – Justice – Projekt**

Hauptaspekt des Access-to-Justice-Projekt ist, für schwächere Konfliktparteien, die über keine oder wenige Machtresourcen verfügen, eine Alternative zu einem kostenintensiven und einschüchternden Gerichtssystem zu bieten. Das Access-to-Justice-Projekt unterscheidet sich von dem Service-Delivery-Projekt weniger äußerlich, als in seinem innerlichen Anspruch.

Viele Streitfälle im Bereich Verbraucherbeschwerden würden aufgrund ihres geringen Wertes nicht vor einem Gericht ausgetragen. Informelle, leicht erreichbare, kostengünstige und schnelle Mediationsstellen ermöglichen die Interessen trotzdem wahrzunehmen.<sup>411</sup> Wie beim Service-Delivery-Ansatz neigen Mediatoren beim Access-to-Justice Projekt dazu, die Schwächeren im Konflikt zu unterstützen. Dabei wird oftmals das Allparteilichkeitsgebot überschritten und die Glaubwürdigkeit verspielt. Bei dem Access-to-Justice-Projekt besteht das Risiko, dass starke Verhandlungspartner mehr durchsetzen als bei gerichtlichen Verhandlungen, in denen schwächere Parteien auf eine objektive Rechtssprechung hoffen können.

---

<sup>411</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S.122.

#### **4.9.1.3 Individual – Autonomy – Projekt**

Das prägnante Wesensmerkmal dieses Mediationsansatzes ist die Selbstbestimmung der Konfliktparteien im Konflikt. Die Konfliktparteien erarbeiten autonom eine Regelung, die nicht von einer allparteilichen dritten Person vorgegeben wird. Im Individual-Autonomy-Projekt liegt der Fokus auf einer Einigung, die die Interessen der Konfliktparteien verwirklicht. Darüber hinaus sollen die Beteiligten an der Erfahrung wachsen, selber die Einigungsbarrieren zu erkennen und zu überwinden. Die Mediatoren fungieren lediglich als Katalysatoren dieser Prozesse.<sup>412</sup> Ihre Interventionsgewalt beschränkt sich auf die Einhaltung der Grundregeln.

Im Vergleich zum Service-Delivery-Projekt ergeben sich Widersprüche und Unvereinbarkeiten. Geht es in einer Mediation darum, möglichst schnell und effizient einen Konflikt zu regeln, bleibt für die selbstbestimmte Konfliktbearbeitung wenig Raum. Bei dem Individual-Autonomy Ansatz ist der Prozess und nicht das Ergebnis Ziel und zugleich Bewertungsmaßstab. „Wo der Prozeß selbst das Ziel ist, hat das Ergebnis als solches nur begrenzte Aussagekraft.“<sup>413</sup> „Der Zuwachs an Autonomie lässt sich auf das Ergebnis ebenso wie auf den Weg dorthin, auf das Wie und das Was, beziehen. (...) Im mediativen Ansatz kann das Ergebnis nicht besser sein als der Weg dahin.“<sup>414</sup> Mediatoren ermöglichen durch ihre Verfahrensgestaltung die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Konfliktparteien.

Während beim Access-to-Justice-Projekt der Schutz des objektiven Rechts gewährleistet werden soll, steht beim Individual-Autonomy-Projekt die Autonomie und die Fähigkeit der Konfliktparteien, ihre eigenen Konflikte zu bearbeiten, im Mittelpunkt.

„The goal is to help people retain control over what is happening in their own lives. Mediation is based on the assumptions that all disputing parties have a legitimate problem, that they have the inner resources to find a solution, and that they will have a personal investment in making a solution work if they have been actively involved in creating it.“<sup>415</sup>

Ferner wird nicht nur der aktuelle Konflikt bearbeitet, sondern auch die Fähigkeit der Konfliktparteien geschult, mit zukünftigen Konflikten umzugehen.<sup>416</sup>

---

<sup>412</sup> Vgl. Nicolaus; Cormick, 1972, S. 111.

<sup>413</sup> Breidenbach, 1995, S. 228.

<sup>414</sup> Mähler; Mähler, 1995, S. 148.

<sup>415</sup> Beer, 1986, S. 136.

<sup>416</sup> Vgl. Diez; Krabbe, 1991, S. 110; vgl. Schönholz, 1984, S. 14.

Die Mediation wird im Rahmen des Individual-Autonomy-Projekts zum „*educational process*“<sup>417</sup>. Das Erziehungsziel liegt in der Stärkung des Selbstwertgefühls und in der Bewusstseinsförderung, Probleme eigenständig bearbeiten zu können, ohne dabei unbedingt eine Konflikteneinigung erzwingen zu müssen.

BEER fasst den Mediationsansatz wie folgt zusammen:

- „1) Taking responsibility, not expecting someone else to fix it, seeing yourself as part of the problem.
- 2) Finding confidence and energy, breaking through hopelessness and helplessness. Feeling „I can do something about this.“
- 3) learning new skills for coping with conflict.“<sup>418</sup>

Um selbstbestimmtes Handeln des Individuums in Konfliktsituationen überhaupt erst zu ermöglichen, ist es die Aufgabe der Mediatoren „die (Macht-)Ausgangsbasis der schwächeren Partei zu verbreitern (...)"<sup>419</sup>, ohne Einigungs- oder Harmoniedruck auszuüben. Darüber hinaus ist kontinuierlich und selbstreflexiv von Seiten der Mediatoren darauf zu achten, dass sie die schwächere Partei nicht einseitig begünstigen und dadurch ihre Allparteilichkeit verletzen.

#### **4.9.1.4 Reconciliation – Projekt**

Das Reconciliation-Projekt strebt ebenfalls wie das Individual-Autonomy-Projekt persönliches Wachstum der Konfliktparteien an. Der Akzent beim Reconciliation-Projekt liegt auf der Beziehungstransformation zwischen den Beteiligten in Richtung einer Versöhnung. Voraussetzungen für eine Versöhnung und somit für eine Verbesserung der Beziehung sind die Bereitschaft, Fehler zuzugestehen, Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen sowie die Interessen der konkurrierenden Partei zu erkennen und vor allem anzuerkennen. Im Mittelpunkt des Reconciliation-Projektes steht die Hinwendung und Öffnung zum Gegenüber durch die Förderung der recognition.

---

<sup>417</sup> Vgl. Danzig; Lowy, 1975, S. 692.

<sup>418</sup> Beer, 1986, S. 137.

<sup>419</sup> Breidenbach, 1995, S. 127.

Diese Art von persönlichem Wachstum unterscheidet sich von dem Individual-Autonomy-Projekt, das in erster Linie die Förderung der Selbstbestimmung und die Verbesserung der Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeit anstrebt. Wird empowerment einseitig gefördert, besteht die Gefahr, dass die Konfliktparteien wieder ihre ursprünglichen Positionen beziehen, was der Intention, die Beteiligten gegenseitig für ihre Interessen zu sensibilisieren, entgegenwirken würde. Dagegen kann zuviel Empathie und die Vernachlässigung der Selbstbestimmung zum Nachgeben verleiten.

„Die Versöhnung der Parteien als Ziel/Qualitätsstandard von Mediation bietet selbst in der gewählten analytischen Form immer noch kein einheitliches Bild. Die Positionen reichen von der ultimativen, religiös inspirierten Versöhnung bis zur bloßen Respektierung des Standpunktes der anderen Seite.“<sup>420</sup> Die Verwirklichung einer Versöhnung ist in der Praxis schwer zu überprüfen. Woran ist zu erkennen, wann und in welchem Umfang eine Versöhnung stattgefunden hat? Äußerliche Gesten wie Handschütteln und Umarmungen können als Indikatoren einer Versöhnung angesehen werden.<sup>421</sup> Wird eine Versöhnung zur verpflichtenden Bestimmung, kann ein Harmoniedruck entstehen, der im Gegensatz zur autonomen Entscheidungsfindung der Konfliktparteien steht. Zu einer freiheitlichen Selbstbestimmung gehört aber gerade auch die Möglichkeit, eine Versöhnung abzulehnen. Versöhnung sollte zuallererst den Konfliktparteien eine autonome Entscheidung darüber ermöglichen, was aus ihrer Sicht versöhnbar ist. Eine künstliche Harmonie deckt die Ursachen des Konflikts zu. Sie bleiben unbearbeitet und können später wieder zum Konfliktausbruch führen.

Eine Versöhnung liegt den meisten Streitenden zu Beginn der Konfliktbearbeitung fern. Offenbaren die Mediatoren bereits zu Beginn der Mediation ihre Ziele, was dem Grundsatz nach Offenlegung der Zielsetzung entspräche, besteht die Gefahr, dass viele Streitende ihre Bereitschaft zur Mediation zurückziehen. Aus diesem Grunde halten eine Vielzahl an Mediatoren ihre Intentionen verborgen und üben indirekt Harmoniedruck aus. Resultiert aus einer mediativen Konfliktbearbeitung, die sowohl auf Autonomie als auch auf gegenseitige Akzeptanz beruht, eine Versöhnung, ist sie ein erfreuliches Nebenprodukt. Als primäres Ziel und Qualitätsmaßstab einer Mediation ist die Versöhnung weniger geeignet.

---

<sup>420</sup> Breidenbach, 1995, S. 237.

<sup>421</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S. 238.

#### 4.9.1.5 Social – Transformation – Projekt

Das Social-Transformation-Projekt verfolgt das Ziel, über den bestehenden Konflikt hinaus die gesellschaftlichen Hintergründe der Auseinandersetzung zu berücksichtigen und zu verändern. Mediation soll nach diesem Ansatz einen neuen Sinn für Gemeinschaft entwickeln helfen und die Gemeinschaft stärken.<sup>422</sup>

Weniger die individuelle Konfliktregelung, sondern vielmehr der Zusammenhang zwischen Konflikten und der Gemeinschaft, in dessen Umfeld die Konflikte bestehen, sollen durch Mediation bearbeitet werden. Indem Mitglieder der Gemeinschaft, in der Konflikte auftreten, und keine professionellen „Dritte“ mediativ agieren, soll ein positiver sozialer Wandel vollzogen werden.

Als Vorbild diente die dezentralisierte Konfliktbearbeitung in weniger arbeitsteilig differenzierten Gesellschaften. Wo kein zentrales und formales Justizsystem bestand, wurden Konflikte unter Beteiligung der Familie oder Nachbarn geklärt.

Der Gedanke des Social-Transformation-Projekts, Konflikte unmittelbar durch die Beteiligten und der sie umgebenden Gemeinschaft zu regeln, fand in den USA breiten Anklang. Zu Beginn der Entwicklung verbanden viele Befürworter mit Mediation „the last hope of a regained sense of community“ in „our alienated and divisive society.“<sup>423</sup> Sie sahen in der Anwendung von Mediation ein Mittel gegen die Entpersonifizierung des gesellschaftlichen Lebens der Industriegesellschaft.

CHRISTIE bewertet die Konfliktbearbeitung durch Juristen als „Diebstahl“. Der Konflikt sei „Eigentum“ der Konfliktparteien und in ihrer Sphäre zu klären. Aus diesem Grund forderte CHRISTIE die Einrichtung laienorientierter Nachbarschaftsgerichte.<sup>424</sup> HEGENBARTH merkt dazu kritisch an, dass die Konflikttheorie von CHRISTIE bei „sozial deprivierten Populationsteilen“, deren Kompetenzen zur eigenständigen und konstruktiven Konfliktregulierung beschränkt seien, „deplaciert“ sei.<sup>425</sup>

Das Social-Transformation-Projekt verfolgt den Anspruch, dass die Bewältigung individueller Konflikte auf einer anderen, gesellschaftlichen Ebene zu Veränderungen führen soll. Der Gedanke ist nicht ungewöhnlich, denn Veränderungen beginnen bei den meisten Menschen selbst bzw. gehen von ihnen aus.

---

<sup>422</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S. 132 ff.

<sup>423</sup> Sander, 1976, S. 128.

<sup>424</sup> Vgl. Christie, 1976, S. 16 ff.

<sup>425</sup> Vgl. Hegenbarth, 1980, S. 68. Die Auffassung Hegenbarths ist m.E. ein Argument für bestehende Defizite und verlangt nach geeigneten Wegen zu konstruktiven Konfliktbearbeitung.

M.E. ist es wichtiger, dass die subjektive Bedeutung des Konflikts für die Konfliktparteien im Vordergrund der Bearbeitung steht und nicht aus gesellschaftlicher Opportunität gehandelt wird, welche die Streitenden einem Harmoniedruck aussetzen.

Wie beim Reconciliation-Projekt haben die Mediatoren das Problem, die Streitenden mit ihrem Anliegen zu konfrontieren. Wenn nicht die eigentliche Konfliktbearbeitung an erster Stelle steht, sondern der Konflikt Mittel zum Zweck wird, um gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen wie beispielsweise Stärkung des Gemeinschaftssinnes oder im Kleinen die Verbesserung des Lern- und Sozialklimas im Klassenverband, ist Ablehnung programmiert. In dieser Situation neigen viele Mediatoren dazu, das Offenheitsprinzip zu verletzen und die Betroffenen zu beeinflussen.

#### **4.9.2 Diskussion der Grundausrichtungen**

Die idealtypische Differenzierung von Mediationsausrichtungen hilft, die spezifischen Zielsetzungen mediativer Ansätze zu erfassen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich die Ansätze weder in der Theorie noch in der Praxis in Reinform wiederfinden.

In der täglichen Anwendung kommt es zu Überschneidungen und es bilden sich Mischformen heraus. Innerhalb der Konfliktbearbeitungsprozesse kann die Konfliktodynamik die Mediationsausrichtung mehr oder weniger bewusst verändern. Maßgebend hierbei ist das Verhalten der Mediatoren.

Das Service-Delivery-Projekt bzw. der lösungsorientierte Mediationsansatz verfolgen eine schnelle Konfliktregulierung. Dagegen intendieren das Individual-Autonomy-Projekt, das Reconciliation-Projekt bzw. der transformative Mediationsansatz die Vermittlung grundlegender Konfliktkompetenz (empowerment und recognition), die die Betroffenen erst zu einer angemessenen Konfliktbehandlung qualifiziert. Bei den letztgenannten Ansätzen erfüllt die Mediation nicht (nur) eine reine instrumentelle Bedeutung, wie Kosten- und Zeitersparnisse, sondern erhält einen eigenen Wert, der auf die Bewältigung zukünftiger Konflikte abzielt.

Die wesentlichen Ziele der Mediation in der pädagogischen Arbeit lassen sich auf zwei Quellen zurückführen. Zum einen sind die Interessen der am Konflikt beteiligten Gruppen zu berücksichtigen. Zum anderen wird versucht, ein humanistisches Menschenbild durch die Art und Weise der Konfliktbearbeitung zu vermitteln.<sup>426</sup>

---

<sup>426</sup> Vgl. Breidenbach, 1995, S. 116.

Für die Konfliktparteien besteht das primäre Anliegen der Konfliktbearbeitung in der Umsetzung ihrer Interessen, um so einen möglichst hohen Grad an Zufriedenheit zu realisieren. Gesetzgeber und Justiz sind dagegen an Verfahren interessiert, die Gerichte entlasten und kostengünstiger sind.

Die Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Konfliktbearbeitung als eigenständiger subjektiver Qualitätsindikator der Mediation scheint ein einfacher Bewertungsmaßstab zu sein. Sie kann durch Befragung der Konfliktparteien statistisch erfasst werden.<sup>427</sup>

LUBAN sieht die Zufriedenheit als Qualitätskriterium kritisch.<sup>428</sup> Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit stellen keine absoluten Maßstäbe zur Qualitätsbewertung dar, weil sie auf subjektiven Werturteilen beruhen, die eine Ausgangssituation in Relation zu einem Ergebnis stellen. Werden die an die Mediation gestellten Erwartungen erfüllt, übertroffen oder treten negative Erwartungen nicht ein, wird das Gefühl der Zufriedenheit empfunden. Je geringer die Erwartungen der Beteiligten ausgeprägt ist, umso eher kann ein konsensuales Ergebnis erzielt und Zufriedenheit herbeigeführt werden. Gelingt es den Mediatoren die Erwartungshaltungen der Konfliktparteien herunter zu schrauben, können schnelle Konfliktregelungen realisiert werden, was in der Konsequenz bedeutet, dass sich die Betroffenen im Vergleich zu ihren ursprünglichen Erwartungen aufgrund von manipulativen Einwirkungen mit weniger zufriedengeben.

Hinsichtlich der Manipulationsfähigkeit ist der Bewertungsmaßstab Zufriedenheit mit Vorsicht zu beurteilen. Erst die Gewährleistung von Allparteilichkeit und nichtmanipulativen Eingriffen steigern den Gehalt der Zufriedenheit als Qualitätsindikator, wobei die angeführten Rahmenfaktoren selbst Qualitätskriterien der Mediation sind.

Die Zufriedenheit der Konfliktparteien muss nicht ausschließlich ein pauschaler Bewertungsmaßstab für die Mediation sein. Vielmehr kann die Zufriedenheit auch als ein Bewertungsmaßstab für die einzelnen Elemente der Mediation angewandt werden. Indirekt bewertet die Zufriedenheit die Allparteilichkeit der Mediatoren, das Vermögen die eigenen Interessen zu artikulieren und zu realisieren, die Empathie der Beteiligten sowie die Kreativität und Vielfalt der Lösungsoptionen.

Das Ziel in der pädagogischen Arbeit kann in der Transformation der Parteien liegen, d.h. die Betroffenen in die Lage zu versetzen, ihre Konfliktursachen zu klären und eine

---

<sup>427</sup> Selbst „Mediatoren, die sich (mehr) dem persönlichen Wachstum der Parteien verpflichtet sehen, also gerade mit den subjektiven Fähigkeiten und (therapeutisch) mit den subjektiven Einstellungen der Parteien arbeiten, werden sich zwar weniger zu statistisch meßbaren Erfolgen hingezogen fühlen, aber dennoch der subjektiven Antwort auf den Modus der Konfliktbehandlung Vorrang einräumen.“

Breidenbach, 1995, S. 190.

<sup>428</sup> Vgl. Luban, 1989, S. 403 ff.

selbstbestimmte, eigenverantwortliche Konfliktregelung zu treffen, was zur Stärkung der Persönlichkeit und Verbesserung der Beziehung beitragen könnte.

Schulen sollten ein Interesse daran haben, mit Hilfe der transformativen Mediation als Symbiose aus Individual-Autonomy-Projekt und Reconciliation-Projekt nicht nur aktuelle Konflikte zu bearbeiten, sondern die Konfliktkompetenz als ein Erziehungs- und Bildungsziel im Rahmen der Vermittlung einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz zu fördern. Die Berufspädagogik könnte in der transformativen Mediation eine Lebenshaltung und ein methodisches Instrumentarium erfahren, die das Verhalten und die Identitätsentwicklung positiv prägen können.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass unter Mediation Ansätze von z.T. sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und Interventionen einer dritten Person verstanden werden, die gemessen an den Merkmalen einer Mediation, an den Aufgaben der Mediatoren und an den Grenzen der Mediation nicht in jedem Fall als Mediation bezeichnet werden dürfen. Eine eindeutige Grenzziehung ist schwierig, da die Übergänge zu manipulativen Interventionen vermittelnder Dritter in der Praxis fließend sind. M.E. hat eine Vermittlung durch Dritte ihren mediativen Charakter verloren, wenn sie die in der Definition angeführten Merkmale einer Mediation verletzt.

Angesichts eines mehr oder weniger „richtigen“ versus „falschen“ Mediationsverständnisses erscheint es nicht verwunderlich, wenn in der öffentlichen Diskussion zum Thema Mediation teilweise aneinander vorbei geredet wird. Umso wichtiger ist es geboten, sich als Mediator über die Ziele seiner Tätigkeit und seiner mediativen Grundhaltung bewusst zu werden und dies den Beteiligten an einer Mediation mitzuteilen.

#### **4.9.3 Varianten und Stile der Mediation**

Mediation ist in der Praxis aufgrund ihrer universellen Einsatzgebiete kein homogenes Konstrukt. Im Verlauf der Zeit hat sich eine Palette an Varianten und Stile entwickelt. Ansätze, die Varianten und Stile des Mediationsverfahrens systematisch erfassen, sind bei FOLBERG und TAYLOR, 1986; KOVACH, 1994; ALLEN und MOHR, 1997 sowie MOSTEN, 1997 zu finden und werden nachfolgend kurz beschrieben:

### *Muskel-Mediation*

Bei diesem Mediationsansatz bewerten Mediatoren das Ziel, eine Konfliktregelung zu erreichen, höher als den Mediationsprozess. Mediatoren greifen direktiv in das Verfahren ein und geben vor, welches Resultat sie als gerecht befinden.<sup>429</sup> Vor allem Juristen praktizieren diesen Stil. Einem angestrebten Ergebnis wird der hypothetische Ausgang eines Gerichtsverfahrens zugrunde gelegt.<sup>430</sup> Dem Vorteil einer schnellen Einigung sind die Fragen, inwieweit die Beteiligten mit der Konfliktregelung zufrieden sind und diese einhalten werden, kritisch entgegenzustellen.

### *Puristische Mediation*

Das entgegengesetzte Extrem liegt in der puristischen Mediation.<sup>431</sup> Der Mediator beschränkt sich auf die Moderation des Verfahrens und gibt keine Einigungsvorschläge. Besteht zwischen den Konfliktparteien ein Machtgefälle, ist die Gefahr zu sehen, dass die schwächere Partei benachteiligt wird.<sup>432</sup>

### *Zentristische Mediation*

Die zentristische Mediation bildet einen Mittelweg zwischen beiden Extremen. Zentristisch-orientierte Mediatoren greifen bei Machtunterschieden ein und führen gegebenenfalls separate Sitzungen durch. Sie üben jedoch keinen Einigungsdruck auf die Konfliktparteien aus.<sup>433</sup>

### *Therapeutische Mediation*

Die therapeutische Mediation verfolgt die tieferliegenden Konfliktursachen zu erfassen und die emotionalen Befindlichkeiten der Konfliktparteien aufzudecken, um die Beziehungen zueinander zu verbessern. Darüber hinaus intendiert dieser Ansatz die Stärkung der Konfliktkompetenz der Betroffenen.<sup>434</sup> Wie bereits an diversen Stellen der Arbeit angesprochen, ist die Frage zu stellen, wie therapeutisch ein Mediator tätig werden kann und darf.

---

<sup>429</sup> Vgl. Folberg; Taylor, 1986, S. 135; vgl. Service-Delivery-Projekt.

<sup>430</sup> Vgl. Allen; Mohr, 1997, S. 50.

<sup>431</sup> Vgl. Allen; Mohr, 1997, S. 50.

<sup>432</sup> Vgl. Marx, 1999, S. 37.

<sup>433</sup> Vgl. Allen; Mohr, 1997, S. 50 ff.

<sup>434</sup> Vgl. Kruk, 1998, S. 11.

### *Juristische Mediation*

Die vorwiegend bei Rechtsstreitigkeiten eingesetzte juristische Mediation fokussiert den Streitgegenstand und vernachlässigt vor allem emotionale Konfliktaspekte. Vornehmlich werden die rechtlichen Rahmenbedingungen erläutert, in denen Vereinbarungen getroffen werden können.<sup>435</sup> Tendenziell liegt in der juristischen Mediation die Gefahr, dass der Bezug von Rechtspositionen kreative Lösungsprozesse behindert.

### *Pendel-Mediation*

Bei der Pendel-Mediation, auch Shuttle-Mediation genannt, findet die Mediation nicht unter Anwesenheit aller Konfliktparteien statt. Der Mediator arbeitet mit jeder Konfliktpartei getrennt in Einzelsitzungen.<sup>436</sup> Getrennte Einzelgespräche können sinnvoll sein,

- wenn die Konfliktparteien noch nicht fähig sind, sich direkt gegenüber treten zu können,
- wenn das Gespräch mangels Flexibilität oder Bereitschaft zu Einigungen vorzeitig zu enden droht,
- wenn die Streitparteien nicht die vereinbarten Grundregeln einhalten, Macht ausüben und unrealistische Vereinbarungen getroffen werden,
- wenn eine Konfliktpartei den Wunsch zu einem Einzelgespräch äußert,
- als ultima ratio.<sup>437</sup>

Der Inhalt der Einzelgespräche unterliegt der Vertraulichkeit, es sei denn, der Mediator hat die Erlaubnis bzw. die jeweilige Streitpartei wünscht das Anvertraute den anderen mitzuteilen. Während der Einzelgespräche müssen die Mediatoren darauf achten, nicht ihre Allparteilichkeit zu verlieren.

Die Sinnhaftigkeit von Einzelgesprächen im Rahmen eines Mediationsverfahrens wird strittig diskutiert. Befürworter von Einzelgesprächen erhoffen sich, „noch mehr Konfliktintergründe zu erfahren und Spielräume für mögliche Lösungen auszuloten. (...) (Einzelgespräche) sind hilfreich in verfahrenen und unübersichtlichen Mediations-Situationen. Für unerfahrene MediatorInnen sind sie meist auch eine Erleichterung ihrer Aufgabe, da sie im Einzelgespräch nicht alle Konfliktparteien gleichzeitig im Blick haben müssen.“<sup>438</sup> Gegner von Einzelgesprächen verweisen darauf, dass eines der wichtigsten Ziele ist, die Dialogfähigkeit zwischen den Kontrahenten wieder herzustellen

---

<sup>435</sup> Vgl. Kovach, 1994, S. 216.

<sup>436</sup> Vgl. Folberg; Taylor, 1986, S. 138; vgl. Mosten 1997, S. 23.

<sup>437</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 119.

<sup>438</sup> Besemer, 1999b, S. 22.

sowie eine selbstbestimmte, gemeinsame Konfliktregulierung durch die Konfliktparteien zu realisieren, was bei Einzelgesprächen nicht möglich ist.<sup>439</sup> Allerdings können Einzelgespräche wiederum die Voraussetzung für eine Annäherung schaffen. Finden ausschließlich Einzelgespräche statt, haben die Beteiligten kaum bis keine Kontrolle darüber, „bis zu welchem Grad er (der Mediator) die in den separaten Treffen erlangten und dort wiederum weitergegebenen Informationen verändert oder manipuliert hat.“<sup>440</sup> Die Mediatoren sollten sich bewusst sein, dass jedes Einzelgespräch die Transparenz und auch die Glaubwürdigkeit des Mediators mindern kann. Daher sollte mit Erlaubnis des Gesprächspartners die andere Konfliktpartei über das Gespräch informiert werden.<sup>441</sup>

### *Co-Mediation*

Bei der Co-Mediation arbeiten zwei oder mehrere Mediatoren zusammen. Co-Mediationen sind bei komplexeren Konflikten nützlich, die den Sachverstand unterschiedlicher Professionen erfordern wie beispielsweise Therapeuten und Juristen.<sup>442</sup> Ebenso sind Co-Mediationen sinnvoll, die die anteilige Zusammensetzung der Konfliktgruppen geschlechtlich und in ihrer ethnischen Herkunft repräsentieren. Anfänger können in Co-Mediationen hospitieren und ihre ersten Erfahrungen sammeln, ohne überfordert zu werden. Nachteile der Co-Mediation sind die Verunsicherung der Konfliktparteien, wenn die einzelnen Mediatoren unterschiedliche Auffassungen und Handlungsweisen vertreten. Ferner sind Co-Mediationen mit höheren Kosten verbunden.<sup>443</sup>

### *Gruppenmediation*

Mediation ist nicht nur auf die Konfliktvermittlung zwischen einzelnen Konfliktparteien beschränkt. Mediation kann auch zwischen zwei Gruppen oder zwischen einer einzelnen Person und einer Gruppe angewandt werden. Vor allem im Bereich Umweltschutz (Bürgerinitiativen, Parteien und Unternehmen) und im Handlungsfeld Schule (Konflikte zwischen Klasse und Lehrer, einzelnen Gruppen in der Klasse oder Lehrerkollegium) sind für Gruppenmediationen geeignet. Oft ist das Machtgefälle in Gruppenmediationen stark ausgeprägt. Bevor ein Mediator mit der Situation überfordert wird und Chancen auf eine Einigung vertan werden, sollten Gruppenkonflikte in Co-Mediation bearbeitet werden.

---

<sup>439</sup> Vgl. Besemer, 1999b, S. 22.

<sup>440</sup> Breidenbach, 1995, S. 157.

<sup>441</sup> Vgl. Funk; Malarski, 1999, S. 54.

<sup>442</sup> Vgl. Kovach, 1994, S. 217.

<sup>443</sup> Vgl. Marx, 1999, S. 38.

### *Peer-Mediation*

Der Ansatz der Peer-Mediation, d.h. die Konfliktvermittlung durch Gleichaltrige und Gleichgesinnten, in der Regel zwischen Jugendlichen, findet überwiegend in Schulen statt. Schüler werden zu Mediatoren ausgebildet und helfen in Einzel- oder Co-Mediationen Mitschülern, ihre Konflikte zu regulieren. Im sechsten Kapitel wird auf diesen Ansatz detaillierter eingegangen.

## **4.10 Phasen des Mediationsverfahrens**

Die Strukturierung des Mediationsprozesses schafft eine geregelte Verhandlungsfolge, die den Konfliktparteien und den Mediatoren eine Orientierungshilfe in den Wirren der Konfliktbearbeitung bietet. Das Mediationsverfahren kann sich je nach Konfliktgegenstand und Verhalten der Konfliktparteien über mehrere Sitzungen erstrecken.<sup>444</sup>

Ansätze, die einzelne Phasen eines Mediationsprozesses identifizieren und chronologisch strukturieren, existieren in der Literatur vielfältig. Manche Autoren sehen in der Mediation eine Kunst, „die sich nicht durch eine technische Analyse in einzelne Stadien zerlegen lasse, ohne die Gesamtheit zu zerstören“.<sup>445</sup> Trotz dieser Bedenken soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einzelne Phasen des Mediationsprozesses herauszuarbeiten, um die Mechanismen der Konfliktintervention und das Handeln des Mediators zu verstehen. Darüber hinaus ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des Mediationsprozesses, einzelne Elemente der Konfliktkompetenz zu markieren.

Die Anzahl der Mediationsphasen erstreckt sich von drei (SAPOSNEK, 1998) über sieben (BESEMER, 1999; FOLBERG u. TAYLOR, 1984; KRUJK, 1998) und neun (HAYNES, 1994; KOVACH, 1994) bis zu zwölf (MOORE, 1986) Phasen.

Obwohl die Anzahl der Mediationsphasen erheblich divergiert, besteht über die Grundstruktur des Mediationsverlaufs weitgehende Übereinstimmung. In der chronologischen Abfolge sind die einzelnen Phasen nicht starr, sondern je nach Konflikt situation flexibel gestaltbar.

---

<sup>444</sup> Vgl. Simska, 2000, S. 57.

<sup>445</sup> Marx, 1999, S. 20.

SAPOSNEK reduziert das Mediationsverfahren auf die drei Kernbereiche 1) Sammlung von Informationen, 2) Sammlung und Bewertung von Lösungsoptionen und 3) Erarbeitung eines Einigungsvorschlages.<sup>446</sup> Aufgrund seines rudimentären Charakters ist das 3 Phasen-Modell weniger für didaktisch-methodische Zwecke geeignet.

Das detaillierteste Mediationsmodell bietet MOORE an<sup>447</sup>:

- „1) Erster Kontakt mit den Konfliktparteien;
- 2) Auswahl einer Strategie für den Verlauf der Mediation;
- 3) Sammlung und Analyse von Hintergrundinformationen;
- 4) Entwurf eines detaillierten Plans für die Mediation;
- 5) Vertrauen und Kooperationsbereitschaft aufbauen;
- 6) Beginn der Mediationssitzung;
- 7) Streitfragen definieren und einen Arbeitsplan aufstellen;
- 8) verborgene Interessen der Parteien aufdecken;
- 9) Optionen für eine Vereinbarung entwickeln;
- 10) Optionen im Hinblick auf eine Vereinbarung beurteilen;
- 11) letzte Verhandlungen;
- 12) eine formale Einigung erzielen.“

Auffällig sind die Überschneidungen der drei Planungsphasen (2, 4, 7). Ferner enthält das Modell keine Umsetzungsphase der Konfliktregelung.

Am praktikabelsten erscheint m.E. das Modell von BESEMER, das sich konzeptionell durch seine Transparenz und seinen logischen Aufbau auszeichnet. BESEMER unterteilt das Mediationsverfahren in drei Hauptphasen: Die Vorphase, das Mediationsgespräch und die Umsetzungsphase. Das Mediationsgespräch differenziert BESEMER in fünf weitere Unterpunkte.

Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte des Mediationsverfahrens (vgl. Anhang - Checkliste für Mediatoren im Mediationsgespräch).<sup>448</sup>

---

<sup>446</sup> Vgl. Saposnek, 1998, 112 ff.

<sup>447</sup> Moore, 1986, S. 32 ff.

<sup>448</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 15; vgl. Hagedorn, 1996, S. 15.

<b>Vorphase</b>
Die Konfliktparteien an einen Tisch bekommen
<b>Das Mediationsgespräch</b>
1. Einleitung
2. Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien
3. Konflikterhellung: Verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe
4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten
5. Übereinkunft
<b>Umsetzungsphase</b>
Überprüfung und gg. Korrektur der Übereinkunft

Abb. 16: Die wichtigsten Schritte des Mediationsverfahrens.<sup>449</sup>

#### 4.10.1 Die Vorphase

Am idealsten für eine Mediation ist es, wenn beide Konfliktparteien freiwillig die Vermittlung in ihrem Konflikt wünschen und einen Mediator selbstständig konsultieren. Überwiegend geht die Initiative jedoch nur von einer Konfliktpartei, von Dritten oder von Mediatoren selbst aus. In der Vorphase wird der Kontakt mit den Konfliktparteien aufgenommen. Ziel der Vorphase ist, bei den Betroffenen Vertrauen für das Mediationsverfahren zu wecken, um sie „an einen Tisch“ zu bekommen. Die Mediatoren geben eine erste Einführung über Sinn, Zweck, Regeln, Ablauf, Vorteile und Grenzen der Mediation sowie deren eigene Rolle in der Mediation.

Im Vorgespräch sollte geprüft werden, ob der aktuelle Konflikt mediativ zu bearbeiten ist. Da im Vorfeld die Intensität und die Komplexität des Konflikts den Mediatoren vielfach noch nicht bewusst sind, ist eine eindeutige Grenzziehung und Entscheidung nicht in jedem Fall zu treffen. Die Auswahl geschieht oftmals intuitiv.

In der Vorphase werden die freiwillige Bereitschaft zur Konfliktregelung sowie die partnerschaftlich-kooperative und aktiv-wählende Einstellung als Elemente der konstruktiven Konfliktbearbeitung betont.

---

<sup>449</sup> Besemer, 1999a, S. 15.

#### **4.10.2 Das Mediationsgespräch**

Das Mediationsgespräch bildet den Kern des Mediationsverfahrens. Die Struktur und die Gestaltung des Mediationsgesprächs sowie des gesamten Mediationsverfahrens muss den Mediatoren in „Fleisch und Blut“ übergehen. Eine erfolgreiche Bearbeitung des Konflikts ist wesentlich von der Umsetzung des Mediationsgesprächs abhängig.

##### **4.10.2.1 Einleitung des Mediationsgesprächs<sup>450</sup>**

In der Einleitungsphase legt der Mediator das Fundament für den weiteren Gesprächsverlauf. Bevor die eigentliche Konfliktbearbeitung beginnt, sind einige wichtige Kriterien zu beachten, deren Nichtberücksichtigung den weiteren Verlauf negativ beeinflussen würde.

Der Mediator gestaltet das Setting, d.h. die Räumlichkeiten und die Sitzordnung. Die Lokalität der Mediation sollte keinen Bezug zu dem Konflikt haben bzw. an ihn erinnern. Die Sitzordnung sollte eine gleichwertige Kommunikation zwischen den Beteiligten gewährleisten. Ferner sollten sich die Beteiligten in der Gesprächsumgebung wohl und geschützt fühlen. Blumen, Bilder, Getränke und Gebäck können das Klima positiv unterstützen. Wird Mediation in der Schule praktiziert, wäre ein eigener Mediationsraum wünschenswert. An der Mediation sollten keine Zuschauer teilnehmen. Sie könnten die Konfliktparteien anfeuern und so den Konflikt verschärfen. Darüber hinaus könnten die Streitenden, aus Angst vor den Zuschauern ihr Gesicht zu verlieren, auf ihren Positionen verharren, anstatt sich ihren Interessen bewusst zu werden. Vorteilhaft für den Gesprächsverlauf ist, die elementaren Grundregeln der Mediation wie gegenseitiges Ausreden lassen, aktives Zuhören, keine Beleidigung äußern und Handgreiflichkeiten unterlassen sowie den groben Ablauf der Mediation für alle gut einsehbar auf einer Wandtafel festzuhalten.

Zu Beginn ist es sinnvoll, soweit sich die Beteiligten noch nicht kennen, sich gegenseitig vorzustellen. Die Mediatoren rekapitulieren kurz den bisherigen Verlauf von der ersten Kontaktaufnahme bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Um keine Konfliktpartei zu begünstigen und allen Beteiligten die gleichen Ausgangsvoraussetzungen zu bieten, legen die Mediatoren ihre erhaltenen Informationen dar und erfragen deren Richtigkeit. So können falsche Informationen korrigiert und die Allparteilichkeit sowie die Vertrauens-

---

<sup>450</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 65 ff.

würdigkeit der Mediatoren unter Beweis gestellt werden. Um einerseits unrealistischen Ansprüchen vorzubeugen und andererseits sich besser auf die Kontrahenten einstellen zu können, ist es ratsam, die Erwartungen der Konfliktparteien zu erfragen. Auch wenn der Ablauf, die Grundregeln und die Rolle der Mediatoren bereits in der Vorphase erläutert wurden, sind diese nochmals zu wiederholen. Im Anschluss haben die Beteiligten die Möglichkeit, offen gebliebene Fragen zu stellen. Bedenken und Widerstände sind ernstzunehmen und dürfen nicht beschwichtigt werden. Erst wenn alle Fragen und Bedenken geklärt sind, entscheiden sich die Konfliktparteien freiwillig zur Einhaltung der Regeln und des Verfahrens. Die selbstbestimmte Bereitschaft, vereinbarte Regelungen und Strukturen einzuhalten, schafft gegenseitige Verbindlichkeit und erleichtert die Zusammenarbeit.

Die verbindlichen Grundregeln wie Ausreden lassen, aktives Zuhören, keine Beleidigungen und Täglichkeiten sowie Vertraulichkeit und Ehrlichkeit entsprechen dem respektvoll-tolerierenden und argumentativ-nicht manipulierenden Ansatz der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Das Festlegen von Grundregeln wirkt deeskalierend und präventiv.

#### **4.10.2.2 Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien<sup>451</sup>**

Mit der zweiten Phase des Mediationsgesprächs beginnt die eigentliche Konfliktbearbeitung. Die Konfliktparteien erhalten nacheinander die Möglichkeit, den Konfliktverlauf aus ihrer Sicht darzustellen. Zu Beginn können die Konfliktbeteiligten überlegen, warum sie an der Mediation teilnehmen und was sie erzählen wollen. Das Anfertigen von Notizen erleichtert im Weiteren das Zuhören.

In der Regel beginnt die Person, die eine Mediation erbettet hat. Ist eine Konfliktpartei besonders erregt, kann es sinnvoller sein, ihr zunächst das Wort zu erteilen, da sie in diesem Zustand nicht fähig ist, der anderen Seite zuzuhören. Eine dritte Möglichkeit wäre, die vermeintlich schwächere Partei mit der Darstellung ihrer Sichtweise beginnen zu lassen, um der Gefahr vorzubeugen, dass sie durch die Rededominanz der stärkeren Seite erdrückt wird.

Eine direkte Kommunikation zwischen den Streitenden ist in dieser Phase oftmals noch nicht möglich. Zu sehr beharren sie noch auf Positionen und sind emotional belastet. Um Störungen aufgrund emotionaler Interventionen der Kontrahenten zu vermeiden, berich-

---

<sup>451</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 72 ff.

tet die jeweilige Konfliktpartei dem Mediator ihre Sichtweise. In dieser Phase wird sie nicht unterbrochen. Die Streitparteien erhalten ausgiebig Raum ihr „Herz auszuschütten“ und ihren „Gefühlen Luft zu verschaffen“. Unter Anwesenheit einer dritten Person werden viele Dinge geäußert, die bisher nicht ausgesprochen wurden. Die Kontrahenten hören vielfach zum ersten Mal die vollständige Sichtweise der anderen. Fragen und Einwände können notiert und im Anschluss vorgebracht werden.

Mediatoren sollten befähigt sein, durch Techniken wie aktives Zuhören, offene Fragen und Spiegeln die Sichtweisen der Streitparteien vollständig zu erfassen. Im Verlauf des Mediationsverfahrens sollen die Konfliktparteien die genannten Techniken ebenfalls erlernen. In einer Zusammenfassung kann überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden, ob alle wichtigen Aspekte erfasst wurden. Gleichzeitig vermitteln die Mediatoren den Konfliktparteien das Gefühl der Akzeptanz und des Verständnisses, ohne zwangsläufig mit ihnen übereinstimmen zu müssen.

Nachdem beide Konfliktparteien ihre Sichtweise des Konflikts erläutert haben, verschriftlicht der Mediator die Gemeinsamkeiten und die bestehenden Probleme. Gemeinsam mit den Streitparteien erstellen sie eine Liste der Punkte, für die eine Einigung erzielt werden soll.

Vor dem Hintergrund der Intention, die Dialogfähigkeit und das Einfühlungsvermögen der Beteiligten zu fördern, ist m.E. zu prüfen, inwieweit die Konfliktparteien bereits nach der Darstellung der Sichtweise direkt miteinander sprechen können. Indem die Kontrahenten die jeweilige Perspektive des anderen spiegeln, wird der Konflikt verschachtlicht und das gegenseitige Verständnis gefördert.

In der zweiten Phase des Mediationsgesprächs kommen insbesondere der kooperativ-partnerschaftliche, konstruktiv-verbessernde und respektvoll-tolerierende Ansatz der konstruktiven Konfliktbearbeitung zum Tragen. Die Konfliktparteien und die Mediatoren müssen zunächst zuhören, die individuellen Sichtweisen der Konfliktparteien verstehen und tolerieren, um sie anschließend spiegeln zu können.

Mediatoren intervenieren in dieser perzeptions-orientierten Phase deeskalierend, indem sie die Konfliktparteien den Konfliktverlauf aus ihrer subjektiven Perspektive rekonstruieren lassen. Durch die Auseinandersetzung mit einer abweichenden Sichtweise wird die Egozentrität der eigenen Wahrnehmung zum Teil relativiert und korrigiert. Das Erkennen von Verzerrungsmechanismen kann helfen, aktuelles feindseliges, diskriminierendes Fühlen und Handeln zu überwinden (kurative Wirkung) und zukünftige Perzeptionsverzerrungen zu unterbinden (präventive Wirkung).

#### **4.10.2.3 Konflikterhellung<sup>452</sup>**

Während in der zweiten Phase des Mediationsgesprächs der Frage, „wie“ sich der Konflikt zugetragen hat, nachgegangen wird, geht es in der Konflikterhellung um das „warum“ des Konflikts. Ziel der Konflikterhellung ist die Eruierung der Konflikthintergründe. Erst wenn die Konfliktparteien die Konfliktursachen für sich und untereinander erkannt haben, ist eine interessenorientierte Einigung möglich.

Wurden die Konfliktursachen und Gefühle schon ausreichend in der vorhergehenden Phase artikuliert und gegenseitiges Verständnis entwickelt, kann diese Phase überspringen und mit dem Entwerfen von Lösungen begonnen werden.

Die Mediatoren unterstützen die Konflikterhellung durch gezielte Fragen und setzen gegebenenfalls Hilfstechniken wie Soziodrama, innere Aufstellungen, Phantasiereisen und das Malen von Bildern ein.

Im Rahmen der Konflikterhellung sollten die Beteiligten „zum Ausdruck bringen können, was sie sich wünschen und wie ihre Idealvorstellung von einer Konfliktlösung aussehen würde. Dabei kommt es zunächst nicht auf die Realisierbarkeit an.“<sup>453</sup>

Spätestens in der dritten Phase sollte die direkte Kommunikation sukzessive zwischen den Gegnern reaktiviert werden. „Dies geschieht am besten dann, wenn es sich um positive Aussagen, um nichtverletzende Gefühle, offenbarende Ich-Botschaften und um Wünsche handelt. Wiederum sollten Kernsätze von der Gegenseite gespiegelt werden, damit sie auch wirklich verstanden und wahrgenommen werden. Den anderen Kontrahenten wird Gelegenheit gegeben, sich zu den Gefühlen, Interessen und sonstigen Hintergründen, die offenbart wurden, zu äußern. Idealerweise klärt sich hierbei der Konflikt, und das gegenseitige Verständnis und Vertrauen wachsen.“<sup>454</sup>

Die Konflikterhellung dient primär der Selbstklärung der Betroffenen. Sie erlangen ein tieferes Verständnis von den Konfliktursachen. Die Selbstklärung erfordert eine selbst-reflexive Grundhaltung, um die eigenen Interessen und Emotionen differenziert wahrnehmen und artikulieren zu können. In dieser Phase dominiert der selbstreflexive und rational-emotionale Ansatz der konstruktiven Konfliktbearbeitung.

In der Phase der Konflikterhellung konfrontieren die Mediatoren die Konfliktparteien mit ihren Interessen und Gefühlen.

---

<sup>452</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 74 ff.

<sup>453</sup> Besemer, 1999a, S. 75.

<sup>454</sup> Besemer, 1999a, S. 75.

Das eskalierende Vorgehen wirkt kurativ und präventiv zugleich. Zum einen verschaffen sich die Konfliktparteien Klarheit über die Motive, die zum gegenwärtigen Konflikt geführt haben und zum anderen beugt die Einsicht in ihre Motivstrukturen zukünftige Konflikte vor.

#### **4.10.2.4 Problemlösung / Entwurf von Lösungen<sup>455</sup>**

Haben die Beteiligten erkannt, dass jede Seite ein Recht auf eigene Interessen und Gefühle besitzt und die Beteiligten ihren Streit nicht mehr als Konkurrenzkampf betrachten, sondern als gemeinsam zu regelndes Problem sehen, sind gute Voraussetzungen geschaffen worden, den Konflikt beizulegen. „Im Idealfall können die Interessen aller Seiten optimal befriedigt werden, weil sie miteinander vereinbar sind (...). Ansonsten müssen Lösungen ausgehandelt werden, die ein Höchstmaß an gegenseitigem Nutzen bringen und fairen Kriterien genügen.“<sup>456</sup>

Die vierte Phase des Mediationsgesprächs kann besonders schwierig werden, wenn eine oder beide Streitparteien noch nicht die notwendige Einsicht zur gemeinsamen Konfliktbearbeitung erworben haben. Bei der Suche nach geeigneten Lösungen hilft der Mediator den Konfliktparteien. So können die Mediatoren den Konflikt in kleine, überschaubare Problemfelder unterteilen. Ferner können sie Lösungsvorschläge einbringen, an die die Betroffenen aber nicht gebunden sind. Idealerweise sollen die Lösungsoptionen von den Konfliktparteien selbstständig entwickelt werden. Methoden zur Erarbeitung von Lösungsoptionen werden in Kapitel 5.2.6 erläutert.

In dieser Phase des Mediationsgesprächs wird der kreativ-problembearbeitende Ansatz der konstruktiven Konfliktbearbeitung umgesetzt. Die Mediatoren wirken auf der Suche nach gemeinsamen Lösungsoptionen integrativ und deeskalierend.

#### **4.10.2.5 Übereinkunft<sup>457</sup>**

In der letzten Phase des Mediationsgesprächs sollen sich die Streitparteien auf eine realisierbare und überprüfbare Regelung einigen.

---

<sup>455</sup> Besemer, 1999a, S. 75 ff.

<sup>456</sup> Besemer, 1999a, S. 75.

<sup>457</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 81 ff.

Die Übereinkunft wird in Form eines Vertrages formuliert. Der Vertrag ermöglicht den Streitparteien, sich die Vereinbarung nochmals bewusst zu machen. Darüber hinaus verpflichtet der Vertrag als zweiseitig übereinstimmende Willenserklärung die Unterzeichner, sich um die Einhaltung der Vertragsinhalte zu bemühen. Ferner dient der Vertrag als Gedankenstütze und Bewertungsgrundlage für die Umsetzungsphase.

Wichtig ist, dass die Beteiligten keine Scheinlösung fabrizieren, die auf Kompromissen basiert. Angestrebt wird eine Einigung, die Vorteile für alle bringt. Vielfach weicht sie von der ursprünglichen Position ab.

Durch folgende Kontrollfragen kann die Einigung überprüft werden:

- „ - Sind andere Möglichkeiten ausreichend geprüft worden?
- Werden dadurch wirklich die Probleme gelöst?
- Wurden die Konsequenzen des Lösungsvorschlags ausreichend bedacht?
- Wird die Lösung in der Realität funktionieren?
- Wollen alle auch wirklich diesen Plan ausführen?“<sup>458</sup>

Der Vertrag sollte keine pauschale Absichtsbekundung sein, sondern konkret festlegen wer, was, wie, wo und wann zu tun hat. Nachdem die Vereinbarungen schriftlich fixiert wurden, werden sie noch einmal vorgelesen und von allen unterschrieben. Jede Streitpartei erhält ein Exemplar des Vertrages (siehe Beispiel in der Anlage). Nun können sich die Kontrahenten die Hände reichen und der Mediator kann ihnen zu der Vereinbarung gratulieren. Zur Überprüfung der Einhaltung ist ein Nachtreffen zu vereinbaren.

In der letzten Phase des Mediationsgesprächs kommen der aktiv-wählende Ansatz und der konstruktiv-verbessernde Ansatz der konstruktiven Konfliktbearbeitung zum Ausdruck. Die Konfliktparteien entscheiden autonom über ihre Konfliktregelung, mit der Absicht, Veränderungen im Sinne einer Verbesserung zu bewirken.

#### **4.10.3 Umsetzungsphase**

Mit der Unterzeichnung der Vereinbarung ist die Mediation noch nicht beendet.

Die Vereinbarung muss sich erst in der Praxis beweisen, damit der Konflikt wirklich konstruktiv beendet wird.<sup>459</sup>

---

<sup>458</sup> Besemer, 1999a, S. 81.

<sup>459</sup> Vgl. Faller u.a. 1996, S. 145.

Zu dem vereinbarten Nachtreffen reflektieren die Konfliktparteien, welche Erfahrungen sie gesammelt haben und ob die Vereinbarungen eingehalten wurden. Bei Problemen in der Einhaltung des Vertrages, sind die Inhalte zu überdenken und zu korrigieren. Falls notwendig und gewollt ist ein neues Mediationsverfahren anzuberaumen.

Damit die in der Phase der Übereinkunft getroffenen Vereinbarungen auch erfolgreich umgesetzt werden, bedarf es von den Konfliktparteien weiterhin ein respektvoll-tolerierendes Verhalten.

Das hier skizzierte Bild eines typischen Mediationsverlaufs kann nur eine schematisierte Orientierung leisten. Je nach Konfliktpartei und Konfliktgegenstand können sich Phasen in der Praxis wiederholen, überschneiden oder gar übersprungen werden.

#### **4.11 Interkulturelle Aspekte der Mediation**

Konflikte können durch kulturspezifische Wahrnehmungen und Verhaltensweisen maßgeblich beeinflusst werden. So drücken afrikanische Jugendliche durch die Vermeidung von Blickkontakt Respekt aus, was aus deutscher Sicht als unhöflich empfunden wird.<sup>460</sup> Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig interkulturelle Sensibilität ist. Dies gilt insbesondere für Mediationen.

Bedingt durch die Globalisierung und Migrationsbewegungen werden Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammengeführt. Weil viele Menschen ihre kulturelle Sozialisation und Identität nicht einfach ablegen können und darüber hinaus Sprachschwierigkeiten haben, sind neben der multikulturellen Bereicherung vor allem Vorurteile, Missverständnisse und Konflikte in Interaktionsfeldern programmiert, die das Zusammenleben verkomplizieren. Divergierende Rollenverständnisse, Einstellungen zur Arbeit, Erziehungsvorstellungen u.a. Aspekte können erheblich voneinander abweichen. Die interkulturellen Konflikte beschränken sich nicht auf Familien, sondern treten ebenso in Schulen, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und / oder in politischen Auseinandersetzungen auf.<sup>461</sup>

Aus einer unterschiedlichen nationalen Herkunft muss nicht zwangsläufig ein Konflikt entstehen. Von einem interkulturellen Konflikt kann gesprochen werden, „wenn im Verlauf der Konfliktbearbeitung deutlich wird, dass Unterschiede des beobachteten Verhal-

---

<sup>460</sup> Vgl. Schröder; Merkle, 2007, S. 63.

<sup>461</sup> Vgl. Marx, 1999, S. 60.

tens der Akteure sich mit deren Zugehörigkeiten zu einer nationalen Kultur erklären lassen und dieses unterschiedliche Verhalten den Prozess der Konfliktbearbeitung maßgeblich beeinflusst.“<sup>462</sup>

Nach Auffassung der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen muss sich eine interkulturelle Erziehung darum bemühen, „die wechselseitige Anerkennung von Menschen unterschiedlicher Einstellungen, unterschiedlicher religiöser Auffassungen weiterzuentwickeln mit dem Ziel, daß Toleranz nicht nur im passiven Sinne, sondern auch aktiv verwirklicht wird. Sie muss Möglichkeiten bieten, Handlungsfähigkeit in multikulturellen und mehrsprachigen Situationen einzuüben und Konfliktaustragungsstrategien zu erproben.“<sup>463</sup> Mediation ist eine Möglichkeit, interkulturelle Konflikte zu bearbeiten. Was dabei zu beachten gilt und welche Konsequenzen dies auf die Gestaltung der Mediation hat, soll im Folgenden diskutiert werden.

Die mediative Konfliktbearbeitung ist bei interkulturellen Konflikten aus den oben angeführten Gesichtspunkten besonders problematisch. Bereits abweichende Vorstellungen über Konfliktbearbeitungsverfahren oder über die Funktion eines Vermittlers erschweren eine Mediation bzw. schließen sie im Voraus gänzlich aus.

Mediatoren sollten darauf achten, ob die Streitenden aus einem Kulturreis kommen, in dem Werte gelten wie:

- „Individualität und Autonomie,
- Professionalität und Sachlichkeit,
- Rationalität und formalisierte Verfahren,
- Technik und Spezialisierung,
- Leistung und Erfolg.

Oder ob sie sich orientieren an

- Familien- und Gruppenabhängigkeiten,
- Beziehungen und persönlichem Bezug,
- Zuneigung und Gewohnheiten,
- Ganzheitlichkeit und Informellen,
- Rollenzuschreibung und persönlichen Netzwerken.“<sup>464</sup>

---

<sup>462</sup> Haumersen; Liebe, 1999, S. 36.

<sup>463</sup> Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995, S. 123.

<sup>464</sup> Besemer, 1999a, S. 108.

Aus den kulturellen Verschiedenheiten ergeben sich für die Gestaltung einer Mediation vielfältige Auswirkungen.

Im Vergleich zu dem beschriebenen Mediationsverfahren können sich interkulturelle Mediationen in folgenden Punkten unterscheiden:

- „ - Es wird eine weniger formalisierte Vorgehensweise bevorzugt.
- Statt anonymen, professionellen MediatorInnen werden Vertrauenspersonen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis als VermittlerInnen gewählt, weil der persönliche Bezug wichtiger ist als die Unparteilichkeit und Neutralität.
- Die VermittlerInnen leben mit den Kontrahenten zusammen und können ein stabilisierendes Element für die Zeit danach sein.
- Statt einzelne Problempunkte herauszukristallisieren, werden alle Aspekte des Zusammenlebens im Zusammenhang gesehen. Und statt „eins nach dem anderen“ und „alles zu seiner Zeit!“ wird vieles gleichzeitig besprochen.
- Beziehungsfragen haben einen größeren Stellenwert als Sachprobleme.
- Ein zielstrebiges Auf-den-Punkt-kommen und ein frühzeitiges Drängen nach Selbstoffenbarung würden als Unhöflichkeit und Mangel an Respekt empfunden.
- Die direkte Kommunikation wird vermieden.
- Von den VermittlerInnen werden eher Ratschläge erwartet, als daß man sich selber eine eigenständige Konfliktlösung zutraut.
- Nicht einzelne Personen entscheiden, sondern die ganze Gruppe.
- Die Sozialverträglichkeit ist ein wichtigeres Kriterium als die Wünsche der Einzelpersonen.
- Eine Übereinkunft wird nicht aufgeschrieben und unterzeichnet. Die mündliche Abmachung gilt.“<sup>465</sup>

Die aufgezählten Merkmale sind weder vollständig noch werden sie in jeder interkulturellen Mediation so zutreffen. Da es kein kulturreutrales Verfahren gibt, das jeden interkulturellen Konflikt löst und es genauso wenig hilfreich ist, verschiedene kulturelle Identitäten zu verabsolutieren, was eine Mediation und Verständigung von vornherein ausschließen würde, entspricht interkulturelle Mediation einer Suchhaltung.<sup>466</sup>

Aufgrund der angeführten Unterschiede kann davon ausgegangen werden, „dass bei einer interkulturellen Mediation das Verfahren und die Regeln, wie miteinander zu kom-

---

<sup>465</sup> Besemer, 1999a, S. 108/109.

<sup>466</sup> Vgl. Haumersen; Liebe, 1999, S. 25/26.

munizieren ist, in all ihrer Konkretheit noch gar nicht existieren können, sondern erst erschaffen werden müssen.“<sup>467</sup>

Die Suche nach Verfahrens- und Kommunikationsregeln widerspricht zum Teil den gängigen Auffassungen von Aus- und Fortbildung, die darauf abzielen, Methoden zu vermitteln, um die Anwender zu befähigen mit allen Situationen sicher und angemessen umgehen zu können. In interkulturellen Konflikten müssen sowohl die Mediatoren als auch das Verfahren flexibel sein. Starre Methoden wären eher kontraproduktiv.

Interkulturelle Kompetenzen in der mediativen Konfliktbearbeitung beziehen sich weniger auf die Kenntnisse über die beteiligten Kulturen. Ein „kulturelles Spezialistentum könnte sogar leicht zu einer Behinderung werden, weil die Aufmerksamkeit stark auf die kulturellen Unterschiede gerichtet ist.“<sup>468</sup>

In interkulturellen Konfliktsituationen ist es für Mediatoren wichtig, sich der Komplexität ihrer Aufgabe bewusst zu werden, die sich nicht grundsätzlich von einer intrakulturellen Mediation unterscheidet. Interkulturelle Kompetenz bedingt, kulturelle Sensitivität und Empathie zu entwickeln, die eigenen tradierten kulturellen Prägungen und Verhaltensweisen zu erkennen und wo notwendig zu überwinden sowie die (religiösen) Werte und Verhaltensweisen anderer Gesellschaften einfühlsam zu verstehen, um eine gemeinsame und gleichberechtigte Kommunikationsatmosphäre zu schaffen.

#### **4.12 Ausbildung und Berufsbild des Mediators**

Mediation ist in den USA mittlerweile zu einem eigenständigen Beruf herangereift, dessen Ausübung in nahezu jedem Bundesstaat ohne staatliche Reglementierungen freiberuflich möglich ist. In Deutschland ist der Titel Mediator keine geschützte Berufsbezeichnung, die an eine gesetzlich geregelte Ausbildung gebunden ist. Daher gilt bei der kommerziellen Ausübung der Mediation das allgemeine Wettbewerbsrecht, wonach der Verbraucher gemäß § 5 I, II Nr. 3 des Gesetzes gegen den unlauteren Wettbewerb nicht irregeführt werden und eine qualitative Dienstleistung erwarten darf.<sup>469</sup> Dies muss durch eine qualifizierende Ausbildung gewährleistet werden. Mittlerweile haben Interessenverbände und Berufskammern entsprechende Ausbildungsstandards erarbeitet.

---

<sup>467</sup> Haumersen; Liebe, 1999, S. 33.

<sup>468</sup> Haumersen; Liebe, 1999, S. 33.

<sup>469</sup> Vgl. Horn, 2007, S. 1413.

Obwohl in der Schule Mediation keinen ökonomischen Interessen unterliegt, sollten auch dort Ausbildungsstandards gewahrt werden (vgl. 6.4 - Standards des Bundesverbandes Mediation e.V. für Schulmediation).

Die Entwicklung zur Zertifizierung von Mediatoren wird in der Fachwelt unterschiedlich bewertet. Während die Befürworter darin positive Wirkungen für die öffentliche Anerkennung und Legitimation des Berufsbildes sehen<sup>470</sup>, befürchten die Gegner eine staatliche Regulierung, die die Freiheit und Kreativität der Mediation untergräbt. Marktmechanismen würden ausreichen, die Qualität der Mediation zu gewährleisten.<sup>471</sup>

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich in den USA mehrere Verbände gegründet, die sich die Förderung des Mediationsverfahrens und des Berufsbildes zum gemeinsamen Ziel gesetzt haben. Die bekanntesten Verbände sind die Academy of Family Mediators (AFM), Lexington; die Association of Family and Conciliation Courts (AFCC), Madison und die Society of Professionals in Dispute Resolution (SPIDR), Washington D.C.

Die Verbände haben zur Aus- und Fortbildung von Mediatoren Richtlinien (Standards of Conduct) erarbeitet, die ethische und didaktisch-methodische Fragen der Berufsausübung beantworten. Den Mitgliedern dienen sie als Verhaltenskodex und der Öffentlichkeit zur Information. In den Model Standards of Conduct for Mediators, ein gemeinsames Werk der oben genannten Verbände, heißt es auszugsweise:

**„Selbstbestimmung:** Ein Mediator soll anerkennen, daß Mediation auf dem Prinzip der Selbstbestimmung (self-determination) der Parteien beruht.

**Unparteilichkeit:** Ein Mediator soll die Mediation unparteilich (impartial) ausführen.

**Interessenkonflikte:** Ein Mediator soll alle aktuellen und potentiellen Interessenkonflikte (conflicts of interest), die ihm bekannt sind, offenlegen. Bei einer Interessekkollision soll er von der Mediation Abstand nehmen, es sei denn, alle Parteien wählen ihn weiterhin als Mediator. Auch während und nach einer Mediation soll entsprechendes Verhalten zum Schutz vor Interessenkollisionen gepflegt werden.

**Fachkompetenz:** Ein Mediator soll eine Mediation nur durchführen, wenn er die notwendigen Qualifikationen besitzt, um die vernünftigen Erwartungen der Parteien zu erfüllen.

---

<sup>470</sup> Vgl. Kovach, 1994, S. 202.

<sup>471</sup> Vgl. Mosten 1997, S. 190.

**Vertraulichkeit:** Ein Mediator soll die vernünftigen Erwartungen der Parteien im Hinblick auf Vertraulichkeit (confidentiality) einhalten.

**Qualität des Verfahrens:** Ein Mediator soll die Mediation in fairer und gewissenhafter Weise unter Berücksichtigung des Prinzips der Selbstbestimmung der Parteien durchführen.

**Anzeigen und Werbung:** Anzeigen und Werbung soll ein Mediator wahrheitsgemäß betreiben.

**Honorare:** Ein Mediator soll den Parteien die Grundlage für seine Vergütungen, Honorare und Rechnungen vollständig offenlegen und erklären.

**Verpflichtungen gegenüber dem Verfahren der Mediation:** Mediatoren haben die Aufgabe, die Praxis der Mediation weiterzuentwickeln.<sup>472</sup>

Einher mit dem wachsenden Bekanntheitsgrad der Mediation steigt das Angebot an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen. Nach MOSTEN kann schon von einer „Trainings-Industrie“<sup>473</sup> gesprochen werden. Die Aus- und Fortbildungen werden von privaten Mediationsinstituten, Berufsverbänden sowie kommunalen Mediationszentren angeboten. Darüber hinaus bieten zunehmend Universitäten, vorwiegend Rechts- und Pädagogikfakultäten, Seminare in alternativer Konfliktvermittlung (Alternative Dispute Resolution) und Mediation an. Vereinzelt haben Universitäten Master-Studiengänge in Konfliktvermittlung eingerichtet.<sup>474</sup> Der Ausbildungsmarkt wird von privaten Mediationsinstituten dominiert, die 30 bis 40-stündige Intensivkurse in Mediation anbieten. Die Kurse richten sich primär an berufserfahrene Rechtsanwälte, Therapeuten und Sozialarbeiter, die Mediation neben- oder hauptberuflich betreiben wollen. Die Kurse werden von fachkompetenten Trainern geleitet. Sie sind effizient organisiert und kostenintensiv. In den Kursen wird ein universitärer Vorlesungsstil vermieden und theoretische Ausführungen auf ein Minimum beschränkt. Im Zentrum des didaktischen Konzepts stehen interaktive Rollenspiele und Fallsimulationen, die die Teilnehmer zum aktiven Lernen animieren sollen.<sup>475</sup> Durch Rollenspiele und Fallsimulationen erlernen die Teilnehmer bereits in der Studienphase das Mediationsverfahren zu praktizieren und Sicherheit bei der Umsetzung aufzubauen, was im Wesentlichen den Erfolg dieser Kurse ausmacht.

---

<sup>472</sup> Model Standards of Conduct for Mediators, zitiert nach Marx, 1999, S. 64.

<sup>473</sup> Mosten, 1997, S. 197.

<sup>474</sup> Vgl. Mosten, 1997, S. 200 ff.

<sup>475</sup> Vgl. Marx, 1999, S. 65.

Als überregionale Zusammenschlüsse von Arbeitskreisen, Einzelpersonen und Ausbildungsinstituten sind die Bundesarbeitsgemeinschaft für Familien-Mediation (BAFM) und der Bundesverband Mediation e. V. (BM) um die Institutionalisierung von Ausbildungsstandards bemüht. Die von der BAFM (1998) und BM (2000) entwickelten Ausbildungsordnungen enthalten Richtlinien zum ethisch-beruflichen Selbstverständnis, zur Ausbildung, zur Zulassung und zur Berufsausübung, die in Fachkreisen als Qualitätsmaßstab angesehen werden.

Die Ausbildungsordnung der BAFM ist ausschließlich auf die Ausbildung von Familienmediatoren, die vorwiegend bei Trennung und Scheidung mediieren, fokussiert. Dagegen hat die Ausbildungsordnung des BM einen elementaren und universellen Charakter. Sie spricht alle Menschen an, die Mediation in unterschiedlichen Zusammenhängen praktizieren wollen bzw. bereits praktizieren.

Während die beiden Ausbildungsordnungen hinsichtlich der Ausbildungsinhalte weitgehend übereinstimmen, bestehen gravierende Unterschiede bei der Zulassung zur Ausbildung. Die BAFM verlangt ein abgeschlossenes psychologisches oder sozialwissenschaftliches Hochschulstudium, eine juristische Ausbildung (2. Staatsexamen) oder eine vergleichbare Qualifikation sowie eine zweijährige einschlägige Berufserfahrung, die in der Regel nach dem Studienabschluss absolviert sein sollte. Der BM stellt keine Zulassungsvoraussetzungen. Die Ausbildungsinhalte beider Vereinigungen umfassen zweihundert Ausbildungsstunden und vier selbstständig geführte Mediationen innerhalb von zwei Jahren, die in (kollegialer) Supervision supervidiert und dokumentiert werden müssen. Bereits gesammelte Berufserfahrungen in Mediation können auf Antrag anerkannt werden.

Die Ausbildungsordnungen der BAFM und des BM streben ein hohes Qualifikationsniveau der Teilnehmer an, die die Qualität und die Anerkennung der Mediation in der Öffentlichkeit sichern sollen. M.E. ist die Voraussetzung eines Hochschulstudiums, wie von der BAFM gefordert, ein zu hohes Selektionskriterium, das zu einer Akademisierung der Mediation führen könnte und einen großen Teil potenziell guter Mediatoren ausgrenzt. Eine erfolgreiche Mediation ist nicht von einer akademischen Ausbildung abhängig, wie die 76.000 ehrenamtlich als Mediatoren ausgebildeten Bürger in den USA beweisen.<sup>476</sup> Wie in der Ausbildungsordnung des BM vorgesehen, sollte jedem Menschen die Ausbildung zum Mediator möglich sein.

---

<sup>476</sup> Vgl. Geißler; Rückert, 2000, S. 43.

Die Erfahrungen in den USA zeigen, dass eine so umfassende Ausbildung, wie sie von BAFM und BM durchgeführt werden, nicht notwendig ist. Vielmehr sollten effektive Ausbildungsprogramme in einem relativ kurzen Zeitraum durch gut strukturierte und praxisorientierte Trainingsprogramme, die auf das spezielle Arbeitsgebiet der Teilnehmenden zugeschnitten ist, realisierbar sein. PROKSCH ist in diesem Kontext zuzustimmen, der die Auffassung vertritt, dass „weniger die Zahl der Tage der Ausbildung ausschlaggebend (sind) als vielmehr ein Curriculum, das die konkrete Einübung von Vermittlungskompetenz anhand von Praxisfällen unter supervisorischer Begleitung der späteren Praxisarbeit der Vermittlungsfachkräfte garantieren kann.“<sup>477</sup>

Zusammenfassend kann zum Abschluss des Kapitels festgehalten werden, dass die Mediation ein relativ einfach strukturiertes Verfahren zur Bearbeitung von sozialen Konflikten ist. In den einzelnen Stufen des Mediationsverfahrens werden die in 3.4.3 erläuterten seelischen Faktoren menschlichen Verhaltens berücksichtigt, so dass das Mediationsverfahren dem Anspruch einer ganzheitlichen Konfliktbearbeitung gerecht wird. Können die Ziele und Grundprinzipien im Mediationsverfahren umgesetzt werden, kann die Mediation als ein Ansatz konstruktiver Konfliktbearbeitung bezeichnet werden.

Entscheidende Faktoren für die konstruktive Konfliktbearbeitung durch Mediation sind neben dem Willen der Konfliktparteien zu einer Konfliktregelung vor allem die Grundhaltung und die Konfliktfähigkeiten der Beteiligten.

Der Verhandlungsverlauf und -erfolg wird maßgeblich von den jeweiligen Mediatoren bestimmt. Von ihrem Menschenbild und ihren kommunikativen Fähigkeiten ist weitgehend abhängig, wie konstruktiv der jeweilige Konflikt bearbeitet wird. Aus diesem Grund werden diese persönlichen Gelingensbedingungen im folgenden Kapitel eingehender erläutert.

---

<sup>477</sup> Proksch, 1995, S. 163.

## 5. Menschenbild und Qualifizierungsansätze der Mediation

*„Die Menschen kommen nicht miteinander klar, weil sie Angst voreinander haben. Sie haben Angst voreinander, weil sie sich nicht kennen. Sie kennen sich nicht, weil sie noch nicht miteinander geredet haben.“<sup>478</sup>*

Die besondere Bedeutung der Kommunikation für die Entstehung (siehe Kapitel 3.4.2.2) und die Bearbeitung (siehe Kapitel 3.6.3) von Konflikten wurde bereits in dieser Arbeit herausgearbeitet. Ebenso wurde auf den Zusammenhang von Grundhaltung bzw. Menschenbild und Kommunikationstechniken in Kapitel 4.1 hingewiesen.

In einem nächsten Schritt werden deshalb ausgewählte kommunikative Qualifizierungsansätze für eine wirkungsvolle Mediation erläutert. Es handelt sich hierbei nicht um eine idealtypische Qualifikationsanalyse, sondern um die Auswahl, Analyse und Beurteilung von bereits in anderen Bereichen erprobten Ansätzen, die in Mediatorenaus- und fortbildungen berücksichtigt werden könnten bzw. sollten.

Da die transformative Mediation primär eine normative Verhaltensänderung der Konfliktbeteiligten intendiert (siehe Kapitel 4.8.4, 4.9.1.5 und 4.9.2), ist zunächst das ihr zugrunde liegende humanistische Menschenbild zu untersuchen, um darauf aufbauend kommunikative Verhaltensdispositionen für die mediative Konfliktregelung abzuleiten.

Im Verlauf des Mediationsverfahrens sollen die Konfliktparteien durch den Mediator mit den Grundtechniken der Kommunikation vertraut gemacht werden und diese verinnerlichen. Die Kommunikationstechniken sollen den Kontrahenten helfen, ihren aktuellen Konflikt und zukünftige Auseinandersetzungen konstruktiv zu bearbeiten (siehe Kapitel 5.2). Neben elementaren Kommunikationsmethoden und TZI-Kommunikationsregeln wird die Transaktionsanalyse als Kommunikationsdiagnose- und Interventionsinstrumentarium erläutert und kritisch reflektiert (siehe Kapitel 5.3 und 5.4).

Abschließend werden in den Kapiteln 5.5 und 5.6 das Verhältnis zwischen Kommunikationstechniken bzw. Methoden und der menschlichen Grundhaltung sowie die Bedeutung der mediativen Konfliktbearbeitung für eine ganzheitliche Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen diskutiert.

---

<sup>478</sup> Martin Luther King jr. zitiert nach Engert 1997a, S. 14.

## 5.1 Menschenbild der transformativen Mediation

Das Menschenbild ist die grundsätzliche Sichtweise, das Wahrnehmen, das Einschätzen und das Beurteilen seiner Mitmenschen. Es hat einen erheblichen Einfluss auf Interaktionsprozesse und bestimmt nicht nur das Verhalten, das Konflikte verursacht, sondern auch das Verhalten im Konfliktverlauf. Da die transformative Mediation primär eine Verhaltensänderung der Konfliktbeteiligten intendiert, ist zunächst das ihr zugrunde liegende Menschenbild zu untersuchen, um darauf aufbauend kommunikative Verhaltensdispositionen für die mediative Konfliktbearbeitung abzuleiten.

Eng verbunden mit dem Menschenbild ist das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung, was besagt, dass die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten menschlichen Verhaltens steigt, wenn dieses Verhalten dem Menschen zugetraut wird. Als Erklärung wird vermutet, dass zum einen das Individuum die an es gestellten Erwartungen schrittweise als Selbstkonzept übernimmt und zum anderen sich die Menschen mit Erwartungshaltung mehr oder weniger bewusst so gezielt gegenüber bestimmten Personen verhalten, dass die Erwartungen eintreten.<sup>479</sup> Für die Konfliktbearbeitung lassen sich aus den Überlegungen nützliche Konsequenzen ableiten. Begegnet eine Konfliktpartei der anderen mit einer freundlich akzeptierenden Einstellung, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese nicht aggressiv reagiert.

Mediation als Konfliktbearbeitungsansatz des selbstbestimmten, gleichberechtigten und fairen Umgangs der Konfliktparteien und Mediatoren untereinander beruht auf einem Menschenbild, das sich auf den Gedanken der Humanistischen Psychologie (HP)<sup>480</sup> stützt und sich in der demokratischen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (z.B. Art. 1 und 2 GG) widerspiegelt.

Nach Auffassung der HP ist jeder Mensch von Natur aus einzigartig, frei und kreativ. Durch die bewusste Ausübung seines freien Willens kann jeder Mensch sein Schicksal

---

<sup>479</sup> Vgl. Zuschlag; Thielke, 1992, S. 29. Insbesondere Lehrer sollten sich im Umgang mit Schülern ihres Menschenbildes bewusst werden, da die selbsterfüllende Prophezeiung sowohl in positiver als auch negativer Richtung wirkt. Werden Schüler als Versager eingestuft, ist es für diese Schüler schwierig, dem Lehrer das Gegenteil zu beweisen.

<sup>480</sup> Die HP hat sich als „Dritte Kraft“ in Abgrenzung zur Psychoanalyse und zum Behaviorismus in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt. Die berühmtesten Vertreter der HP und deren Konzepte sind: Maslow (Selbstverwirklichung als Motivation und Bedürfnis); Bühler (Selbstverwirklichung als Erfüllung des Lebenslaufs); Rogers (Gesprächstherapie); Cohn (Themenzentrierte Interaktion); Perls (Gestalttherapie); Fromm (Neo-Psychoanalyse). Vgl. Quitmann, 1996, S. 21.

selbst bestimmen und sich selbst verwirklichen. Voraussetzung für die freie Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit ist die gegenseitige Akzeptanz, die für die mediative Konfliktbearbeitung eine elementare Gelingensbedingung darstellt.

Als Determinanten eines mediatischen Menschenbildes sollen nachfolgend die wesentlichen Aspekte des Menschenbildes der HP kurz erläutert werden<sup>481</sup>:

### *Angst und Freiheit*

Nach COHN besteht das „Paradoxon der Freiheit“ darin, dass die individuelle Freiheit des Menschen in dem Umfang wächst, in dem er seine Unfreiheit und Angst akzeptiert.<sup>482</sup> BÜHLER, MASLOW und ROGERS sehen in der Freiheit des Menschen ein angeborenes Potenzial zur Selbstverwirklichung, das zu Wachstum führt, wie es insbesondere von der transformativen Mediation intendiert wird.

### *Wahl, Entscheidung und Verantwortlichkeit*

Während MASLOW und ROGERS die Wahl und Entscheidung als Möglichkeit des Menschen sehen, seine Freiheit zu nutzen, leiten die anderen Vertreter der HP aus der Existenz des Menschen die Notwendigkeit des Entscheidens ab. Menschen müssen die Verantwortung für sich übernehmen, weil sie leben. Pragmatisch kommt diese Forderung in den Postulaten (methodische Prinzipien der Interaktion) der Themenzentrierten Interaktion (TzI) zum Ausdruck. „Sei dein eigener Chairman / deine eigene Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.“<sup>483</sup> Dieser Imperativ fordert jeden Einzelnen auf, die Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. In diesem Postulat geht es sowohl um die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Empfindungen, Gefühle, Wünsche und Interessen als auch um die seiner Mitmenschen. Das zweifache Hinschauen nach innen und außen vermeidet Egoismus, der andere ausgrenzt und ein Helfersyndrom, das sich selbst vergessen lässt.<sup>484</sup>

„Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen, Störungen und Betroffenheit haben Vorrang; ohne ihre Lösungen wird Wachstum verhindert oder

---

<sup>481</sup> Das Menschenbild der HP ist kein festes und geschlossenes Theoriegebäude. Quitmann bezeichnet die HP als eine „Bewegung“, „die Strömungen eines „Zeitgeistes“ aufnimmt, (...).“ Quitmann, 1996, S. 279. Zum Tragen kommen: Europäische Philosophie (Existenzphilosophie und Phänomenologie), östliche Philosophie (Buddhismus, Toaismus, Zen), die Schriften des Alten Testaments, Psychoanalyse und Behaviorismus.

<sup>482</sup> Diese Kausalität resultiert aus dem zweiten Teil des existenziell-anthropologischen Axioms. „Die Autonomie des Einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird.“ Cohn; Farau, S. 356. Axiom steht für Werthaltung und Begründung.

<sup>483</sup> Cohn; Farau, 1991, S. 357.

<sup>484</sup> Vgl. Langmaack; Braune-Krickau, 1985, S. 106.

erschwert.“<sup>485</sup> Störungen haben nicht nur Vorrang, sie nehmen sich den Vorrang. Sind Menschen emotional belastet, kann die soziale Beziehung untereinander darunter leiden. Die permanente Konfrontation mit sich selbst und seiner Umwelt zwingt den Menschen zu Entscheidungen. Entscheidungen bewegen sich immer „innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen.“<sup>486</sup> Die Übernahme der Verantwortung für individuelle Entscheidungen ermöglicht den Freiheitsspielraum des Menschen zu vergrößern. In der Mediation erhalten die Betroffenen durch eine selbstbestimmte Vereinbarung die Möglichkeit, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln und gegenüber anderen zu übernehmen.

### *Hier und Jetzt*

Der existentialistische Aspekt der „Gegenwärtigkeit“ ist in der HP das „Hier und Jetzt“. Das „Hier und Jetzt“ als gegenwärtiger Augenblick des Erlebens entscheidet über die Bedeutung von Vergangenem und Zukünftigem. Die Konzentration liegt auf der Gegenwart und dem Zukünftigen. Die Vergangenheit wird nur in dem Umfang beleuchtet, wie es notwendig erscheint, die Gegenwart und Zukunft zu gestalten.<sup>487</sup>

### *Intentionalität-Gerichtetsein auf Sinn und Werte*

Die Intention des menschlichen Lebens liegt in der Sinn- und Wertorientierung, einerseits Werte zu erhalten und andererseits die Grenzen der Persönlichkeit (Selbstverwirklichung) zu erweitern. Humanes Verhalten ist wertvoll, weil es allem Lebendigen und seinem Wachstum Respekt entgegenbringt.

### *Ganzheitlichkeit*

Der Begriff der Ganzheitlichkeit hat in der HP mehrere Aspekte. Orientiert am Holismus, wird der Mensch zunächst als einzigartige, ganzheitliche „psycho-biologische Einheit“<sup>488</sup> angesehen. Jeder Mensch hat sowohl kognitive, emotionale als auch physische Anlagen, Bedürfnisse und Erfahrungen, die eine wechselseitige Einheit bilden und nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen. Darüber hinaus ist jeder Mensch ein Element der Gesellschaft. Dem Streben nach Autonomie steht immer das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe gegenüber. Dieses Merkmal ist bei PERLS (Theorie des

---

<sup>485</sup> Matzdorf; Cohn, 1992, S. 67.

<sup>486</sup> Cohn, 1992, S. 120.

<sup>487</sup> Vgl. Quitmann, 1996, S. 282.

<sup>488</sup> Cohn; Farau, 1991, S. 356.

Kontakts)<sup>489</sup>, ROGERS (Person-to-Person)<sup>490</sup> und COHN (Dynamische Balance zwischen Ich, Wir und Es)<sup>491</sup> zu finden.

In Anlehnung an STOLLBERG kann das Menschenbild der HP wie folgt zusammengefasst werden<sup>492</sup>:

1. Du kannst, wenn Du willst.
2. Es gibt keine Zufälle. Der Mensch führt Situationen herbei, nimmt sie wahr oder vermeidet sie.
3. Die Realität geschieht hier und jetzt. Die Wirklichkeit ist immer das Gegenwärtige, von Vergangenheit und Zukunft beeinflusst.
4. Auch Schmerz, Leid, Konflikt und Tod gehören zum Leben; sie sind nicht durch Vermeidung oder scheinbare Beseitigung zu bewältigen.
5. Du bist dein Körper und hast nicht etwa einen. Seelische Vorgänge sind ein Aspekt körperlicher Vorgänge und umgekehrt. Höre nicht nur auf den Kopf!
6. Abschied von dem, was sein soll und nicht ist und Hinwendung zu dem, was da ist, kennzeichnet eine lebensbejahende Einstellung, die Gemeinschaft und Zusammenarbeit fördert.

Der humanistische Ansatz als konstruktives Handlungsverständnis eines Menschen will zu einem ethischen und optimistischen Verhalten anregen. Egoistische und destruktive Gefühle gehören zum Menschen. Die negativen Kräfte im Menschen können überwunden werden, weil der Mensch lern- und veränderungsfähig ist. Voraussetzung dafür ist die Autonomie, Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Menschen.

Ein Mensch, der nach den Ansätzen der HP lebt, kennt seine Vergangenheit, handelt in der Gegenwart und gestaltet seine Zukunft. Er akzeptiert die Andersartigkeit der Menschen untereinander, nutzt die Chancen voneinander zu lernen und bleibt in seiner Entwicklung nicht stehen.

Verfassungsrechtlich kommt das humanistische Menschenbild im Grundgesetz (GG) zum Ausdruck. In Artikel 1 GG ist die Unantastbarkeit der Menschenwürde verankert.

---

<sup>489</sup> Vgl. Perls, 1974.

<sup>490</sup> Vgl. Rogers, 1972.

<sup>491</sup> Vgl. Cohn, 1992.

<sup>492</sup> Vgl. Langmaack, 1991, S. 168.

Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Artikel 2 GG legitimiert die freie Entfaltung der Persönlichkeit und schafft somit die rechtliche Voraussetzung für die Selbstverwirklichung des Menschen. Die Privatautonomie als Strukturelement einer demokratischen Grundordnung ermöglicht Menschen ihre Rechtsbeziehung grundsätzlich eigenverantwortlich zu gestalten, d.h. sie bestimmen autonom, wie ihre Interessen reguliert werden.<sup>493</sup>

Das humanistische Menschenbild der Mediation fasst PROKSCH wie folgt zusammen:

- „ - die Mediation sieht den Menschen als eigenverantwortliches, mündiges Rechtssubjekt.
- die Konfliktpartner vertreten sich in der Mediation selber, sie lassen sich weder vertreten, noch gar entmündigen.
- Mediation enthält ein zwischenpersönliches, egalitäres Grundmodell partnerschaftlicher Gleichwertigkeit im Anderssein. Mediation ist gelebte Demokratie im Miniformat.
- Mediation fördert die Kommunikation und Kooperation der Konfliktpartner, sie stärkt ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit, erweitert ihre Gestaltungsfähigkeit und ist wesentlich auf Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit angelegt.
- Mediation setzt auf Gemeinsamkeit statt Gegnerschaft, auf Verstehen statt Mißverständen, auf Akzeptanz und Wertschätzung statt Herabsetzung und Geringschätzung, auf zukunftsbezogene Sachlichkeit statt auf rückwärts gerichtete Beschuldigungen, auf gemeinsame Beziehungserklärung statt auf Rechthaben, auf Eigenverantwortlichkeit statt Fremdentscheidung. (...).“<sup>494</sup>

Die Rolle des Mediators leitet sich von dem humanistischen Menschenbild ab. Idealerweise haben Mediatoren dieses Menschenbild verinnerlicht.

---

<sup>493</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 18.

<sup>494</sup> Proksch, 1998b, S. 18.

## 5.2 Grundtechniken der Kommunikation

### 5.2.1 ICH-Botschaften

*„Sprich, damit ich Dich sehe!“<sup>495</sup>*

Menschen verstecken ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen oft hinter Allgemeinplätzen wie dem pauschalisierenden MAN und dem vereinnahmenden WIR oder senden DU-Botschaften. Aussagen wie „Du hörst sofort damit auf!“ oder „Du solltest das besser wissen!“<sup>496</sup> wirken anklagend, drohend, moralisierend, verletzend und befehlend. Sie erzeugen als „Konfrontationsbotschaften“<sup>497</sup> regelrecht Kommunikationssperren, weil der Sender nichts über sich sagt, sondern lediglich den Empfänger bewertet.

ICH-Botschaften ermöglichen dem Sender seine eigenen Wahrnehmungen, Interessen und Wünsche zu äußern, ohne dass diese beim Empfänger Vorwürfe, Verletzungen oder Beschuldigungen erzeugen. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: „Ich bin enttäuscht darüber, dass Du mir nicht die Wahrheit gesagt hast“ statt „Du bist ein Lügner“.

Wahrnehmung, Wirkung und Wunsch bilden die Struktur von ICH-Botschaften.

Formulierungsbeispiele für ICH-Botschaften:

„Ich habe festgestellt, gesehen, gehört, gemerkt etc., dass ...“ (**Wahrnehmung**)

„Das hat mich geärgert.“ „Ich bin unsicher, wie ich damit umgehen soll.“ „Ich weiß nicht weiter.“ „Das hatte zur Folge, dass ...“ (**Wirkung auf mich**)

„Ich möchte, dass ...“ „Ich schlage vor, ...“ „Ich habe den Wunsch, dass ...“ (**mein Wunsch**)<sup>498</sup>

ICH-Botschaften enthalten einen Gefühls- und Tatsachenteil. Der Tatsachenteil informiert über die Gründe, die die Gefühle ausgelöst haben.

ICH-Botschaften sind für den Gesprächspartner weniger bedrohlich, weil ihm keine Meinung oder Absicht unterstellt wird. Wenn ein Gesprächspartner offen seine Gefühle artikuliert, ermöglicht er seinem Gegenüber eine Begegnung auf dieser Ebene. ICH-Botschaften schaffen Vertrauen und bringen die Streitklärung schneller voran.

---

<sup>495</sup> Sokrates allgemein überliefert.

<sup>496</sup> Gordon, 1992, S. 120/121.

<sup>497</sup> Gordon, 1992, S. 120.

<sup>498</sup> Funk; Malarski, 1999, S. 36.

GORDON bezeichnet ICH-Botschaften als „Verantwortungsbotschaften“<sup>499</sup>. Der Sender nimmt die Verantwortung für seine Gefühle auf sich und teilt sie seinem Kontrahenten ehrlich mit.

Nach GORDON erfüllen ICH-Botschaften drei wichtige Kriterien für eine konstruktive Konfliktbearbeitung: „1. Sie fördern höchstwahrscheinlich die Bereitschaft, sich zu ändern; 2. sie enthalten kaum eine negative Bewertung des Schülers; 3. sie verletzen die Beziehung nicht.“<sup>500</sup>

Das Äußern von ICH-Botschaften ist m.E. mit einigen Schwierigkeiten und Risiken verbunden. Insbesondere in emotional angespannten Momenten ist es schwierig, ICH-Botschaften zu artikulieren. Hinzu kommt, dass viele Menschen nie gelernt haben, ihre Gefühle auszusprechen. Gerade in der Schule nimmt das Sprechen über Gefühle aufgrund der Dominanz der Stoffvermittlung und der z.T. mangelnden Kompetenz von Lehrern wenig Raum ein. Dabei droht die Gefahr, dass die Gefühle der Schüler verkümmern. Verstärkt wird dieses Dilemma durch die Auffassung vieler Schüler, dass das Sprechen über Gefühle ein Zeichen von Schwäche ist. Das vermeintlich größte Risiko liegt in der Selbst-Offenbarung durch ICH-Botschaften. Stößt die Enthüllung der inneren Gefühle und Bedürfnisse auf Ablehnung, wird das Selbstbewusstsein der Menschen angegriffen und das Senden von ICH-Botschaften reduziert bzw. gänzlich eingestellt.<sup>501</sup> Ein weiteres Risiko ist, dass ICH-Botschaften zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Verhalten verpflichten, was in der Konsequenz dazu führen kann, sein eigenes Verhalten überkritisch zu reflektieren und dieses gegebenenfalls zu ändern. Diese Auffassung ist m.E. zu relativieren. Führen ICH-Botschaften zu einer positiven Veränderung des menschlichen Verhaltens, was wiederum an bewertbaren Normen gemessen werden müsste, ist weniger von Risiken zu sprechen, als vielmehr von Chancen.

DU-Botschaften werden von vielen Menschen als bequemer empfunden, da die Schuld immer bei anderen gesucht werden kann, ohne sich selbst in Frage zu stellen.<sup>502</sup>

SCHULZ VON THUN sieht die Gefahr, dass „in einer Verwissenschaftlichung des mitmenschlichen Umgangs einer neuen Entfremdung Vorschub geleistet wird.“<sup>503</sup> Obwohl der Gedanke von ICH-Botschaften persönlichkeiterweiternd und mitmenschlich konstruktiv ist, läuft das Senden von ICH-Botschaften Gefahr, „eine mitmenschliche

<sup>499</sup> Gordon, 1992, S. 123.

<sup>500</sup> Gordon, 1992, S. 123. Gordon bezieht die angeführten Aspekte primär auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Die Kriterien sind für die Mediation in gleicher Weise relevant.

<sup>501</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 135.

<sup>502</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 135.

<sup>503</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 255.

Ursprünglichkeit durch eine professionelle Art, sich mitzuteilen, zu ersetzen und den Ausdruck der Emotionalität in eine routinierte Form zu gießen. Wer „Ich-Botschaften sendet“, steht als Kommunikations-Profi über dem Geschehen und hat sich nicht selten aus der ursprünglichen Betroffenheit entfernt. Und so enthält unter Umständen die kommunikationspsychologisch verpönte Du-Botschaft (etwa ein gereiztes „Du bist ein furchtbarer Quälgeist“) ein authentischeres Bekenntnis zur eigenen Gereiztheit als die konzeptgemäß formulierte Ich-Botschaft („Ich möchte im Augenblick etwas für mich sein und fühle mich von dir jetzt sehr gestört!“).<sup>504</sup> Rein mechanisch angewandte ICH-Botschaften untergraben die Glaubwürdigkeit des Gesprächspartners und können zu einem Vertrauensverlust führen.

Eine noch größere Gefahr liegt in dem Doppelcharakter von ICH-Botschaften. Geben ICH-Botschaften lediglich vor, Gefühle und Interessen auszudrücken, verfolgen aber durch den Appellcharakter ihrer Botschaft bestimmte Wirkungen beim Gesprächspartner zu erzielen, ohne diese offen und direkt auszusprechen, werden ICH-Botschaften zu Manipulationsinstrumenten.<sup>505</sup>

Nach SCHULZ VON THUN hat die Stimmigkeit und Authentizität Vorrang vor professionellen Werkzeugen, die nur vorgeben, welche zu sein.<sup>506</sup> „„Stimmigkeit“ heißt: in Übereinstimmung mit der Wahrheit der Gesamtsituation, zu der neben meiner inneren Verfassung und meiner Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung (auch: Rollen-Beziehung), die innere Verfassung des Empfängers und die Forderungen der Lage gehören.“<sup>507</sup>

### **5.2.2 Aktives Zuhören**

*„Reden ist Silber, schweigen ist Gold!“*

Viele Konflikte beruhen auf Missverständnissen. Im wahrsten Sinne des Wortes verstehen sich die Streitenden nicht. Der Grund für dieses Dilemma liegt vielfach darin, dass die Konfliktparteien ablehnende Botschaften senden oder sich gar nicht zuhören.

---

<sup>504</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 261/262.

<sup>505</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 262-264.

<sup>506</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 262.

<sup>507</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 121.

GORDON hat ablehnende Botschaften (sogenannte „Straßensperren“<sup>508</sup>) in zwölf Kategorien eingeteilt Sie beinhalten 1. befehlen, kommandieren, anordnen, 2. warnen, drohen, 3. moralisieren, predigen, 4. raten, Lösungen und Vorschläge anbieten, 5. belehren, Vorträge halten, mit logischen Argumenten kommen, 6. verurteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen, 7. beschimpfen, etikettieren, 8. interpretieren, analysieren, diagnostizieren, 9. Probleme leugnen durch loben, 10. Probleme leugnen durch beruhigen, mitfühlen, trösten, 11. verhören und 12. ablenken, sarkastisch sein, aufheitern und zerstreuen.<sup>509</sup> Die „Straßensperren“ geben keine Hilfe für die konstruktive Bearbeitung von Konflikten. Statt einer Sprache der „Nicht-Annahme“, die einem Menschen mitteilt, „daß er sich ändern muß, sich besser ändern würde oder ändern sollte (...) (und) sein Problem unwichtig ist oder mit ihm etwas nicht in Ordnung sein kann“<sup>510</sup>, ist die Sprache der Annahme zu wählen. „Es ist eines dieser einfachen, aber schönen Paradoxe des Lebens: Wenn ein Mensch fühlt, daß er von einem anderen wirklich akzeptiert wird, dann ist er frei, sich auf den Weg zu machen, und kann anfangen, darüber nachzudenken, wie er sich ändern will, wie er wachsen will, wie er anders werden kann, wie er mehr von dem werden könnte, was zu sein er fähig ist.“<sup>511</sup>

Gegenseitiges Ausreden lassen und inhaltliches Wahrnehmen des Gesagten sind grundlegende Voraussetzungen für eine Verständigung. Erst wenn einem Menschen zugehört wird, kann er über die Dinge sprechen, die ihn bedrücken.

Nach GORDON reicht passives Zuhören (Schweigen) nicht aus, die eigentlichen Konfliktursachen „herauszufinden und zu beseitigen. (...) Effektives Zuhören erfordert weit aus mehr Wechselwirkung und den Beweis, daß jemand nicht nur zugehört, sondern auch genau verstanden hat.“<sup>512</sup>

Eine zugewandte Körperhaltung, Augenkontakt, bestätigende Reaktionen wie nonverbale Gesten (z.B. Kopfnicken) und verbale Äußerungen wie ja, so, aha, oh, mmh sowie „Türöffner“<sup>513</sup> und gezieltes Nachfragen signalisieren dem Gesprächspartner Interesse an seinen Ausführungen.

---

<sup>508</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 52 ff.

<sup>509</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 53-55.

<sup>510</sup> Gordon, 1992, S. 60.

<sup>511</sup> Gordon, 1992, S. 60.

<sup>512</sup> Gordon, 1992, S. 66.

<sup>513</sup> Türöffner sind verbale Ermutigungen, tiefergehend über Dinge zu sprechen. „Zum Beispiel: „Möchtest du mehr darüber erzählen?“ Oder: „Das klingt, als berührt dich das sehr stark“, oder „Möchtest du darüber sprechen?“ Achten Sie darauf, daß diese Botschaften offene Fragen sind und keine Bewertungen dessen, was gesagt wird, enthalten.“ Gordon, 1992, S. 65.

Das aktive Zuhören ist „die „klassische“ Methode der Selbstklärungshilfe“<sup>514</sup> in Anlehnung an die klientenzentrierte Gesprächstherapie nach CARL ROGERS. Aktives Zuhören „besteht darin, daß der Klärungshelfer das emotional Wichtige aus der Äußerung des Klienten herausfiltert und in seiner Sprache akzeptierend zurückspiegelt. In dem Maße, wie sich der Klient verstanden fühlt, ist er angeregt, sich weiter zu erforschen und ohne Angst hinter die eigenen Kulissen zu schauen. Da dieses einfühlende Zuhören auf der Beziehungsebene etwas Selbstbestätigendes hat (im Sinne von: es ist völlig in Ordnung, daß du so denkst und fühlst), muß der Klärungshelfer dringend darauf achten, daß er „dieselbe Menge“ an Einfühlung und Anteilnahme auch dem (den) anderen Klienten zuteil werden läßt – und auf diese Weise seine Allparteilichkeit demonstriert.“<sup>515</sup>

Das Wiederholen des Gesagten mit eigenen Worten überprüft, ob die Aussagen richtig verstanden wurden. Diese Methode wird „Spiegeln“ genannt und ist ein Element des aktiven Zuhörens. Spiegeln „gibt dem/der Gesprächspartnerin die Gelegenheit, das, was ihn/sie bewegt nochmals von einem/einer anderen zu hören. Dabei entstehen oft neue Ideen und Sichtweisen.“<sup>516</sup>

Formulierungshilfen wären beispielsweise „Habe ich richtig verstanden, daß ...“ „Dein Problem habe ich so verstanden ...“ „Um sicher zu sein, daß ich Dich richtig verstanden habe, möchte ich gern wiederholen, was ich gehört habe.“

Durch das Spiegeln soll lediglich die Sichtweise der anderen Person wiedergegeben aber nicht interpretiert und somit einer Bewertung unterzogen werden. „Aktives Zuhören und Spiegeln bedeutet nicht, daß man die gehörte Meinung teilt! Es geht hierbei nur um das richtige Verstehen des Gesagten und der anderen Person!“<sup>517</sup>

Aktives Zuhören und das Spiegeln beugen Missverständnissen weitestgehend vor, unterstützen die Streitenden in ihrer Selbstklärung, fördern das gegenseitige Einfühlungsvermögen, versachlichen die Diskussion und dienen dem Vertrauensaufbau unter den Beteiligten.

Für die Mediation ist es zum Nachteil, wenn zu viel gespiegelt wird oder nur die negativen Aspekte des Konflikts hervorgehoben werden. Vielmehr sollten die positiven Seiten des Konflikts und die Stärken der Beteiligten heraus gearbeitet werden.

---

<sup>514</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 78.

<sup>515</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 78. Die Ausführungen sprechen originär Therapeuten an, sind aber für die Mediatoren und die Konfliktparteien von gleicher Relevanz.

<sup>516</sup> Funk; Malarski, 1999, S. 38.

<sup>517</sup> Besemer, 1999a, S. 118.

BESEMER warnt vor zu häufigem Gebrauch des Spiegelns. „(Das Spiegeln) kann dazu führen, daß die andere Person den Eindruck bekommt, sie könne sich nicht richtig ausdrücken und nicht für sich selber reden.“<sup>518</sup> Nach THOMANN und SCHULZ VON THUN sollte man das Spiegeln „nicht strapazieren und für wichtige Augenblicke vorbehalten. Nur der Anfänger neigt dazu, immer wenn er nicht recht weiter weiß, das Aktive Zuhören als Verlegenheitslösung zu gebrauchen (und damit Zeit zu gewinnen).“<sup>519</sup> Verfügen Mediatoren nicht über Kongruenz (Echtheit im Sinne von Übereinstimmung der Gefühle mit dem Verhalten), Empathie (einfühlendes Verstehen in die Sichtweise der Gesprächspartner und Verzicht auf Bewertung von Emotionen) sowie Wertschätzung und Akzeptanz<sup>520</sup>, wirkt aktives Zuhören und Spiegeln unnatürlich, unaufrechtig, gönnerhaft, mechanisch und manipulativ auf die Beteiligten.<sup>521</sup>

### 5.2.3 Aussagen umformulieren

Die in einem Streit häufig formulierten feindseligen und negativen Aussagen veranlassen die Gesprächspartner sich zu verteidigen, wobei die eigentliche Information der Botschaft verloren geht. „(...) MediatorInnen können eingreifen, indem sie wertende, verletzende oder provozierende Äußerungen in eine neutrale, annehmbare Sprache umformulieren.“<sup>522</sup>

Das positive Umformulieren zeigt neue Richtungen für Veränderungen auf. Diese Grundtechnik betrifft vorwiegend die Mediatoren.

Formulierungsbeispiel:

A: „Der Pausenraum sieht absolut „keimig“ aus.“

B: „Du würdest gerne eine Regelung finden, wie der Pausenraum sauberer wird?“<sup>523</sup>

---

<sup>518</sup> Besemer, 1999a, S. 117.

<sup>519</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 78.

<sup>520</sup> Kongruenz, Empathie sowie Akzeptieren und Wertschätzung bilden die drei Kernvariablen der klientenzentrierten Gesprächstherapie nach Rogers. Vgl. Schuhmann, 1993, S. 129.

<sup>521</sup> Vgl. Gordon, 1992, S. 77 ff. Gordon führt folgende Verhaltensregeln für ein erfolgreiches aktives Zuhören an. 1. Zutrauen in die Menschen, ihre Probleme letzten Endes selbst lösen zu können. 2. Ehrliche Annahme der Probleme. 3. Verständnis für das schnelle Wechseln der Gefühle. 4. Wille zur Hilfe. 5. Nah sein, aber Distanz wahren. 6. Konflikte lösen benötigt Zeit. 7. Vertraulicher Umgang mit Gesagtem.

<sup>522</sup> Besemer, 1999a, S. 118.

<sup>523</sup> Funk; Malarski, 1999, S. 39.

### 5.2.4 Zusammenfassen

„Zusammenfassungen bieten den MediatorInnen die Gelegenheit, ordnend in das Geschehen einzugreifen, einzelne Gesprächsphasen abzuschließen und den Blickpunkt auf ein neues Thema zu lenken.“<sup>524</sup>

Mediatoren trennen Wichtiges von Unwichtigem und lenken die Beteiligten auf das Wesentliche, ohne den Konflikt expandieren zu lassen. Dabei geben sie dem Gespräch einen „roten Faden“ und unterstützen die Streitparteien in ihrem Selbstdarstellungsprozess.<sup>525</sup>

Zusammenfassungen sichern Zwischenergebnisse. Genau wie das Spiegeln zeigen Zusammenfassungen den Gesprächspartnern, dass ihre Aussagen angekommen sind und verstanden worden.<sup>526</sup>

### 5.2.5 Moderationstechniken

Mediatoren sind für die Gestaltung des Mediationsverfahrens verantwortlich und nehmen Moderationsfunktionen wahr. Die elementaren Methoden der Moderation sind<sup>527</sup>:

#### *Starten und Steuern*

Mediatoren geben richtungsweisende Anordnungen von einer Mediationsstufe zu anderen. Die Anweisungen reichen von strikten Befehlen („Wir beginnen jetzt“) über Wünsche („Ich möchte, dass Sie Ihre Sichtweise äußern“) bis zu Vorschlägen („Sie können, müssen aber nicht“).

#### *Unterbrechen und Abbremsen*

Mediatoren können in den Mediationsverlauf eingreifen, um Sachverhalte zu klären und wichtige Aussagen zusammenzufassen, um zur Einhaltung der Regeln aufzurufen und Hektik einzudämmen. Darüber hinaus geben Mediatoren Richtungsänderungen vor, wie zum Beispiel die Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien zusammenfassen und zur Konflikterhellung überleiten.

---

<sup>524</sup> Besemer, 1999a, S. 118.

<sup>525</sup> Vgl. Thomann; Schulz, 1988, S. 80.

<sup>526</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 118.

<sup>527</sup> Vgl. Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 48 ff.

### *Abschließen und Stoppen*

In einer Mediationssitzung können nicht immer alle Mediationsphasen durchgeführt werden, so dass es notwendig ist, den Prozess gefühlsmäßig „abzurunden“<sup>528</sup>. „Wie war es jetzt für Sie? Fühlten Sie sich verstanden oder allein gelassen? Konnten Sie das ausdrücken, was Ihnen auf dem Herzen (...) lag? Haben Sie noch Wünsche für die weiteren Behandlung dieses Themas?“<sup>529</sup> Die Antworten sind bis zur nächsten Mediationssitzung unkommentiert aufzubewahren.

Merkmale, wann und wie Mediatoren in das Geschehen eingreifen sollten, können sein<sup>530</sup>:

- Einen geordneten Gesprächsverlauf gewährleisten.
- Bereits zu Beginn klare Strukturen und Grenzen setzen.
- Dialoge fördern, destruktive Wortwechsel unterbrechen bzw. vertiefen und konkretisieren.
- Eine sinnvolle Gesprächsreihenfolge festlegen.
- Auf das „Hier und Jetzt“ achten.
- Widerstände und Störungen vorrangig bearbeiten.<sup>531</sup>

### **5.2.6 Sonstige Interventionstechniken**

Mediatoren gebrauchen im Mediationsgespräch eine Reihe von Techniken und Methoden. Oftmals stoßen sie bei ihren Bemühungen, soziale Konflikte angemessen zu bearbeiten, an Grenzen. Die folgenden Ausführungen sollen die Palette kommunikativer Handlungsdispositionen und Interventionsmöglichkeiten erweitern.<sup>532</sup>

Techniken, die vorwiegend in den Phasen „Sichtweisen der einzelnen“ und „Konfliktierung“ situativ angewandt werden können, sind:

---

<sup>528</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 49.

<sup>529</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 50.

<sup>530</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 84.

<sup>531</sup> Vgl. TZI-Kommunikationsregeln in 5.3.

<sup>532</sup> Die im Folgenden zu erläuternden Techniken und Methoden sind überwiegend Thomann und Schulz von Thun, 1988, S. 78 ff. entnommen. Auf einzelne Nachweise wird deshalb im Folgenden verzichtet.

### *Zur Aussage auffordern*

Als Einstieg in das Gespräch können direkte Fragen und Aufforderungen nützlich sein wie beispielsweise: „Sagen Sie mir bitte, wie es aus Ihrer Sicht zu dem Konflikt gekommen ist?“

### *Fragen*

Grundsätzlich sind Fragen sparsam zu verwenden, sonst könnten sich die Beteiligten ausgefragt vorkommen. In den ersten beiden Phasen des Mediationsgesprächs sind möglichst offene Fragen, sogenannte W-Fragen (Wie, was, warum usw.), zu verwenden, da sie keine Antwortkategorien vorschreiben. Fragen, durch die eigene Vermutungen überprüft werden sollen, sind zu vermeiden, da sonst die Beteiligten sich genötigt fühlen könnten, eine „richtige“ Antwort geben zu müssen.

### *Zur Reaktion auffordern*

Gesprächsteilnehmer können durch folgende Fragen zur Reaktion aufgefordert werden: „Wie sehen Sie das?“, „Was löst das bei Ihnen aus?“, „Wussten Sie das schon?“, „Ist das neu für Sie?“.

### *Schweigen*

Ein demonstratives Schweigen als Reaktion auf überzogene Behauptungen können der betreffenden Person ihren Fehltritt signalisieren und zu einer Korrektur auffordern.

### *Echo-Antworten*

Durch die Wiederholung eines Wortes oder eines ganzen Satzes sollen unaufdringlich Aspekte nachgefragt werden, die noch unklar sind. Echo-Antworten ermöglichen das Gespräch zu lenken, ohne es merklich zu unterbrechen.

Bsp. „Er kritisiert mich ständig.“

„Ständig?“

„Ja, er kritisiert mich ständig, weil ich (...).“

### *Drastifizierendes Zuhören*

Drastifizierendes Zuhören ist eine Unterart des aktiven Zuhörens. Die Steigerung von Aussagen in ihrer Intensität dient der Überprüfung des Verständnisses und gibt dem Gesprächspartner das Gefühl ernstgenommen zu werden.

Zum Beispiel kann die Aussage, „Es stört mich ein wenig, wenn Schüler trödeln“, umformuliert werden in, „Wenn Schüler trödeln, werden Sie zornig, weil Sie sich nicht ernst genommen fühlen.“

### *Kontrasuggestion*

Kontrasuggestionen sind drastifizierende Reaktionsweisen, wobei Gesprächspartner mit dem Gegenteil des vermuteten Verhaltens konfrontiert werden.

Beispiel: „Es macht Ihnen also nichts aus, wenn Ihnen die anderen nicht mehr vertrauen. Sie sind sich Ihrer Sache sicher und brauchen das Vertrauen und die Anerkennung von anderen nicht.“ (ohne ironischen Unterton oder hämisches Lächeln!).

Kontrasuggestionen sollen Widersprüche erzeugen und zu Reaktionen auffordern.

### *Konkretisieren lassen*

Durch direktes Nachfragen sollen vage Aussagen konkretisiert werden.

Beispiel: „Es gibt so viele Gründe für sein Fehlverhalten.“

„Können Sie Beispiele nennen?“ oder „Können Sie die Gründe konkretisieren?“

### *Ins-Blaue-hinein-Vermuten*

Unterbleibt die Konkretisierung, kann der Mediator Aussagen ins Blaue hinein konkretisieren: „Ein Grund für sein Fehlverhalten ist seine Rücksichtslosigkeit.“ Daraufhin wird eine Bestätigung oder Berichtigung erfolgen.

### *Die Botschaft des Körpers ermitteln*

„Die direkteste Leitung zum Selbst des Klienten stellen seine Mimik und Gestik dar, sie entziehen sich meist seiner bewußten Kontrolle und sprechen mit. Ein Seufzer, ein Lachen, ein Mit-den-Fingern-Spielen, eine abrupte Änderung der Sitzhaltung verraten oft mehr, als das scheinbar eindeutige explizite Anliegen. Das Ansprechen nonverbaler Kommunikation soll dabei nicht im Sinne des enthüllenden „Ich weiß, was in dir vorgeht“ oder „Jetzt habe ich dich ertappt“ geschehen, sondern eher in der Art von „Laß uns zusammen herausfinden, wie das zur Klärung deiner inneren und äußeren Situation beiträgt“. Dabei bleibt der Klient letztlich Fachmann seiner selbst.“<sup>533</sup>

Mögliche Fragen: „Wenn Ihr Seufzer sprechen könnte, was würde er jetzt sagen?“

„Ist Ihnen wirklich zum Lachen zumute?“

---

<sup>533</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 82.

Das Ansprechen von Körpersignalen kann als Eingriff in die Intimssphäre empfunden werden. Deshalb muss vorher die Erlaubnis eingeholt werden.

#### *Verbale Hinweise aufgreifen*

Häufig gebrauchte Worte weisen auf die eigentlichen Befindlichkeiten der Person hin:  
 „Eigentlich haben wir es schön zusammen.“ „Im Prinzip bin ich dafür.“ „Das müsste er ja wissen.“

Meistens bringen diese kleinen Wörter zum Ausdruck, dass genau das Gegenteil des Gesagten subjektiv wahr ist, oder das es noch weniger offensichtliche Aspekte gibt.

#### *Versprecher*

Versprecher können Hinweise auf die wahren Ansichten, Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen sein. Z. B. „*psychologischer Hinterhalt*“ statt „*Hintergrund*“.<sup>534</sup>

#### *Schlüsselesätze beachten*

In Schlüsselesätze macht ein Mensch Aussagen über sich und seine innere momentane oder grundsätzliche Einstellung und seine Erwartungen. Dem Zuhörer schließen sie bisher unerklärliche Erlebens- und Verhaltensweisen auf.

Beispiele: „Ich muß immer wissen, was auf mich zukommt.“

„Wenn man mich löchert und in mich eindringt, dann werde ich ungemütlich.“<sup>535</sup>

Schlüsselesätze können Ausgangs- und Ansatzpunkte für eine tiefergehende Selbstklärung sein.

#### *Den direkten Kontakt wiederherstellen*

Mediatoren können die Konfliktparteien auffordern das Gesagte direkt an den Kontrahenten zu richten: „Sagen Sie das mal Ihrem Partner direkt ins Gesicht.“

Diese eskalierende Interventionsform ist oftmals zu direkt und löst Widerstände aus.

#### *Doppeln*

Gelingt es nicht, einen direkten Dialog aufzubauen, kann die Technik des Doppelns eingesetzt werden. Dazu ist zunächst die Erlaubnis einzuholen. Der Mediator stellt sich

---

<sup>534</sup> Besemer, 1999a, S. 123.

<sup>535</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 86.

hinter eine Person und spricht für die gedoppelte Person den Kontrahenten in kommunikationsfördernden Worten an. Danach holt der Mediator die Zustimmung zu dem Gesagten ein. Falls die Aussagen nicht stimmen, kann die gedoppelte Person es ergänzen oder korrigieren bzw. neu formulieren.

Die Technik des Doppelns ist gezielt und dosiert anzuwenden, weil die Gefahr besteht, dass die Betroffenen das Doppeln derart angenehm und erleichternd empfinden, dass sie sich selbst nicht mehr anstrengen wollen, eine direkte Kommunikation aufzubauen. Dem kann entgegen gewirkt werden, indem der Mediator nach der Zustimmung zum gedoppelten Text die jeweilige Konfliktpartei bittet, den Inhalt der Doppelung der anderen Konfliktpartei mit eigenen Worten direkt zu sagen.

### *Verständnisüberprüfung*

„Es ist im Allgemeinen nicht üblich, seinem Partner zu sagen, was und wie man ihn verstanden hat. Stattdessen wird leichthin geäußert. „Ja, ja, das versteh ich schon“, oder: „Ich verstehe dich ja schon grundsätzlich.“ Das hat paradoxe Weise die Wirkung, daß sich der so Angesprochene gerade dadurch nicht verstanden fühlt, besonders, wenn das „Aber“ nachfolgt, das in diesem Zusammenhang ein Kennzeichen für Verständnislosigkeit ist.“<sup>536</sup>

Wird zu einer Verständnisprüfung aufgefordert, „Sagen Sie mal, was Sie bis jetzt von ihr verstanden haben: Wie es ihr geht“, stellt sich vielfach heraus, wie wenig der Gesprächspartner verstanden hat.

### *Rollenspiel*

Wunsch-Rollenspiel:

Eine Konfliktpartei macht der anderen durch ein Rollenspiel deutlich, wie sie von ihr behandelt werden möchte. Dieses Spiel stärkt das Selbstbewusstsein und schärft das Empfahlungsvermögen.

### *Rollenwechsel*

Der erlebte Konflikt wird mit vertauschten Rollen nachgespielt, was die Beteiligten zwingt, sich in die andere Konfliktpartei hinein zu versetzen. Der Rollenwechsel ist eine gute Übung, die Fremdwahrnehmung zu überprüfen und das Einfühlungsvermögen zu schulen.

---

<sup>536</sup> Thomann; Schulz von Thun, 1988, S. 122.

### *Wunschzustand*

Eine Konfliktpartei agiert als Regisseur des Spiels. Er erklärt den Mitspielern seine Wunschvorstellung über den Verlauf des Spiels. Die Mitspieler lernen dadurch den Regisseur und seine Wünsche besser kennen.

### *Die schlimmste aller Möglichkeiten*

Das Rollenspiel verfolgt die Desensibilisierung des Rollenspielers vor der Angst, was im schlimmsten Fall passieren könnte.

Der allgemeine Ablauf gestaltet sich wie folgt:

- Der Mediator erklärt das Ziel des Spiels und weist die Konfliktparteien in Zeit, Ort und Situation der Handlung ein.
- Die Spieldauer und das Ende werden gemeinsam festgelegt.
- Der Mediator gibt eine kurze Einführung in die Situation und die einzelnen Rollen.
- Im Anschluss wird gespielt.

Nach der Spielphase regen die Mediatoren die Beteiligten zum Überdenken an: „Wie hat das auf Sie gewirkt? Wie haben Sie sich gefühlt? Was erkennen Sie daraus?“

Bei besonders intensiven Rollenwechseln müssen die Spieler wieder aus ihren Rollen entlassen werden.

### *Kommunikationstheater mit Zuschauern*

Können die Konfliktparteien noch nicht in einen direkten Dialog eintreten, spielen die Mediatoren den Kontrahenten in einem ersten Schritt die Ist-Situation des Konflikts vor. Co-Mediationen sind besonders geeignet, um die Rollen beider Streitenden auszufüllen. In einem zweiten Schritt zeigen sie den Streitenden, wie ein Wechsel in eine befriedigendere Situation vollzogen werden kann.

### *Lebendiges Denkmal*

Eine Konfliktpartei ist der Bildhauer, die andere Konfliktpartei ist das Material. Der Bildhauer formt die Konfliktpartei ohne Worte so, wie er sie in der Konfliktsituation erlebt hat (z.B. hochgezogene Augenbrauen, zynisches Lächeln). Dies geschieht nur mit Gesten und Mimik. Die geformte Konfliktpartei verweilt einen Moment in der Vergangenheitspose und prägt sich diese Haltung gut ein, um sie später reproduzieren zu können. Im Anschluss bringt der Bildhauer die andere Konfliktpartei in eine Zukunftspose, welche zum Ausdruck bringen soll, wie sich der Bildhauer das zukünftige Verhalten der

Konfliktpartei wünscht bzw. wie die Konfliktpartei sein könnte, wenn sie die vorhandenen guten Eigenschaften und Fähigkeiten weiterentwickelt. Auch diese Zukunftsposse prägt sich die Konfliktpartei gut ein. Danach nimmt die Konfliktpartei die Vergangenheitsposse ein und wechselt langsam in die Zukunftsposse. Dabei achtet die Konfliktpartei darauf, welche Bewegungen ihr Mühe bereiten und wie sie sich fühlt. Nachdem die Konfliktpartei die Wandlung mehrmals wiederholt hat, beschreibt sie ihre Gefühle und der Bildhauer erklärt, warum er die bestimmten Posen gewählt hat. Die Übung mündet in ein offenes Gespräch, das die gegenseitige Wahrnehmung fördert. Nach ausreichendem Austausch werden die Rollen gewechselt.

Methoden, die vorwiegend in der Problemlösungsphase und in der Phase der Übereinkunft eingesetzt werden können, sind:

#### *Kartenabfrage und Zusammenstoß von Wahrnehmungen*

Die Konfliktparteien schreiben ihre Wünsche und Interessen getrennt auf Karten. Im Anschluss werden die beschriebenen Karten von den Mediatoren gesammelt und nach den Kriterien Übereinstimmung bzw. Unstimmigkeiten nebeneinander gelegt. Auf diese Weise wird verbindlich deutlich, wo bereits Übereinstimmungen bestehen, auf denen aufgebaut werden kann, und welche Unstimmigkeiten eventuell noch überwunden werden müssen.<sup>537</sup>

#### *ADI-Methode*

Die ADI-Methode kann auf der Kartenabfrage aufbauen. ADI steht für Agreement (Übereinstimmung), Disagreement (Uneinigkeit) und Irrelevance (Irrelevanz). Die Parteien beginnen auf eine Karte die Aspekte zu schreiben, bei denen sie übereinstimmen. Dann solche, wo Uneinigkeit besteht. Abschließend werden die Aspekte notiert, die in dem Konflikt immer wieder auftauchen, aber als irrelevant gewertet werden können. Die Methode erfordert im Gegensatz zu der Kartenabfrage eine intensivere Kommunikation zwischen den Konfliktparteien. Situativ muss der Mediator entscheiden, ob die Streitenden in diesem Stadium dazu in der Lage sind. Erstaunlich ist, wie klein die Uneinigkeit sein kann, wenn zunächst gemeinsam nach Übereinstimmungen gesucht wird.<sup>538</sup>

---

<sup>537</sup> Vgl. De Bono, 1989, S. 121.

<sup>538</sup> Vgl. De Bono, 1989, S. 52.

### *Rollenverhandeln*

Das Rollenverhandeln nach HARRISON ist eine Art Kombination aus Kartenabfrage und ADI-Methode.

Als ersten Schritt formulieren die Konfliktparteien a) Dinge, die die andere Konfliktpartei mehr tun, b) Dinge, die sie weniger tun und c) Dinge, die sie so weiter tun sollte. Im Anschluss erfolgt ein offener Austausch darüber. Die Konfliktparteien verhandeln mit Hilfe einer dritten Person, wie sie zukünftig miteinander umgehen wollen.

Das Verhandlungsergebnis wird als Gedankenstütze und zum Zweck der Verbindlichkeit verschriftlicht und jeder Konfliktpartei ausgehändigt.<sup>539</sup>

### *Brainstorming (Gedankensturm)*

Bei einem Brainstorming werden alle Ideen, die den Konfliktparteien spontan zu einer bestimmten Frage einfallen, gesammelt. Die Frage könnte lauten, was sollte eine Konfliktregelung aus ihrer Perspektive enthalten. Die Antworten werden zunächst nicht bewertet und auf ihre Realisierbarkeit überprüft, was die Kreativität der Beteiligten hemmen könnte. Die Gedanken sollen frei strömen und ein möglichst vielfältiges Lösungsspektrum entfallen. Die Ergebnisse des Brainstorming können gemeinsam an einer Wandzeitung, Tafel oder separat durch Notizen auf Karten festgehalten werden.

Erst nach einem ausgiebigen Brainstorming, was jedoch nicht unnötig ausgedehnt werden sollte, um die Spontanität zu gewährleisten, sind die Lösungsanregungen zu bewerten. Von den Beteiligten festgelegte Kriterien erleichtern die Selektion der unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten und beugen neuen Auseinandersetzungen vor. Bei der Auswahl geeigneter Regelungen sollte keine Partei zu Zugeständnissen gedrängt werden.

### *Geschlossene Fragen*

In der Phase der Übereinkunft sind im Gegensatz zu der Phase der Konflikerhellung geschlossene Fragen, d.h. Fragen, die eindeutige und kurze Antworten intendieren, hilfreich.<sup>540</sup>

Beispiele: „Wäre diese Lösungsmöglichkeit für Sie akzeptabel?“

„Ab wann soll diese Einigung gelten?“

---

<sup>539</sup> Vgl. Fatzer, 1991, S. 263.

<sup>540</sup> Vgl. Besemer, 1999a, S. 129.

### 5.3 Kommunikationsregeln der Themenzentrierten Interaktion

Das von RUTH CHARLOTTE COHN entwickelte Konzept der TZI beruht auf gruppentherapeutischen Erfahrungen mit Kommunikationsprozessen. Das Menschenbild der TZI, das in den Axiomen und Postulaten zum Ausdruck kommt, wurde in 5.1 erläutert. Lernziel der TZI ist u.a. die Verbesserung des Wahrnehmungsvermögens von Gefühlen, Interessen und Einstellungen bei sich und bei anderen sowie der Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit diesen Wahrnehmungen.

Die folgenden Ausführungen beschränken sich lediglich auf die Darstellung der Kommunikationsregeln der TZI, die auch als Hilfsregeln bezeichnet werden.<sup>541</sup> Sie können Mediatoren und Konfliktparteien helfen, die Konfliktursachen sowie konstruktive Konfliktregelungen zu erarbeiten.

*„Sprich per „Ich“ und nicht per „Wir“ oder „man“!“*

Diese TZI-Regel verhindert das Versteckspiel hinter indirekten und verschlüsselten Aussagen. Die öffentliche Meinung und eine behauptete Mehrheit wird nicht länger missbraucht, um andere zu überzeugen. Vielmehr fördert sie, dass der einzelne Mensch die Verantwortung für seine Aussagen übernimmt.<sup>542</sup>

*„Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.“<sup>543</sup>*

Fragen gehören zur Kommunikation und sind eine Methode Wissen zu generieren, zu verstehen und zu überprüfen. Fragen, die kein wirkliches Verlangen nach Informationen ausdrücken, werden nicht selten als „Aushorchen“ oder „Vorführen“ empfunden. Ausweichende Antworten, Gegenfragen oder Passivität können die Folgen der Bedrängung sein. Die TZI-Frageregel wendet sich an Fragen, die ohne Begründung als Verhör oder Anklage verstanden werden können.<sup>544</sup> Die Akzeptanz einer Fragestellung und somit der Wille zur Beantwortung wird durch die Begründung der Fragestellung erhöht. Darüber hinaus hilft die Begründung dem Adressaten, diejenigen Informationen auszuwählen, die für die fragende Person wichtig erscheinen.

---

<sup>541</sup> Vgl. Cohn, 1992, 124 ff. Da die einzelnen Kommunikationsregeln überwiegend von Cohn übernommen wurden, werden die Literaturangaben nicht einzeln aufgeführt.

<sup>542</sup> Vgl. Langmaack, 1991, S. 103.

<sup>543</sup> Flothow, 1990, S. 60.

<sup>544</sup> Vgl. Langmaack, 1991, S. 116.

*„Seitengespräche haben Vorrang.“<sup>545</sup>*

Im Unterricht und anderen Gruppenprozessen sind Seitengespräche störend und wichtig zu gleich. Entweder haben Gruppenmitglieder etwas Wichtiges zu sagen, scheuen sich aber oder kommen gegen schnellere, souveränere Sprecher nicht an<sup>546</sup> oder sind aus dem Gruppenprozess gefallen und signalisieren Langeweile.

In der Mediation ist sicherzustellen, dass jede Konfliktpartei ihre Interessen artikulieren kann.

*„Nur einer zur gleichen Zeit bitte.“*

Interaktionen können nur nacheinander ablaufen, weil mehr als eine Äußerung nicht zur gleichen Zeit verarbeitet werden kann. Das gegenseitige Ausreden lassen verdeutlicht das Interesse am Gesagten und die Akzeptanz der Gruppenmitglieder untereinander. Besteht das Redebedürfnis bei mehreren Personen gleichzeitig, so ist eine Reihenfolge festzulegen.

*„Sei authentisch und selektiv in Deiner Kommunikation. Mache Dir bewusst, was Du denkst und fühlst, und wähle aus, was Du sagst und tust.“*

Authentisch sein bedeutet, sich seinen eigenen Gefühlen und Gedanken bewusst zu werden. Jede Person bestimmt selbst, was und wie viel sie selektiv davon zum Ausdruck bringt. Selektive Authentizität fördert die Glaubwürdigkeit. Das, was ich sage und tue, sollte ehrlich sein, aber ich muss nicht alles sagen, was ich denke. Dieses Verhalten lädt die anderen Gesprächspartner ein, ebenfalls authentisch zu sein.<sup>547</sup> Die Option, nicht alles sagen zu müssen, was man denkt, birgt m.E. im Rahmen einer Mediation die Gefahr, nicht alle Wünsche und Interessen auszusprechen, was wiederum zur Folge hat, dass diese nicht in der Konflikteneinigung berücksichtigt werden.

*„Sprich Deine persönlichen Reaktionen aus und stell Interpretationen so lange wie möglich zurück.“*

Interpretationen neigen dazu, inadäquate Inhalte wiederzugeben. Sie können nicht nur zur Abwehr führen, sondern verlangsamen und unterbrechen gar den Interaktionsprozess.

---

<sup>545</sup> Langmaack, 1991, S. 107.

<sup>546</sup> Diesem Phänomen wird in der Mediation durch festgelegte Sprechzeiten und Kontrolle der Mediatoren vorgebeugt.

<sup>547</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 120.

Ein Beispiel: „Du kommst jedesmal zu spät. Das tust Du ja nur, um Aufmerksamkeit zu erregen.“<sup>548</sup>

Die interpretierte Person könnte sich persönlich angegriffen fühlen, weil diese Aussage neben der Feststellung der Verspätung auch eine Unterstellung enthält, die nicht den Tatsachen entsprechen muss.

Eine Formulierung, die die eigene Betroffenheit des Verhaltens artikuliert, ermöglicht eher eine Stellungnahme.

„Du kommst jedesmal zu spät. Es ist so zeitraubend, die Informationen dann nochmal zu geben und es bringt uns aus dem Nachdenken.“<sup>549</sup>

*„Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.“<sup>550</sup>*

Verallgemeinerungen untergraben die individuellen Zugänge der Beteiligten zum Konflikt und können Interaktionen unterbrechen. Bei Verallgemeinerungen müssen Mediatorinnen eingreifen und die Konfliktparteien bitten, ihre Aussagen zu präzisieren.

*„Beachte Signale aus Deinem Körper und achte auf solche Signale auch bei den anderen.“<sup>551</sup>*

Gefühle gehören untrennbar zum Menschen und sollten aus diesem Grund nicht unterdrückt werden. Emotionen und physische Reaktionen sind oftmals Frühwarnsysteme. Sie signalisieren die Einstellung gegenüber bestimmten Themen und Menschen, bevor diese kognitiv erfasst werden. Je früher potenzielle Störungen wahrgenommen werden, umso früher kann ihnen entgegen gewirkt werden.

TZI-Regeln sind, wie ihre Bezeichnung Hilfsregeln bereits signalisiert, als Hilfsangebote für eine direkte und offene Kommunikation zu verstehen. Die Hilfsregeln können die Kommunikation und das Verständnis der Personen untereinander fördern, indem sie die Beziehungs- und Sachebene im Gespräch integrieren. Sie sind keine Gesetze, die reglementieren, sondern helfen, wie ein Geländer an dem man sich festhalten kann. Ob und wann das Geländer in Anspruch genommen wird, entscheidet jeder selbst, wobei m.E. im Rahmen einer Mediation die Regeln verbindlich festgelegt werden sollten, um ein

---

<sup>548</sup> Langmaack, 1991, S. 124.

<sup>549</sup> Langmaack, 1991, S. 124.

<sup>550</sup> Flothow, 1990, S. 61.

<sup>551</sup> Langmaack; Krickau, 1985, S. 108.

Minimum an Effizienz zu gewährleisten. Hilfsregeln helfen Gesprächspartnern nur, wenn sie ihnen bekannt sind und von ihnen verstanden, akzeptiert sowie praktiziert werden. Darüber hinaus müssen die Regeln den Gruppenmitgliedern eine ausreichende Eigenständigkeit und Distanz gewährleisten. Wichtig zu bedenken ist, dass die Regeln dem Sprach-, Denk- und Handlungsstil der Beteiligten adäquat formuliert werden. Von den Konfliktparteien kann nicht erwartet werden, dass diese alle Regeln sofort beherrschen. Der Weg des Kennenlernens der Regeln bis zur Anwendung derselben ist ein Lernprozess, der individuell unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nimmt.

#### **5.4 Vermeidung von Gesprächshindernissen durch die Transaktionsanalyse**

Ausgehend von der Beobachtung, dass Menschen von Zeit zu Zeit ihr Verhalten ändern, entwickelte der Psychiater ERIC BERNE in Anlehnung an die Psychoanalyse von FREUD und der Individualpsychologie von ADLER die Theorie der Transaktionsanalyse (TA).<sup>552</sup> Die Theorie der TA ermöglicht, das eigene kommunikative Verhalten und das seiner Gesprächspartner zu erkennen und zu erklären sowie das eigene Verhalten zu ändern und das seiner Umwelt zu beeinflussen. Somit leistet die TA einen Beitrag zur Erklärung von Kommunikationsstörungen, die zu Konflikten führen können und bietet gleichzeitig Ansätze zur Entwicklung von Verhaltensalternativen, die zur Bewältigung der Konflikte beitragen können.

Die TA umfasst die vier großen Bereiche

- Ich-Zustände,
- Transaktionsanalyse im engeren Sinne,
- Spielanalyse und
- Skriptanalyse,

die aufeinander aufbauen und zusammen eine mehr oder weniger geschlossene Theorie der zwischenmenschlichen Kommunikationen unter Berücksichtigung der menschlichen Persönlichkeit in ihrer Entstehung, Entwicklung und Veränderung bilden.<sup>553</sup>

Das Modell der Ich-Zustände beschreibt die seelischen Konstitutionen eines Individuums und die daraus resultierenden Verhaltensweisen.<sup>554</sup>

---

<sup>552</sup> Vgl. das Standardwerk von Eric Berne, *Games people play*, New York 1964 / Hamburg 1970.

<sup>553</sup> Vgl. Stewart, 1990, S. 23.

<sup>554</sup> Vgl. Berne, 1970, S. 25.

Die TA im engeren Sinne analysiert die zwischenmenschliche Kommunikation und versucht herauszufinden, welcher Ich-Zustand eine soziale Interaktion auslöst und aus welchem Ich-Zustand der Gesprächspartner darauf reagiert.

Die Spielanalyse beschreibt BERNE „als eine periodisch wiederkehrende Folge sich häufig wiederholender Transaktionen, äußerlich scheinbar plausibel, dabei aber von verborgenen Motiven (und Nutzeffekten) beherrscht; (...).“<sup>555</sup>

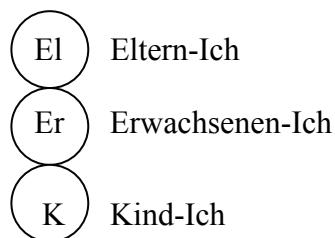
Die Skriptanalyse beinhaltet, basierend auf einem festgeschriebenen Lebensplan, Entscheidungstheorien, die das menschliche Verhalten determinieren.<sup>556</sup>

Vor dem Hintergrund der umfangreichen und komplexen Theorie der TA werden im Folgenden nur die wichtigsten Annahmen der Ich-Zustände und Transaktionen hinsichtlich ihrer konflikterklärenden, konfliktlösenden und konfliktvorbeugenden Relevanz erläutert.

#### **5.4.1 Ich-Zustände**

Die TA geht davon aus, dass ein Mensch nicht aus einem einzigen „Ich“ besteht.

BERNE strukturiert die menschliche Persönlichkeit in die drei Ich-Zustände, Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kind-Ich. Jeder dieser Ich-Zustände kann situativ verhaltensbestimmend sein.<sup>557</sup> Grafisch wird das Modell der Ich-Zustände durch drei übereinanderliegende Kreise dargestellt:



Die Dreiteilung ist an Hand der menschlichen Entwicklung zu erklären. Kinder sind in den ersten Lebensjahren sehr hilfe- und liebesbedürftig. Ohne fremde Unterstützung wären sie nicht überlebensfähig. Typisch für Kinder ist das Bedürfnis nach sofortiger Wunscherfüllung, das durch Schreien oder andere unkontrollierte Verhaltensweisen versucht wird durchzusetzen. Da Kinder weitgehend unzurechnungsfähig für ihr Verhalten

---

<sup>555</sup> Berne, 1970, S. 57.

<sup>556</sup> Vgl. Steiner, 1996, S. 65 ff.

<sup>557</sup> Bei dem Zusammenwirken der Ich-Zustände können Ich-Zustände ausgeschlossen sein oder sich überlagern (trüben).

sind, wird dieses überwiegend toleriert. Im Laufe des Heranwachsens sinkt der Anteil des Kind-Ich von ursprünglich 100 % Kind-Ich individuell ab.

Das Kind-Ich kann in drei Ausdrucksformen mit entsprechenden Verhaltensmerkmalen unterschieden werden:

- a) Das natürliche Kind-Ich ist spontan, impulsiv und kreativ.
- b) Das rebellische Kind-Ich ist egozentrisch, trotzig und zum Teil aggressiv.
- c) Das angepasste Kind-Ich ist hilflos, unselbstständig, gibt nach, verzichtet, vermeidet, hat Angst und traut sich nicht. Es benötigt jemanden, der Strukturen vorgibt.

Menschen, die überwiegend aus dem Kind-Ich heraus agieren, verfügen über relativ wenig Verhaltenskontrolle. Sie verhalten sich oftmals irrational und teilweise selbstschädigend, ohne Probleme und Konflikte sachgerecht zu bearbeiten. Insbesondere das rebellische und angepasste Kind-Ich weisen verstärkt destruktive Merkmale der Konfliktbearbeitung auf. Konfliktparteien, die aus diesen Ich-Zuständen agieren, benötigen in der Konfliktbearbeitung verbindliche Strukturen, wie sie in der Mediation gegeben werden. Das natürliche Kind-Ich hingegen bringt kreatives Potenzial in die Problemlösungsphase ein.

Das Eltern-Ich entwickelt sich bereits in früher Kindheit. Es beinhaltet alle ungeprüft übernommenen Normen, Prinzipien und Verhaltensweisen der Eltern. Das Eltern-Ich kann in zwei Ausprägungen unterteilt werden:

- a) Das fürsorglich-wohlwollende Eltern-Ich umfasst fördernde, ermutigende und verwöhnende Verhaltensweisen.
- b) Das kritisch-normative Ausformung Eltern-Ich wertet, verallgemeinert, denkt in polarisierenden Kategorien von gut und böse, richtig und falsch, kritisiert, moralisiert und bestraft.

„Das Eltern-Ich ist (...) vergangenheitsorientiert: es orientiert sich daran, was hätte sein sollen, und nicht daran, was ist. Es findet sich nicht damit ab, daß etwas nicht klappt, daß Menschen Fehler machen, zu spät kommen, unzuverlässig sind usw. Insofern ist das Eltern-Ich ein schlechter Problemlöser. Schuldige zu finden, ist wichtiger, als ein Problem zu analysieren und zu lösen.“<sup>558</sup>

Menschen mit einem hohen Eltern-Ich Anteil verfolgen eher die machtgestützte Konfliktbewältigung als eine konstruktive Konfliktbearbeitung.

---

<sup>558</sup> Zuschlag; Thielke, 1992, S. 237.

Das Erwachsenen-Ich entsteht im Rahmen der rationalen Auseinandersetzung mit der Realität und den persönlichen Erfahrungen. Es wägt zwischen den eigenen Wünschen und den Interessen der anderen Beteiligten unter Berücksichtigung der gegebenen Informationen ab. Charakteristische Verhaltensweisen aus dem Erwachsenen-Ich sind:

„Hört zu und beobachtet, stellt sachliche Fragen und sammelt Fakten, konzentriert sich auf das, was tatsächlich ist, formuliert wertfrei, überlegt und wägt ab, berücksichtigt Alternativen, überprüft eigene Normen und Gefühle differenziert, versucht, Probleme konstruktiv zu lösen.“<sup>559</sup>

Das Erwachsenen-Ich handelt im „Hier und Jetzt“. Es trifft Entscheidungen auf der Basis gesammelter und kritisch bewerteter Daten. Im Gegensatz zum Eltern-Ich und Kind-Ich ist das Erwachsenen-Ich ein guter Problem- und Konfliktbearbeiter.

#### **5.4.2 Transaktionen**

Die Grundeinheit aller sozialen Verbindungen bezeichnet BERNE als „Transaktion“.<sup>560</sup>

„Die Transaktion besteht aus dem Reiz, den ein Mensch ausübt, und aus der Reaktion eines anderen Menschen auf diesen Reiz, wobei die Reaktion wiederum zum neuen Reiz für die Reaktion des ersten wird. Sinn der Analyse ist die Feststellung, welcher Teil jedes Beteiligten - Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich oder Kindheits-Ich - den jeweiligen Reiz und die jeweilige Reaktion auslöst.“<sup>561</sup> Die Reiz - Reaktion Betrachtung hilft, gestörte Kommunikationsprozesse zu entschlüsseln und zu verändern.

Berne unterscheidet drei Arten von Transaktionen:

1. parallele Transaktionen (Komplementär Transaktionen)
2. gekreuzte Transaktionen
3. verdeckte Transaktionen<sup>562</sup>

Die einfachste Transaktion findet statt, wenn sowohl Reiz als auch die Reaktion von dem gleichen Ich-Zustand der Kommunikationspartner ausgeht. Die Pfeile, die die Reiz-Reaktion grafisch darstellen, liegen parallel zueinander. Die Parallelität kann horizontal (zwei identische Ich-Zustände) oder vertikal (zwei verschiedene Ich-Zustände) erfolgen.

---

<sup>559</sup> Zuschlag; Thielke, 1992, S. 237.

<sup>560</sup> Vgl. Berne, 1970, S. 32.

<sup>561</sup> Harris, 1975, S.84.

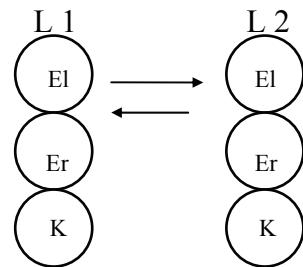
<sup>562</sup> Vgl. Berne, 1970, S. 32-39.

Beispiel für parallele Transaktion aus dem Eltern-Ich:

Zwei Lehrer unterhalten sich im Lehrerzimmer.

L 1: „Schüler können heute einfach nicht mehr  
pünktlich sein!“

L 2: „Das kann man wohl sagen!“

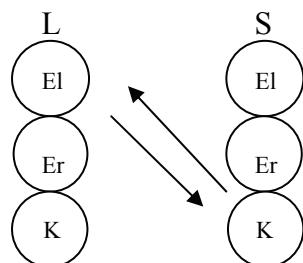


Beispiel für parallele Transaktion aus dem kritisch-normativen Eltern-Ich und dem rebellischen Kind-Ich:

Schüler kommt zu spät zum Unterricht.

L: „Du musst immer zu spät kommen!“

S: „Das geht Sie gar nichts an!“

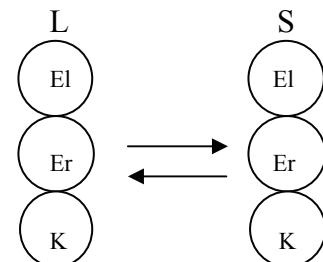


Beispiel für parallele Transaktion aus dem Erwachsenen-Ich:

Schüler kommt zu spät zum Unterricht.

L: „Warum kommst Du zu spät?“

S: „Mein Bus hatte heute Verspätung!“



Ob der Schüler die Transaktion aus dem Erwachsenen-Ich wahrnimmt, hängt situativ nicht nur von Formulierung ab. Entscheidend für die Wahrnehmung sind Mimik, Gestik und die Betonung. Nach BERNE tendieren parallele Transaktionen zu Kettenreaktionen. Daraus leitet Berne die erste Kommunikationsregel ab. Sie besagt, „daß jede Kommunikation sich so lange reibungslos vollzieht, wie die Transaktionen ihren Komplementär-Charakter wahren; als logische Folge ergibt sich daraus: solange die Transaktionen ihren Komplementär-Charakter wahren, kann ein Kommunikationsvorgang im Prinzip unbegrenzt andauern.“<sup>563</sup>

Reagiert der Gesprächspartner aus einem anderen Ich-Zustand als der Reiz ansprechen wollte, wird die Parallelität in der Kommunikation durchbrochen.

<sup>563</sup> Berne, 1970, S. 33.

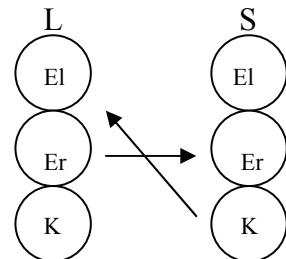
Es kreuzen sich Reiz und Reaktion, indem nun vier Ich-Zustände miteinander kommunizieren. Die häufigsten Kreuzungen finden statt, wenn ein Reiz aus dem Erwachsenen-Ich auf das Erwachsenen-Ich der anderen Person gerichtet ist und die angesprochene Person aus dem Eltern- oder Kind-Ich antwortet.

Beispiel für eine gekreuzte Transaktion:

Schüler kommt zu spät zum Unterricht.

L: „Warum kommst Du zu spät?“

S: „Das geht Sie gar nichts an!“



Bei einer solchen gekreuzten Transaktion kommt es zunächst zu einer Unterbrechung, weil der Gesprächspartner die Antwort erst einmal verarbeiten muss. Dieser reagiert vielleicht erstaunt oder verärgert. Daraus ergibt sich die zweite Kommunikationsregel der TA: „Wenn Reiz und Reaktion sich im El-Er-K- Schema überkreuzen, wird die Kommunikation unterbrochen.“<sup>564</sup>

Neben den parallelen und gekreuzten Transaktionen gibt es noch den Typus der verdeckten Transaktion. Zielrichtung einer Äußerung scheint ein bestimmter Ich-Zustand des Gegenüber zu sein. Tatsächlich findet die Transaktion aber auf der psychologischen Ebene statt, das heißt sowohl Quelle als auch Ziel müssen nicht denjenigen Ich-Zuständen entsprechen, die man als außenstehender Beobachter aufgrund der Aussagen vermuten würde. Die Komplexität der verdeckten Transaktionen liegt darin begründet, dass mehr als zwei Ich-Zustände angesprochen werden.<sup>565</sup>

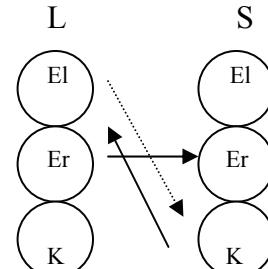
Beispiel für eine verdeckte Transaktion:

Im Unterricht wird eine Aufgabe bearbeitet. Alle Schüler bis auf einen haben die Aufgabe gelöst.

L (verbal): „Wann bist Du mit der Aufgabe fertig?“

L (verdeckt): „Du brauchst immer länger als die anderen!“

S (verbal): „Ich beeile mich schon!“



<sup>564</sup> Harris, 1975, S. 102.

<sup>565</sup> Vgl. Berne, 1970, S. 37 ff.

Das Phänomen der verdeckten Transaktionen unterstreicht die Auffassung, dass eine Nachricht mehrere Seiten haben kann. Entscheidend ist, auf welchem Ohr das Gesagte empfangen wird. Wenn Sender die Wirkung ihrer Aussage nicht verfehlten wollen, sollten sie berücksichtigen, wie das Gesagte bei dem Empfänger ankommen könnte.

#### **5.4.3 Konsequenzen für die Konfliktvermeidung bzw. Konfliktbearbeitung**

Nach der Analyse der Ich-Zustände und der Transaktionsanalyse im engeren Sinne können folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

- Transaktionen (Aussagen, Fragen und Antworten) aus dem Eltern-Ich und dem rebellischen sowie angepassten Kind-Ich können Konflikte provozieren und sind wenig zur Bearbeitung von Konflikten geeignet. Dagegen können Transaktionen aus dem natürlichen Kind-Ich zur Erweiterung von Einigungsoptionen beitragen.
- Transaktionen aus dem Erwachsenen-Ich ermöglichen am ehesten ein sachliches Konfliktgespräch.
- Parallel Transaktionen auf der Erwachsenen-Ich-Ebene führen zu einer konstruktiven Konfliktbearbeitung, da das Erwachsenen-Ich eine Reihe konstruktiver Konfliktbearbeitungsmerkmale vereinigt.
- Überkreuz-Transaktionen unterbrechen Gesprächsverläufe. Dadurch können zum einen neue Konflikte entstehen und zum anderen festgefahrene Konfliktsituationen überwunden werden, wenn aus dem Erwachsenen-Ich reagiert wird.
- Verdeckte Transaktionen sind nicht zur Konfliktbearbeitung geeignet, da sie Missverständnisse erzeugen und die Gesprächspartner verunsichern. Bei vermeintlich verdeckten Transaktionen ist es als Empfänger ratsam, bei dem Sender den Sinn der Nachricht zu erfragen.

Die ebenfalls auf einem humanistischen Menschenbild basierende TA begnügt sich nicht mit der Analyse der menschlichen Persönlichkeit und ihrem Verhalten, sondern ermöglicht als Interaktions- und Psychotherapiemodell, das individuelle Verhalten zu erkennen und im Sinne der humanistischen Ziele (Autonomie, Selbstverwirklichung etc.) zu verändern. Mediatoren und Konfliktparteien bietet die TA wichtige Erkenntnisse und Instrumentarien zur konstruktiven Konfliktbearbeitung.

Bei allen Vorteilen der TA ist und bleibt das Konzept ein theoretisches Konstrukt neben anderen, das die komplexe Realität der zwischenmenschlichen Kommunikation nicht in

ihrer Differenziertheit und somit nicht vollständig erfassen kann. Eigen- und Fremddiagnose müssen nicht der Realität entsprechen, sondern können zu einer einseitig reduzierten Interpretation führen. Sind den Anwendern die Grenzen der TA bewusst, besteht die Hoffnung, dass sie die TA verantwortungsvoll einsetzen. Ist die Anwendung der TA nicht an eine humane Grundhaltung gebunden, besteht wie bei anderen Kommunikationstechniken die Gefahr der mechanischen Instrumentalisierung und des manipulativen Missbrauchs.

## **5.5 Ist Technik alles? Zum Verhältnis von Methode und Grundhaltung**

Die richtige Kommunikationstechnik, Methodensicherheit und –vielfalt helfen Menschen mit unterschiedlichen Situationen umzugehen. Neutral betrachtet sind Methoden Verhaltensweisen, um bestimmte Intentionen zu verwirklichen. Wie in den vorangehenden Abschnitten erläutert, sind sie wichtige „professionelle Werkzeuge“<sup>566</sup> in der Konfliktbearbeitung. BESEMER spricht von „Handwerkszeug“<sup>567</sup>, das Mediatoren immer „dabeihaben“, beherrschen und an den richtigen Stellen einsetzen sollten. Spezielles „Mediations-Handwerkszeug“ gibt es jedoch nicht, da die Methoden aus vielen Bereichen (Beratung, Gesprächsmoderation, Therapie etc.) übernommen wurden und in der alltäglichen Kommunikation angewandt werden können. Vor allem für Pädagogen bieten die Qualifizierungsansätze einen hilfreichen „Werkzeugkasten“.

Ohne Rückbindung an humane Werthaltungen können Techniken und Methoden jedoch mehr oder weniger bewusst zur zielgerichteten Verhaltensbeeinflussung gebraucht werden. Dies gilt sowohl für den lösungsorientierten Ansatz, um Zeit und Geld zu sparen, als auch für die transformative Mediation, die das Ziel verfolgt, die Selbstbestimmung und das Einfühlungsvermögen zu stärken.

Der lösungsorientierte Mediationsansatz birgt die Gefahr, dass durch entsprechende Techniken einseitig auf eine Regelung hingearbeitet wird. Grundlegende Bewusstseins- und Verhaltensänderungen sind nicht beabsichtigt oder lediglich positive Begleiterscheinungen. Anhänger der transformativen Mediation müssen aufpassen, dass sich nicht in einem pädagogischen Übereifer verfallen, der Konfliktparteien übersensibilisiert.

Wie bereits in 4.8.4 erläutert, muss die Balance zwischen Selbstbestimmung und Empathie gewahrt werden. Ferner muss darauf hingewiesen werden, dass die Konfliktparteien

---

<sup>566</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 264.

<sup>567</sup> Besemer, 1999a, S. 116.

zukünftig mit Personen zusammenstoßen können, die nicht mit dem Anrecht auf Selbstbestimmung umgehen können bzw. Einfühlungsvermögen vermissen lassen.

„Im Extremfall münden Einstellungen ohne Methode in Gesinnungzwang, Methoden ohne Einstellung machen den Menschen zur Sache bzw. zum Manipulationsobjekt.“<sup>568</sup>

Dies müssen sich die Mediatoren stets bewusst machen und ihre Einstellung und Methoden überprüfen. Ein humanistisches Menschenbild stellt dem „entweder-oder“ das „sowohl-als auch“ an Einstellungen und Methoden gegenüber. „Ohne Ehrfurcht vor dem Lebendigen und seinem Wachstum“ ist jede Methode wertlose Technik, ohne Methode wird die humane Maxime zur Leerformel oder zur Ideologie.“<sup>569</sup>

SCHULZ VON THUN vertritt die Auffassung, dass die Kommunikationspsychologie entscheidend zur Verbesserung der Interaktion beitragen kann, „wenn sie deutlich macht, daß es um Haltungen und nicht in erster Linie um Verhalten (und schon gar nicht um Formulierungen) geht. Es sind diese (humanistischen) Haltungen, die der Empfänger zwischen den Zeilen herausliest und die seelisch wirksam werden. So sind Kommunikation und Persönlichkeitsbildung zwei Seiten derselben Medaille.“<sup>570</sup>

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass sich Methode und Haltung in der Konfliktbearbeitung gegenseitig bedingen, um konstruktive Einigungen zu erarbeiten. Der Idealzustand ist erreicht, wenn eine lebendige Verbindung zwischen Haltung und Technik besteht, die alle Kommunikationsregeln vergessen lässt.<sup>571</sup> Dann ist Verhalten authentisch.

## **5.6 Bedeutung der mediativen Konfliktbearbeitung für eine ganzheitliche Grundqualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen**

Berufspädagogisches Handeln bedarf ausgebildeter Berufspädagogen und zu bildende Menschen. Obwohl die mediative Konfliktbearbeitung für alle Beteiligten einen Lernprozess elementarer Handlungskompetenzen darstellt, erscheint es sinnvoll, die Frage nach der (berufs-)pädagogischen Relevanz der Mediation differenziert aus der Perspektive von Lehrenden und Schülern in der beruflichen Bildung zu untersuchen. Die Klam-

---

<sup>568</sup> Matzdorf, 1997, S. 353.

<sup>569</sup> Matzdorf, 1997, S. 353. Kritisch ist anzumerken, dass das Zusammenwirken von Einstellungen und Methoden auch negative Folgen haben kann, wenn eine Dogmatik oder Ideologie fundamentalistisch ausgelebt wird. Als Beispiel kann die nationalsozialistische Ideologie angeführt werden, die ihre antisemitische Indoctrination durch propagandistische Techniken unterstützte.

<sup>570</sup> Schulz von Thun, 1981, S. 265.

<sup>571</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1981, S. 265.

mer im letzten Satz soll verdeutlichen, dass der Mediation und den kommunikativen Qualifizierungsansätzen über eine allgemeine pädagogische Bedeutung hinaus eine besondere Relevanz in der Berufspädagogik zukommt. Dies ist im Weiteren zu zeigen.

Nachfolgend wird die Bedeutung der mediativen Konfliktbearbeitung für eine ganzheitliche Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen erläutert. Die Beurteilung der Schülerrelevanz von Mediation erfolgt im sechsten Kapitel, nachdem die Mediationspraxis in Schulen untersucht und Umsetzungsempfehlungen abgeleitet wurden.

„Angesichts der großen Bedeutung affektiver, sozialer, kommunikativer und physischer Verhaltensdispositionen am Lernerfolg sowie am zukünftigen beruflichen Handlungserfolg der Lernenden in der Berufserziehung, der persönlichen, **sozialen, kommunikativen und affektiven Probleme und Konflikte der Lernenden und Lehrenden** mit sich selbst und **miteinander**, der hohen psychischen und physischen Belastungen der Lehrkräfte in der Berufserziehung ist eine entsprechend ganzheitliche orientierte Persönlichkeitsbildung der angehenden Berufs- und Wirtschaftspädagog(inn)en von entscheidender Bedeutung.“<sup>572</sup> Ausgehend von dieser Erkenntnis sind „neue Lernziele und adäquate Methoden in der beruflichen Aus- und Fortbildung, u.a. hinsichtlich sozialen Lernens, Kommunikation, Verhaltens- und Einstellungsänderungen sowie zur verbesserten Bewältigung von sachlichen und persönlichen Problemen, **sozialen Konflikten**, Aggressionen und sonstigen belastenden Situationen bei den Lernenden“<sup>573</sup> notwendig.

Eine ganzheitliche Grundqualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen bedeutet, allen Studierenden die berufsbedeutsamen Determinanten des Handelns und Lernens (kognitive, normative, affektive, soziale, körperorientierte, neurophysiologische und psychmotorische Aspekte) zu vermitteln. Dies ist eine wichtige Aufgabe, da „der berufliche Erfolg nur zu einem Teil über fachwissenschaftliche bzw. kognitive Qualifikationen gesichert werden kann“<sup>574</sup>.

Als Organisatoren von Lernprozessen sind Lehrer auch für soziales Lernen, d.h. für das miteinander Umgehen verantwortlich. Dazu zählt der „Abbau von Kommunikationsstörungen, Schaffung gleicher Chancen zur Beteiligung, Aufbau kooperativen Verhaltens der Schüler, Verbesserung der Fremd- und Selbstwahrnehmung und Hilfe zur sozialen

---

<sup>572</sup> Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 11. Hervorhebung durch Verfasser.

<sup>573</sup> Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 5. Hervorhebung durch Verfasser.

<sup>574</sup> Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 11.

Selbstbestimmung.“<sup>575</sup> Lehrende wirken im Unterricht wie der Mediator in der Mediatisierung als Katalysator für die angesprochenen Lernprozesse.

Unterricht und Erziehung als komplexere (kognitive, affektive und soziale) Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Schülern, die Verhaltensänderungen auf Seiten der Schüler intendieren<sup>576</sup>, werden durch das Gespräch dominiert. Wie bei jeder Interaktion ist neben dem Inhaltsaspekt die Beziehungsseite von Bedeutung. Wenn Schüler als selbstbestimmende Wesen anerkannt werden und ihnen Autonomie zugestanden wird, können sie leichter Human- und Sozialkompetenz aufbauen und sich zu einer selbstbewussten Persönlichkeit entwickeln.<sup>577</sup>

Insbesondere für Lehrende in beruflichen Schulen<sup>578</sup> ist eine umfassende Human- und Sozialkompetenz wichtig, weil sowohl die Vollzeit- als auch die Teilzeitschüler eine hohe Heterogenität hinsichtlich ihres Alters, Intellekts, Sprach- und Ausdrucksvermögens, sittlicher Reife, Lebenserfahrung und ethnischer Zugehörigkeit aufweisen. Darüber hinaus durchleben Schüler in der beruflichen Bildung einschneidende Veränderungen wie Trennung vom Elternhaus, erste Beziehungen und die Integration bzw. Unterordnung in die Arbeitswelt, die nicht konfliktlos verlaufen und auf die Berufsschullehrer angemessen reagieren sollten. Besonders in den sogenannten „Problemklassen“ der Schulformen Besondere Bildungsgänge (ehemals Berufsvorbereitungsjahr), EIBE (Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt) und Berufsgrundbildungsjahr ist das Aggressions- und Konfliktpotenzial hoch und das Spektrum möglicher Konflikthintergründe vielschichtig.

Zielgruppe der erwähnten Schulformen sind lernbeeinträchtigte, sozial benachteiligte, verhaltensauffällige sowie straffällige Jugendliche und Erwachsene ohne Hauptschulabschluss, die von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen sind. Dazu gehören neben Schülern mit sonder- und sozialpädagogischen Förderbedarf auch Aussiedler.<sup>579</sup> Die Mehrzahl der Schüler in diesen Schulformen leidet unter Perspektivlosigkeit, Motivationsde-

---

<sup>575</sup> Hintzpeter, 1985, S. 24.

<sup>576</sup> Vgl. Tausch; Tausch, 1991, S. 29.

<sup>577</sup> Vgl. Sander; Sander, 1997, S. 167. Vgl. „Sprache der Annahme“ von Gordon, 1992, S. 60.

<sup>578</sup> In der Literatur besteht eine Unsicherheit hinsichtlich der begrifflichen Abgrenzung von Berufsschule und beruflicher bzw. berufsbildende Schule. In Berufsschulen werden ausschließlich Auszubildende im Rahmen des Dualen Systems als Teilzeitschüler unterrichtet. In beruflichen Schulen werden auch oder ausschließlich Vollzeitschulformen, wie das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr oder das Berufliche Gymnasium unterrichtet. Überwiegend existieren berufliche Schulen. Aus diesem Grund wird nachfolgend nur von beruflichen Schulen gesprochen.

<sup>579</sup> Rechtsgrundlage für die Förderung benachteiligter Jugendlicher sind die §§ 235, 240-246 Sozialgesetzbuch (Drittes Buch - SGB III). § 242 SGB III beinhaltet die Zielgruppdefinition.

fiziten sowie einem Mangel an Aufmerksamkeit, Anerkennung und Bestätigung. Durch Unterrichtsstörungen versuchen sie häufig, ihre Defizite nach Aufmerksamkeit zu befriedigen. Einfühlungsvermögen und angemessene Sozialformen, die auf gegenseitiger Wertschätzung basieren, schaffen erst die Voraussetzung für ein effektives Lernen. Lehrer in den „Problemklassen“ erfüllen eine relativ hohe Sozialisationsfunktion, nicht zuletzt weil die Eltern dieser Schüler teilweise ihren Erziehungsauftrag vernachlässigen bzw. nicht fähig sind, diesen zu erfüllen.

Nach TAUSCH und TAUSCH werden Jugendliche durch das von ihnen wahrgenommene Verhalten ihrer Umwelt geprägt. Übertragen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion bedeutet dies, dass Lehrer das Verhalten ihrer Schüler durch ihr eigenes Verhalten beeinflussen können. Lehrer erfüllen Vorbildfunktionen. Dies gilt sowohl in positiver als auch in negativer Richtung, was für die Notwendigkeit der Selbstreflexion von Lehrern spricht. „So lernen etwa Schüler, sich anderen Menschen gegenüber gefühlsmäßig ähnlich zu verhalten, wie sie dies Jahre hindurch tagtäglich überwiegend bei ihren Lehrern wahrgenommen haben: achtungsvoll-warm oder geringschätzig-kalt.“<sup>580</sup> Neben der Dimension Achtung-Wärme-Rücksichtnahme führen TAUSCH und TAUSCH in Anlehnung an ROGERS drei weitere Kategorien, einführendes Verstehen, Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit und nichtdirigierendes Verhalten auf, die die zwischenmenschliche Beziehung positiv beeinflussen können.<sup>581</sup> Alle aufgeführten Kategorien sind Elemente der transformativen Mediation und werden durch sie vermittelt und gefördert.

Wichtig ist, dass Lehrer nicht nur ihre Schüler verstehen, sondern auch ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen. Eine einseitige Orientierung an Schülern und die Aufopferung für Schüler können zur Vernachlässigung eigener Bedürfnisse führen. Entwickelt sich ein Helfersyndrom kann dies die positiven Aspekte der Empathie negieren. Nicht eingestandene und artikulierte Bedürfnisse von Lehrern können sich im Unterbewusstsein aufstauen und unbefriedigt bleiben. Eine dauerhafte Unzufriedenheit erhöht das Risiko an Depressionen oder Burn-out zu erkranken. Dabei kann so viel Energie vereinnahmt werden, dass die Empathie eingeengt wird, d.h. die Bedürfnisse der Umwelt insbesondere der Schüler werden im Folgenden nicht oder nur eingeschränkt wahrgenommen, was

---

<sup>580</sup> Tausch; Tausch, 1991, S. 161.

<sup>581</sup> Vgl. Tausch; Tausch, 1991, S. 100.

wiederum die gesamte Lernatmosphäre belasten und die Unzufriedenheit des Lehrers steigern könnte.

Dieser Teufelskreis kann durchbrochen werden. In der Aus- und Fortbildung zur Mediation können (angehende) Lehrer lernen, ihre eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Ängste und ihr Verhalten selbstreflexiv wahrzunehmen und zu äußern. Sie können im Weiteren lernen zu akzeptieren, wie sie sind, ohne sich hinter einer professionellen Fassade zu verstecken. Selbstreflexion führt zu Authentizität und Kongruenz im Handeln<sup>582</sup> und ist demzufolge ein wichtiges Lernziel in der Lehreraus- und -fortbildung.<sup>583</sup> Die transformative Mediation strebt eine Balance zwischen Rücksichtnahme auf eigene Bedürfnisse und die der Mitmenschen an.

Für das Führungsverhalten von Schulleitungsverantwortlichen kann transformative Mediation ebenfalls hilfreich sein. Nach ZUMBROCK können machtgestützte Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse nur dann positiv verlaufen, wenn Führungsverantwortliche ihrem Leitungshandeln eine Macht-Balance zugrunde legen. Danach müssen gemeinsame Ziele immer wieder zwischen Schulleitung und Kollegium im gegenseitigen Respekt und offener Kommunikation austariert werden. Ein verantwortungsvoller Umgang mit Macht kann im System Schule Vertrauen aufbauen und stabilisieren.<sup>584</sup>

Für ZUMBROCK sind Macht und Vertrauen kein Gegensatz, sondern nutzbare Elemente zur Leitung und Gestaltung von Schule, was m.E. für alle Organisationen, die einer machtgestützten Hierarchie unterliegen, gilt. Dieses soziologische Verständnis von Führung entspricht dem Grundgedanken der transformativen Mediation, in einem diskursiven Prozess einen Interessenausgleich zu erarbeiten, der für die Beteiligten zu einer nachhaltigen befriedigenden Wirkung führt. Die positive Wirkung kann sowohl die Beziehungen als auch inhaltliche Aspekte der Organisationsentwicklung umfassen.

MÜLLER-FOHRBRODT weist darauf hin, dass obwohl z.T. viel Wissen und Einsicht zum angemessenen Umgang mit Konflikten vorhanden sind, trotzdem vielfach nicht entsprechend gehandelt wird.<sup>585</sup> Offensichtlich ist eine vorwiegend kognitiv orientierte

---

<sup>582</sup> Vgl. Sander; Sander, 1997, S. 158.

<sup>583</sup> Vgl. Terhart, 2000, S. 54. Das Reflexionsvermögen ist nicht nur auf Verhaltensdimensionen beschränkt. „Zu dem veränderten Aufgaben- und Verantwortungsverständnis und dem entsprechenden Selbstbild des Lehrers gehören nunmehr seine Bereitschaft und Fähigkeit, sein Handeln anhand von Erkenntnissen über erfolgreiches Lehren (einschließlich der Erkenntnisse zur Frage der Ziele, der Curriculumentwicklung, der Didaktik und Methodik, des Unterrichtsstiles bzw. der Verhaltensdimensionen, der Kommunikation, Interaktion und des Lernklimas) zu reflektieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.“ Schmiel; Sommer, 1992, S. 53.

<sup>584</sup> Vgl. Zumbrock, 2007, S. 99.

<sup>585</sup> Vgl. Müller-Fohrbrodt, 1999, S. 46.

Konfliktbearbeitung nicht ausreichend und muss durch Human- und Sozialkompetenz ergänzt werden.

Wie in der Beschreibung der Eskalationsstufen (siehe Kapitel 3.4.3) deutlich wurde, hat der Umgang mit Konflikten einen ganzheitlichen Charakter und bedarf daher eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs. SINGER fordert, wenn „Lehrer konfliktfähig werden sollen, dürfen sie über pädagogisches Handeln nicht nur belehrt werden. Sie müssen in allen Abschnitten der Lehreraus- und Fortbildung pädagogisches Handeln als Probehandeln erfahren.“<sup>586</sup>

Angesichts der Vielzahl und Komplexität der gegenwärtigen und zukünftigen Probleme in den beruflichen Schulen und den mehr oder weniger fruchtbaren Theorien empfehlen TÜMMERS, KRAUX und BARKEY eine Konzentration auf bedeutende Problembereiche.<sup>587</sup>

Die konstruktive Bearbeitung sozialer Konflikte ist m.E. ein wichtiges Lernziel innerhalb des Kanons einer ganzheitlichen Grundqualifizierung und Persönlichkeitsbildung von angehenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen, das mit Hilfe der Mediation **ganzheitlich** und **handlungsorientiert** vermittelt werden kann. Mediation ermöglicht Studierenden und Schülern durch die Bearbeitung realer oder fiktiver Konflikte in Rollenspielen, das eigene Konfliktverhalten in Selbsterfahrung bewusster kennenzulernen, zu analysieren und zu ändern bzw. zu erweitern. Durch die sachbezogene und sozial-interaktive Auseinandersetzung mit dem Konflikt (Perspektivenwechsel, Konfliktterhaltung, Erarbeitung einer gemeinsamen Vereinbarung und Umsetzung) entstehen äußere Erfahrungen, die über die Reflexion bereits erworbener Erfahrungen verarbeitet werden. Zugleich vermittelt die transformative Mediation den Studierenden und den bereits im Beruf stehenden Lehrern eine Reihe grundlegender Fähigkeiten und Einstellungen. Sie umfassen Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstreflexivität, Selbstwertgefühl, Wertschätzung gegenüber anderen usw., die erfolgreiches Erziehen, Unterrichten, Beraten, Betreuen und Führen bedingen sowie persönlichkeit- und identitätsfördernd auf Schüler und sie selbst wirken können.

Die transformative Mediation ist ein Konzept, das Konfliktkompetenz vermitteln und somit gleichzeitig eine ganzheitliche Grundqualifizierung von Studierenden und Schü-

---

<sup>586</sup> Singer, 1988, S. 161.

<sup>587</sup> Vgl. Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 19.

lern leisten kann. In der Mediation sind interdisziplinäre Ansätze und Methoden der humanistischen Psychologie wie beispielsweise die Themenzentrierte Interaktion (COHN), die Transaktionsanalyse (BERNE), die klientenzentrierte Gesprächsführung (ROGERS) und die Gestalttherapie (PERLS) integriert, die zur praxis- und problemorientierten Aus- und Fortbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen beitragen können.

## 6. Mediation in der Schule

*„Ich kann einen anderen Menschen nicht direkt etwas lehren,  
ich kann ihm nur helfen, zu lernen.“<sup>588</sup>*

In diesem Zitat spitzt ROGERS sowohl die Grenzen von Erziehung und Bildung als auch deren Aufgaben zu. Diese Aussage gilt insbesondere für die Vermittlung und den Erwerb von Konfliktkompetenz durch Mediation in der Schule.

Nachdem das Konzept sowie das Menschenbild und ausgewählte Qualifizierungsansätze der Mediation in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurden, fokussiert dieses Kapitel die Fragen, wie mediative Konfliktbearbeitung in der Schulpraxis umgesetzt wird und welche Konsequenzen aus den Erfahrungen abgeleitet werden können.

In Schulen mediieren neben externen Mediatoren, Sozialarbeitern und Lehrern vor allem Schüler. Da die Mediation durch Schüler am verbreitetsten ist und die Auswirkungen von Mediation auf deren Verhalten erforscht werden soll, wird nachfolgend ausschließlich die Mediation durch Schüler, die sogenannte „Peer-Mediation“ untersucht.

Mit der Einführung der Peer-Mediation an Schulen sind oftmals hohe Erwartungen verknüpft. Evaluationsergebnisse dienen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Mediation in Schulen. Vor dem Hintergrund der Ziele und Hypothesen der Schulmediation sollen mit Hilfe der ersten bundesweiten Evaluation an Schulen<sup>589</sup> die Auswirkungen der Peer-Mediation untersucht und förderliche Einflussfaktoren für die Umsetzung analysiert werden, um anschließend Handlungsempfehlungen abzuleiten. Zuvor werden die Umsetzungsstandards für Schulmediation des Bundesverbandes Mediation erläutert und die Mediation als Alternative zu rechtlichen Sanktionen in der Schule exkursartig diskutiert, um anhand der Evaluationsergebnisse überprüfen zu können, inwieweit die Umsetzungsstandards des Bundesverbandes in der Schulpraxis eingehalten werden. Die Evaluationsergebnisse ermöglichen darüber hinaus, die berufspädagogische Bedeutung der mediativen Konfliktbearbeitung für Schüler zu reflektieren. Zum Abschluss des Kapitels werden die Vor- und Nachteile der transformativen Mediation im Allgemeinen und der Peer-Mediation im Speziellen zusammengefasst.

---

<sup>588</sup> Rogers zitiert in Riedl; Laubert, 2006, S. 12.

<sup>589</sup> Vgl. Behn, u. a. 2006.

## 6.1 Ziele und Hypothesen der Schulmediation

Schulmediation verfolgt zwei Hauptziele. Mediation in der Schule soll zum einen die aktuellen Konflikte innerhalb der Schule bewältigen helfen und zum anderen ein Klima konstruktiver Konfliktbearbeitung erzeugen, indem die Konfliktkompetenz aller Beteiligten gefördert wird.<sup>590</sup> Wenn der Mediationsgedanke innerhalb der Schule umgesetzt wird, können Schüler von heute zu konfliktfähigeren Erwachsenen von morgen erzogen werden. Somit kann Mediation einen Beitrag zur Demokratieerziehung und Gesundheit leisten. Die friedliche Konfliktbearbeitung beruht auf einer Vielfalt von Hypothesen, die bisher wenig erforscht wurden, allerdings die Grundlage für die mediative Bearbeitung von Konflikten in der Schule bilden.

Die wichtigsten Hypothesen können in Anlehnung an DAVENPORT<sup>591</sup> wie folgt formuliert werden:

- Die mediative Bearbeitung von Konflikten kann schon im Kindergartenalter und in der Grundschule gelernt werden.
- Der Prozess fördert das Verstehen einer anderen Sichtweise.
- Der Konfliktbearbeitungsprozess ist ein eigentlicher Heilungsprozess.  
Er ermöglicht eine echte Lernerfahrung, die Gewalt reduziert.
- Die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, fördert das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl.
- Die erworbene Konfliktkompetenz wird auch außerhalb der Schule angewandt und erhöht den Erfolg am Arbeitsplatz.

Anhand der Evaluationsergebnisse können die Hypothesen überprüft werden und dienen im Weiteren der pädagogischen Beurteilung der Mediation.

## 6.2 Mediation im Rahmen der Schulprogrammentwicklung in Hessen

Das Hessische Schulgesetz (HSchG) vom 14. Juni 2005, zuletzt geändert am 13. Juli 2006, verpflichtet alle Schulen des Landes ein Schulprogramm zu formulieren, den Schulämtern vorzulegen und regelmäßig fortzuschreiben.

---

<sup>590</sup> Vgl. Sims, 2000, S. 57.

<sup>591</sup> Vgl. Davenport, 1995, S. 216/217.

In § 127b Abs. 2 HSchG wird das Schulprogramm wie folgt definiert: „Durch ein Schulprogramm gestaltet die Schule den Rahmen, in dem sie ihre pädagogische Verantwortung für die eigene Entwicklung und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit wahrnimmt. Sie legt darin auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme die Ziele ihrer Arbeit in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung, unter Berücksichtigung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen und der Grundsätze ihrer Verwirklichung (§§ 2, 3 HSchG) die wesentlichen Mittel zum Erreichen dieser Ziele und die erforderlichen Formen der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer fest.“<sup>592</sup>

Alle Schulen in Hessen, so auch die beruflichen Schulen werden im Rahmen der Schulprogrammentwicklung zwangsläufig mit dem Erziehungsziel der Konfliktkompetenz gemäß § 2 Abs. 3 HSchG konfrontiert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, (...) die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln, (...) **Konflikte vernünftig und friedlich zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen**, sich Informationen zu verschaffen, sich ihrer kritisch zu bedienen, um sich eine eigenständige Meinung zu bilden und sich mit den Auffassungen anderer unvoreingenommen auseinanderzusetzen zu können, ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten und Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln.“<sup>593</sup>

Das Schulgesetz soll jede einzelne Schule anregen, sich über Formen der Konfliktbearbeitung zu verständigen. Welchen Stellenwert der Umgang mit Konflikten in dem Schulprogramm einer Schule erfährt, liegt in der pädagogischen Freiheit der Verantwortlichen.

Leitfragen, die hierbei beachtet werden sollten, sind: Welche Konflikte existieren an unserer Schule? Wie gehen Lehrer, Schulleitung, Schüler und Eltern mit den Konflikten um? Werden Konflikte zufriedenstellend bearbeitet? Welche Formen der Konfliktbearbeitung und Vermittlung von Konfliktkompetenzen existieren und sind praktikabel? Was kann die Schule tun, um konstruktive Konfliktbearbeitung anzuwenden? Was muss im Kollegium und auf Seiten der Schulleitung geschehen, damit bestimmte Formen der Konfliktbearbeitung ein Element des Schulprofils werden?

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lehrenden, Schüler und die Schulleitung über ein ausreichendes Maß an Konfliktkompetenz verfügen, sollten Schulen

---

<sup>592</sup> §127b Abs. 2 HSchG.

<sup>593</sup> § 2 Abs. 3 HSchG. Hervorhebung durch Verfasser.

ihren Beteiligten Aus- und Fortbildungen ermöglichen, um die notwendigen Einstellungen und Fähigkeiten zu erwerben.<sup>594</sup>

Mediation in der Schulpraxis stößt in den letzten Jahren als ein Angebot, einseitige auf Macht und Recht basierende Konfliktregelungen durch pädagogische Ansätze des Interessenausgleichs zu ergänzen oder zu ersetzen, gerade im Kontext der öffentlichen Debatte um Gewalt an Schulen auf breites Interesse.<sup>595</sup> Seit Anfang der 90er Jahre wird Mediation nach positiven Erfahrungen in anglo-amerikanischen Ländern mit steigender Tendenz auch an deutschen Schulen praktiziert. Insbesondere in Berlin (durch ORTRUD HAGEDORN und ANGELA MICKLEY), im Raum Bielefeld (durch KARIN JEFFREYS und UTE NOACK), im Raum Frankfurt und Offenbach (durch KURT FALLER, WILFRIED KERNTKE und MARIA WACKMANN) sowie in der Region Lüneburg (durch TILMAN METZGER).<sup>596</sup>

Die vorläufigen Erfahrungen zeigen, dass „Schulen, die konstruktive Konfliktbearbeitung langfristig etablieren wollen, versuchen, Mediation in ihr Schulkonzept bzw. -programm zu integrieren.“<sup>597</sup>

In Hessen wurde seit dem Schuljahr 1996/97 die Implementierung von Schulmediation durch das Pilotprojekt „Mediation und Schulprogramm“ gefördert. Schulmediation sollte in Hessen von Beginn an in einem größeren, systematischen Kontext gestellt werden.

Das Projekt verfolgt folgende mittel- und langfristigen Ziele<sup>598</sup>:

- Verbreitung des Mediationsgedankens in Schulen und ihrem Umfeld durch diverse Veranstaltungen, wie Pädagogische Tage, Projektwochen, Elternabende,
- Sensibilisierung der Lehrkräfte und Schüler für eine konstruktive Konfliktbearbeitung,
- Unterstützung der Lehrkräfte mit dem Ziel, ihre Kommunikation und Kooperation im Umgang mit Konflikten zu verbessern,
- Vermittlung des Mediationskonzepts unter Berücksichtigung der spezifischen Schulkonflikte,
- Ausbildung von Lehrern und Schülern zu Mediatoren und evtl. Multiplikatoren,
- Hilfe bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsprogrammen.

---

<sup>594</sup> Vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 175.

<sup>595</sup> Vgl. Engert; Rixius, 1999, S. 220; vgl. Neubauer u.a., 1999, S. 119; vgl. Walker, 1995, S. 9 ff.

<sup>596</sup> Vgl. Proksch, 1998b, S. 20.

<sup>597</sup> Simsa, 2000, S. 60.

<sup>598</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 199 ff.

Die Verbreitung des Mediationsgedankens ist nicht unmittelbar auf Schüler, Lehrer und Schulleitung beschränkt. Das Projekt versucht durch die Einbindung der Eltern, Schulpsychologen, Mitarbeiter der Schulämter und der Lehreraus- und fortbildung sowie außerschulischen Einrichtungen einem möglichst großen Personenkreis den Zugang zur Mediation zu eröffnen, um langfristig eine konstruktive Konfliktkultur in der Schule und in der Gesellschaft zu entwickeln.<sup>599</sup> Zentrales Anliegen des Projektes ist es, im ersten Schritt die humanistische Grundhaltung der transformativen Mediation (siehe Kapitel 5.1) zu vermitteln und erst im zweiten Schritt das mediative Verfahren zu erklären (siehe Kapitel 4.10). Das Programm umfasst mehrere Module und beginnt mit einer Basisschulung von mindestens 10 % eines Kollegiums im Umfang von 30 Stunden. Es folgen Klassenprogramme zum sozialen Lernen und Umgang mit Konflikten für die Jahrgangsstufen 5 bis 8. In den Klassen 5 und 6 wird das Konzept von KALETSCH („Konstruktive Konfliktkultur“) und in den Jahrgangsstufen 7 und 8 das Program von ALTBURG („Die Kunst Konflikte produktiv zu lösen“) angewandt. Mittlerweile partizipieren über 200 von 2000 Schulen in Hessen an dem Projekt „Mediation und Schulprogramm“. 19 hessische Schulen beteiligen sich an dem Programm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ mit dem Schwerpunkt „Mediation und Partizipation“.<sup>600</sup>

### 6.3 Peer-Mediation

Die Vermittlung von Schülern in Konflikten geht auf den Ansatz der Peer-group-education (PGE) zurück. Schon im alten Griechenland, bei den Römern, im Mittelalter, im Zeitalter der Industrialisierung und im Rahmen der Alphabetisierungskampagne der Befreiungspädagogik in den Entwicklungsländern wurden ausgewählte Schüler mit der Intention unterrichtet, ihr Wissen an andere Schüler weiterzugeben. In Phasen ausreichender Lehrerversorgung verschwand die PGE.<sup>601</sup>

Neben der Ausbildung von Lehrern, Schulleitern, Schulsozialarbeitern und Psychologen zu Mediatoren werden heute vor allem Schüler nach Vorbild der amerikanischen Peer-Mediations-Programme zu „Streitschlichtern“ oder „Konfliktlotsen“<sup>602</sup> qualifiziert.

<sup>599</sup> Die Schillerschule in Offenbach, eine integrierte Gesamtschule, hat beispielsweise das Mediationsprogramm in ein differenziertes Gesamtkonzept der Konflikt- und Gewaltprävention integriert, das mit anderen Institutionen des Stadtteils verknüpft ist. Vgl. Findeisen, 1998, S. 188 ff.

<sup>600</sup> Vgl. Rademacher, 2005, S. 6; vgl. Schröder; Merkle, 2007, S. 66.

<sup>601</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 58 ff.

<sup>602</sup> Die Bezeichnungen „Streitschlichter“ und „Konfliktlotsen“ als Synonyme für Peer-Mediatoren gehen auf Jefferys bzw. Hagedorn zurück.

Der Ansatz der Peer-Mediation geht davon aus, dass Jugendliche ebensogut, wenn nicht gar besser als Erwachsene, in Konflikten insbesondere zwischen Gleichaltrigen bzw. Gleichartigen vermitteln können. Peer-Mediation nutzt die Selbsthilfekräfte und die Solidarität unter Jugendlichen, um Konflikte gewaltfrei zu behandeln. Dabei werden Schüler nicht nur als Problemverursacher gesehen, sondern ihre Konfliktkompetenz in die Mediation einbezogen und weiterentwickelt. Schüler erhoffen sich von Gleichaltrigen die größte Hilfe bei der Bewältigung von Konflikten, weil sie die gleiche Sprache sprechen, sich besser in die Probleme hineinversetzen können als ältere Personen und kein institutionalisiertes Machtgefälle besteht.<sup>603</sup> Schüler bevorzugen Mitschüler als Mediatoren gegenüber Lehrern und Eltern, weil sie bei Interventionen durch Lehrkräfte disziplinarische Folgen und negative Auswirkungen auf Noten befürchten. Der Eingriff der Eltern bei Streitigkeiten zwischen Jugendlichen wird vielfach als „Einmischung“ in die Privatsphäre empfunden. Besonders schwierig ist das Bemühen von Eltern bei gemobbten Kindern zu vermitteln. „Nicht selten möchten die Eltern nur zu gerne ihrem gemobbten Kind zur Seite stehen. Das Kind lehnt dies aber verhement ab, aus Angst, am Ende als „Muttersöhnchen“ darzustehen und um so mehr gepiesackt zu werden.“<sup>604</sup>

Peer-Mediation entspricht dem Bedürfnis von Jugendlichen eine eigene Identität<sup>605</sup> aufzubauen und Autonomie über die von ihnen zu regelnden Angelegenheiten zu haben.<sup>606</sup>

Die Auswahl der Peer-Mediatoren sollte die Zusammensetzung der Schülerschaft repräsentieren. Mögliche Kriterien sind der prozentuale Anteil weiblicher und männlicher Schüler, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Schulform, kommunikative Kompetenzen und Akzeptanz in der Schülerschaft. Wichtig ist die Heterogenität der Peer-Mediatoren. „Je größer ihre Unterschiedlichkeit, desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß die Konfliktparteien wirkliche „Peers“ finden, denen sie ihr Vertrauen entgegenbringen.“<sup>607</sup> Als Mediator wird gewöhnlich von seinen Mitschülern akzeptiert, „wer gleich alt oder etwas älter ist und wer insgesamt unter SchülerInnen gut angesehen wird. Ganz deutlich wird, daß die lieben, netten, angepaßten SchülerInnen mit der Eins in Mathe und Deutsch, die für alle LehrerInnen so angesehen und pflegeleicht sind, genau nicht als Konfliktlotsen

---

<sup>603</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 58; vgl. Metzger, 1998, S. 21 ff. Zwei Lehreraussagen sollen die Bedeutung der Peer-Mediation verdeutlichen: „Als Pädagogen leisten wir sicherlich eine ganze Menge, aber es gibt offensichtlich etwas, was nur die Schüler, nicht aber die Lehrer können.“ (Mathematiklehrer) „Mit den Schülern ist es doch genau wie bei uns. Ich berede meine Probleme auch lieber mit Gleichaltrigen (und nicht mit meiner Schwiegermutter).“ (Sozialkundelehrer) in Engert, 1997a, S. 11.

<sup>604</sup> Metzger, 1998, S. 23.

<sup>605</sup> Zum Begriff der Identität vgl. Gudjons, 1999, S. 139 ff.

<sup>606</sup> Vgl. Vogel, 1998, S. 34.

<sup>607</sup> Engert, 1997b, S. 37.

beansprucht würden, sondern eher die „Klassenhirsche“, die so mancher Lehrkraft unangenehm auffallen.“<sup>608</sup> Um geeignete Peer-Mediatoren zu finden, die auch das Vertrauen und die Akzeptanz ihrer Mitschüler genießen, wäre es sinnvoll, dass jede Klasse ein bis zwei Schüler wählt, vorausgesetzt diese sind damit einverstanden. Die Funktion der Peer-Mediatoren beruht wie die Teilnahme der Konfliktparteien an einer Mediation auf Freiwilligkeit. Für ihre Leistungen können die Schüler ein Zertifikat und einen Zeugnisvermerk erhalten, der die ehrenamtliche Tätigkeit dokumentiert und bei Bewerbungen eine Zusatzqualifikation im Hinblick auf die Anforderungskriterien Team- und Konfliktfähigkeit darstellt.

Die Basisausbildung von Peer-Mediatoren umfasst 20 bis 30 Stunden. Inhalte des Trainings sind<sup>609</sup>:

- Sensibilisierung für die Entstehung und Entwicklung von Konflikten,
- Einführung und Bekanntmachen der Schüler mit dem Grundverständnis, dem Menschenbild, den Zielen, den Grundregeln und dem Aufbau der Mediation,
- Erwerb und Ausbau kommunikativer Fähigkeiten und Empathie (Ich-Botschaften, aktives Zuhören, Aussagen umformulieren, Zusammenfassen, Moderations- und Interventionstechniken),
- Vermittlung interkulturelle Aspekte in Konflikten,
- Training des Verfahrensablaufs und Formulierung von Vereinbarungen durch Rollenspiele und Video-Feedback,
- Reflexion der Probleme, die bei Mediationsgesprächen auftreten.

Für die Mediatorenausbildung gibt es eine Reihe von Schulungsunterlagen. Die angeführte Literatur beinhaltet überwiegend methodische Aspekte der Mediation.<sup>610</sup> Der Zusammenhang zwischen Grundhaltung und kommunikativen Handlungsdispositionen sowie die pädagogische Bedeutung der Mediation allgemein und durch Peers wird vernachlässigt.

---

<sup>608</sup> Metzger, 1998, S. 23.

<sup>609</sup> Vgl. Engert, 1997b, S. 38; vgl. Vogel, 1998, S. 39.

<sup>610</sup> Vgl. Bündel; Amhoff; Deister: Schlichter-Schulung in der Schule, Dortmund 1999; Hagedorn: Konfliktlotsen, Stuttgart 1996; Hauk: Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit, Mainz 2000; Jefferys; Noack: Streiten-Vermitteln-Lösen: Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5-10, Lichtenau 1998; Faller; Kerntke; Wackmann: Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Schule und Jugendarbeit, Mühlheim 1996; Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1, Frankfurt am Main 1995.

Ein Ziel der Peer-Mediation ist es, die Verantwortung für die Konfliktbearbeitung langfristig auf die Schüler zu übertragen. In der Anfangsphase bedürfen diese allerdings der begleitenden Unterstützung von Erwachsenen, sogenannten Begleitlehrern oder Schulmediatoren. Sie wählen die Peer-Mediatoren aus, betreuen diese, organisieren und führen z.T. selbst die Ausbildung der Schüler durch, organisieren Supervisionen, koordinieren den Einsatz der Mediatoren, evaluieren die durchgeführten Mediationen, informieren die Schulleitung, Kollegen und Eltern sowie vieles mehr. Verantwortungsvolle Begleitlehrer zeigen den Peer-Mediatoren Grenzen der mediativen Konfliktbearbeitung bei Straftaten auf, wie z.B. bei Drogenhandel und Drogenkonsum, Körperverletzung und sexuellem Missbrauch.

ENGERT visualisiert am Beispiel der nachfolgenden „Implementationskurve“ den typischen Verlauf von Peer-Mediationsprojekten“.

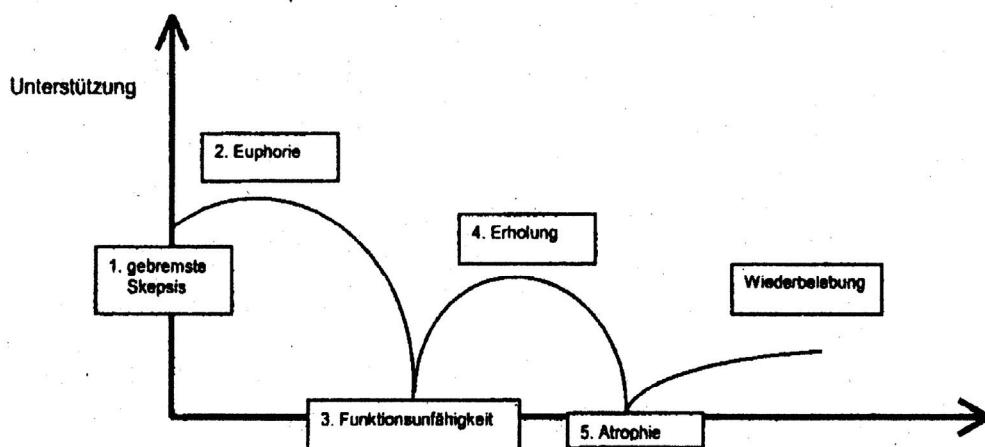


Abb. 17: Implementationskurve von Mediationsprojekten<sup>611</sup>

Erfahrungen haben gezeigt, dass nach anfänglicher Skepsis gegenüber Peer-Mediation eine Euphorie entstehen kann, die aber oftmals nach sechs Monaten sinkt bzw. einbricht. Entweder werden die Mediationsprojekte aufgrund Funktionsunfähigkeit eingestellt oder erholen sich auf einem niedrigeren Unterstützungs niveau. Werden die Erwartungen nicht erfüllt, schwindet das Engagement und die Unterstützung weiter. Ob eine Wiederbelebung erfolgt, hängt vielfach von dem Einsatz eines oder weniger Kollegen ab. Sie sind dabei nicht nur von der Akzeptanz der Schüler gegenüber dem Mediationsansatz, sondern vor allem von der Einstellung und Unterstützung des Kollegiums abhängig.

<sup>611</sup> Engert, 2001, S. 224.

Heute noch sehen es viele Lehrer als seriöse pädagogische Arbeit, alles unter Kontrolle zu haben, anstatt Schülern Freiräume zu eröffnen, um deren Eigeninitiative zu fördern. Der Terminus „Adultismus“ beschreibt diese Einstellung.<sup>612</sup> In Kollegien gibt es nicht wenige Skeptiker gegenüber der Peer-Mediation, die aus Angst vor Autoritätsverlust<sup>613</sup> diese Form der Konfliktbearbeitung ablehnen. Noch größere Akzeptanzprobleme zeigen viele Lehrer, wenn Schüler in Schüler-Lehrer-Konflikten oder gar in Lehrer-Lehrer-Konflikten vermitteln sollen. Hier bieten sich Co-Mediationen an, wobei das Mediaturandem mindestens aus einem Schüler und einem Lehrer bestehen sollte.

## **6.4 Standards des Bundesverbandes Mediation für Schulmediation**

Seitdem Mediation an deutschen Schulen eingeführt wurde, erscheinen zahlreiche Veröffentlichungen zu Standards und Rahmenbedingungen. Zu den hilfreichen Publikationen gehören die des Bundesverbandes Mediation e.V. Der Bundesverband Mediation e.V., der aus dem 1992 gegründeten Verein Mediation e.V. entstanden ist, hat sich zur Aufgabe gemacht, bundesweit gültige Standards und Ausbildungsrichtlinien u.a. für den Einsatz der Peer-Mediation in Schulen zu entwickeln. Sie sollen „eine Einführung von Mediation in der Schule erleichtern und eine dauerhafte, qualifizierte Umsetzung ermöglichen.“<sup>614</sup>

Nach Auffassung des Verbandes sollte Peer-Mediation systemisch in verschiedenen Bereichen der Schule verankert werden, um möglichst die gesamte Schulgemeinde zu erreichen. Bei der Einführung müssen demnach folgende vier Maßnahmen berücksichtigt werden:

- Information aller Beteiligten (Lehrer, Schüler, Eltern, Schulsozialarbeiter),
- Qualifizierung mindestens von zwei bis vier Schulmediatoren/Begleitlehrern, möglichst auch zusätzlich ein Mitglied der Schulleitung,
- Qualifizierung der Schülermediatoren,
- Verankerung des Mediationsgedankens und des Mediationsprojektes im Schulprogramm.

---

<sup>612</sup> Vgl. Faller, 1998, S. 60.

<sup>613</sup> Zum Begriffsverständnis von Autorität vgl. Gordon, 1992, S. 178 ff.

<sup>614</sup> Bundesverband Mediation, 2002, S. 6.

Die Ausbildung der Peer-Mediatoren sollte 40 Zeitstunden im Zeitraum von vier bis sechs Monaten umfassen. Empfohlen wird, wöchentliche Arbeitsgemeinschaften mit gruppenfördernden ganz- oder mehrtägigen Seminaren zu kombinieren. Die Schülermediatoren sollten während ihrer Tätigkeit mindestens zwei Unterrichtsstunden innerhalb von zwei Wochen durch ausgebildete Lehrer in Mediation betreut werden. Des Weiteren sollten die Schüler als Anreiz nach der „Grundausbildung“ ein Zertifikat, eine entsprechend positive Bemerkung im Zeugnis und eine Bescheinigung nach erfolgreicher Tätigkeit als Schülermediator erhalten.<sup>615</sup>

Die Lehrer, die die Peer-Mediatoren anlernen, sollten 60 Stunden Ausbildung zuzüglich 20 Stunden Supervision oder kollegiale Beratung absolvieren. Darüber hinaus müssen die Schulmediatoren für die Schülermediatoren ein Training im Umfang von 40 Stunden durchführen. Des Weiteren müssen sechs Mediationen mit mindestens zehn Stunden Umfang dokumentiert werden.

Als notwendige Rahmenbedingungen hat der Bundesverband Mediation 13 Schritte zur Implementierung, Umsetzung und Wahrung der Kontinuität von Schulmediation festgelegt<sup>616</sup>:

1. Informationsveranstaltung für Kollegium, Eltern und Schülern durchführen, in denen Grundprinzipien der Mediation und Rahmenbedingungen für die Einführung eines Mediationsprogramms vorgestellt werden.
2. Pädagogische Konferenz zur Willensbildung in Form eines ein- bis zweitägigen Einführungsseminars zur konstruktiven Konfliktbearbeitung abhalten.
3. Lehrgang zur Vermittlung von Grundkenntnissen konstruktiver Konfliktbearbeitung für mindestens zehn beteiligte Lehrkräfte (24 bis 32 Zeitstunden) ermöglichen.
4. Beschlussfassung mit einer qualifizierten Mehrheit durch die maßgeblichen Gremien zur Einführung des Programms sowie zum Zeitrahmen der Schülermediation. Mediation muss auch während der Unterrichtszeit stattfinden können.

---

<sup>615</sup> Vgl. Bundesverband Mediation, 2002, S. 15.

<sup>616</sup> Vgl. Bundesverband Mediation, 2005, S. 10-12.

5. Klärung der Anrechnung auf die Unterrichtsverpflichtung für Lehrkräfte (Schulmediatoren), die Schülermediatoren ausbilden und betreuen (empfohlen werden zwei Stunden pro Woche). Begleitung der Lehrkräfte durch Supervision und Coaching.
6. Motivation und Anwerbung künftiger Schülermediatoren in mindestens einer Unterrichtsstunde. Prinzip der absoluten Freiwilligkeit einhalten.
7. Ausbildung der Schülermediatoren in mindestens 40 Stunden durch zwei bis drei Schulmediatoren ermöglichen. Inhaltliche Mindestanforderungen an die Ausbildung der Schüler entsprechen der Basisausbildung (siehe Kapitel 6.3). Wegen der späteren Begleitung der Schülermediatoren sollen mindestens zwei der Ausbilder Lehrkräfte der eigenen Schule sein.
8. Regelmäßige Begleitung der Schülermediatoren durch die Schulmediatoren zur Reflexion von Fällen.
9. Sozialkompetenztraining für alle Schüler wenigstens zweimal während der Schulzeit, entweder als Projekttage oder als regelmäßige Unterrichtsstunden während eines längeren Zeitraums durchführen.
10. Vorbereitung der Eingangsklassen auf die Mediation zu Beginn des Schuljahres in mindestens drei Stunden, unter Umständen auch als Projekttag. Die Vorbereitung wird von den Schulmediatoren in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern durchgeführt.
11. Information der Eltern neuer Schüler, Vorstellung der Schülermediatoren.
12. Mediationsraum mit abschließbarem Schrank für das Arbeitsmaterial und für die Vereinbarungen der Konfliktparteien zur Verfügung stellen.
13. Einbindung des Mediationsgedankens in das Schulprogramm und in die Schulordnung, Überdenken von alten Ordnungsprinzipien, stetiger Prozess der Information aller Beteiligten in einer Schule über den Stand der Mediationsarbeit.

## 6.5 Mediation als Alternative zu rechtlichen Sanktionen

Mediation und Sanktion resultieren in Schulen aus verschiedenen Motiven. Das Konfliktregulierungspotenzial der Mediation beruht auf den Grundsätzen der Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Gleichberechtigung. Die betroffenen Konfliktparteien müssen ein Interesse haben ihren Streit zu bearbeiten. Mediation ist ein pädagogisches Konzept. Im Gegensatz dazu sind Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen hierarchisch angeordnete rechtliche Zwangsmaßnahmen, wenn Schüler gegen das Schulgesetz ihres Bundeslandes verstößen haben.

Zur Regelung von Konflikten mit Schülern und zwischen Schülern greifen Schulen überwiegend auf Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zurück. Sie sind im Schulrecht der einzelnen Bundesländer geregelt und dienen einer möglichst störungsfreien Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele sowie dem Schutz der Mitschüler.<sup>617</sup>

Erziehungsmaßnahmen sind pädagogische Reaktionsmöglichkeiten auf kleinere Störungen und Konflikte im Schulalltag. Sie reichen vom Einzelgespräch bis zur Missbilligung des Verhaltens vor der Klasse. Die Auswahl und der Einsatz von Erziehungsmaßnahmen unterliegen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sollten allerdings unter pädagogischen Kriterien der Zweckmäßigkeit erfolgen, dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit entsprechen und gestuft erfolgen.<sup>618</sup>

Ordnungsmaßnahmen dienen in Abgrenzung zu Erziehungsmaßnahmen der Behebung und Vorbeugung schwerwiegender Beeinträchtigungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Schulen. Der Sanktionenkatalog umfasst die Möglichkeiten der Überweisung in eine Parallelklasse, den zeitweiligen Ausschluss vom Unterricht, die Androhung und den Verweis von der Schule.

Die Vorteile der Mediation gegenüber Sanktionen liegen darin, dass diejenigen Personen, zwischen denen ein Konflikt besteht, an einen Tisch zusammen kommen, um ihre Sichtweise und ihre Motive zu äußern und den Konflikt zu erhellen. Die Streitenden können eigenverantwortliche Regelungen vereinbaren, die ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigen und daher zukünftig tragfähiger sind als fremdverordnete Maßnahmen, die die eigentlichen Ursachen nicht behandeln und daher weitere Konflikte provozieren. Ordnungsmaßnahmen verlagern die Konflikte und lassen die Entwicklungschancen, die Konflikte bieten, ungenutzt. Ordnungsmaßnahmen haben den Nachteil, dass

---

<sup>617</sup> Vgl. § 82 HSchG.

<sup>618</sup> Vgl. Simsma, 2000, S. 64 ff.

Schüler in die Rolle des „Täters“ und „Angeklagten“ gedrängt und der Übermacht der Lehrer bzw. der Schulleitung ausgesetzt werden, die über sie richten. Sowohl „Täter“ als auch „Opfer“ werden gar nicht oder nur in einem geringen Umfang an der Suche nach einer für alle befriedigenden Regelung beteiligt. Ordnungsmaßnahmen etikettieren Schüler als „Störer“ und können sie aus der Schulgemeinschaft ausgrenzen. Es besteht die Gefahr, dass die pädagogische Aufgabe von Sanktionen, nämlich die Einsicht in das eigene Fehlverhalten und eine daraus resultierende Verhaltensänderung verfehlt wird. Schüler haben ein erhöhtes Bedürfnis nach Kommunikation und Akzeptanz, die bei Nichtberücksichtigung Konflikte erst entstehen oder eskalieren lassen. Von der Konzeption der Mediation aus betrachtet, werden diese Bedürfnisse befriedigt. Inwieweit der Ansatz der Mediation in jedem konkreten Konflikt umgesetzt werden kann, hängt neben dem Konfliktgegenstand und der internen Akzeptanz der Mediation durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern und Schüler wesentlich von der Bereitschaft der Konfliktparteien ihr Verhalten kritisch zu hinterfragen und sich in die andere Konfliktpartei einzufühlen sowie der Fähigkeit der Mediatoren ab.

Für die meisten sozialen Konflikte in der Schule scheint die Mediation eine praktikable Alternative zu den herkömmlich rechtlichen Sanktionen darzustellen.<sup>619</sup>

Nach SIMSA und DITTMANN kann Mediation nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn Schulen auf traditionelle Sanktionen verzichten. Es liegt dabei im Verantwortungsreich der Schulen, „ob sie rechtlich geregelte Sanktionen, die einer Überprüfung durch Dritte standhalten können, präferieren oder neue Wege der konstruktiven Konfliktbearbeitung, oftmals mit ungewissem Ausgang, beschreiten.“<sup>620</sup>

Diese Aussage führt zu der Frage, ob jede Sanktion durch Mediation ersetzt werden könnte. Welche Konflikte mediert oder sanktioniert werden sollten und wie die Beteiligten das Verhältnis von Mediation und Sanktion wahrnehmen, wird vor dem Hintergrund der schulpraktischen Erfahrungen mit Mediationsprojekten in 6.6.3.4 und 6.6.4 diskutiert.

---

<sup>619</sup> Vgl. Simsa, 1999, S. 143; vgl. Simsa, 2000, S. 65.

<sup>620</sup> Simsa; Dittmann, 2001, S. 41 ff.

## **6.6 Ausgewählte Ergebnisse der ersten bundesweiten Schulevaluation**

Von August 2003 bis September 2005 führten das Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis; die Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich sowie das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz die erste bundesweite Evaluation über Mediation in Schule durch. Ausgangslage und Motivation waren fehlende repräsentative Erkenntnisse über die begünstigenden Einflussfaktoren und Wirkungen von Peer-Mediation an Schulen.<sup>621</sup>

In dem folgenden Unterkapitel werden die Forschungsfragen konkretisiert, das Vorgehen aufgezeigt und die untersuchten Schulen beschrieben. Im Anschluss werden die zentralen Ergebnisse der ersten bundesweiten Evaluationsstudie zusammengefasst und Handlungsempfehlungen abgeleitet.

### **6.6.1 Methodik**

#### **6.6.1.1 Forschungsfragen**

Mit Hilfe der nachfolgenden Fragen sollten zuverlässige Aussagen über die Rahmenbedingungen und den jeweiligen Stand der Mediation gewonnen werden<sup>622</sup>:

- Werden die Standards des Bundesverbandes Mediation umgesetzt und wenn ja, wie?
- Wird das Prinzip der Freiwilligkeit als zentrales Element von Mediation gewahrt?
- Wer mediert wen?
- Wo liegen die Schwierigkeiten von Mediationsprojekten in Schulen?
- Wie ist das Verhältnis von Mediation und Sanktion in der Schulpraxis?
- Welche Wirkungen von Schulmediationsprojekten lassen sich einschätzen?
- Was sind förderliche Gelingensbedingungen für Mediationsprojekte an Schulen?

---

<sup>621</sup> Vgl. Behn u.a. 2006, S. 14.

<sup>622</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 57.

### 6.6.1.2 Forschungsdesign

Die Fragestellungen wurden in fünf Evaluationsphasen methodenplural untersucht. In der ersten Evaluationsphase wurden bundesweit 1.455 Schulen mit Mediationsprojekten recherchiert. Zugleich wurden die Dauer der jeweiligen Mediationsprojekte und deren Konzept erhoben.

Die 1.455 Schulen unterschiedlicher Schularten bildeten die Grundlage für die zweite Evaluationsphase. In der zweiten Stufe wurden halbstandardisierte Fragebögen an die Schulen zwecks Typisierung der Mediationsprojekte geschickt.<sup>623</sup> Der Rücklauf betrug mit 574 Schulen knapp 40 %.

Daraufhin wurden die 574 Schulen in vier Mediationsprojekttypen aufgeteilt:

1. Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten (32 Schulen).
2. Schulen mit neu angelaufenen Mediationsprojekten (Laufzeit < 1,5 Jahre = 87 Schulen).
3. Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten (76 Schulen).
4. Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten (72 Schulen).

Die beiden letztgenannten Typen haben eine Laufzeit von mindestens 1,5 Jahren.

Typ 3 und Typ 4 unterscheiden sich durch den sogenannten Mediationsfaktor (Anzahl der Mediacionen im Verhältnis zur Schulgröße und Anzahl der Mediatoren), die Anzahl der erfüllten Erfolgskriterien und die Erreichung selbst gesetzter Ziele. Um dem Typ erfolgreich implementierte Projekte zugeordnet zu werden, musste der Mediationsfaktor einer Schule über dem Mittelwert aller Projekte liegen, die selbst gesetzten Ziele mussten von den Schulen als „weitgehend“ oder „teilweise“ erreicht bewertet werden und eine Schule musste mindestens vier von den nachfolgenden sechs Erfolgskriterien erfüllt haben:

- „Es finden Mediationsgespräche statt.“
- Vereinbarungen werden eingehalten.
- Mediation wird von einem Teil der Schüler/innen freiwillig genutzt.
- Das Projekt wird von der großen Mehrheit des Kollegiums unterstützt.
- Das Projekt wird von den Eltern unterstützt.
- Das Mediationsprojekt hat bei der Mehrheit der Schüler/innen ein positives Image.“<sup>624</sup>

---

<sup>623</sup> Vgl. Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis u.a., 2004.

<sup>624</sup> Behn u.a., 2006, S. 68.

Hatten Schulen einen unterdurchschnittlichen Mediationsfaktor, nur eins bis drei Erfolgskriterien erfüllt und ihre Ziele teilweise, in Ansätzen oder gar nicht erreicht, wurden sie dem Typ Projekte mit Umsetzungsschwierigkeiten zugeordnet.

Aufgrund der Zuordnungskriterien konnten 76 Schulen dem Typ Projekte mit Umsetzungsschwierigkeiten und 72 Schulen dem Typ erfolgreich implementierte Projekte zugewiesen werden. 307 Schulen konnten keinem Typ eindeutig zugeordnet werden. Sie sind in der Grundgesamtheit der zweiten Evaluationsphase enthalten, wurden jedoch bei der Dokumentation nach Typen demzufolge nicht mehr berücksichtigt.

In der dritten Evaluationsphase wurden in zwei Stufen ausgewählte Schulmediationsprojekte auf ihre Wirkung und Nachhaltigkeit qualitativ analysiert. Aus den Schulen, die eindeutig den vier Typenklassen zugeordnet werden konnten, wurden 23 Schulen mit erfolgreich umgesetzten Projekten, 18 Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und neun Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten unter Berücksichtigung einer gleichmäßigen Verteilung nach Bundesländern und Schularten ausgewählt. Zunächst wurden an neun Schulen unterschiedlicher Typen Schulleiter, Begleitlehrer, andere Lehrer, Schülermediatoren, nicht ausgebildete Schüler und Schulsozialarbeiter mit einem offenen Leitfaden interviewt. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für die Erstellung eines strukturierten Leitfadens mit dem die restlichen 41 Schulen befragt wurden.

In der vierten Evaluationsphase wurden die Zwischenergebnisse in einem Workshop mit Experten und Multiplikatoren aus der Forschung, Schule und Jugendhilfe ausgetauscht und auf mögliche Konsequenzen für die Praxis reflektiert. In der fünften Evaluationsphase wurden die Forschungsergebnisse aus allen vorhergehenden Phasen nach Themen geordnet in einem Abschlussbericht zusammengefasst. Zum Zweck der Ergebnismultiplikation und Weiterentwicklung der Mediationspraxis an Schulen wurden ausgewählte Ergebnisse im Rahmen einer Fachtagung für leitende Mitarbeiter und Praktiker präsentiert.<sup>625</sup>

---

<sup>625</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 58 ff.

### 6.6.1.3 Ausgewählte Ergebnisse der ersten Evaluationsphase

In der ersten Phase der Evaluation wurden auf internetbasierenden Recherchen 1.455 Schulen im Bundesgebiet identifiziert, die Mediationsprojekte durchführen. Mit Hilfe eines kurzen Fragebogens sollten die Schulleiter folgende zentrale Fragen beantworten:

- In welchen Schulformen finden Mediationsprojekte statt?
- Wer führt die Mediation durch?
- Wer wurde für die Mediation geschult?
- In welcher Phase befindet sich das Projekt?
- In welchen Klassenstufen werden die Peer-Mediatoren ausgebildet?
- Auf welche Zeit ist das Mediationsprojekt angelegt?
- Wird Peer-Mediation dauerhaft angeboten?

#### *Beteiligte Schulformen*

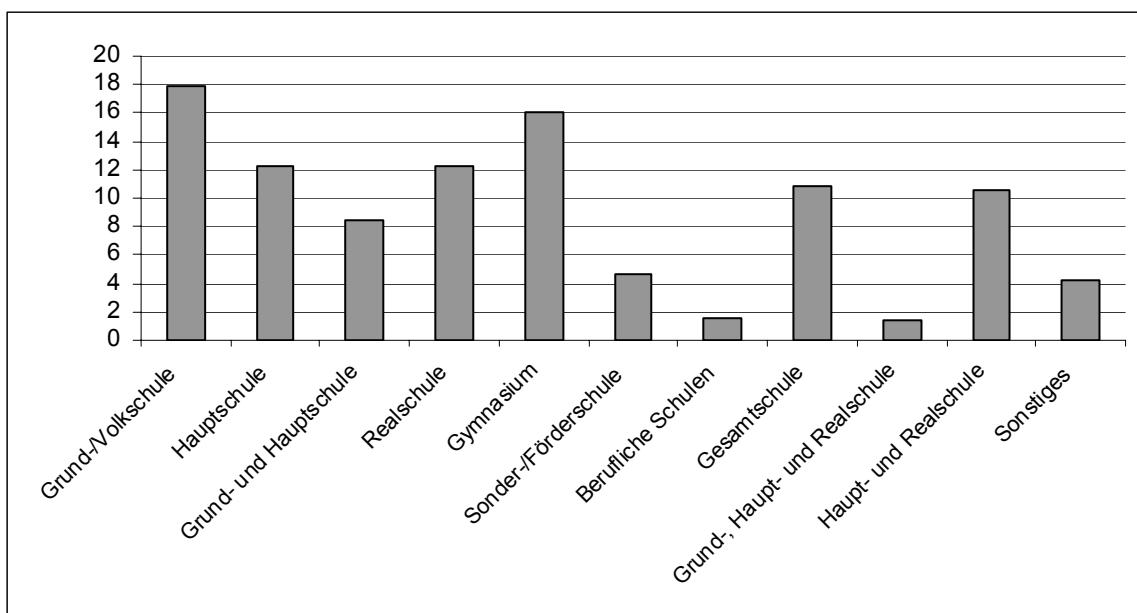


Abb. 18: Beteiligte Schularten in Prozent<sup>626</sup>

Wie in der Grafik zu erkennen ist, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Mediationsprojekte häufig in Grundschulen und Gymnasien durchgeführt werden. Zusammen ergeben sie 34 % aller befragten Schulen. Gefolgt von den Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen sowie Haupt- und Realschulen mit jeweils über 10 %.

Auffällig ist der geringe Anteil der Sonder-/Förderschulen, der beruflichen Schulen und Schulen mit Grund-, Haupt-, und Realschulzweig. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass

<sup>626</sup> Vgl. Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis u.a. 2004, S. 90.

nicht alle Schulen im Bundesgebiet erfasst wurden und letztgenannte Schulen selten existieren. Die reale Verbreitung kann somit von der Erhebung abweichen.

#### *Durchführung von Mediation an Schulen*

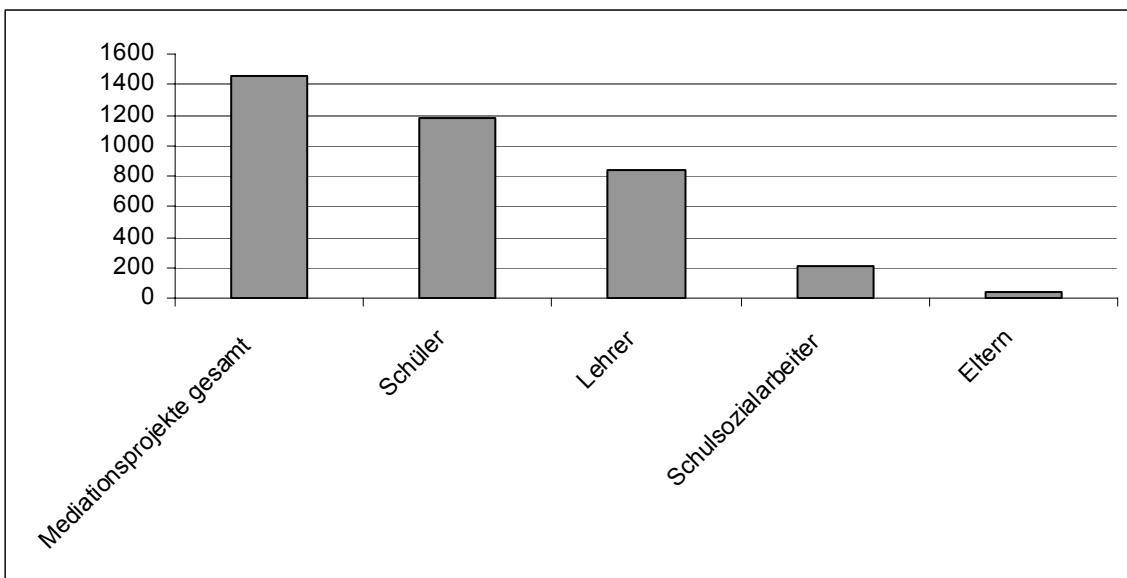


Abb. 19: Wer führte Mediation durch?<sup>627</sup>

Die Befragung ergab, dass 35 % der Mediationen ausschließlich von Schülern sowie 32 % von Schülern und Lehrern durchgeführt werden. Nur 11 % der Konflikte werden allein von Lehrern mediert. Da bei der Befragung Mehrfachnennungen möglich waren, können Kombinationsformen identifiziert werden.<sup>628</sup>

Überwiegend waren Schüler (81 %) und Lehrer (57 %) an der Durchführung der Mediation beteiligt. Schulsozialarbeiter und Eltern haben eine eher geringe Bedeutung. Da nicht bekannt ist, an wie vielen Schulen Schulen Sozialarbeiter tätig sind, kann dieses Ergebnis nicht abschließend beurteilt werden.

Eine Differenzierung der Ergebnisse nach Schulformen zeigt, dass die Mediationsdurchführung an beruflichen Schulen am stärksten von dem Gesamtergebnis abweicht.

Nur 9 % der Mediationen werden allein von Schülern durchgeführt. Hingegen werden 36 % von Lehrern und Schülern in Kombination und 23 % ausschließlich von Lehrern mediert. Die Haupt- und Realschulen (55 %) und die Gymnasien (44 %) weisen den höchsten prozentualen Anteil an Mediationen auf, die allein von Peer-Mediatoren durchgeführt werden.

<sup>627</sup> Vgl. Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis u.a. 2004, S. 91.

<sup>628</sup> Vgl. Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis u.a. 2004, S. 92 ff.

### *Schulung der Mediatoren*

Neben der Durchführung der Mediationen, stellt sich die Frage, welche Personengruppen für die mediative Konfliktbearbeitung geschult wurden.

Die Befragung ergab, dass zwei Drittel der Schulen sowohl Schüler als auch Lehrer ausgebildet wurden. In 17 % der Schulen wurden ausschließlich Schüler und in 10 % der Schulen nur Lehrer geschult.<sup>629</sup> Diese Strukturen sind an allen Schulformen mit unterschiedlicher Gewichtung zu finden. Auffallend hierbei ist, dass an 23 % aller beruflichen Schulen nur Lehrer ausgebildet werden. Die geringsten Quoten weisen die Gesamtschulen (3 %) sowie Haupt- und Realschulen (4 %) auf. Unabhängig von der Größe der untersuchten Schulen wurden durchschnittlich zwölf Schüler ausgebildet. Im Durchschnitt sind 7,3 Mädchen gegenüber 4,6 Jungen als Streitschlichter pro Schule tätig.<sup>630</sup>

### *Geschulte Klassenstufen*

Die Ausbildung von Schülern zu Mediatoren beginnt bereits in der Grundschule. Die Schwerpunkte liegen in der 5. und 7. Klassenstufe. Der überwiegende Teil der befragten Schulen (65 %) hat zwischen einem und drei Mediatorenjahrgänge ausgebildet.<sup>631</sup> Mit Abschluss der 10. Klasse enden die meisten Schulungen. Nach der 11. Klasse werden keine Schulungen angeboten, was auch die geringe Verbreitung in beruflichen Schulen erklärt.

### *Phasen und Dauer der Mediationsprojekte*

Von den 480 Schulen, die zu dieser Frage antworteten, befinden sich 81 % in der Umsetzungsphase. 7 % der Schulen planen die Einführung und 9 % haben ihr Mediationsprojekt bereits abgeschlossen. Die meisten Mediationsprojekte (40,6 %) finden zwischen einem und drei Jahren statt. In über einem Viertel der Schulen sind Mediationsprojekte auf ein Jahr begrenzt. Weniger als 10 % der Schulen führen ihr Mediationsprojekt länger als 5 Jahre durch, was die Aussagekraft der Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Nachhaltigkeit wiederum einschränkt.

---

<sup>629</sup> Vgl. Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis u.a. 2004, S. 99 ff.

<sup>630</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 95.

<sup>631</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 95.

## 6.6.2 Beschreibung der untersuchten Schulen in der zweiten Evaluationsphase

Von den 1.455 Schulen der ersten Bestandsaufnahme beteiligten sich 574 Schulen an der quantitativen Befragung.

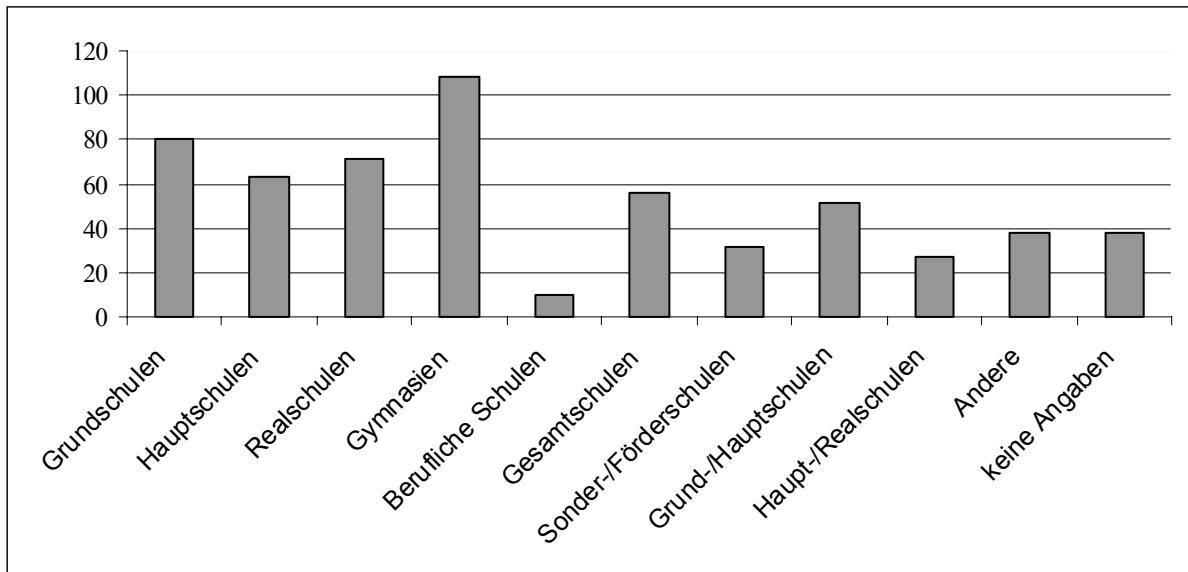


Abb. 20: Schularten in der quantitativen Befragung.<sup>632</sup>

Wie in der Grafik zu erkennen ist, sind auch in der zweiten Phase alle Schulformen vertreten. Auffallend ist die geringe Anzahl der beruflichen Schulen (zehn Schulen).

Für die Beurteilung des Erfolges ist die Laufzeit des jeweiligen Mediationsprojektes von Bedeutung. Von den untersuchten Schulen geben knapp ein Drittel (31 %) an, seit ein bis zwei Schuljahren ein Mediationsprojekt durchzuführen. Über ein Drittel (35 %) der Schulen betreiben Mediationsprojekte seit drei bis vier Schuljahren.

Da zwei Drittel der Schulen nicht länger als vier Schuljahre Mediationserfahrungen gesammelt haben, basieren die Ergebnisse der Evaluation nicht auf Langzeitwirkungen. Die Aussagekraft der erfolgswirksamen Faktoren in der Einführungsphase bleibt davon zunächst unberührt.

### *Gegenwärtige Situation*

Auf der Grundlage einer umfassenden Konfliktsituationserhebung an der jeweiligen Schule, müssen die Beteiligten entscheiden, welche Konflikte durch Peer-Mediation bearbeitet werden sollen bzw. können.

<sup>632</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 82.

Die allgemeine Konfliktlage an den untersuchten Schulen stellt sich zum Zeitpunkt der Befragung wie folgt dar:

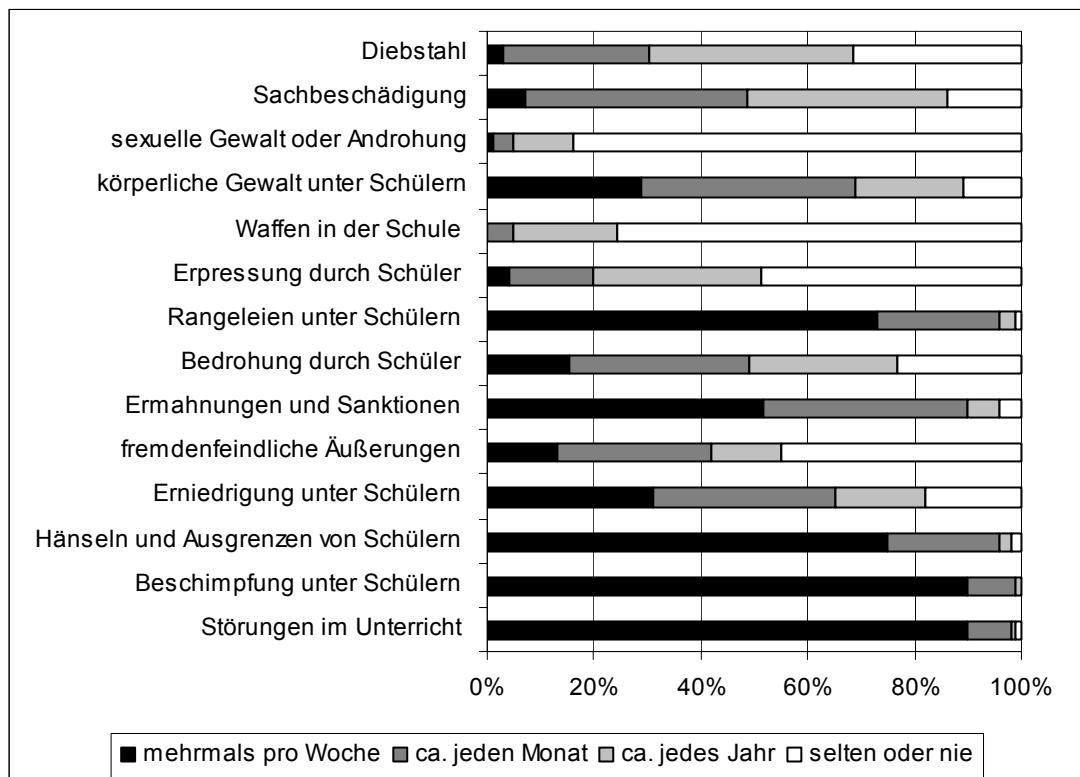


Abb: 21: Gegenwärtige Situation an den befragten Schulen.<sup>633</sup>

Häufige Konflikte sind Störungen im Unterricht (89 %), Beschimpfungen durch Schüler (90 %), wiederholtes Hänseln und Ausgrenzen von Schülern (75 %) und Rangeleien unter Schülern (73 %). Sie kommen an den Schulen mehrmals pro Woche vor.

Die gegenwärtige Konfliktlage umfasst überwiegend zwischenmenschliche Konflikte und verdeutlicht den Bedarf an konstruktiven Konfliktbearbeitungsformen.

Die Erfassung der gegenwärtigen Konfliktsituationen kann die Grundlage bieten, um zu einem späteren Zeitpunkt langfristige Veränderungsprozesse zu analysieren, die durch Peer-Mediation bewirkt wurden.

#### *Typisierung der Mediationsprojekte*

Wie bereits im Forschungsdesign beschrieben, können von den 574 bei der quantitativen Befragung beteiligten Schulen vier Typen klassifiziert werden:

<sup>633</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 85/86.

Typ des Mediationsprojektes	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schulen in Prozent
Abgebrochene Projekte	32	6
Neu angelaufene Projekte	87	15
Projekte mit Umsetzungsschwierigkeiten	76	13
Erfolgreich implementierte Projekte	72	13

Abb. 22: Typisierung der Mediationsprojekte in der zweiten Evaluationsphase<sup>634</sup>

Die Mehrzahl von 307 Schulen (54 %) konnte keiner Gruppe eindeutig zugeordnet werden. Sie werden bei der Auswertung der quantitativen Befragung in die Grundgesamtheit einbezogen, aber bei der Darstellung nach Projekttypen nicht berücksichtigt.

Beim Vergleich der Verteilung nach dem Typ des Mediationsprojektes über die Schulformen ist auffallend, dass prozentual die meisten neuen Mediationsprojekte in den Grundschulen angelaufen sind. Prozentual am häufigsten werden Mediationsprojekte in Sonder-/Förderschulen abgebrochen und in Gesamtschulen erfolgreich eingeführt. Die meisten Umsetzungsschwierigkeiten kommen in den Haupt- und Realschulen vor.

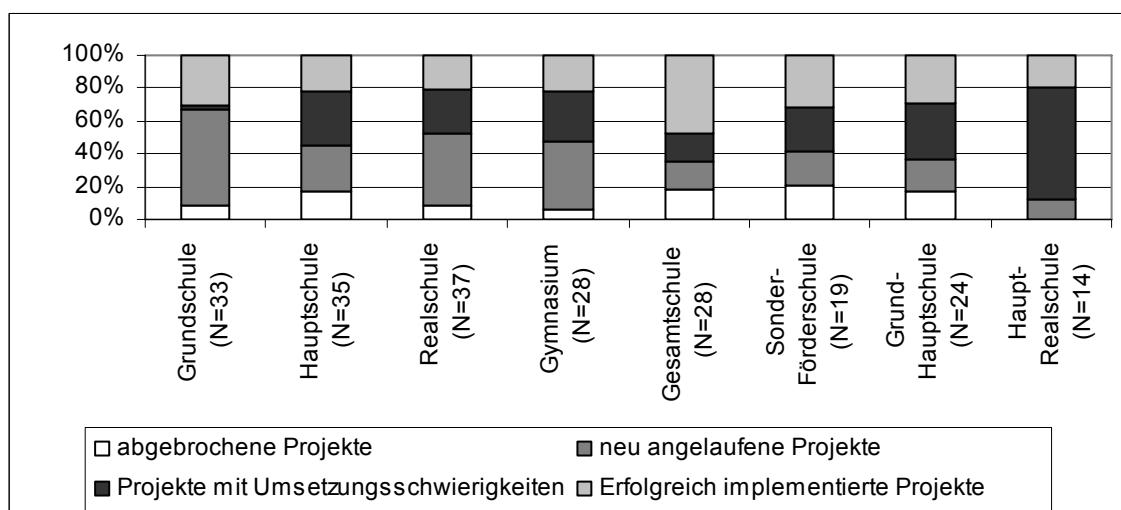


Abb. 23: Zuordnung zu den Projekttypen nach Schularten (nur Projekte ab N>10 je Schultyp).<sup>635</sup>

Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass Grundschulen zunehmend erkennen, dass die konstruktive Konfliktterziehung bereits früh in der Sozialisation beginnt und das Konzept der Peer-Mediation auch erfolgreich umgesetzt werden kann.

<sup>634</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 66.

<sup>635</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 89. Aufgrund der wenigen Mediationsprojekte in beruflichen Schulen wurde diese Schulform bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Die hohe Erfolgsquote in den Gesamtschulen spricht für das innovationsfreudige und aufgeschlossene Kollegium an Gesamtschulen gegenüber neuen Methoden der Konflikt- und Demokratieerziehung. Die Abbruchquote an Sonder-/Förderschulen kann zum Teil auf die Überforderung der Schüler zurückgeführt werden. Die Umsetzungsschwierigkeiten an Haupt- und Realschulen kann aus der mangelnden Akzeptanz der Mitschüler gegenüber dem Konzept der Peer-Mediation resultieren.

### *Umsetzung in der Schule*

Mit zunehmender Laufzeit erhöht sich der Anteil der erfolgreich implementierten Mediationsprojekte bei gleichzeitiger Reduktion der Mediationsprojekte mit Umsetzungsschwierigkeiten, weil diese entweder eingestellt wurden oder die Umsetzungsschwierigkeiten auf Dauer überwunden werden konnten. Nach sieben und mehr Schuljahren sind fast 80 % der Mediationsprojekte als erfolgreich implementiert einzustufen. Ein Großteil der Mediationsprojekte wird in den ersten drei Jahren abgebrochen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Peer-Mediation ausreichend Zeit zur Einführung und Umsetzung bedarf und sich erst nach der Einführungseuphorie erweist, ob und wie lange Mediationsprojekte fortgeführt werden.<sup>636</sup>

Im Hinblick auf die Anzahl der durchgeföhrten Mediationen geben mehr als zwei Drittel (67 %) an, nicht mehr als 20 Mediationen pro Schuljahr durchzuführen. Die Mediation sollte mit einer schriftlichen Vereinbarung zwischen den Konfliktparteien enden. 85 % der befragten Schulen gaben an, dass mindestens 75 % der durchgeföhrten Mediationen mit einer Vereinbarung abschließen.<sup>637</sup> Somit kann zumindest das Mediationsprojekt formal als erfolgreich bewertet werden. Inwieweit die Vereinbarungen eingehalten werden und was Mediationsprojekte überdies bewirken, wird in 6.6.4 analysiert.

### **6.6.3 Mediationspraxis an den Schulen**

Im vorliegenden Unterkapitel und in 6.6.4 werden die zentralen Antworten zu den in 6.6.1.1 skizzierten Forschungsfragen zusammengefasst, um darauf aufbauend in 6.7 Strategien und Handlungsempfehlungen für die erfolgreiche Umsetzung von Peer-Mediation in der Schule abzuleiten.

---

<sup>636</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 90.

<sup>637</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 92.

### 6.6.3.1 Werden Grundsätze der Mediation und Standards des Bundesverbandes Mediation e. V. eingehalten?

Nachfolgend werden die Evaluationsergebnisse daraufhin untersucht, inwieweit die vom Bundesverband Mediation empfohlenen Standards zur Einführung und Umsetzung der Peer-Mediation von den Schulen berücksichtigt werden und zum Erfolg beitragen.

#### *Informationsveranstaltungen*

Vielen Kollegen, Schülern und Eltern ist das Konzept der Peer-Mediation unbekannt. Je umfassender Informationen über die Idee, die Grundsätze, die Möglichkeiten, aber auch über die Grenzen sowie organisatorischen Notwendigkeiten gegeben werden, umso eher können die Beteiligten eine Entscheidung treffen, ob Peer-Mediation an der Schule umgesetzt werden soll. Informationsdefizite können zu einer mangelhaften Unterstützung in der Umsetzung führen. Die Beteiligten müssen wissen, auf was sie sich einlassen. Wie in der nachfolgenden Grafik zu erkennen ist, wird dieser Standard nicht an allen Schulen umgesetzt. Bezuglich der Informationsveranstaltungen gibt es zwischen den Mediationsprojekt-Typen keine signifikanten Unterschiede. Auffallend ist, dass Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten am häufigsten Fortbildungen im Kollegium als Vorbereitung für die Entscheidung über die Einführung der Peer-Mediation durchführen. Die Entscheidung wird überwiegend von der Gesamtkonferenz beschlossen.

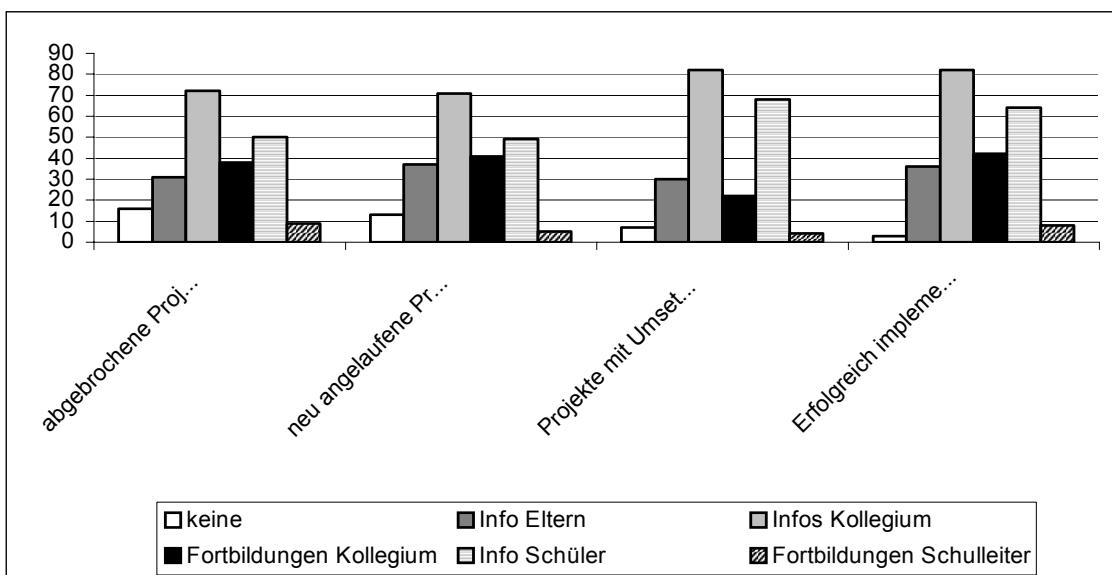


Abb. 24: Vorbereitende Veranstaltungen<sup>638</sup> (Mehrfrachnennungen möglich)

<sup>638</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 184.

### *Aus- und Fortbildung des Kollegiums und der Begleitlehrer*

Für ein besseres Verständnis und eine breitere Akzeptanz der Schulmediation innerhalb des Kollegiums empfiehlt der Bundesverband Mediation, dass mindestens zehn Kollegen sich 24-38 Stunden in Mediation fortbilden. Dieser Standard wird nicht eingehalten. Nur 21 % der Schulen bilden mehr als zehn Lehrer fort. Insgesamt 26 % der sich fortbildenden Lehrer absolvieren 21 bis 40 Ausbildungsstunden.<sup>639</sup>

Was die Aus- und Fortbildung der Begleitlehrer, auch Schulmediatoren genannt, anbetrifft, sollten zwei bis vier Kollegen pro Schule mindestens 60 Stunden ausgebildet werden. 77 % der Schulen bilden mindestens zwei Kollegen aus. Allerdings erfüllen nur 23 % der Schulen die Anforderungen an die Ausbildungszeit.<sup>640</sup>

In Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten absolvieren die Schulmediatoren im Vergleich zu den anderen Mediationsprojekt-Typen die umfangreichsten Ausbildungen. 70 % der Schulmediatoren werden mehr als 20 Stunden ausgebildet.

### *Maßnahmen zur Aufrechterhaltung des Mediationsprojektes*

An Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten werden auffallend häufiger Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Schulmediation durchgeführt. Sie führen annähernd doppelt so viele Multiplikatorenenschulungen, Supervision und kollegiale Beratung durch als im Durchschnitt.

Um Mediation auf Dauer in der Schule zu verankern, bedarf es weiterer Maßnahmen. Diese umfassen die Vorstellung des Konzeptes und der Schülermediatoren bei den neuen Schülern und deren Eltern z.B. auf Elternabenden. Die Evaluation offenbart ein Informationsdefizit, was sowohl die Existenz als auch die Inhalte der Mediation anbetrifft. Auffallend ist, dass an Schulen mit abgebrochenen Projekten nur 28 % der neuen Schüler und lediglich 13 % der Eltern über das Mediationsangebot informiert waren. Aber auch Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten (75 % und 36 %) und Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten (78 % und 34 %) haben diesbezüglich Entwicklungspotenzial. Nur wenn das Angebot bekannt ist, wird es genutzt. Daher ist die Öffentlichkeitsarbeit ein zentraler Erfolgsfaktor für die Schulmediation.

---

<sup>639</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 185.

<sup>640</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 186 ff.

### *Freistellungen*

Die Durchführung von Schulmediation erfordert von allen Beteiligten Engagement. Dies gilt insbesondere für die Begleitlehrer. Entlastung für ihre Fortbildung zum Schulmediator, die Ausbildung der Schülermediatoren und deren Betreuung können sie durch Freistellung vom Unterricht erfahren. Dies wird an Schulen unterschiedlich gehandhabt.

Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten stellen am wenigsten Kollegen frei. Selbst Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten stellen Lehrer nur zu 46 % für die Ausbildung der Schülermediatoren, zu 35 % für die eigene Ausbildung und zu 39 % für die Begleitung der Schülermediatoren frei. Damit liegen Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten bei allen drei Freistellungskriterien über den Durchschnittswerten.

Das Ergebnis lässt vermuten, dass Schulmediation trotz zum Teil geringer oder fehlender Entlastung erfolgreich implementiert und umgesetzt werden kann. Dies ist allerdings nur aufgrund des zusätzlichen privaten Engagements einzelner Lehrer möglich. Stellt sich die Frage, ob dies auf Dauer leistbar ist. Eine großzügigere Freistellungspolitik könnte Anerkennung für das bisher Geleistete ausdrücken und die Begleitlehrer zusätzlich motivieren.

### *Ausbildung der Schülermediatoren*

Nur knapp ein Viertel aller Schüler erhalten eine Ausbildung von mindestens 40 Stunden. 43 % der Projekte bilden ihre Schüler zwischen 21 und 40 Stunden aus. Der Rest bildet weniger als 20 Stunden aus. Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten bilden ihre Schülermediatoren zeitlich am umfassendsten aus.<sup>641</sup>

### *Regelmäßige Begleitung der Schülermediatoren*

In Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten trafen sich nur 44 % der Schülermediatoren regelmäßig mit ihren Begleitmediatoren. Hingegen betreuen Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten zu über 80 % die Schülermediatoren regelmäßig. Auch wenn eine kontinuierliche Betreuung der Schülermediatoren Umsetzungsschwierigkeiten nicht verhindern kann, scheint die regelmäßige Betreuung grundsätzlich eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung zu sein.<sup>642</sup>

---

<sup>641</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 194/195.

<sup>642</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 196.

### *Sozialkompetenztraining*

Nach dem Bundesverband Mediation sensibilisieren Sozialkompetenztrainings die Beteiligten ihre sozialen Konflikte zu bearbeiten. Sozialkompetenztrainings tragen dazu bei, die Hemmschwelle einer Mediationsteilnahme zu senken. Zugleich motiviert es Schüler sich als Mediator ausbilden zu lassen, um ihre eigene Konfliktbearbeitungsfähigkeit zu erweitern.

Die Evaluation zeigt, dass im Durchschnitt 44 % der untersuchten Schulen Trainings zur Sozialen Kompetenz ihren Schülern anbieten. Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten (38 %) und Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten (29 %) bieten deutlich weniger Kompetenztrainings an als Schulen mit erfolgreicher Schulmediation (60%).<sup>643</sup> Dieses Ergebnis spricht dafür, Mediation nicht isoliert an einer Schule anzubieten, sondern Schulmediation und Kompetenztrainings als Bausteine eines ganzheitlichen Konzeptes zum konstruktiven Umgang mit Konflikten zu nutzen.

### *Mediation während der Unterrichtszeit*

Der Bundesverband Mediation empfiehlt Schulen Mediationen während der Unterrichtszeit zu ermöglichen, damit Konflikte zeitnah bearbeitet und nicht verschleppt werden. Die Evaluation zeigt, wie unterschiedlich diese Forderung in der Schulpraxis umgesetzt wird.

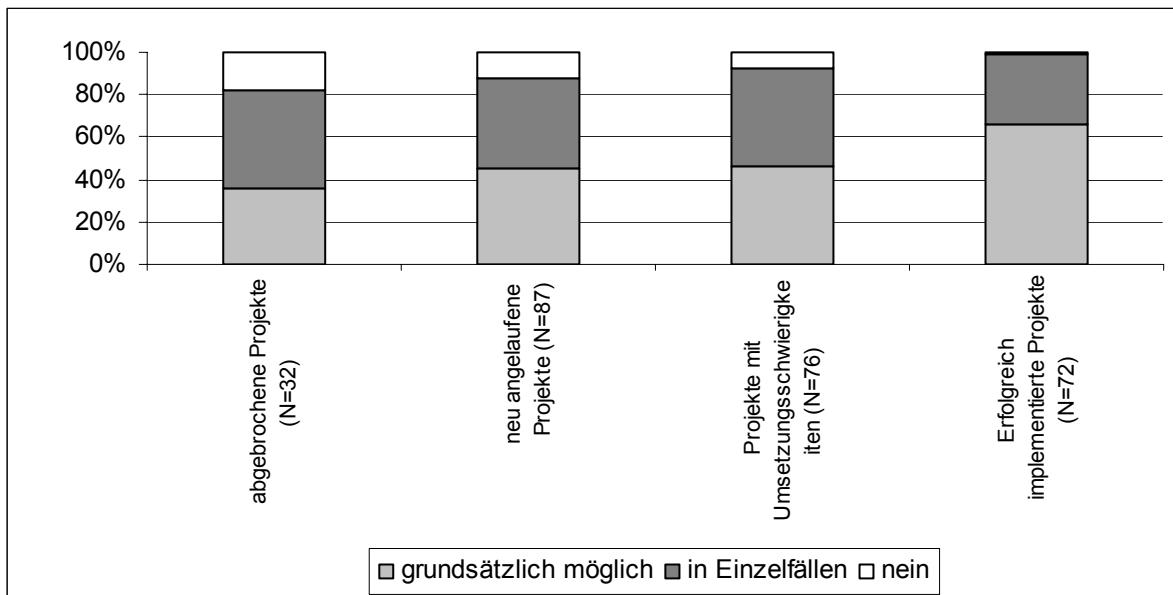


Abb. 25: Durchführung von Mediation während der Unterrichtszeit.<sup>644</sup>

<sup>643</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 197.

<sup>644</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 198.

Während Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten den niedrigsten Wert bei der Durchführungsmöglichkeit von Mediation in der Unterrichtszeit aufweisen, geben 99 % der Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten ihren Schülern die Möglichkeit das Mediationsangebot in der Unterrichtszeit zu nutzen.

### *Mediationsraum*

Ein allen bekannter und für alle gut erreichbarer Mediationsraum, in dem eine angenehme und effektive Gesprächsatmosphäre stattfinden kann und die Mediationsunterlagen in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt werden können, ist eine organisatorische Voraussetzung für die Durchführung von Peer-Mediation.

74 % der befragten Schulen verfügen über einen Mediationsraum. Während nur 59 % der Schulen mit abgebrochenem Mediationsprojekt einen Mediationsraum zur Verfügung stellen, besitzen Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten zu 86 % einen Mediationsraum und erreichen damit den höchsten Wert. In den Interviews wurde deutlich, dass ein Raum, der ausschließlich für Mediation, Ausbildung und Betreuung genutzt wird, zur Identifikation, Akzeptanz und Anerkennung der Schülermediatoren beiträgt.<sup>645</sup>

### *Freiwillige Teilnahme an einer Schulmediation*

Die freiwillige Teilnahme der Konfliktparteien an einer Mediation gehören zu den mediatischen Grundsätzen. In dieser Arbeit wird unter freiwilliger Teilnahme ein Angebot verstanden, das von den Streitenden genutzt werden kann, ohne dass Druck auf sie ausgeübt wird und negative Konsequenzen bei Nichtbefolgung zu befürchten sind.

Unabhängig vom Erfolgsfaktor der Mediationsprojekte gibt es an Schulen mehrere Wege, wie Konfliktparteien zur Mediation kommen.

Wie in der nachfolgenden Grafik zu erkennen ist, erfolgt der Zugang durch die Aufforderung von Lehrern am häufigsten. Auffällig ist, dass in Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten dieser Zugang am stärksten im Vergleich zu anderen Wegen genutzt wurde. Im Gegensatz dazu haben in Schulen mit erfolgreich eingeführten Mediationsprojekten sich die Schüler häufig eigenständig um Mediation bemüht oder wurden durch die Schüler und Schülermediatoren aufgefordert.

---

<sup>645</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 205 ff.

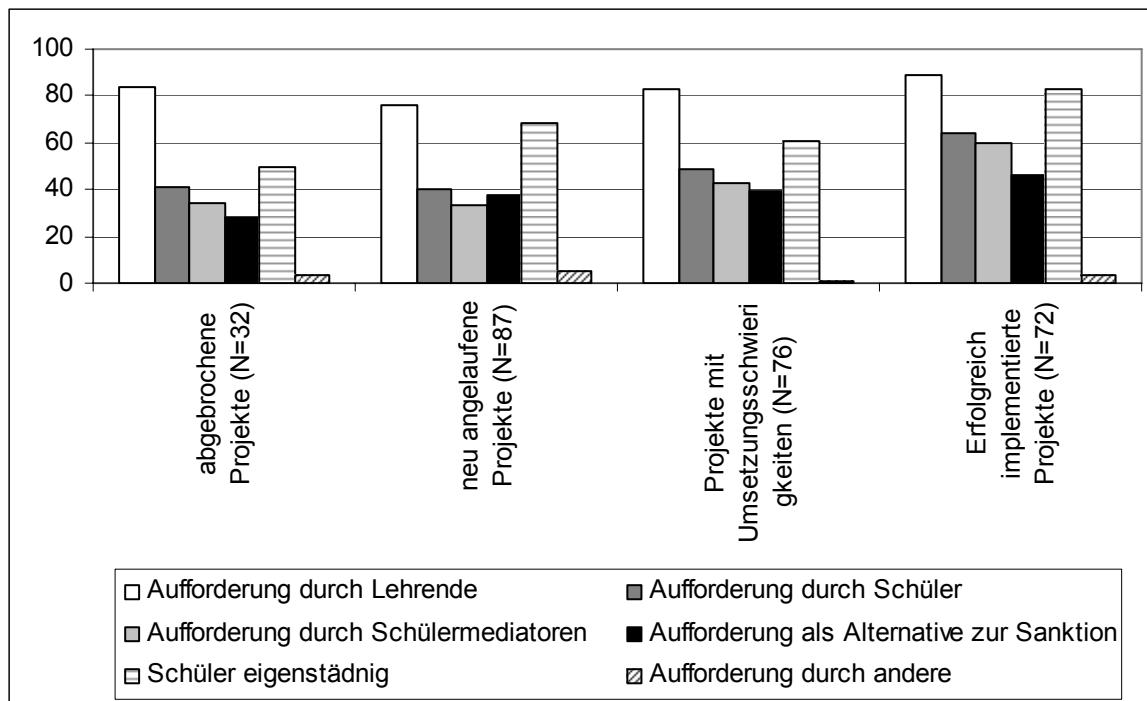


Abb. 26: Wie kommen Schüler zur Mediation?<sup>646</sup> (Mehrfachnennungen möglich)

An 42 % der befragten Schulen fordern Lehrer die Schüler zur Mediation als Alternative zu Sanktionen auf. Im Vergleich zu Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten (28 %) nutzen Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsangeboten zu 46 % diesen Zugang.

Wenn Schüler vor die Wahl gestellt werden, eine Mediation zu besuchen oder sanktionierte zu werden, wird das Prinzip der Freiwilligkeit relativiert. Schüler könnten diese Entscheidung als Zwang auffassen oder sich nur auf eine Mediation einlassen, um einer Bestrafung zu entgehen. Offensichtlich wird der Grundsatz der freiwilligen Mediatisierungsteilnahme unabhängig vom Erfolgsgrad der Projekte an vielen Schulen nicht umgesetzt.

Die qualitative Befragung ergab, dass die Weiterleitung durch Lehrer von besonderer Bedeutung ist. In Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und abgebrochenen Projekten wenden sich Schüler in Konfliktsituationen am ehesten an die Klassen-, Aufsichts- oder Vertrauenslehrer. Von ihnen hängt die weitere Konfliktbearbeitung ab.

„Die erste Bezugsperson ist nicht der Mediator, sondern der Klassenlehrer. Der kann dann sagen, die und die Möglichkeit habt ihr, geht zur Mediation. Das müssen sie wollen.“<sup>647</sup> (Begleitlehrer/in)

<sup>646</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 149.

<sup>647</sup> Behn u.a., 2006, S. 152.

An vielen Schulen kritisieren die Begleitlehrer und Schülermediatoren, wie wenig Lehrer die Mediationsangebote empfehlen. Die Begründungen der Kritisierten reichen von Konflikte aus pädagogischen Gründen gemeinsam mit der Klasse zu regeln über Angst sich als Lehrer mangelnde Konfliktkompetenz zu bescheinigen bis zum Misstrauen in die Vermittlungsfähigkeit der Schülermediatoren.

Aus Sicht der Schüler existieren an den befragten Schulen keine transparenten und verbindlichen Regeln für die Weiterleitung der Konfliktparteien an die Schülermediatoren durch die Lehrer. Die Weiterleitung reicht von einer Anregung, die die Schüler auch ablehnen können über „Schicken“ und „sanften Druck“ bis zu der Androhung von Sanktionen. Während Schüler beim „Schicken“ die Aufforderung nicht hinterfragen, besteht bei der Ausübung des „sanften Drucks“ auf Seiten der Schüler Ungewissheit über mögliche Konsequenzen.

„Wenn Schüler nicht daran teilnehmen möchten, oder halt den Streit nicht schlichten möchten, wir können sie nicht dazu zwingen, die Lehrer auch nicht.“<sup>648</sup> (Schülermediator/in)

Viele Schulen setzen Mediation im Vorfeld von Ordnungsmaßnahmen ein. Schüler werden vor die Wahl gestellt entweder eine Mediation zu besuchen oder Sanktionen zu erleiden. Durch den äußeren Druck sollen die Schüler zur Teilnahme bewegt werden, was die Arbeit der Schülermediatoren erschwert. Die Schülermediatoren erleben unmittelbar durch ihre Arbeit, wie sich Zwänge auswirken können und verteidigen die Maxime der Freiwilligkeit.

Die Untersuchungen haben ergeben, dass das Prinzip der Freiwilligkeit an den meisten Schulen unabhängig vom Erfolgsfaktor nicht eingehalten wird. Vielmehr entwickeln sich Mischformen. Mediation wird an das System Schule angepasst und wird zum Ersatz für Strafmaßnahmen. Inwieweit ein Zwang zur Teilnahme die Akzeptanz bzw. die Ablehnung und somit das Verhalten während des Gesprächs beeinflusst, ist offen.

Diese Fragen müssen von den Beteiligten thematisiert und daraus verbindliche Regeln abgeleitet werden.

#### *Mediation im Schulprogramm und in der Schulordnung*

Mediation als ein Konzept konstruktiver Konfliktbearbeitung kann ein wichtiges pädagogisches Element im langfristigen Entwicklungsprozess einer Schule sein. Dann muss

---

<sup>648</sup> Behn u.a., 2006, S. 158.

Mediation in dem jeweiligen Schulprogramm und der Schulordnung systematisch verankert werden. Diese Erkenntnis setzt sich zunehmend an Schulen durch.

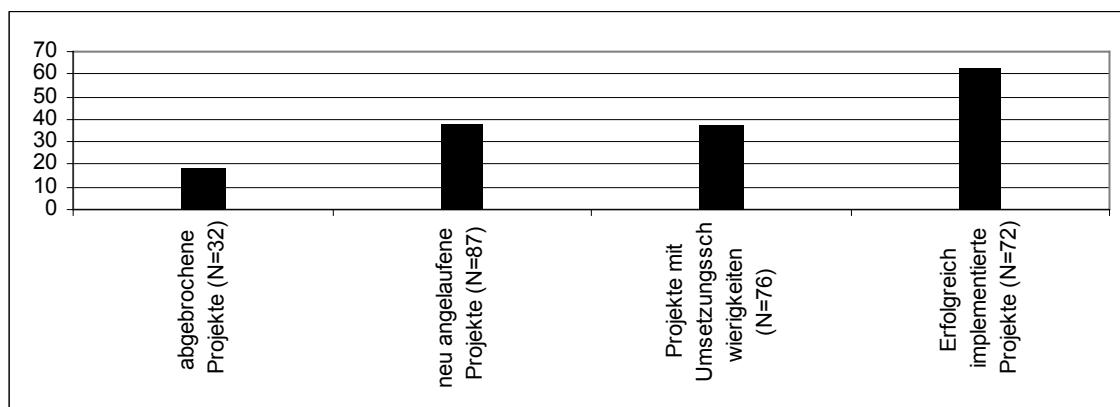


Abb. 27: Mediation als Teil des Schulprogramms.<sup>649</sup>

Wie in der Grafik deutlich wird, haben Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten wesentlich häufiger das Konzept in ihrem Schulprogramm eingebunden. Dies schafft eine Identifikationsbasis mit den pädagogischen Zielen der Schule und zugleich eine Verbindlichkeit, da das Schulprogramm regelmäßig überprüft werden muss.

### 6.6.3.2 Wer mediert wen?

In der Literatur wird Peer-Mediation als Vermittlung in Konflikten durch Gleichaltrige erklärt.<sup>650</sup> Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Schülermediatoren in der Praxis älter sind als die Konfliktparteien. Nur in Ausnahmefällen mediieren gleichaltrige Schüler. Umgekehrt werden jüngere Schüler nicht eingesetzt, um zwischen älteren Konfliktparteien zu mediieren.

„Unser Grundsatz ist ja, ... dass die Schüler nicht in der gleichen Jahrgangsstufe schlichten können. Also nur Schüler, die da drunter liegen. Zu Beginn jedenfalls habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Streitschlichter am Anfang sehr verunsichert sind, wenn sie aus der Ausbildung kommen. Sie wissen, wie man es macht, aber das Entscheidende ist in der Streitschlichtung, herauszufinden, wo liegen die Anteile an diesem Streit, was steckt dahinter? Und das ist ja nicht mit einem Schema zu ergründen, da muss man Erfahrung haben. Und deswegen war es bei den ersten Streitschlichtungen auch so, dass entweder dann eine erfahrene Streitschlichterin dabei war, oder in diesem Jahr war es so, dass ich dabei gesessen habe, praktisch als Supervisor.“<sup>651</sup> (Begleitlehrer/in)

<sup>649</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 262.

<sup>650</sup> Vgl. Simska, 2001, S. 18.

<sup>651</sup> Behn, u.a., 2006, S. 144.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass der Begriff „Peer“ in der Praxis mehr im Sinn von „Gleichwertig“ oder „Gleichrangig“ anstatt von „Gleichaltrig“ gebraucht wird.

Die Möglichkeit Peer-Mediatoren als Vermittler zwischen Schülern und Lehrern einzusetzen, wird von allen Beteiligten stark in Frage gestellt.

„Konfliktschlichtung zwischen Schülern und Lehrern, da kommen automatisch Schüler in Rollenkonflikte, sie haben eine andere Position. Sie müssten auf gleicher Augenhöhe mit dem Lehrer reden, und das mögen viele Kolleg/innen nicht, die bezweifeln dann sozusagen, vielleicht auch unausgesprochen, die Kompetenz der Schlichter, natürlich auch die fehlende Lebenserfahrung, was ja auch zutrifft. Also das ist schwierig, ich halte das für nicht möglich.“<sup>652</sup> (Begleitlehrer/in)

#### *Kriterien zur Auswahl der Peer-Mediation*

Die quantitative Befragung, bei der Mehrfachnennungen möglich waren, hat ergeben, dass sich in Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten die meisten Schüler (97 %) freiwillig melden. In Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten haben sich nur 59 % der Schüler selbst für die Ausbildung zu Peer-Mediatoren gemeldet. Am zweithäufigsten werden Schülermediatoren durch Lehrer vorgeschlagen. Dabei erreichen die Schulen mit erfolgreichen Projekten (49 %) wiederum den höchsten Wert im Gegensatz zu den Schulen mit abgebrochenen Projekten (28 %). Durchschnittlich werden Schülermediatoren zu 18 % von ihren Mitschülern vorgeschlagen. Auch bei dieser Kategorie erzielen Schulen mit erfolgreichen Projekten (24 %) den höchsten Wert im Vergleich zu Schulen mit abgebrochenen Projekten (9 %).

Die Auswertung der Interviews ergab, dass in Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten überwiegend keine theoretischen und praktischen Kriterien zur Auswahl der Mediation vorlagen. Es wurde vielmehr experimentell vorgegangen.<sup>653</sup>

Auch an Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten sind die Auswahlkriterien nicht eindeutig definiert. Während die Begleitlehrer Vorstellungen hinsichtlich der Auswahlkriterien von Schülermediatoren haben, sind den nicht direkt beteiligten Lehrern und der Schülerschaft die Kriterien weitgehend unbekannt.

„Und da kann ich einfach nur vermuten, das weiß ich nicht. Aber Kriterien wären ja zum Beispiel Alter. Ein bestimmtes Alter. Oder meinewegen auch Intelligenz oder Redegewandtheit oder was weiß ich. Das

---

<sup>652</sup> Behn u.a., 2006, S. 145.

<sup>653</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 139.

weiß ich nicht und da würde ich auch gerne mal in die Runde fragen, ob das bekannt ist.“<sup>654</sup> (andere/ Lehrer/in)

Eine Entscheidung durch die Schülerschaft findet nicht statt.

„Irgendwelche Lehrer haben es ausgesucht, wer diese Ausbildung machen darf.“<sup>655</sup> (Schülermediator)

An Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten erfolgt die Auswahl der Schülermediatoren nach unterschiedlichen Handlungsmustern. In vielen Fällen führen Begleitlehrer in Kooperation mit den Klassenlehrern, der Schulleitung und/oder anderen Lehrern eine Vorauswahl durch. Zu diesem Zweck werden auch Probesitzungen ausgewertet. Auswahlkriterien sind Einfühlungsvermögen, Vertrauenswürdigkeit, Beliebtheit, Argumentationsfähigkeiten und Zuverlässigkeit.

Andere Schulen achten aufgrund ihrer Erfahrungen darauf auch Schülern die Ausbildung zu ermöglichen, die nicht auf den ersten Blick geeignet scheinen.

„Erstaunlicherweise hatte sich gerade auch schon in der ersten Generation gezeigt, dass Leute, die da mitgekommen sind, die wir gar nicht zunächst ausgewählt hatten, oftmals die waren, die dann bis zum Ende, bis zur Zehn, bis zum Abitur sogar hier blieben, an die wir nicht gedacht hatten. (...) Insofern war das kein scharfes Kriterium, sondern wir sind offen geblieben, und das hat sich auch bewährt“.<sup>656</sup> (Begleitlehrer/in)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Praxis keine eindeutigen Auswahlkriterien zugrunde gelegt werden. Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten entsprechen am ehesten den Standards des Bundesverbandes Mediation hinsichtlich der Auswahlkriterien Freiwilligkeit, soziale Kompetenz und heterogene Zusammensetzung der Peer-Mediatoren.

### **6.6.3.3 Schwierigkeiten der Mediationsprojekte an Schulen**

Neben den im vierten Kapitel skizzierten allgemeinen Grenzen der Mediation sollen im folgenden Unterkapitel die Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung von Schul-

---

<sup>654</sup> Behn u.a., 2006, S. 140.

<sup>655</sup> Behn u.a., 2006, S. 140.

<sup>656</sup> Behn u.a., 2006, S. 141.

mediation ausgelotet werden. Hierbei steht die Frage im Zentrum, welche Probleme die Umsetzung der Mediation behindern bzw. welche Prozesse das Gelingen fördern.

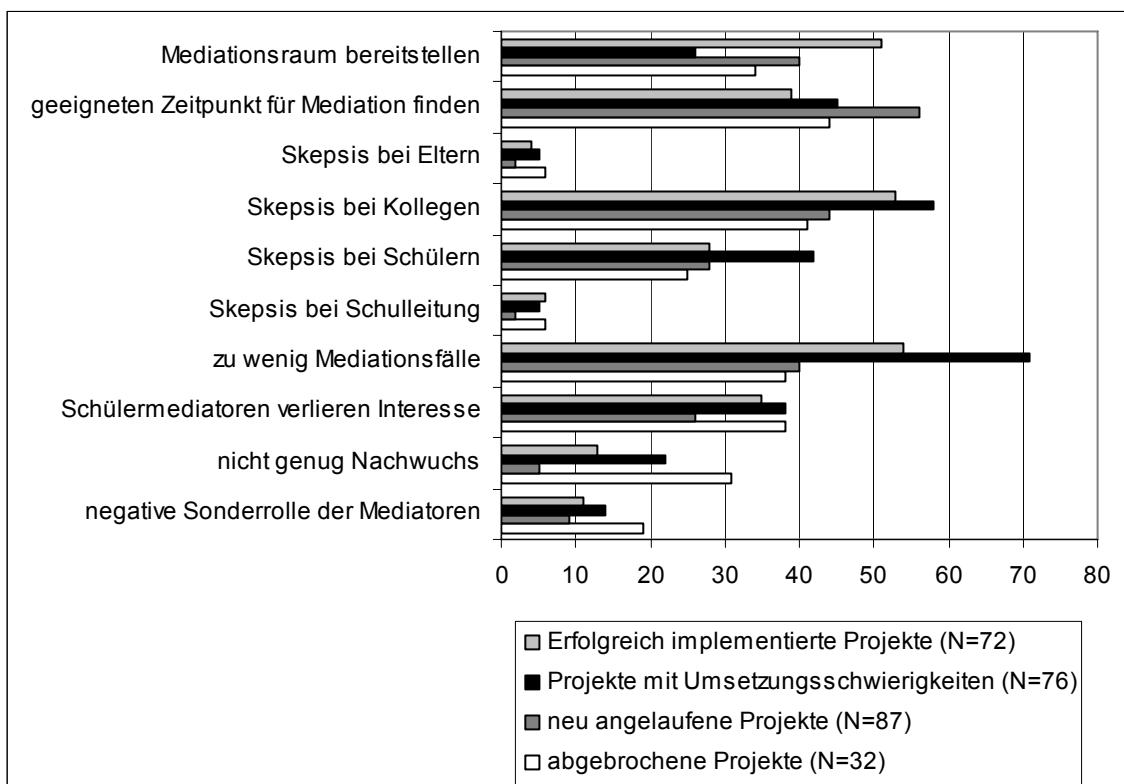


Abb. 28: Schwierigkeiten nach Projekttypen.<sup>657</sup>

Laut Ergebnis der quantitativen Befragung liegt eine große Schwierigkeit darin, dass nur wenige oder keine Fälle mediert werden. 71 % der Schulen, die Umsetzungsschwierigkeiten haben, geben dies an. Selbst an Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten stellt die geringe Anzahl an Mediationsfällen die größte Schwierigkeit dar. Diese Angaben korrelieren mit dem nachlassenden Interesse ausgebildeter Schülermediatoren. Fehlt die Arbeit, verlieren Peer-Mediatoren zunehmend die Motivation. Dies geben jeweils 38 % der Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten und Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten an. Gründe für die fehlenden Mediationsfälle können in der hohen Skepsis sowohl der Kollegen als auch der Schüler gegenüber der Peer-Mediation gesehen werden. Insbesondere Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten sind mit Vorbehalten ihrer Kollegen (58 %) und Schüler (42 %) konfrontiert.

An allen Schulen fällt es schwer einen geeigneten Zeitpunkt für das Mediationsgespräch zu finden. Obwohl Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten die größten Schwierigkeiten mit der Bereitstellung eines eigenen Mediationsraums haben, finden sie eher einen geeigneten Zeitpunkt für die Mediation als alle anderen Schulen.

<sup>657</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 170.

Die Antworten in den leitfadengestützten Interviews bestätigen die Ergebnisse der quantitativen Befragung und ermöglichen eine differenzierte Ursachenanalyse. Insbesondere die Skepsis der Kollegen als Schlüsselfaktor für das Misserfolg eines Mediationsprojektes wird begründet.

Viele Lehrer fühlen sich selbst für die „Lösung“ von Konflikten ihrer Schüler verantwortlich. Sie glauben, es gehört zu ihren Aufgaben und wird von ihnen als Pädagogen von Außenstehenden erwartet. Mediation entspricht nicht ihrem Selbstbild. Das Abgeben der Konfliktregulierung in die Hände Dritter empfinden sie als Machtverlust und wird von einigen als persönliches Versagen empfunden.

„Mich hat immer wieder überrascht, wie wenig Kollegen die Möglichkeit genutzt haben, wenn sie Konflikte in der Klasse hatten, die dann in der Mediation bearbeiten zu lassen, sich nicht als Klassenleiter drum kümmern zu müssen. Und wie groß eigentlich auch das Misstrauen war, weil eben so wenig Informationen nach außen dringen. Und als Klassenleiter, das ist ja eine Situation, die ich selber auch kenne, oder auch als Fachlehrer steht man ja vor diesen unausgesprochenen Erwartungen von allen möglichen Seiten, dass man Konflikte, von denen man erfährt, selber bearbeiten kann. Natürlich, dazu ist man doch ausgebildet. Dazu ist man ja schließlich Pädagoge - und so weiter. Und man hat doch seine Klasse im Griff.“<sup>658</sup> (Begleitlehrer/in)

Diese Einstellung ist nicht nur auf eine Lehrergeneration zu reduzieren, sondern auch bei jüngeren Kollegen und Lehrern im Vorbereitungsdienst anzutreffen.

„Ein Referendar sagte mir neulich auch, in seinem Verständnis von dem Beruf des Lehrers gehöre die Konfliktlösung zu den Aufgaben des Lehrers, in sein Berufsbild gehöre nicht, das zu delegieren, und schon gar nicht an Schüler.“<sup>659</sup> (Schulsozialarbeiter/in)

Auf die Frage nach der Eignung der Schüler als Peer-Mediatoren haben die interviewten Lehrer unabhängig vom Erfolg der Mediationsprojekte an den Schulen ein eher negatives Schülerbild. Für viele Lehrer gibt es neben den „schulunlustigen“ Schülern, die „generell mit einer negativen Einstellung zur Schule kommen und bewusst Leistungsstärke und Einsatzbereitschaft ablehnen“<sup>660</sup>, Schüler, die nicht geeignet sind.

Nur drei von 50 Schulen trauen allen ihren Schülern zu als Peer-Mediatoren zu agieren. Einige diskreditieren Mediation als Schwäche und fehlende Kompetenz, die eigenen Konflikte selbst zu regeln.

---

<sup>658</sup> Behn u.a., 2006, S. 169.

<sup>659</sup> Behn u.a., 2006, S. 124.

<sup>660</sup> Behn u.a., 2006, S. 125.

„Von uns ist schwer zu erkennen, woher kommt es, wenn Schüler nicht zur Konfliktlösung wollen, es kann ja durchaus mit dem Verhalten von Lehrern zusammenhängen, wenn dann zum Beispiel so ironische Bemerkungen gemacht werden, so: Ach, da muss wieder jemand zur Konfliktlösung.“<sup>661</sup> (Begleitlehrer/in)

Die fehlende Offenheit gegenüber neuen Methoden und Konzepten resultiert aus Sicht vieler Schulleiter und Begleitlehrer aus dem Umstand, dass sich viele Kollegen überfordert fühlen. Die Verpflichtung zur Erstellung von Qualitäts- und Schulprogrammen als Reaktion aus den PISA-Untersuchungen führt zu einer Überbetonung von Wissensinhalten gegenüber Erziehungszielen.

„Das Problem ist eigentlich, ich habe ja so ein bisschen geschildert, wie es zustande kam, dass viele sich emotional dagegen wehren. Nicht weil sie die Streitschlichtung an sich nicht gut finden, ... sondern dass sie auch im normalen Unterricht eben noch zusätzlich Zeit dafür verwenden, und dass sie eben ganz viele Qualitätsprogramme in anderen Schwerpunkten lieber gehabt hätten. Von daher ist es im Moment noch nicht so viel zu spüren.“<sup>662</sup> (Begleitlehrer/in)

Bei der Erfüllung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufträgen greifen viele Lehrer lieber auf „altbewährte“ und „schnellere“ Lösungen zurück.

„Es gibt Lehrer, die schnelle Lösungen bevorzugen, denen ist der Weg zu lang. Sie stören sich oft daran, dass es nicht so schnell abrechenbar ist, dass man das auch loslassen muss.“<sup>663</sup> (Schulleiter/in)

Auch wenn viele Kollegen bei der Entscheidung über die Einführung von Peer-Mediation wohlwollend zustimmen, wird die Unterstützung im weiteren Verlauf verweigert, sobald ihre Mitarbeit gefordert wird. Dies kann darin begründet liegen, dass sie bei der Abstimmung nicht unhöflich zu den engagierten Begleitlehrern sein oder sich nicht bei der öffentlichen Abstimmung als Blockierer von Innovationsprozessen outen wollten.

„Also, am Anfang war das so eine Aufbruchsstimmung und es war mit Sicherheit auch sehr verankert, kann man sagen. Dann nach und nach ist der Alltag eingekehrt. Schon bei der zweiten Ausbildungsstaffel merkte man, dass die meisten mehr oder weniger uninteressiert sind an dem, was da läuft, obwohl wir das bekannt gemacht haben, in die Fächer gegeben haben auf Konferenzen, dies und das. Aber für die war das irgendwie wie so ein Alltag, also da gibt es irgendwelche, die machen das.“

---

<sup>661</sup> Behn u.a., 2006, S. 171.

<sup>662</sup> Behn u.a., 2006, S. 123.

<sup>663</sup> Behn u.a., 2006, S. 123.

Okay, mehr brauchen wir dafür auch nicht zu wissen, und ich mache hier meinen Unterricht. Und daraus resultieren dann die Probleme, dass sozusagen die Uninteressiertheit oder das mangelnde Bewusstsein darüber, dass es dort eine wichtige Stelle gibt, an der Konflikte von Schülerinnen und Schülern einen Ort haben, einen anderen Ort als in der Klasse, der ist, glaube ich, wenig im Bewusstsein verankert, das ist meine Einschätzung und auch die Einschätzung der Streitschlichter. Was sich auch in den mangelnden Zahlen zeigt, es sind wenige, wenn man sich die Zahlen mal genauer anguckt, die da hingehen aus den Jahrgängen.“<sup>664</sup> (Begleitlehrer/in)

Darüber hinaus wird in den Interviews deutlich, dass einigen Kollegen die Kenntnis des Mediationsgedankens fehlt, was auf eine nicht ausreichende Information und Fortbildung der Kollegen deutet.

Viele Kollegen sind verunsichert, welche Konflikte, wann an die Schülermediatoren verwiesen und welche eher von ihnen selbst geregelt werden sollten.

„Auf einer Dienstversammlung könnte man sich mal hinsetzen und zu dieser Problematik Details besprechen. Einfach, dass zur Not von oben bestimmt wird: ‚Hören Sie zu, wenn der den Bleistift kaputt macht, das ist nichts für den Streitschlichter, wenn Sie das machen, dann handeln Sie falsch.‘ Oder (...) das ist zwar Ihr Kompetenzbereich, aber wir wollen das etablieren, da schicken Sie bitte zum Konfliktlotsen. Und wenn das in der Stunde ist: Ich stehe hinter Ihnen, dann machen Sie es auch in der Stunde. Das ist wichtiger als sonst was, weil dieser Konflikte weiter getragen wird.“<sup>665</sup> (andere/r Lehrer/in)

Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten legen am genauesten fest, welche Konflikte mediert werden sollen und welche nicht geeignet sind. Mediiert werden sollen überschaubare und klar abgrenzbare Konflikte zwischen zwei identifizierbaren Konfliktparteien. Des Weiteren soll der Konflikt die Peer-Mediatoren nicht inhaltlich und emotional überfordern. Bei Körperverletzung, Diebstahl, Sachbeschädigung, sexueller Belästigung und extremistischen Handlungen kann nicht jedem Opfer eine Mediation zugemutet werden. Der Opferschutz hat hier Vorrang. Darüber hinaus könnten sich Schülermediatoren in solchen Extremsituationen überfordert werden.

„Da, finde ich, muss man Grenzen sehen. Also man darf, finde ich, die Mediation bei so Hardcore-Fällen, will ich mal sagen, nicht einsetzen. Man muss einfach wissen, Mediation ist ein soft-skill, kann man sagen. (...) Aber bei Straftaten muss man, finde ich, die Grenze ziehen, damit man sagt, irgendwo sind die Opfer, wenn es wirklich so harte Sachen sind. Die haben ein Recht zu sagen, ich möchte das nicht, und das wird akzeptiert. Die müssen sich dem nicht stellen, dem Täter. Das finde ich, muss man einfach in der Mediation auch sehen.“<sup>666</sup> (Begleitlehrer/in)

---

<sup>664</sup> Behn u.a., 2006, S. 172 ff.

<sup>665</sup> Behn u.a., 2006, S. 169/170.

<sup>666</sup> Behn u.a., 2006, S. 174.

Sollten Opfer von Straftaten Interesse haben, den Konflikt vorgerichtlich zu klären und Verhaltensänderungen zu bewirken, können sie den Täter-Opfer-Ausgleich nutzen (siehe Kapitel 4.7.2).

Ferner stößt Schulmediation an ihre Grenzen, wenn Schülermediatoren als „Streber“ abgewertet werden. Viele Schüler sind die mediative Konfliktbearbeitung von ihrem Umfeld nicht gewohnt, was sie verunsichert. Junge Schüler sind eher bereit, eine Mediation zu nutzen. Ältere Schüler fühlen sich kompetent genug auf ihre Art die persönlichen Konflikte zu regeln, was die geringe Verbreitung an beruflichen Schulen erklären kann. Der Besuch einer Mediation wird als Schwäche ausgelegt und die Schülermediatoren nicht ernst genommen, was wiederum das Selbstbewusstsein der Mediatoren belasten kann.

#### **6.6.3.4 Zum Verhältnis Mediation und Sanktion in der Schulpraxis**

Wie wird der Systemkonflikt zwischen Mediation und Sanktion von den Beteiligten wahrgenommen? Ist Peer-Mediation umsetzbar, wenn man nur auf Freiwilligkeit bei den Schülern setzt?

Um diese Fragen zu beantworten, werden Ergebnisse der quantitativen Befragung und der leitfadengestützten Interviews aus der Sicht verschiedener Akteure untersucht.

Vordergründig grenzen viele Schulleiter Mediation und Sanktion voneinander ab.

„Das ist außen vor. Das hat mit Sanktionsmaßnahmen nichts zu tun.“<sup>667</sup> (Schulleiter/in)

Für Sanktionen fühlen sich eindeutig die Schulleiter zuständig. Auf Sanktionen ist ihrer Meinung nach nicht zu verzichten. Sie akzeptieren aber Mediation, wenn dadurch die Sanktionen gemindert werden können.

„Also ich kann nicht hergehen und meine Verantwortung, wenn ich strafen muss, das kann ich nicht delegieren. Dann sind die Lehrer gefordert. Wenn aber Mediation im Vorfeld möglich ist, ist das eine gute Sache.“<sup>668</sup> (Schulleiter/in)

---

<sup>667</sup> Behn u.a., 2006, S. 160.

<sup>668</sup> Behn u.a., 2006, S. 160.

In Schulen mit erfolgreich laufenden Mediationsprojekten haben Sanktionen aufgrund erfolgreicher Mediationen abgenommen. Dabei wird das Prinzip der Freiwilligkeit bewusst relativiert bzw. ignoriert.

„So wie sich die Nutzung des Streitschlichterraums erhöht hat, haben sich eindeutig die Konflikte hier in der Schulleitung minimiert. (...) Das spart mir viel, viel Arbeit.“<sup>669</sup> (Schulleiter/in)

„Also der sanfte Druck ist schon da, dass wir sagen, du musst, also wir erwarten jetzt von dir, dass du da hingehst, um diesen Konflikt mit der oder der Schülerin oder dem Schüler zu lösen. Und unterschwellig ist da natürlich immer dabei, sonst (...), aber es wird nicht so, so explizit gesagt. Das steht im Raum.“<sup>670</sup> (Schulleiter/in)

Begleitlehrer grenzen Mediation und Sanktion stärker voneinander ab. Die Begleitlehrer haben in der Regel eine Mediatorenschulung absolviert und die Prinzipien der Mediation sind bekannt.

„Es ist ein freiwilliges Verfahren und wird nicht mit Sanktionen verbunden.“<sup>671</sup> (Begleitlehrer/in)

Die meisten Begleitlehrer sehen in der Mediation eine Alternative zu Sanktionen. Erst sollte eine Mediation durchgeführt werden, anstatt oder bevor Sanktionen ausgesprochen werden. Diese Auffassung wird von der Mehrheit der anderen Lehrer geteilt.

„Also in dem Moment ist für mich ganz wichtig, wenn wir eine Konfliktkultur an der Schule haben mit Mediation, dass die Mediation immer vorgeschaltet wird, bevor der Sanktionskatalog kommt.“<sup>672</sup> (Begleitlehrer/in)

Eine Dilemmasituation entsteht dann in Schulen, wenn eine Verhaltensweise Sanktionen erfordert, aber eine Mediation gewünscht wird. Die Schüler stehen vor der Entscheidung, entweder an einer Mediation teilzunehmen oder gleich eine pädagogische Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahme zu akzeptieren.

„Wie freiwillig kann Mediation in der Schule überhaupt sein? In dem Rahmen, in dem die Umgangsweise von Schülerinnen und Schüler inhaltlich festgelegt ist, also wo es z.B. Strafmaßnahmen gibt, da hat man die Alternative, entweder ich kläre diesen Konflikt oder es kann schulische Maßnahmen geben. Also von daher ist die Freiwilligkeit in einem gewissen Sinne eingeschränkt zu sehen. Ich habe damit keine Proble-

---

<sup>669</sup> Behn u.a., 2006, S. 160.

<sup>670</sup> Behn u.a., 2006, S. 160.

<sup>671</sup> Behn u.a., 2006, S. 161.

<sup>672</sup> Behn u.a., 2006, S. 161.

me. Auch eine Mediation, die unfreiwillig mit dem Ziel, Sachen zu klären, damit es keine Strafen gibt, geschieht, kann absolut Erfolg haben.“<sup>673</sup> (Begleitlehrer/in)

Obwohl Begleitlehrer den Unterschied zwischen Mediation und Sanktion betonen, tolerieren sie, dass Mediationen auch unfreiwillig durchgeführt werden. Dieser Widerspruch wird damit legitimiert, dass Sanktionen abgewehrt werden können. Durch den sanften Druck werden mehr Fälle den Schülermediatoren zugewiesen, als wenn Streitende sich freiwillig entscheiden würden.

Da die Begleitlehrer auch am Erfolg der Peer-Mediation gemessen werden, ist diese Einstellung und Vorgehensweise verständlich. Wie dieser Widerspruch auf Schülermediatoren und Konfliktparteien wirkt und ob bei unfreiwilliger Teilnahme von einem Erfolg gesprochen werden kann, auch wenn Sanktionen vermieden werden konnten, ist fraglich.

Aus Sicht der Schülermediatoren und der Schüler greifen viele Lehrer eher auf Strafen zurück, anstatt auf die Peer-Mediation zu verweisen. Dies steht im Widerspruch zu den Selbsteinschätzung mancher Lehrer. Wenn Lehrer die Mediation empfehlen, wird dies von Schülern als Druckmittel empfunden.

„Ich denke, die meisten Lehrer greifen doch immer noch zu Strafen. Also, sie schicken fast niemand zur Streitschlichtung. Also, von den sechzig Lehrern, die es an unserer Schule gibt, sind es vielleicht fünf bis zehn Lehrer, die zur Streitschlichtung schicken. Regelmäßig. Die anderen, die verteilen einfach Strafen.“<sup>674</sup> (Schülermediator/in)

„Ich glaube, Streitschlichtung ist eher ein Druckmittel. ... Aber es ist wirklich so, entweder du gehst zur Streitschlichtung oder du kriegst die Strafe, und dann sagen sie auch manchmal, wir regeln das lieber selber oder gehen in die Streitschlichtung.“<sup>675</sup> (Schülermediator/in)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erwachsenen Mediation und Sanktion im Prinzip voneinander getrennt sehen, aber in der Praxis mehr oder weniger miteinander verbinden. Schüler hingegen, insbesondere diejenigen, die das Konzept nicht kennen, empfinden Mediation als eine andere Form von Sanktion. Dies führt zu Widersprüchen bei den Schülermediatoren. Sie haben in ihrer Ausbildung gelernt, dass Mediation auf Freiwilligkeit basiert, die aber im Nachhinein aufgehoben wird. Diesem Dilemma sollten sich die Begleitlehrer bewusst werden.

---

<sup>673</sup> Behn u.a., 2006, S. 161.

<sup>674</sup> Behn u.a., 2006, S. 163.

<sup>675</sup> Behn u.a., 2006, S. 163.

Mit den Schülermediatoren sollte über dieses Problem offen diskutiert werden, bevor sich Peer-Mediatoren instrumentalisiert fühlen.

An Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten wird häufig Druck ausgeübt, Mediation durchzuführen. Gleichzeitig besteht aber auch die höchste Klärung und Transparenz innerhalb der Kollegien und Schülern darüber, wie und wann Mediation genutzt werden soll.

Die Forderungen von SIMSA und DITTMANN nach einer klaren Abgrenzung von Mediation und Sanktion (siehe Kapitel 6.5) werden in der Praxis kaum eingehalten. Wird Mediation als Ersatz oder Vorstufe von Sanktionen bewusst eingesetzt, kann dies Auswirkungen auf das Gespräch und die Vereinbarung haben. Konfliktparteien könnten eher einen Kompromiss eingehen, um Sanktionen zu entgehen.

Würde Peer-Mediation wirklich freiwillig praktiziert, werden weniger Konflikte mediert. Dies geschieht dann allerdings glaubhaft und somit überzeugender. Es sei denn, die Schüler können auch bei Zwangsüberweisung die positiven Aspekte der Mediation für sich identifizieren und nutzen.

#### **6.6.4 Schulmediation - Erwartungen und Wirkungen**

An Mediationsprojekte werden häufig intern, aber auch extern hohe Erwartungen in kürzester Zeit gestellt. Dies gilt vor allem hinsichtlich gewaltmindernder Wirkungen. Werden die Erwartungen nicht in absehbarer Zeit erfüllt, wird der Ansatz in Frage gestellt. Gleichwohl muss sich die Peer-Mediation als pädagogisches Konzept an ihren Auswirkungen messen lassen. Aus diesem Grund wurden in der bundesweiten Evaluation zunächst in offener Fragestellung die drei wichtigsten Ziele erfragt, um anschließend die Erwartungen mit den Wirkungen abzugleichen.

Die Befragten konnten jeweils drei Ziele als Stichpunkte nennen. Die Antworten wurden zu drei Kategorien zusammengefasst.<sup>676</sup>

---

<sup>676</sup> Behn u.a., 2006, S. 214.

**Ergebnis der Befragung in zusammengefasster Form Anzahl der Nennungen**

*Umgang mit Gewalt und Konflikten*

Konfliktlösungsstrategien erlernen	445
Gewaltprävention allgemein	196
Streitkultur an der Schule etablieren	45
Ausbildung von Mediatoren	10
Sensibilisierung für Konflikte	8

*Schulklima und Schulentwicklung*

Verbesserung des Schulalltags allgemein	232
Entlastung der Lehrer	68
Schulentwicklung allgemein	30
Soziales Lernen	15
Integration aller Schüler	13
Alternativen zu gängigen Schulsanktionen	4
Entwicklung eines positiven Schulprofils	3

*Vermittlung allgemeiner persönlichkeitsbildender Kompetenzen aller Schüler*

Soziale Kompetenz	122
Eigenverantwortung	107
Kommunikationsfähigkeit	75
Selbstbewusstsein stärken	21
Selbstständigkeit	21
Toleranz	10
Persönlichkeitsbildung	10
Positiver Umgang mit Emotionen	6
Demokratisches Handeln	6
Teamfähigkeit	3
Mündigkeit	1
Andere Kompetenzen	88

Die genannten Ziele sind überwiegend allgemein formuliert. Sie entsprechen eher Erwartungen, die schwer zu überprüfen sind. Dies lässt vermuten, dass im Rahmen der Implementierung evaluierbare Ziele nicht hinreichend besprochen wurden. Je messbarer die Ziele festgelegt werden, umso früher können Abweichungen erkannt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Trotz der allgemeinen Zielformulierungen geben von den Befragten 24 % an, dass die Ziele „weitgehend“ und 44 % „teilweise“ erreicht worden. Im Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten die Ziele konkreter artikulieren und darauf achten, nicht zu hohe Erwartungen an das Mediationsprojekt zu stellen, um die Beteiligten nicht zu überfordern.

„Also wir schrauben die Erwartungen erst mal nicht so hoch und lassen sich das entwickeln. Und während der Entwicklung können wir das ja nebenbei auch gleichzeitig mit evaluieren und Ziele festschreiben. Und

die Erwartungen waren nun nicht so hoch, dass wir denken, die Schule ändert sich grundsätzlich.“<sup>677</sup> (Schulleiter/in)

Dagegen stellen insbesondere unbeteiligte Lehrer an Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten hohe Erwartungen an die Mediationsprojekte. Zugleich sprechen viele Kollegen den Schülermediatoren im Vorfeld die Kompetenz ab.

„Was erhoffe ich mir von einem Projekt, von dem ich eigentlich denke, es überfordert Schüler? Die können das nicht. Es macht Sinn, wenn es häufig zu Schulhofprügeleien käme und ich stabile Oberstufenschüler habe, die sich auch was zutrauen und dazwischen gehen. Weil die vielleicht mit einer anderen Autorität dazwischen gehen als Lehrer oder sonstiges Personal das tun würde.“<sup>678</sup> (andere/r Lehrer/in)

Ein Begleitlehrer an einer Schule mit erfolgreichem Mediationsprojekt gibt zu bedenken, dass die Erwartungen an Mediation zum einen nicht zu hoch angesetzt und zum anderen auch nicht einseitig betrachtet werden dürfen. Wenn Mediation in der Schule und in der Gesellschaft etwas bewirken soll, müssen alle Beteiligte ihr Verhalten reflektieren.

„Es ist schon klar, wenn man die Erwartung hat, dass eine Mediation an der Schule das Schulklima verändert, dann ist das, finde ich schon der falsche Ansatz. Eine Mediation kann nur das Schulklima verändern, wenn sich das gesamte Kollegium und die gesamten betroffenen Schülerinnen und Schüler auf dieses Projekt einlassen, und eine Änderung des Schulklimas heißt ja auch eine Änderung, des eigenen Verhaltens, und das ist, glaube ich, ein ganz schwieriger Weg.“<sup>679</sup> (Begleitlehrer/in)

Schülermediatoren erwarten von ihrer Tätigkeit primär die Gewalt an ihrer Schule zu verringern und Mitschülern zu helfen.

Nachdem die Erwartungen der Akteure kurz skizziert wurden, soll die Frage untersucht werden, welche Wirkung Peer-Mediation in Schulen erzielt. So häufig und berechtigt diese Frage gestellt wird, umso schwieriger ist es, eine valide Antwort zu geben. Die Aussagekraft der Peer-Mediation wird durch mehrere Faktoren beeinflusst. Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten verfolgen überwiegend einen ganzheitlichen Ansatz und setzen mehrere Konzepte zur Gewaltprävention um. Sowohl bei der quantitativen Befragung als auch in den Interviews werden subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen erfasst. Ferner wurde keine Längsschnittuntersuchung mit verschiedenen Untersuchungszeitpunkten durchgeführt.

---

<sup>677</sup> Behn u.a., 2006, S. 217.

<sup>678</sup> Behn u.a., 2006, S. 218.

<sup>679</sup> Behn u.a., 2006, S. 218.

Die Auswirkungen der Schülermediation wurden von den Befragten in den Mediationsprojekt-Typen unterschiedlich bewertet. Während an Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten die Wahrnehmung der Schulleiter, der Begleitlehrer, der nicht beteiligten Lehrer, der Schülermediatoren und der Schüler hinsichtlich der positiven Auswirkungen weitgehend übereinstimmen, sehen einzig die Begleitlehrer an Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten Wirkungen der Peer-Mediation. Dagegen nehmen die Schulleitung, die unbeteiligten Lehrer, die Schülermediatoren und die Mitschüler wenig bis keine Wirkung wahr, was darauf schließen lässt, dass entweder keine messbaren Ziele formuliert wurden und/oder keine signifikanten Ergebnisse vorliegen. In Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten beurteilen alle Beteiligten die Wirkung als gering, was dazu beigetragen hat, die Mediationsarbeit einzustellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten positive Auswirkungen registriert wurden, die wiederum die Mitarbeit und Unterstützung des Konzepts fördern. Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten werden mit der Skepsis von Lehrern und Schülern konfrontiert.

Nachfolgend werden die Wirkungen der Peer-Mediationsprojekte erläutert und mit den Erwartungen abgeglichen. Die Interviewaussagen helfen ein differenzierteres Bild der Wirkungen bezüglich der Projekttypen zu zeichnen.

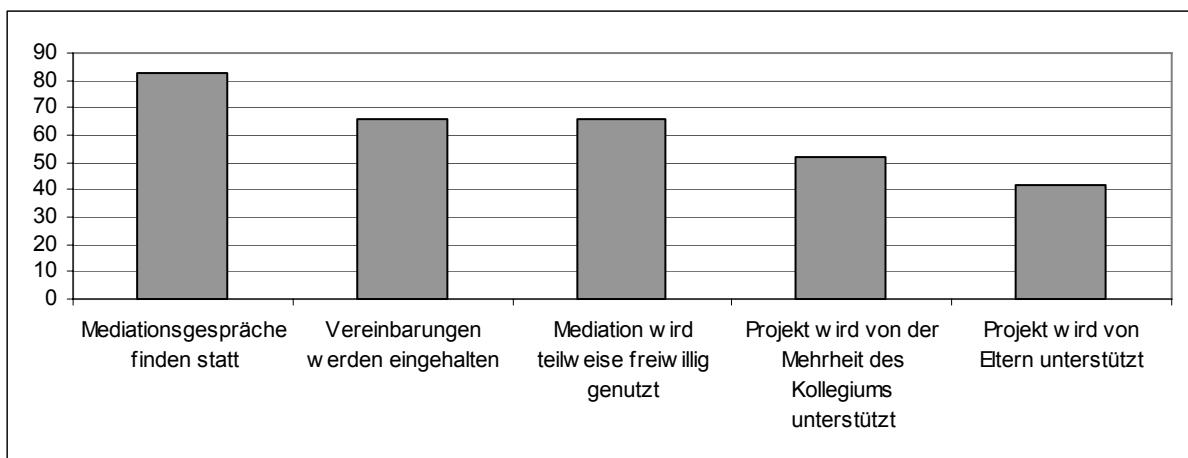


Abb. 29: Erreichte Programmziele.<sup>680</sup>

Wie in der Grafik zu erkennen ist, finden in über 80 % der Schulen Mediationsgespräche statt. Dies zeigt, dass Streitende überwiegend die Möglichkeit nutzen, den konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen. Die Aussage, dass zwei Drittel der Vereinbarungen eingehalten werden, zeugt von Nachhaltigkeit. Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten

<sup>680</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 226.

und abgebrochenen Projekten sehen dies weniger, was das Drittel der nicht eingehaltenen Vereinbarungen erklärt.

Als wichtigste Wirkung der Peer-Mediation für die Schülermediatoren wird von allen befragten Pädagogen unabhängig vom Projekttyp die Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz und deren Persönlichkeitsentwicklung benannt. Konkret wurden folgende Veränderungen formuliert:

- „Weiterbildung der Persönlichkeit,
- Steigerung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, sicheres Auftreten,
- Herausbildung der Fähigkeit, Konflikte zu analysieren und zu bearbeiten und damit zu einem anderen Umgang mit Konflikten zu gelangen,
- Erlernen von Techniken der Gesprächsführung, z.B. positives Feedback (...) oder aktives Zuhören,
- Die Schüler/innen können sich besser in andere hineinversetzen und verstehen auch die Sichtweise der Erwachsenen besser,
- Die Schüler/innen erleben, dass man etwas verändern kann, dass aber eigene Anstrengungen dazu erforderlich sind.“<sup>681</sup>

Manche Lehrer berichten von Verhaltensänderungen aggressiver Jugendlicher, die vor dem Mediationsprojekt zu den Störern gehörten. Einige Lehrer erleben durch die Schülermediatoren Unterstützung in der Klasse, was ihnen ihre Arbeit erleichtert. Insgesamt wird die Reduktion von Unterrichtsstörungen von 16 % der Befragten angegeben.

In der Befragung wurde deutlich, dass die positiven Ausstrahlungseffekte, was die Anwendung konstruktiver Gesprächsführung anbetrifft, auf andere Schüler nur begrenzt wahrgenommen werden. Verbale und körperliche Gewalt nehmen in der Wahrnehmung der Befragten um mindestens ein Fünftel ab, was mit dem Rückgang schulischer Disziplinarmaßnahmen korrespondiert.

---

<sup>681</sup> Behn u.a., 2006, S. 227.

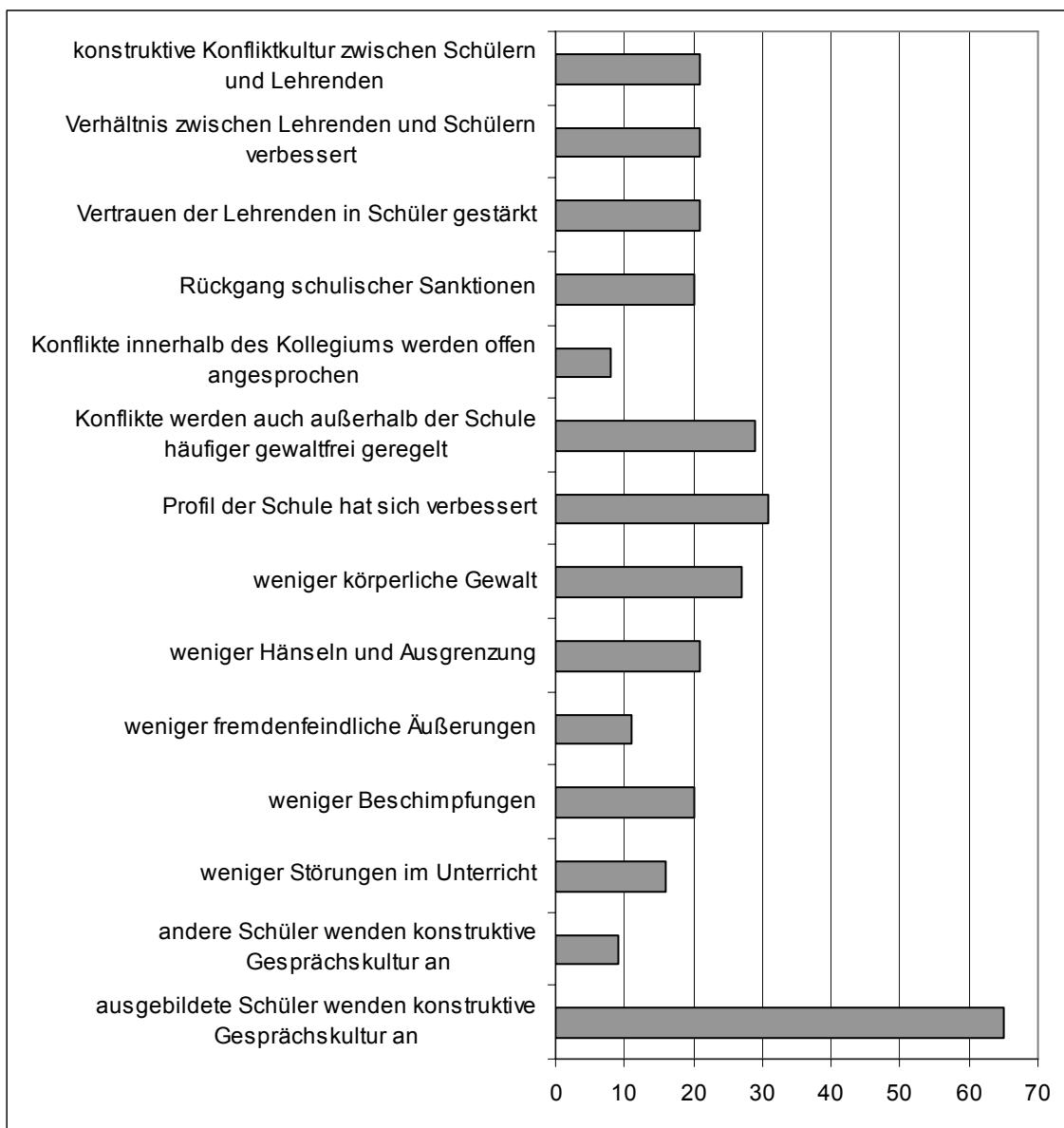


Abb. 30: Erfolge der Mediationsprojekte<sup>682</sup> (Mehrfachnennungen möglich N=573)

In den Interviews wird berichtet, dass sich die Zertifikate zur Peer-Mediatoren-ausbildung positiv in Bewerbungsgesprächen auswirken. Diese Einschätzung wird von Schülermediatoren geteilt und motiviert Schüler an den Schulungen teilzunehmen. Am höchsten werden die Erwartungen beim Kompetenzzuwachs der ausgebildeten Schülermediatoren befriedigt. Die Multiplikatoreneffekte auf Mitschüler entfalten allerdings eine begrenzte Wirkung. Die Mehrzahl der Schülermediatoren nimmt einen persönlichen Lernprozess wahr, der für sie wichtiger ist als die Anwendung und Weitergabe des Gelernten in der Schule. Hinsichtlich der Erwartungen und Auswirkungen der Peer-Mediation aus Sicht der Schülermediatoren sind Abweichungen zu erkennen. Schülermediatoren artikulierten als Erwartung primär ihren Mitschülern zu helfen. Im Ergebnis

<sup>682</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 234 ff.

stellen sie ihren persönlichen Lernfortschritt jedoch über die eigentliche Tätigkeit und den Multiplikatoren-Effekt. Der wesentliche Grund für diese Bewertung könnte sein, dass die Schülermediatoren von der Ausbildung zu Peer-Mediatoren profitierten, diese aber nur begrenzt aufgrund fehlender oder geringer Nachfrage anwenden konnten.

Die Auswirkungen der Schulmediation auf die Arbeitsentlastung der Lehrer werden unterschiedlich beantwortet. Am ehesten sehen die Begleitlehrer Arbeitsentlastung für ihre Kollegen, aber nicht für sich selbst.

„Sie können in vielfacher Weise profitieren. Ich denke, dass es immer eine Entlastung dadurch gibt, dass Konflikte in einer recht frühen Phase aufgelöst werden, also weitere Eskalationen damit unterbunden werden. Das ist natürlich etwas, was man nicht messen kann, man kann nichts messen, was nicht stattfindet. Aber davon sind wir überzeugt.“<sup>683</sup> (Begleitlehrer/in)

Der Erfolg eines Mediationsprojekts hängt von der Unterstützung des gesamten Kollegiums ab. Unbeteiligte Lehrer erwarten häufig nur eine Arbeitsentlastung durch die Peer-Mediation. Dieser Effekt kann eintreten, ist jedoch von mehreren Faktoren wie einer systematischen Implementierung und regelmäßigen Nutzung des Mediationsangebotes abhängig. Es besteht die Gefahr, dass die hohen Erwartungen an eine Arbeitsentlastung nur zum Teil oder gar nicht erfüllt werden und die enttäuschten Lehrer die Kooperation einstellen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Erwartungen nicht einseitig zu formulieren. Vielmehr sind über die Arbeitsentlastung weitergehende Veränderungen wie die Kompetenzzuwächse bei Schülern und Lehrern hervorzuheben. Wenn diese Wirkungen spürbar werden, kann dies auch zu einer Arbeitsentlastung führen. Die Evaluationsergebnisse erfolgreich implementierter Mediationsprojekte dokumentieren diesen Zusammenhang.

Ein weiterer positiver Effekt bei einigen nicht beteiligten Lehrern ist, dass sie ein neues Bild von Schülern bekommen, die als Peer-Mediatoren arbeiten. Die Lehrer erleben Fähigkeiten, die sie vorher bei den Schülern nicht gesehen haben und korrigieren möglicherweise ihr defizitorientiertes Bild von den betroffenen Schülern.

Aus Schülersicht hat die Peer-Mediation nur begrenzte Auswirkungen auf das Verhalten der Lehrer. Vereinzelt wird die Abnahme aggressiven Verhaltens der Lehrenden wahr-

---

<sup>683</sup> Behn u.a., 2006, S. 231.

genommen. Manche Schüler haben den Eindruck, dass einzelne Lehrer die Konfliktbearbeitung delegieren, um sich nicht selbst damit beschäftigen zu müssen.

Übereinstimmend sehen Schüler am ehesten positive Veränderungen bei den Lehrern, die Mediationsprojekte betreuen und an Fortbildungen teilnehmen. Diese Beurteilung legitimiert die Forderung, dass alle Lehramtstudenten und Lehrer entsprechende Fortbildungen besuchen sollten bzw. müssen.

Werden die Erfolge differenziert nach den Mediationsprojekttypen betrachtet, zeigt sich, dass Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten am häufigsten die Präventionsziele erfüllen, gefolgt von Schulen mit neu angelaufenen Projekten, Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten. Dies erscheint logisch, da das Erreichen der Erwartungen ein Typisierungskriterium in der Evaluation war. Auffällig hierbei ist das Ergebnis, dass an Schulen mit neu angelaufenen Mediationsprojekten unter zwei Jahren Umsetzungsdauer Konflikte im Kollegium am häufigsten angesprochen werden, was ein Merkmal der Euphoriephase im Rahmen der Implementierung sein könnte. Unabhängig davon, wie die Konflikte im Weiteren bearbeitet werden, ist die Thematisierung der Konflikte ein erster wichtiger Schritt destruktive Konfliktverhaltensmuster zu überwinden.

Zur Bewertung der Frage, welchen Beitrag Mediationsprojekte zur Gewaltminderung und Gewaltvorbeugung leisten können, ist zu berücksichtigen, dass Aggressionen und Gewalt vielschichtige Ursachen haben können.<sup>684</sup> Deshalb ist und kann Mediation kein Allheilmittel sein. Peer-Mediation kann, auch wenn es sich letztlich um subjektive Einschätzungen handelt, wie die Untersuchungsergebnisse der ersten bundesweiten Evaluation zeigen, einen Beitrag leisten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vor dem Hintergrund hoher Erwartungen an Mediationsprojekte die Ansprüche zum größten Teil - wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen - erfüllt werden.

---

<sup>684</sup> Vgl. Caesar, 2003, S. 69ff.; vgl. Schubarth, 2001, S. 98.

## 6.6.5 Ausformungen der Mediation im System Schule

Mediation und Schule basieren auf unterschiedlichen Voraussetzungen. Während Mediation auf Freiwilligkeit, Gleichberechtigung und Selbstverantwortung beruht, ist Schule eine Zwangsveranstaltung. Schule ist hierarchisch strukturiert. Lern- und Bildungsziele werden vorgegeben. Vor dem Hintergrund dieser Systemkonflikte ist zu fragen, ob und wenn ja, wie Mediation im System Schule überhaupt lebensfähig ist.

Die erste bundesweite Evaluation hat gezeigt, dass Mediation, wenn auch mit Schwierigkeiten verbunden, sich in Schule etablieren kann. Aus den Erfahrungen können vier Wege identifiziert werden, wie Mediation in der Schule umgesetzt wird bzw. werden kann<sup>685</sup>.

- Schulmediation als Insel
- Schulmediation wird dem System Schule angepasst
- Schulmediation als Teil einer sich wandelnden Schule
- Mediation als Element schülerzentrierter Strukturen

Die vier Wege können einzeln existieren, in verschiedenen Kombinationen nacheinander oder parallel verlaufen.

### 6.6.5.1 Schulmediation als Insel

An vielen Schulen sind Mediationsprojekte nicht in die Schulentwicklung integriert. Sie stehen isoliert als Insel da. Die Verantwortung liegt bei wenigen oder oftmals einem Kollegen. Der Kollege vollzieht einen Rollenwechsel zwischen unterrichtendem Lehrer und Begleitlehrer im Mediationsprogramm. Die wenigen Schüler, die sich ausbilden lassen, profitieren als Peer-Mediatoren in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von der Ausbildung. Von der Schulleitung wird das Angebot wohlwollend gesehen, jedoch nicht aktiv unterstützt. An vielen Schulen führt die Insellösung aufgrund der fehlenden systemischen Implementierung und der daraus resultierenden geringen Nachfrage zum Abbruch. An wenigen Schulen bewirkt die Insellösung zu einer Bewusstseinsänderung. Sie kann Anstoß zu einer positiven Gesamtentwicklung sein.

---

<sup>685</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 239.

Dies gelingt allerdings nur, wenn die „Einzelkämpfer“ Unterstützung von der Schulleitung und den Kollegen erhalten.

### **6.6.5.2 Schulmediation wird dem System Schule angepasst**

Eine andere Strategie, mit dem Systemkonflikt zwischen Mediation und Schule umzugehen, liegt in der Anpassung der Mediation an das System Schule. Dabei werden häufig Grundprinzipien der Mediation eingeschränkt. Dies gilt insbesondere für die Freiwilligkeit. Die Praxis der Weiterleitung reicht vom Angebot über das Schicken, vom Ausüben sanften Druckes bis zur Alternative Mediation oder Sanktion. Schülermediatoren sind überwiegend älter als die Konfliktparteien. Begleitlehrer geben Ergebnisse der Mediation zum Teil an die Klassenlehrer weiter. Das Mediationsangebot wird von relativ vielen Kollegen genutzt. In einigen Schulen wird Mediation als Wahlpflichtfach durch Prüfungen benotet.

Die Einschränkung der Freiwilligkeit, Gleichberechtigung, Selbstverantwortung und Geheimhaltung können bei Schülern zu Widersprüchen und Ablehnung führen.

### **6.6.5.3 Schulmediation als Teil einer sich wandelnden Schule**

Ein weiterer Ansatz kann sein, die Prinzipien der Mediation auf die Schule zu übertragen. Dies ist in Schulen der Fall, die ein ganzheitliches Konzept verfolgen und Komplementärangebote entwickeln. In langfristigen Prozessen, die auch strukturelle Veränderungen intendieren, vollziehen sich Entwicklungsprozesse bei allen Beteiligten. Viele Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten verfolgen diese Strategie. Mediation hat demzufolge einen großen Stellenwert im Schulprogramm und in der Schulordnung.

„Das sieht man ja, es ist eine Säule des Schulprogramms. Sie hat einen hohen Stellenwert. Wir haben sechs Säulen. Das ist einmal die Gestaltung des Lebensraums Schule, dann Teamarbeit, Methodenkompetenz, Umgang mit neuen Medien, Mediation und dann die sechste Säule, die wir geschaffen haben seit diesem Schuljahr, das ist der Nachmittagsunterricht, und alle Säulen tragen dazu bei, und das wollen wir versprechen, dass die Unterrichtsqualität sich verbessert.“<sup>686</sup> (Schulleiter)

---

<sup>686</sup> Behn u.a., 2006, S. 246.

Das gesamte Kollegium bildet sich in Konfliktbearbeitung fort. Die Teamarbeit wird durch strukturelle Veränderungen gefördert. Zweierteams sind für eine Klasse verantwortlich. Kollegiale Beratung und Supervision finden häufiger statt als in anderen Schulen.

#### **6.6.5.4 Mediation als Element schülerzentrierter Strukturen**

Die vierte Zugangsmöglichkeit Mediation in der Schule zu etablieren ist an Strukturen der Schülerbeteiligung anzuknüpfen. Peer-Mediation kann bei den Schülern an Akzeptanz gewinnen, wenn sie von Mitschülern freiwillig getragen und nicht von Lehrern erzwungen wird. Voraussetzungen sind, dass die Schüler überzeugt sind, dass die Mediation gut für sie ist, die Teilnahme keinen Zwang darstellt und die Weiterleitung durch Mitschüler und nicht durch Lehrer erfolgt.

„Man sollte das so rüberbringen, dass es wichtig ist, dass man dort hingehört, nicht einfach sagen, ja, geht dorthin, es ist wichtig, vielleicht könnt ihr euch wieder vertragen. Sondern eine andere Botschaft mitteilen, dass es gut für sie ist, nicht einfach nur so hingehen.“<sup>687</sup> (Schüler)

„Ich denk mal, das sollte nicht vom Lehrer ausgehen, sondern von den Schülern aus. Die Lehrer sollten nichts damit zu tun haben.“<sup>688</sup> (anderer Schüler)

Der schülerzentrierte Zugang kann zusammen mit der Insellösung oder als Element einer sich wandelnden Schule realisiert werden. Die Evaluation hat ergeben, dass nur wenige Schulen partizipative Ansätze praktizieren und somit ein ungenutztes Potenzial besteht.

### **6.7 Empfehlungen zur erfolgreichen Umsetzung von Mediation an Schulen**

Nach SIMSA führen viele Schulen Mediation versuchsweise ein. Erst bei Problemen wird die Notwendigkeit einer systemischen Implementierung in der Schule erkannt.<sup>689</sup> Die Erfahrungen zeigen, wie wichtig die Frage nach organisatorischen und strukturellen Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Implementierung und Umsetzung von Peer-Mediationsprojekten ist.

---

<sup>687</sup> Behn u.a., 2006, S. 249.

<sup>688</sup> Behn u.a., 2006, S. 249.

<sup>689</sup> Vgl. Simsma, 2001, S. 51.

Aus den Erfahrungen und Auswirkungen der Mediationspraxis an Schulen können Strategien und Handlungsempfehlungen zum Gelingen von Peer-Mediation an Schulen abgeleitet werden. Die Empfehlungen können zwei Ebenen zugeordnet werden. Zunächst werden Vorschläge auf der politisch-strukturellen Ebene gegeben. Der Schwerpunkt der Empfehlungen liegt auf der Ebene der Schulpraxis.

### **6.7.1 Empfehlungen auf der politisch-strukturellen Ebene**

Die Umsetzung konstruktiver Konfliktbearbeitung in den Lebens- und Lernorten von Schülern und Lehrenden sollte durch die fachpolitische Begründung auf der Ebene der Landespolitik, die die Kultushoheit trägt, gefördert werden. Dies kann durch die Aufnahme der transformativen Mediation bzw. Peer-Mediation als Konzepte konstruktiver Konfliktbearbeitung in das jeweilige Schulgesetz des Bundeslandes geschehen. Bisher ist dies nur ansatzweise im Schulgesetz des Landes Brandenburg geregelt. Dort heißt es, dass „vorrangig der Konflikt geschlichtet und auf die Anwendung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen verzichtet werden (soll, wenn) das Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers auf einem Konflikt mit anderen Schülerinnen oder Schülern (...) beruht.“<sup>690</sup> In den neueren Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept wird in den didaktischen Grundsätzen darauf verwiesen, dass Konfliktbewältigung im Unterricht einbezogen werden soll, konkrete Verfahren werden allerding nicht benannt.<sup>691</sup>

Da die Akzeptanz der Mediation im Kollegium und die Kompetenz der Begleitlehrer maßgeblich für die erfolgreiche Umsetzung sind, sollte bereits im Studium und im Referendariat der konstruktive Umgang mit Konflikten theoretisch und praktisch vermittelt werden, wie dies in Hessen der Fall ist. Im Rahmen der zweiten Lehrerausbildungsphase müssen die Lehrer im Vorbereitungsdienst seit August 2005 das bewertete Pflichtmodul Erziehen, Beraten und Betreuen im Umfang von 60 Stunden besuchen.<sup>692</sup> Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sollen Kompetenzen erwerben, Konflikte theoriegeleitet und situationsangemessen zu bewältigen. Als Theorieansatz wird die Humanistische Psychologie explizit genannt.

---

<sup>690</sup> § 63, Abs. 2 des Gesetzes über die Schulen im Land Brandenburg in der Fassung vom 2. August 2002.

<sup>691</sup> Vgl. KMK, 2003, S. 5.

<sup>692</sup> Vgl. Hagelüken, 2005, S. 264 ff.

Für die konkrete Umsetzung von Mediationsprojekten in der Schule wären zweckgebundene Entlastungsstunden durch die Staatlichen Schulämter empfehlenswert. Dies würde lästige Diskussionen im Rahmen der Vergabe von Entlastungsstunden innerhalb der jeweiligen Schule vermeiden und die Arbeit der Begleitlehrer honorieren. Da die Gefahr besteht, dass Mediationsprojekte nach der Anfangseuphorie aufgrund der Arbeitsbelastung auslaufen können, würden Entlastungsstunden eine nachhaltige Wirkung der Mediationsprojekte unterstützen.

### **6.7.2 Umsetzungsempfehlungen für die Schulpraxis**

Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten standen vor ähnlichen Aufgaben wie andere Schulen. Im Gegensatz zu Schulen mit abgebrochenen Projekten oder Umsetzungsschwierigkeiten haben Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten Strategien entwickelt, um Probleme zu lösen oder erst gar nicht entstehen zu lassen. Die Umsetzungsempfehlungen können helfen Fehler zu vermeiden bzw. zu beheben.

Im Folgenden sind die elementaren Umsetzungsempfehlungen zusammengefasst:

#### *Einführung und Information*

Die Einführungsphase hat eine große Bedeutung für das Gelingen des Mediationsprojekts. Schulen, die im Vorfeld nicht nur die Schulleitung, sondern auch die Schüler, Eltern und das Kollegium über den Sinn und Zweck von Peer-Mediation informiert haben, schnitten erfolgreicher ab.

In der Regel wird das Grundverständnis der Mediation auf Initiative einzelner Lehrer an einem pädagogischen Tag oder in einer Gesamtkonferenz durch externe Fachleute, die beispielsweise vom Staatlichen Schulamt oder in Hessen vom Amt für Lehrerbildung (AfL)<sup>693</sup> kommen, vorgestellt. In einzelnen Fällen befindet sich im Lehrerkollegium ein bereits ausgebildeter Mediator.

Bevor der Schülervertretung, den Schülern und auch den Eltern das Konzept der Peer-Mediation präsentiert wird und in der Schulkonferenz endgültig über die Implementierung von Mediation in der Schule entschieden wird, ist es sinnvoll, zunächst die Akzeptanz des Lehrerkollegiums und der Schulleitung einzuholen.

---

<sup>693</sup> Vgl. Rademacher, 2005, S. 8.

Damit das Kollegium eine qualitative Entscheidung treffen kann, sollte ihnen das Mediationskonzept erläutert und möglichst praktisch erfahrbar gemacht werden. Ohne die Akzeptanz und die Unterstützung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung wird sich Peer-Mediation nicht wirkungsvoll entfalten können. Befürchten Lehrer und Schulleitung den angesprochenen Autoritätsverlust, werden sie bei jeder Gelegenheit versuchen, die Peer-Mediation zu untergraben. Nach BUDDRUS sollten 15 % der Lehrenden einer Schule den mediativen Ansatz aktiv und weitere 30 % der Kollegen diesen emotional unterstützen.<sup>694</sup>

Vor der Entscheidung über die Einführung von Peer-Mediation in der Schule müssen sich alle Beteiligten bewusst sein, dass sie sich auf einen Prozess einlassen. In einer Situationsanalyse ist zu klären, welche Konflikte bisher von wem und wie bearbeitet wurden. Daran schließt die Ressourcenanalyse an. In der Ressourcenanalyse muss geklärt werden, wer als Begleitlehrer zur Verfügung steht, welche zeitlichen und räumlichen Kapazitäten vorhanden sind bzw. geschaffen werden müssen. Ferner sind Auswahlkriterien aufzustellen, welche Schüler geeignet sind, als Peer-Mediatoren zu arbeiten (siehe Kapitel 6.3). Es ist darauf zu achten, nicht zu viele Mediatoren auszubilden, um der Frustration vorzubeugen, die auftreten kann, wenn die Mediationsnachfrage gering ausfällt und die Peer-Mediatoren ihre Kompetenzen nicht einbringen können. Dies ist häufig in der Einführungsphase der Fall und sollte bereits in der Ausbildung der Peer-Mediatoren thematisiert werden.

Vor der Einführung muss sich das Kollegium über das Verhältnis von Mediation und Sanktion verständigen und entscheiden, welche Konflikte durch Peer-Mediation bearbeitet bzw. welche anderen Maßnahmen angewendet werden sollen. BEHN u.a. geben dabei zu bedenken: „Mediation und Sanktion sollten als gleichwertige Instrumente nebeneinander installiert werden, um den Grundsatz der freiwilligen Inanspruchnahme der Mediation aufrecht zu erhalten: nicht Mediation statt Sanktion, sondern Mediation und Sanktion.“<sup>695</sup> Die Transparenz des Entscheidungsfindungsprozesses und die Berücksichtigung der Meinung aller Betroffenen fördert die Akzeptanz und somit die Unterstützung. Akzeptanzprobleme müssen gegebenenfalls von der Schulleitung aufgegriffen und im Kollegium thematisiert werden. Ferner müssen die Rollen und Aufgaben aller Beteiligten, insbesondere der Lehrer, die nicht direkt im Mediationsprojekt involviert sind,

---

<sup>694</sup> Vgl. Buddrus 2002, S 29.

<sup>695</sup> Behn u.a., 2006, S. 275.

geklärt werden. Sie bilden die Mehrheit. Wenn sie ihre Schüler nicht ermuntern und überzeugen an Peer-Mediation teilzunehmen, droht der Prozess zu scheitern. Schülermediatoren hätten keine Aufgabe. Sie fühlten sich nicht gebraucht und anerkannt.

Für das Gelingen ist wichtig, einfache und evaluierbare Ziele in der Einführungsphase zu formulieren. Einfache Zielformulierungen könnten wie folgt lauten:

- Eine bestimmte Anzahl von Kollegen und Schülern werden aus- und fortgebildet.
- Mediationsgespräche finden statt.
- Vereinbarungen werden eingehalten.
- Gewalttaten und Sanktionen nehmen ab.

Anhand der konkreten Konflikte und Ziele muss überprüft werden, ob sich die Regelungen bewährt haben oder ob Änderungsbedarf besteht.

### *Konfliktmanagementsystem*

Um für das Kollegium und die Schüler Unsicherheiten bei der Umsetzung von Peer-Mediation zu vermeiden, bedarf es klarer und verbindlicher Regelungen hinsichtlich folgender Fragen<sup>696</sup>:

- Welche Fälle werden von den Schülermediatoren mediert?
- Welche Fälle überschreiten die Grenzen der Schülermediatoren?
- Wie wird in diesen Fällen vorgegangen?
- Werden Konflikte zwischen Schülern und Lehrern mediert?
- Wann werden Konflikte mediert?

Die Fragen müssen von den Beteiligten in der Einführungsphase geklärt werden. Ferner muss transparent sein, wie und wann die Konflikte zu den Schülermediatoren gelangen, welche Funktionen die Begleitlehrer und die nicht direkt beteiligten Lehrer erfüllen.

### *Ganzheitlicher Ansatz*

Peer-Mediation sollte als Erziehungsansatz zum konstruktiven Konfliktverhalten ein integraler Bestandteil der Schulentwicklung von allen Beteiligten verstanden, akzeptiert und gelebt werden. Die pädagogische Bedeutung der Mediation kommt durch die Aufnahme in das Schulprogramm zum Ausdruck und wird auch nach außen kommuniziert. Sinnvoll ist es, Mediationsprojekte durch Komplementärmaßnahmen in den Bereichen soziales Lernen, Demokratieerziehung und Gewaltprävention zu flankieren.

An Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten finden auffallend öfter soziale Kompetenztrainings statt als an anderen Schulen. Dies erhöht die Akzeptanz der Arbeit von Schülermediatoren und fördert zusätzlich den Kompetenzzuwachs aller Schüler.

### *Öffentlichkeitsarbeit*

Schulmediationsprojekte sind dann erfolgreich, wenn deren Angebot kontinuierlich ins Bewusstsein der Beteiligten gerufen wird.

Das Aufsuchen der Peer-Mediation durch Schüler und die Weiterleitung durch Lehrer wird durch die regelmäßige Information und Reflexion in Konferenzen, im Unterricht und Elternabenden erreicht. Schülermediatoren sollten sich zu Beginn eines neuen Schuljahres den neuen Schülern persönlich vorstellen. Es bietet sich an, die wichtigsten Informationen nicht nur im Schulprogramm, sondern auch in der Schulordnung als Regeln zu veröffentlichen. Das Mediationsangebot kann durch Informationsblätter an die neuen Schüler und Eltern sowie als Plakat unter Angabe des Mediationsraums und der Sprechzeiten in jedem Klassenraum kommuniziert werden.

### *Maßnahmen zur Aufrechterhaltung von Mediationsprozessen*

Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten unterstützen ihre Begleitlehrer dreimal so häufig durch Supervision und/oder kollegiale Beratung als Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und abgebrochenen Projekten. Ferner werden an Schulen mit erfolgreichen Mediationsprojekten dreimal so häufig Steuerungsgruppen eingerichtet und mehr als doppelt so oft Lehrkräfte in Mediation aus- und fortgebildet.

### *Organisatorische Rahmenbedingungen*

Als förderliche Rahmenbedingungen können empfohlen werden:

- Freistellung der Begleitlehrer für die eigene Weiterbildung, Ausbildung und Betreuung der Schülermediatoren.
- Die Aus- und Weiterbildung der Begleitlehrer sowie die Ausbildung und Betreuung der Schülermediatoren sollte den Standards des Bundesverbandes Mediation e.V. entsprechen.
- Vorstellung des Mediationskonzeptes im Rahmen eines pädagogischen Tages.
- Dem Kollegium vor der Entscheidung, ob Peer-Mediation eingeführt werden soll, eine Basisausbildung in Mediation ermöglichen.

---

<sup>696</sup> Vgl. Behn u.a., 2006, S. 268.

- Freistellung der Schülermediatoren auch während der Unterrichtszeit in dringenden Konflikten. Hierbei kann die Akzeptanz der nicht direkt beteiligten Lehrer erhöht werden, wenn die Fehlzeiten von Schülern, die an Mediationen teilnehmen oder diese durchführen, auf ein notwendiges Minimum reduziert wird.
- Einrichtung eines zentralen Mediationsraumes mit abschließbaren Schränken für die getroffenen Vereinbarungen. Der Raum sollte eine gemütliche Kommunikationsatmosphäre ermöglichen.
- Feste Sprechzeiten der Schülermediatoren um Mediationstermine mit Konfliktparteien vereinbaren zu können.

Die Frage, inwieweit Peer-Mediation während der Unterrichtszeit möglich sein sollte, schwingt immer das Misstrauen mit, dass Schüler dieses Angebot missbrauchen könnten. Das Risiko besteht grundsätzlich. Wichtig ist, Schülern die Verantwortung für ihren persönlichen Lernprozess bewusst zu machen. Die Umsetzung der Mediation in den zeitlichen Strukturen des Schulalltags ist schwierig. Transparente und akzeptierte Regeln sind elementar für den Mediationserfolg.

## **6.8 Pädagogische Bedeutung der transformativen Mediation und der Peer-Mediation im Speziellen für Schüler in der beruflichen Bildung**

*„Das Kind ist nur böse, wenn es schwach ist. Mach es stark, und es wird gut sein!“<sup>697</sup>*

Die Mediation im Allgemeinen und die Peer-Mediation im Speziellen können m.E. für alle Schulformen und Schulstufen den im Zitat angesprochenen persönlichen Stärkungs- und Wachstumsprozess unterstützen, sodass der Mediation nicht ausschließlich eine berufspädagogische Relevanz beigemessen werden kann. Je früher Schüler eine konstruktive Konfliktkompetenz erwerben, umso positiver kann sich dies auf ihre Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass der Mediationsgedanke bereits in der Grundschule vermittelt werden kann. Die meisten Schüler werden in den Jahrgangsstufen 5 und 7 zu Mediatoren ausgebildet. Überdies zeigt die bundesweite Evaluation auch, dass im Wesentlichen nur die ausgebildeten Schülermediatoren von den Mediationsprojekten profitieren. Sie bilden mit durch-

---

<sup>697</sup> Rousseau zitiert nach Faller, 1998, S. 40.

schnittlich zwölf Schülern pro Schule - unabhängig von deren Größe - eine Minderheit. Stellt sich die Frage, wie den anderen Schülern geholfen werden kann.

Berufliche Schulen sind in der Regel die letzte institutionalisierte Möglichkeit, erzieherischen Einfluss auf Jugendliche zu nehmen. Dies gilt insbesondere für die benachteiligten Schüler in den besonderen Bildungsgängen, in dem Projekt EIBE, des Berufsgrundbildungsjahres und z.T. in den Berufsfachschulen. Haben sie doch häufig in ihrer Kindheit und Jugend überwiegend destruktives Konfliktverhalten erlebt, weshalb es nicht verwunderlich ist, wenn diese Schüler nicht oder nur über geringe konstruktive Konfliktkompetenz verfügen. Umso dringlicher ist es, allen diesen Schülern das Grundverständnis und die Methoden der transformativen Mediation durch Erfahrungserwerb zu vermitteln. Hier bieten sich der Deutsch-, Ethik- Religions- oder Politikunterricht an.

Die unmittelbare Selbsterfahrung in der mediativen Konfliktbearbeitung kann die bisherigen destruktiven Konflikterfahrungen und -verhaltensweisen nicht in allen Fällen völlig aufheben, aber bei vielen Jugendlichen kann sie dazu beitragen, konstruktive Konfliktkompetenz aufzubauen.

Die transformative Mediation, die zwar nicht primär die „Lösung“ von Konflikten verfolgt, will durch die Stärkung von empowerment und recognition das Konfliktbearbeitungsverhalten im Hinblick auf ein persönliches Wachstum verändern, das es ermöglicht, gegenwärtige und zukünftige Konflikte befriedigender zu bewältigen (siehe Kapitel 4.8.4). Die Zielsetzung der transformativen Mediation als Instrument einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Problembehandlung entspricht der von LEMPERT geforderten dritten Ebene moralischer Urteilsfähigkeit und kann somit einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten (siehe Kapitel 2.3.2). Überdies kann die transformative Mediation helfen, Konflikte zu ertragen, weil im Rahmen des Mediationsverfahrens die Konfliktgründe erhellt werden und so der Konflikt von den Beteiligten besser verstanden werden kann.

Die besondere Bedeutung der Mediation für Schüler in der beruflichen Bildung resultiert aus der Notwendigkeit und Forderung nach einer ganzheitlichen beruflichen Bildung. Nicht nur ein hohes Fachwissen ist gefragt, sondern Human- und Sozialkompetenz werden verstärkt von Arbeitgebern eingefordert, wie empirische Studien zeigen.<sup>698</sup> So ist für die Deutsche Bank, einer der größten Ausbilder und Arbeitgeber in Deutschland, die

---

<sup>698</sup> Vgl. Tümmers; Kraux; Barkey, 1995, S. 11.

Konfliktkompetenz eines der wichtigsten Anforderungsmerkmale und Auswahlkriterien ihrer Auszubildenden und Mitarbeiter.<sup>699</sup> Wer im Berufsleben steht, wird neben den privaten Problemen mit zusätzlichen Konflikten konfrontiert. Durch eine Ausbildung wird die Lebenswelt junger Menschen um das komplexe soziale Gebilde eines Unternehmens erweitert. Die Ausbildung vollzieht sich überwiegend durch die gemeinsame Gestaltung und Bewältigung der Alltagsaufgaben und Probleme. Auszubildende interagieren zwangsläufig mit unterschiedlichen Mitarbeitern, Vorgesetzten, Kunden, Lieferanten u.a., was ein natürliches Konfliktpotenzial in sich birgt und ein Mindestmaß an Sozialkompetenz und speziell Konfliktkompetenz erfordert. Berufliche Schulen sollten ihren Schülern bei diesen Herausforderungen nicht nur theoretisch, sondern vor allem durch praktischen, handlungsorientierten Unterricht in Form von z.B. Rollenspielen Kompetenzerwerb ermöglichen. Neuere Rahmenlehrpläne nach dem Lernfeldkonzept berücksichtigen diesen Anspruch.<sup>700</sup> Konkrete Verfahren werden allerdings nicht genannt. Vollzeitschüler in der beruflichen Bildung, die noch keine Erfahrungen in Ausbildungsbetrieben gesammelt haben, können und sollten bereits im Vorfeld auf diese Anforderungen vorbereitet werden.

Trotz der positiven Aspekte einer ausgeprägten Konfliktkompetenz gibt es nicht wenige Unternehmen in denen zumindest intern kritiklose Konformität höher geschätzt wird als selbstreflexives Handeln. Das Erreichen von vorgegebenen Zielen wird für wichtiger angesehen, als über den Sinn der Ziele und mögliche ökologische und soziale Folgen der Zielverfolgung nachzudenken. LEMPERT vertritt in Anlehnung an OSER und ALTHOF<sup>701</sup> die Auffassung, dass viele Ausbildungsbetriebe dazu neigen, „die offene Austragung ihrer (...) sozialen Konflikte zu unterbinden, weil sonst manche stillschweigend geltende betriebliche Norm der Kritik ausgesetzt würde.“<sup>702</sup> Nicht jeder Betrieb bietet ein günstiges Umfeld für die Förderung von Konfliktkompetenz. Aufgrund dieses Defizits stehen berufliche Schulen umso mehr in der Verantwortung, das Bildungs- und Erziehungsziel der Konfliktkompetenz zu fördern.

Vorausgesetzt die Implementierung ist erfolgreich verlaufen, sind nachfolgende Aspekte der Peer-Mediation anzuführen<sup>703</sup>, die durch die Evaluationsergebnisse bestätigt werden

---

<sup>699</sup> Vgl. Sander; Sander, 1997, S. 157 ff. Konfliktkompetenz ist nicht ohne Selbstzweck zu beurteilen. Sie unterliegt in einem marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem auch Effizienzkriterien, die nicht weiter bewertet werden sollen.

<sup>700</sup> Vgl. KMK, 2003, S. 5.

<sup>701</sup> Vgl. Oser; Althof, 1986, S. 322 ff.

<sup>702</sup> Lempert, 1997b, S. 88.

<sup>703</sup> Vgl. Engert, 1997a, S. 11 ff.

können und die Hypothesen in Anlehnung an DAVENPORT (siehe Kapitel 6.1) überwiegend belegen.

Da die Peer-Mediation eine spezielle Form der Mediation ist, gelten die meisten nachfolgenden Aspekte auch für die Mediationen, die nicht durch Peers mediert werden:

- Konflikte werden gewaltfreier geregelt.

Die Mehrzahl der sozialen Konflikte können durch Mediationsprojekte friedlich bearbeitet werden und münden in einer Vereinbarung, die für alle Betroffenen akzeptabel ist. Mediation verhindert, dass Konflikte eine höhere Eskalationsstufe erreichen und destruktive Dimensionen annehmen, die allen Betroffenen Schaden zufügen. Psychische und physische Gewalt nehmen ab. Zugleich müssen weniger schulische Sanktionen verhängt werden.

- Getroffene Vereinbarungen haben weitgehend Bestand.

Die meisten Vereinbarungen werden von den Konfliktparteien eingehalten, was im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, dass die Vereinbarung selbstbestimmt von den Streitenden erarbeitet, d.h. nicht von anderen aufgezwungen wurde.

- Elementare Konfliktkompetenzen werden erworben.

In der Mediatorenausbildung und im Mediationsverfahren erwerben Schüler Konfliktkompetenzen, die auch außerhalb der Schule angewandt werden und ihnen somit das private und berufliche Leben erleichtern. Zu den Konfliktkompetenzen zählen im Wesentlichen kommunikative Fähigkeiten, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie und eine humane Grundhaltung. Insbesondere Schülermediatoren profitieren von der Ausbildung und praktizieren konstruktive Gesprächskultur.

- Peer-Mediation wirkt sich positiv auf den Unterricht aus.

Unbearbeitete oder schlecht bearbeitete Konflikte belasten den Unterricht und rauben wertvolle Unterrichtszeit. Zufriedenstellende Konfliktregelungen, die durch die Mediation bewirkt werden können, setzen Energien frei und ermöglichen ein konzentrierteres Arbeiten im Unterricht.

- Schulklima und Schulprofil werden verbessert.  
Eine konstruktivere Konfliktkultur kann zu verbesserten Interaktionen zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern beitragen. Das Schulklima und das Image der Schule können so nachhaltig verbessert werden.
- Potenzial von Peers wird sinnvoll genutzt.  
Peer-Mediation nutzt den positiven Einfluss Gleichaltriger und Gleichgesinnter bei der Bearbeitung von Konflikten. Jugendliche werden nicht, wie so häufig, als Problemverursacher, sondern auch als Problemlöser angesehen und nehmen eine Vorbildfunktion für andere ein. Auf diesem Weg wird das Selbstwertgefühl der Peer-Mediatoren gestärkt und negatives Potenzial eingedämmt.
- Peer-Mediation trägt zum Erziehungsauftrag einer demokratischen Schule bei.  
Durch die gleichberechtigte Einbeziehung aller Konfliktparteien in die Konfliktbearbeitung werden Auseinandersetzungen demokratisch bewältigt. Demokratie erfordert die Wahrnehmung und Artikulation der eigenen Interessen. Durch die Mediation als Alternative zur Strafe lernen Schüler Eigeninitiative zu ergreifen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Darüber hinaus lernen Schüler, auch Verantwortung für andere zu zeigen, indem sie bei beobachteten Konflikten eingreifen und eine Mediation vorschlagen.
- Interkulturelle Sensitivität und Akzeptanz werden gefördert.  
Mediation ermöglicht vielen Schülern die Erfahrung, dass es in Konflikten nicht um Recht oder Unrecht, sondern um voneinander abweichende Bedürfnisse, Wahrnehmungen und/oder interkulturelle Unterschiede geht. Schüler lernen ihre eigene Perspektive zu erkennen, zu erweitern und Unterschiede zu akzeptieren. In einer Mediation erfahren die Beteiligten, dass ihre Bedürfnisse und Gefühlswelten nicht die einzigen sind und dass andere Menschen unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft und ihrem gesellschaftlichen Status einen Anspruch auf die Akzeptanz ihrer individuellen Bedürfnisse haben. Fremdenfeindliches Verhalten nimmt ab.
- Peer-Mediation fördert die Selbstständigkeit der Schüler.  
Mediation gewährt Schülern einen relativ hohen Grad an Autonomie in der Konfliktbearbeitung. Durch die subsidiäre Führung des Mediators erhalten die Kon-

fliktparteien Hilfe zur Selbsthilfe und lernen in Selbsterfahrung, ihre Konflikte selbstständig zu bearbeiten. Da die Mediation innerhalb festgelegter Regeln verläuft, wird die Autorität der Lehrkräfte nicht eingeschränkt.

- Mediation erzeugt keine Verlierer.

Da sich die Streitenden nicht vor Zuschauern profilieren müssen und eine Vereinbarung gemeinsam gefunden wird, kann es in einer Mediation keine Verlierer, sondern nur Gewinner geben.

Trotz der vielen Gründe, die für eine Implementierung und Etablierung der Peer-Mediation sprechen, bestehen wie bei den meisten pädagogischen Konzepten auch gegenüber der Peer-Mediation Vorbehalte, die sich m.E. nach intensiverer Auseinandersetzung als Stärken des Konzepts herausstellen.<sup>704</sup>

Kritiker der Peer-Mediation befürchten, Schüler könnten den Anforderungen an die Aufgaben eines Mediators nicht gewachsen sein und fordern deshalb, Mediation nur von Erwachsenen durchführen zu lassen. Zweifelsohne können Mediationen durch Schüler anders verlaufen, als wenn Erwachsene vermitteln. Dies muss nicht zwangsläufig heißen, dass die Ergebnisse schlechter sind. Im Gegenteil, Peers ermöglichen eher als Erwachsene Mediationen, die den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechen. Einer möglichen Überforderung kann vorgebeugt werden, indem ein Koordinator die Kompetenz der Peer-Mediatoren der Komplexität der Konflikte zuordnet. In schwierigen Konflikten werden demzufolge erfahrenere Peer-Mediatoren eingesetzt. Konflikte, die strafrechtliches Handeln beinhalten, werden entweder von Erwachsenen mediert und/oder gleich an zuständige Stellen verwiesen. Begleitende Supervisionen, Beratungsgespräche und Fortbildungsmaßnahmen können potenzielle Überforderungen mindern oder gar verhindern. Des Weiteren führen Kritiker der Peer-Mediation an, dass Schüler nicht lernen, ihre Interessen wahrzunehmen, sondern zu einer hohen Kompromissbereitschaft erzogen würden. Wer eine solche Auffassung vertritt, hat das Konzept und die Ziele der transformativen Mediation nicht verstanden. In einem Mediationsgespräch sollen gerade die Konfliktparteien lernen, ihre Interessen zu erkennen, zu formulieren und zu vertreten. Es werden Konsenseinigungen angestrebt und keine Kompromisse. Eine Konfliktregelung kommt in der Mediation nur zustande, wenn beide Parteien meinen, ihre Interessen werden angemessen durch die Vereinbarung gewährleistet.

---

<sup>704</sup> Vgl. Engert, 1997a, S. 13 ff.

Einige Kritiker bemängeln die gelegentliche Abwesenheit von Schülern, die als Peer-Mediatoren agieren und derjenigen, die an einer Mediation teilnehmen. Sie befürchten, diese Schüler könnten zuviel Lehrstoff versäumen. In Einzelfällen mag dies zutreffen, dann sollte der Fach- oder Klassenlehrer eingreifen. In der Regel erweist sich die Kritik als nicht schwerwiegend. Obwohl die Durchführung von Mediation während der Unterrichtszeit ein Erfolgsfaktor ist, können Termine vereinbart werden, die schulische Erfordernisse berücksichtigen. Ferner können Schüler relativ gut einschätzen bzw. lernen, welchen Stoff sie selbstständig oder mit Hilfe von Schulfreunden nachholen müssen. Schüler lernen in diesem Zusammenhang ihre Stärken und Schwächen kennen sowie Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Lehrstoff.

Des Weiteren merken Kritiker der Peer-Mediation an, dass die Mediation zwar zu Vereinbarungen führt, deren Umsetzung jedoch anzuzweifeln sind. Dem ist entgegenzuhalten, dass in der Mediation nur solche Vereinbarungen geschlossen werden, die realistisch und im Alltag umsetzbar sind. Es gilt der Grundsatz, lieber keine Vereinbarung als eine unrealistische. Da die Konfliktparteien freiwillig und selbstbestimmt eine Übereinkunft formulieren, kann davon ausgegangen werden, dass die Betroffenen bestrebt sind, diese Vereinbarung umzusetzen. Durch ein Nachtreffen wird die Umsetzung überprüft und die getroffene Regelung nach Bedarf korrigiert.

Die Gefahr von Handgreiflichkeiten im Verlauf der Mediation ist als gering einzustufen. Einerseits haben sich die Streitenden in der Zwischenzeit „abreagiert“ und andererseits müssen die Teilnehmer den Grundregeln der Mediation freiwillig zustimmen, die Gewalttätigkeiten und Beleidigungen ausschließen. Der Mediator kann jederzeit bei Nichteinhaltung der Regeln die Mediation abbrechen.

Der Aufbau einer Peer-Mediatorengruppe ist in beruflichen Schulen aufgrund der relativ kurzen Verweildauer und der Konzentration auf Prüfungsinhalte vor allem der Teilzeitschüler schwieriger als in anderen Schulformen. Als Peer-Mediatoren kommen vorwiegend Vollzeitschüler in Frage. Für die Ausbildung zu Streitschlichtern bietet sich eine Projektwoche oder eine Arbeitsgemeinschaft außerhalb des Unterrichts an. Aufgrund der angesprochenen kurzen Verweildauer ist die Nachwuchspflege von Peer-Mediatoren in beruflichen Schulen besonders wichtig. Positiver Nebeneffekt der hohen Fluktuation ist, dass relativ viele Schüler, wenn Interesse besteht, zu Mediatoren ausgebildet werden können.

Als Antwort auf die Frage nach der berufspädagogischen Relevanz der Mediation ist zusammenfassend zu sagen, dass die mediative Bearbeitung sozialer Konflikte positiv zur ganzheitlichen beruflichen Bildung beitragen kann. Sie ermöglicht in der Konfliktbearbeitung Handlungskompetenz zu erwerben und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Mediatoren konfrontieren die Betroffenen mit ihrem Konflikt, fördern deren Wahrnehmungs- und Einfühlungsvermögen, unterstützen sie, wieder direkt miteinander zu kommunizieren und helfen ihnen, in Kooperation selbstbestimmte und eigenverantwortliche Regelungen zu erarbeiten, die für alle akzeptabel sind und in die Praxis umgesetzt werden können. Mediation spricht sowohl die kognitiven als auch die affektiven sowie die psycho-motorischen Anlagen der Menschen an und fördert auf diesem Weg vor allem die Human- und Sozialkompetenz der Beteiligten.

Durch die Einhaltung der Gesprächsregeln bringen sich die Konfliktparteien ein Mindestmaß an sozialer Anerkennung entgegen. Durch die in Anlehnung an HABERMAS praktizierte „herrschaftsfreie“ Kommunikation und Diskursethik, die nicht-soziale und erfolgsorientierte Handlungstypen durch soziale und verständigungsorientierte Kommunikation ersetzt<sup>705</sup>, können die Konfliktparteien kommunikative Kompetenz erwerben, die ihre Autonomie fördert und sie gesellschaftlich emanzipiert.

Zwischen der Konfliktkompetenz als Einheit aus Grundeinstellung, Wissen, Fähigkeiten und Bereitschaft und den einzelnen Dimensionen der Handlungskompetenz sowie der Persönlichkeit besteht ein enger Zusammenhang. Wie in den vorangehenden Ausführungen deutlich wurde, gehen die Fach-, Human- und Sozialkompetenz in die Konfliktkompetenz ein. In der Anwendung ist die Konfliktkompetenz eine spezifische Ausformung der beruflichen Handlungskompetenz und der Persönlichkeit eines Menschen.

Peer-Mediation wird von Kritikern als kurzlebige pädagogische Innovation oder Modescheinung beurteilt. Grundsätzlich kann Peer-Mediation im Hinblick auf ihre über 2000 Jahre andauernden kulturhistorischen Entwicklung nicht als Innovation bezeichnet werden. Dies gilt ebenfalls für den Ansatz der Peer group education. Praktizieren Schulen Mediation nur um „in“ zu sein, ist ein Scheitern programmiert. Die Implementierung und Aufrechterhaltung von Peer-Mediation an Schulen erfordert die notwendige humanistische Grundeinstellung. Die positiven Erfahrungen mit Peer-Mediation in den anglo-amerikanischen Ländern und in jüngster Zeit in Deutschland zeigen, dass Peer-Mediation ihre pädagogische Bewährungsprobe bestanden hat.<sup>706</sup>

---

<sup>705</sup> Vgl. Habermas, 1981, S. 384 ff.

<sup>706</sup> Vgl. Engert, 1997a, S. 14.

## 7. Schlussbetrachtung

*„Ob es besser wird, wenn es anders wird, weiß ich nicht. Dass es aber anders werden muss, wenn es besser werden soll, weiß ich!“<sup>707</sup>*

Soziale Konflikte hat es in der Vergangenheit gegeben und wird es auch zukünftig geben. Da konstruktives Konfliktverhalten nicht angeboren ist, müssen Menschen in jeder Generation aus eigenem Interesse lernen, mit sozialen Konflikten konstruktiv umzugehen, um nicht unter ihnen zu leiden oder gar zu zerbrechen.

Soziale Konflikte sind, wie in dieser Arbeit deutlich wurde, aufgrund der mehrdimensionalen Motivstrukturen von Individuen natürliche Phänomene des Zusammenlebens. Zugleich sind sie soziale Lernfelder. Je nach dem, wie soziale Konflikte bearbeitet werden, können sie Veränderungen und Verbesserungen herbeiführen, die Kommunikation untereinander fördern, die eigene Kreativität stimulieren, das Einfühlungsvermögen der Beteiligten erweitern sowie die Selbstreflexivität und das Selbstbewusstsein stärken. Trotz der positiven Aspekte von Konfliktpotenzialen offenbaren sich eklatante Mängel im Umgang mit ihnen, die das Zusammenleben stark belasten können. Unbearbeitete oder destruktiv behandelte soziale Konflikte können u.a. Probleme verdecken, zur Resignation führen, die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien erschweren, Beziehungen auflösen, Lernprozesse blockieren und „Lösungen“ verhindern.

Angesichts der Aggressionen und Gewalt in Schulen und in der Gesellschaft, die m.E. weitgehend aus unbewältigten Konflikten resultieren, sind theoretisch fundierte und vor allem praktikable Konzepte zum Erwerb von Konfliktkompetenz in der Lehrerausbildung sowie in der Schulpraxis notwendig.

Wie in der Arbeit aufgezeigt wurde, sind die Ursachen von sozialen Konflikten in den meisten Fällen vielschichtig. Um befriedigende Konfliktregelungen zu erarbeiten, ist die Komplexität der Konflikthintergründe zu berücksichtigen, wobei nicht alle Konfliktursachen, wie an den strukturell bedingten Konflikten zu sehen war, direkt beeinflussbar sind. Im Weiteren hat die Analyse der Eskalationsstufen gezeigt, dass soziale Konflikte in ihrer Entwicklung Menschen ganzheitlich in all ihren verhaltensrelevanten Anlagen

---

<sup>707</sup> Brecht zitiert nach Standhardt; Löhmer, 1995, S. 124.

berühren. In Konfliktsituationen kommen vielfach mehr Emotionen, Einstellungen, Beiefschaften und eingefahrene Verhaltensweisen zum Tragen als Kognitionen.

Obwohl Lehrende z.T. über Wissen zum angemessenen Umgang mit Konflikten verfügen, wird trotzdem oftmals nicht adäquat gehandelt. Es fehlt vielfach die Kompetenz, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Das Lehrerverhalten in Konfliktsituationen variiert stark zwischen verbalen Interventionen mit angedrohten und nicht immer realisierten Sanktionen auf der einen Seite und Ignoranz oder Resignation aus Hilflosigkeit auf der anderen Seite. Nicht selten haben Lehrer und Schulleiter keine Zeit bzw. nehmen sich keine Zeit.

Machtgestütztes Durchsetzen von Positionen, das Vermeiden von oder das Nachgeben in Konflikten sind destruktive Verhaltensweisen, weil sie die Konfliktursachen nicht berücksichtigen, sondern lediglich verdrängen. Offensichtlich sind ganzheitliche Lernprozesse zur konstruktiven Konfliktbearbeitung erforderlich, die über eine ausschließlich kognitive Vermittlung hinausgehen.

Aufgrund ihrer Erziehungs- und Sozialisationsfunktion müssen Schulen ihren Schülern ganzheitliche und handlungsorientierte Möglichkeiten eröffnen, konstruktive Konfliktfähigkeiten zu üben, um Konfliktkompetenz zu erwerben. Dies setzt voraus, dass Lehrende selbst Konflikte konstruktiv bearbeiten können. Der Verweis auf Versäumnisse in der Aus- und Fortbildung von Lehrern hilft nicht weiter. Handlungsfähigkeit generell und speziell in Konflikten bedarf über theoretisches Wissen hinaus vor allem Erfahrungserwerb. Können ist mehr als Wissen.

Mediation und die damit einhergehenden kommunikativen Qualifizierungsansätze können als ganzheitliche und handlungsorientierte Grundqualifikation in der Bearbeitung sozialer Konflikte sowohl in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden als auch in der Schule in Form der Peer-Mediation einen wertvollen Beitrag leisten.

Mediation emanzipiert die Konfliktparteien zu gleichberechtigten Verhandlungspartnern. Sie belässt die Verantwortung für die Konfliktregelung bei denjenigen, die die Konfliktursachen am besten kennen und die mit der Konfliktregelung leben müssen. Dabei setzt die Mediation konsequent die Erkenntnis um, dass Betroffene selbstbestimmte Konfliktregelungen besser akzeptieren können als fremdbestimmte.

Mediation ist nicht auf ein kuratives Verfahren zu reduzieren, das ausschließlich aktuelle Konflikte behandelt. Vielmehr basiert die Mediation auf dem humanistischen Men-

schenbild, das die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz als Voraussetzung einer befriedigenden Konfliktregelung betont. Mediation fördert die Konfliktkompetenz der Beteiligten und beugt daher destruktivem Konfliktverhalten vor.

Konfliktkompetenz ist als Oberbegriff zu verstehen. Konfliktkompetenz beinhaltet die in der Arbeit erläuterten persönlichen Gelingensbedingungen. Neben dem humanistischen Menschenbild sind vor allem der Wille zu einer einvernehmlichen Konfliktbehandlung, kommunikative Fähigkeiten, Selbstwahrnehmung und Empathie erforderlich. Eine humanistische Grundhaltung ist nicht einfach zu vermitteln oder zu verordnen. Sie muss aus innerer Überzeugung heraus erwachsen, um authentisch gelebt zu werden.

Mediation ist, wie in den Kapiteln 4.8 und 4.9 erläutert, kein einheitliches Konzept. Gemessen an den formulierten Merkmalen einer Mediation, kann nicht jede Vermittlung durch Dritte als Mediation bezeichnet werden, weil Grundsätze nicht eingehalten werden. Eine exakte Abgrenzung, die notwendig ist, erweist sich schwierig, weil Verfahren in der Praxis häufig ineinander übergehen.

In der Aus- und Fortbildung von Lehrenden und Schülern sollte sich nach den Erkenntnissen dieser Arbeit an der transformativen Mediation orientiert werden. Sie intendiert nicht primär die „Lösung“ eines Konflikts, sondern verfolgt vielmehr die Veränderung des Selbstvertrauens (empowerment) und des Einfühlungsvermögens (recognition) sowie die Förderung des Bewusstseins von Autonomie und Interdependenz als elementare Voraussetzungen für eine konstruktive Konfliktbearbeitung. Als ganzheitliches Konzept konstruktiver Konfliktbearbeitung fördert die transformative Mediation die Kommunikations- und Kooperationssfähigkeit der Konfliktparteien und trägt maßgeblich zur Verbesserung des kurativen und präventiven Konfliktverhaltens bei. Mediation in der Schule leistet somit einen sinnvollen Beitrag zur Gewaltprävention, die zu gleich das Schul- und insbesondere das Unterrichtsklima verbessert. Eine angemessene Sozialform ermöglicht erst einen fruchtbaren Unterricht.

Durch die Stärkung des Selbstwertgefühls, der Eigenverantwortung und der einfühlsamen Eigen- und Fremdwahrnehmung kann zusätzlich das demokratische Bewusstsein zur aktiven und eigenverantwortlichen Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen geschärft werden. Darüber hinaus kann aus dem bewussteren Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen ein souveräneres Selbstbewusstsein der Menschen erwachsen, das nicht länger der Ablehnung von Fremden bedarf, um das eigene Selbstwertgefühl zu erhöhen. Zugleich wird die Gefahr einer zu hohen „Fremdsteuerung“ reduziert.

Von einer ausschließlich berufspädagogischen Bedeutung der Mediation kann aufgrund der allgemeinbildenden Funktion der mediativen Konfliktbearbeitung m.E. nicht gesprochen werden. Allerdings besitzt Mediation aus der berufspädagogischen Perspektive eine besonders hohe Bedeutung sowohl in der Aus- und Fortbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen als auch in der beruflichen Bildung von Teil- und Vollzeitschülern.

Mediation kann zur Vermittlung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz und Persönlichkeitssbildung beitragen, die helfen können, gegenwärtige und zukünftige berufliche Anforderungen wie Teamfähigkeit zu bewältigen. Dies gilt insbesondere für die PersönlichkeitSENTWICKLUNG benachteiligter Schüler in der beruflichen Bildung, die in ihrer bisherigen Sozialisation überwiegend destruktives Konfliktverhalten erfahren haben.

Konfliktkompetenz ist nicht ohne Selbstzweck ein wesentliches Anforderungsmerkmal bei der Auswahl von Auszubildenden und Mitarbeitern. Konstruktive Konfliktbearbeitung kann den beruflichen Handlungserfolg erhöhen, weil sie hilft, die positiven Aspekte der Konfliktpotenziale umzusetzen. Mediatives Konfliktverhalten kann insgesamt zu einem angenehmeren Betriebsklima führen, was die Mitarbeiterfluktuation reduziert und somit Rekrutierungskosten spart. Der befriedigende Umgang mit Konflikten absorbiert keine zusätzlichen Energien bzw. setzt Energien frei, die effizienter für betriebliche Problembehandlungen eingesetzt werden können.

Die Erfahrungen in der mediativen Konfliktbearbeitung kann Berufs- und Wirtschaftspädagogen helfen, Verhaltensdispositionen wahrzunehmen, die die psychischen und physischen Belastungen in ihrem Beruf reduzieren, ohne sie gänzlich vermeiden zu können.

Schulen sind neben dem Elternhaus und den Peers die wichtigste Sozialisationsinstanz, können deren Sozialisationswirkung jedoch nicht vollständig ersetzen. Deshalb ist vor zu hohen Ansprüchen und Erwartungen an die Schule zu warnen. Erwartungen im Sinne überprüfbarer Zielsetzungen sind allerdings für eine Evaluation wichtig, sonst fehlt die Bewertungsgrundlage.

Wie die erste bundesweite Evaluation gezeigt hat, wurden die Erwartungen an die Mediationsprojekte in unterschiedlicher Gewichtung erfüllt. Je umfassender die empfohlenen Standards und Gelingensbedingungen bei der Implementierung und Umsetzung von Peer-Mediation an Schulen berücksichtigt werden, umso mehr wenden Schüler konstruktive Gesprächskultur an, nehmen Unterrichtsstörungen, verbale und körperliche Gewalt und letztlich schulische Disziplinarverfahren ab.

Die Mediation ist jedoch kein Allheilmittel, was alle Konflikte regelt und vorbeugt. Sie ersetzt keine anderen Verfahren, sondern ergänzt diese vielmehr.

In Konflikten, die aus krankhaftem Verhalten resultieren, sollten andere Institutionen und Professionen wie Jugendhilfe, Therapeuten und/oder Psychologen mit der Konfliktbearbeitung beauftragt werden. Bei Straftaten ist der TOA im justiziellen Verfahren zu empfehlen.

Konflikte, die keiner Vermittlung durch allparteiliche Dritte bedürfen, sollten zwischen den Betroffenen selbst bereinigt werden. Durch die Einbindung eines Mediators wird den Konfliktparteien die Konfliktkompetenz und die Verantwortung für ihren Konflikt zunächst mehr oder weniger abgenommen, was die Betroffenen als bequem empfinden könnten und ihr Engagement zur Konfliktbewältigung einschränken könnte. Wird die Konfliktregelung stark von dem Mediator beeinflusst, was nicht den mediativen Grundsätzen entspricht, aber in der Praxis durchaus vorkommen kann, besteht die Gefahr, dass die „Einigung“ weniger akzeptiert wird als eine vollkommen eigenständig erarbeitete Konfliktregelung. In diesen Fällen wird der Idealzustand einer konsensualen „Win-Win-Lösung“ nicht realisiert. Ich spreche bewusst von einem Idealzustand, da es fraglich erscheint, bei divergierenden Interessen und emotionalen Spannungen immer eine konsensuale Einigung zu erzielen. Eine „Win-Win-Lösung“ wird in der transformativen Mediation auch nicht primär angestrebt. Die durch die transformative Mediation intendierte Verhaltensänderung beinhaltet auch die Einsicht, dass nicht jeder Konflikt einvernehmlich geregt werden kann und deshalb ertragen werden muss. Das Ertragen eines Konflikts, wie neben der konstruktiven Konfliktbearbeitung im Hessischen Schulgesetz gefordert, kann durch die Mediation erleichtert werden. Wenn die Konfliktursachen im Zuge des Mediationsverfahrens geklärt werden, könnten die Streitenden ihre Kontrahenten besser verstehen, ohne deren Beweggründe teilen zu müssen.

Wie bei dem Erwerb einer Fremdsprache gilt auch für die Mediation, je früher desto besser. Idealerweise sollte Mediation bereits in der Grundschule eingesetzt und vermittelt werden. In den weiterführenden Schulstufen könnten Mediatoren durch regelmäßige Trainings und Supervisionen aufgebaut werden.

Um allen Schülern das Konzept der Mediation näher zu bringen, kann Mediation als zweistündiges Unterrichtsfach in einer Jahrgangsstufe für ein Jahr unterrichtet oder als Unterrichtsthema im Deutsch-, Ethik-, Religions- oder Politikunterricht behandelt wer-

den. Damit würde Mediation aufgewertet und verliert das Image einer Arbeitsgemeinschaft.

Aufgrund der Vielzahl destruktiver Sozialisationseinflüsse kann durch die Mediation in der Schule das defizitäre Konfliktverhalten alleine nicht bewältigt werden. Wünschenswert ist, wenn transformative Mediation als ein übergreifendes und integriertes Netzwerk in Familie, Jugendhilfe und Schule praktiziert werden würde.

Mediation stößt tendenziell dort an Grenzen, wo emotionale Konflikthintergründe die sachlichen Aspekte überwiegen und die Balance zwischen Selbstbestimmung und Empathie nicht mit der notwendigen Akzeptanz und Offenheit unter den Konfliktparteien ausgetarnt werden kann.

Die Schwierigkeiten bei der Implementierung von Peer-Mediation in Schulen liegen in den meisten Fällen an der mangelnden Akzeptanz und Unterstützung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung. Aufgrund der Befürchtung von Autoritätsverlust und der kontrollierenden und selektierenden Funktion von Schule werden einerseits emanzipierende und demokratisierende Konzepte wie die Mediation eher abgelehnt. Andererseits üben manche Lehrende mehr oder weniger bewusst Druck auf Schüler aus, Mediationsgespräche wahrzunehmen. Sie verstößen gegen das Grundprinzip der Freiwilligkeit, damit die Schülermediatoren beschäftigt werden. Mediationsprojekte, die lediglich zur Verbesserung des Schulprofils implementiert werden, sind zum Scheitern verurteilt. Die Anfangseuphorie kann schnell verfliegen. Die Beteiligten müssen auf einer breiten Basis von dem Mediationskonzept überzeugt sein. Um Mediation nachhaltig in Schulen zu implementieren, ist es deshalb wichtig, die in der vorliegenden Arbeit formulierten Empfehlungen umzusetzen.

Offen geblieben sind in dieser Arbeit gesicherte Evaluationsdaten zu der nachhaltigen Langzeitwirkung von Mediation. Dies war nicht zu leisten, weil sich Schulen z.T. noch in der Implementierungs- und Aufbauphase befinden und die Ergebnisse auf weitgehend subjektiven Einschätzungen der beteiligten Akteure basieren. Des Weiteren müssten konkrete didaktisch-methodische Curricula für die Mediatorenausbildung in Hochschulen und (beruflichen) Schulen entwickelt werden, was für die Umsetzung der Forderung nach einer mediativen Grundqualifizierung im Lehramtsstudium, Referendariat und in der Schule notwendig wäre.

Vor dem Hintergrund der guten Erfahrungen mit der mediativen Konfliktbearbeitung als Alternative zu fremdbestimmten Konfliktregelungen in verschiedenen Lebensbereichen und den positiven Wirkungen auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten wird das Studienangebot in mediatischer Konfliktbearbeitung voraussichtlich an vielen Hochschulen zunehmen.

Die Zukunft der Schulmediation ist schwierig zu beurteilen. Ein flächendeckendes und durchgängiges Angebot wäre pädagogisch wünschenswert.

Da das Angebot an Schulmediation von dem Idealismus einzelner Kollegen abhängt, die vielfach ohne Entlastung und auf eigene Kosten Mediationsprojekte initiieren, müssen auf den strukturell-organisatorischen Ebenen die notwendigen Ressourcen an Zeit, Raum und Geld zur Verfügung gestellt werden. Zukünftig gilt es, die Leistungsfähigkeit und die Akzeptanz der Mediation in Schulen durch Aus- und Fortbildungen sowie Evaluations zu steigern. Aus- und Fortbildungen im Bereich der konstruktiven Konfliktbearbeitung sollten nicht im Vergleich zu fachwissenschaftlichen Bildungsmaßnahmen benachteiligt werden, denn eine höhere Konfliktkompetenz begünstigt die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass möglichst viele Menschen die mediative Konfliktbearbeitung kennenlernen, verinnerlichen und praktizieren. Die humanistische Grundhaltung der transformativen Mediation und die damit korrespondierenden kommunikativen Qualifizierungsansätze können einen wertvollen Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Konfliktkompetenz leisten.

### Literaturverzeichnis:

**Abraham, K.** (1953): Die Erziehung des Menschen in der Wirtschaft. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 49. Jg. 1953, S. 321-329.

**Aebli, H.** (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.

**Allen, E. A.; Mohr, D. D.** (1997): Affordable Justice. Encinitas 1997.

**Altenburg, M.** (2005): Die Kunst Konflikte produktiv zu lösen. Frankfurt am Main 2005.

**Altmann, G.; Fiebiger, H.; Müller, R.** (1999): Mediation: Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. Weinheim, Basel 1999.

**Amthor, H.; Sievering, U. O.** (1989): Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Familienrecht. Dritter Kleiner Arnoldshainer Familiengerichtstag. Arnoldshainer Protokolle 1/1989. Arnoldshain 1989.

**Amthor, H.; Proksch, R.; Sievering U. O.** (1993): Kinderschaftsrecht 2000 und Mediation. Fünfter Kleiner Arnoldshainer Familiengerichtstag. Arnoldshainer Texte. Band 81. Schriften aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Arnoldshain. Frankfurt am Main 1993.

**Andreas, R.** (1975): Emotion und sozialer Konflikt in Schule und Unterricht. In: Oerter, R; Weber, E. (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. 2. Auflage. Donauwörth 1975, S. 184-208.

**Arnold, R.** (1997): Paradoxien der Freiheit in der Pädagogik. In: Arnold, R; Dobischat, R.; Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart 1997, S. 36-54.

**Aschenbrücker, K.** (1991): Wirtschaftspädagogische Theorie und Personalentwicklung. Wiesbaden 1991.

**Bader, R.** (1990): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule.

Zum Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts. Soest 1990.

**Bader, R.** (1997): Berufliche Handlungskompetenz und ihre didaktische Implikation.

In: Comenius-Institut (Hrsg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh 1997, S. 69-80.

**Bader, R.; Müller, M.** (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In:

Die berufsbildende Schule. 6/2002, S. 176-182.

**Baruch Bush, R. A.; Folger, J. P.** (1986): The Promise of Mediation. San Francisco

1986.

**Bastine, R.** (2004): Konflikte klären, Probleme lösen - die Psychologie der Mediation.

In: Haynes, J. u.a. (2004): Mediation - Vom Konflikt zur Lösung. Stuttgart 2004, S. 11-45.

**Bateson, G. u.a.** (1984): Schizophrenie und Familie. Frankfurt am Main 1984.

**Bechtold, J. A.** (2002): Peer-Mediation. Kooperative Konfliktbewältigung an österreichischen Schulen. Innsbruck 2002.

**Beck, K. u.a.** (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, multivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 14/1998, S. 188-210.

**Beck, R.; Schwarz, G.** (1995): Konfliktmanagement. 1. Auflage. Alling 1995.

**Beck, U.; Brater, M.** (1977): Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. 2. Band. Frankfurt am Main 1977.

**Beck, U.** (1993): Vom Verschwinden der Solidarität. In: Süddeutsche Zeitung vom 14./15.2.1993, S. 15.

**Becker, G. E.** (1991): Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch. 5., unveränderte Auflage. Weinheim, Basel 1991.

**Beer, J. E.** (1986): Peacemaking in Your Neighborhood: Reflections on an Experiment im Community Mediation. Philadelphia 1986.

**Behn, S. u. a.** (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden 2006.

**Bell, S. u. a.** (2000): The Effectiveness of Peer Mediation in a Low-SES Rural Elementary School. In: Psychology in the Schools. Vol. 6/37. 2000, S. 505-516.

**Bercovitch, J.** (1997): Mediation in der Staatenwelt: Bedingungen für Erfolg oder Scheitern internationaler Vermittlungsbemühungen. In: Meyer, B. (Hrsg.): Formen der Konfliktregelung. Opladen 1997, S. 186-203.

**Berne, E.** (1964): Games people play. New York 1964. Deutsche Ausgabe: Spiele der Erwachsenen. Hamburg 1970.

**Berufsschul-Insider** (2007): Informationen der GEW Fachgruppe Berufliche Schulen Hessen. Frankfurt 4/2007.

**Besemer, C.** (1999a): Mediation. Vermittlung in Konflikten. 6. Auflage. Baden 1999.

**Besemer, C.** (1999b): Mediation in der Praxis. Erfahrungen aus den USA. 2. Auflage. Baden 1999.

**Bickmore, K.** (2002): Peer Mediation Training an Program Implementation in Elementars Schools: Research Results. In: Conflict Resolution Quarterly. Vol. 2/20. 2002, S. 137-160.

**Bildungskommission NRW** (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.

**Bisani, F.** (1995): Personalwesen und Personalführung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 1995.

**Blankenburg, E.** (1995): Nutzen und Grenzen eines graduellen Rechtsbegriffs. In: Bachmann, S.; Geiger, T. (Hrsg.): Soziologie in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Berlin 1995, S. 147-157.

**Böhm-Kasper, O.** (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Münster 2004.

**Bojanowski, A.; Brater, M.; Dederling, H.** (1991): Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. Frankfurt am Main 1991.

**Bonacker, T.** (1996): Konflikttheorien. Opladen 1996.

**Bonacker, T.** (1997): Kommunikation zwischen Konsens und Konflikt. Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlicher Rationalität bei Jürgen Habermas und Niklas Luhmann. Oldenburg 1997.

**Brater, M.; Büchele, U.; Fucke, E.; Herz, G.** (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.

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

**Breidenbach, S.; Henssler, M.** (1997): Mediation für Juristen. Köln 1997.

**Brezinka, W.** (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge. 4., verbesserte Auflage. München 1981.

**Buddrus, V.** (2002): Der lange Weg der Schule zur Nutzung von Konflikten. In: Schnaitmann, G. (2002): Konfliktmanagement in der Schule. Hannover 2002, S. 13-29.

**Bündel, H.; Amhoff, B.; Deister, C.** (1999): Schlichter-Schulung in der Schule. Dortmund 1999.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2000): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn 2000.

**Bundesverband Mediation e. V.** (2000): Berufliche Mediation. Standards und Ausbildungsrichtlinien. Kassel 2000.

**Bundesverband Mediation e. V.** (2002): Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation. Kassel 2002.

**Bundesverband Mediation e. V.** (2005): Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation. 2. überarbeitete Auflage. Kassel 2005.

**Bunk, G. P.** (1982): Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982.

**Büttner, C.** (1998): Schule ohne Gewalt? Konfliktberatung in päd. Arbeitsfeld Schule. HSFK-Report 5/1998.

**Burrel, N. A.; Zirbel, C. S.; Allen, M.** (2003): Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings. In: Conflict Resolution Quarterly. Vol. 1/21. 2003, S. 7-26.

**Caesar, V.** (2003): Verbreitung, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext schulischer Gewaltprävention. Köln 2003.

**Casella, R.** (2000): The Benefits of Peer Mediation in the Context of Urban Conflict an Program Status. In: Urban Education. Vol. 3/35. 2000, S. 324-355.

**Christie, N.** (1976): Konflikte als Eigentum. Informationsbrief der Sektion Rechtssoziologie in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 12/1976.

**Cohn, R. C.; Farau, A.** (1991): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1991.

**Cohn, R. C.** (1992): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1992.

**Dahlkamp, J.; Janke, A.; Voigt, W.** (2000): „Willst du noch eine?“ In: Spiegel 28/2000, S. 66-68.

**Dahrendorf, R.** (1961): Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: Dahrendorf, R. (Hrsg.): Gesellschaft und Freiheit. München 1961.

**Danzig, R.; Lowy, M. J.** (1975): Everyday Disputes and Mediation in the United States. Law & Society Revue. 1975.

**Davenport, N. Z.** (1995): Das Erlernen des friedlichen Konfliktmanagements: Erziehung zur Mediation und Mediation in der Erziehung. In: Duss-von Werdt, J., Mähler, G.; Mähler, H.-G. (1995): Mediation: Die andere Scheidung. Stuttgart 1995, S. 215-230.

**De Bono, E.** (1989): Konflikte. Neue Lösungsmodelle und Strategien. Düsseldorf 1989.

**Deutscher Bildungsrat** (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.

**Die Heilige Schrift** (1994): Einheitsübersetzung. Stuttgart 1994.

**Diehl, T.** (2000): Ein kritischer Blick hinter die Fassade. In: Bundesverband Mediation e.V.. Infoblatt Mediation. Steyerberg 2000, S. 2-4.

**Diez, H.; Krabbe, H.** (1991): Was ist Mediation? Praktische Gebrauchsanleitung für ein außergerichtliches Vermittlungsverfahren. Hamburg 1991.

**Dittmann, J.** (2001): Zur Evaluation von Mediationsprojekten in Schulen. In: Sims, C.; Schubarth, W. (2001): Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001, S. 63-75.

**Durdel, A.** (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Hamburg 2002.

**Dörner, D.** (1974): Die kognitive Organisation beim Problemlösen. Bern u.a. 1974.

**Drosdowski, G.** (1989): Duden „Etymologie“. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich 1989.

**Dubiel, H.** (1993): Das ethische Minimum. In: Süddeutsche Zeitung vom 27./28.3.1993, S. 17.

**Dulabaum, N. L.** (2000): Mediation: Das ABC. Die Kunst in Konflikten erfolgreich zu vermitteln. 2. Auflage. Weinheim, Basel 2000.

**Durdel, A.** (2003): Streitschlichtung. Konfliktbewältigung ohne Niederlagen. In: Pädagogik 1/2003, S. 8-11.

**Duss-von Werdt, J.; Mähler, G.; Mähler, H.-G.** (1995): Mediation: die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995.

**Eder, F.; Gaisbauer, H.** (2001): Peer-Mediation in Schule. Evaluation eines Projektes der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich. Linz 2001.

**Engert, I.** (1997a): Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule - Teil 1. In: System Schule 1/97, S. 8-14.

**Engert, I.** (1997b): Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule - Teil 2. In: System Schule 2/97, S. 37-41.

**Engert, I; Rixius, N.** (1999): Konflikte gewaltfrei regeln. In: Hurrelmann, K.; Rixius, N.; Schirp, H.: Gewalt in der Schule. Weinheim und Basel 1999, S. 220-238.

**Engert, I.** (2001): Mediation im Kontext Schule – Von der Euphorie zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit. In: Simska, C.; Schubarth, W. (2001): Konfliktmanage-

ment an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001, S. 221-231.

**Falk, G. u.a.** (1998): Die Welt der Mediation. Klagenfurt 1998.

**Faller, K.; Kerntke, W.; Wackmann, M.** (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr 1996.

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

**Fatzer, G.** (1991): Supervision und Beratung. 3. Auflage. Köln 1991.

**Fieseler, G; Herbort, R.** (1996): Recht der Familie und Jugendhilfe. 4. Auflage. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996.

**Fietkau, H. J.** (1994): Leitfaden Umweltmediation. Berlin 1994.

**Findeisen, T.** (1998): Prävention an der Schillerschule in Offenbach. In: Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim an der Ruhr 1998, 188-198.

**Fisher, R.** (1981): Mediation. Washington 1981.

**Fisher, R.; Ury, W.; Patton, B.** (1996): Das Havard – Konzept: sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. 15. Auflage. Frankfurt am Main, New York 1996.

**Fleischer, T.** (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Hohengehren 1990.

**Fleischer, T.** (1997): Der personenzentrierte Ansatz und das Lernen in der Schule. Hohengehren 1997.

**Flothow, K.** (1990): Eignet sich die „Themenzentrierte Interaktion“ als Bezugsrahmen für ein Kommunikationstraining? In Bachmann, W.; Flothow, K. (Hrsg.): NLP und TZI – Zwei Konzepte des Kommunikationstrainings. Bergisch Gladbach 1990, S. 47-81.

**Folberg, J.; Taylor, A.** (1986): Mediation. A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation. San Francisco, Oxford 1986.

**Fuchs, M.** (1996): die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland. In: Schulheft 1996, S. 52-74.

**Funk, T.; Malarski, R.** (1999): Mediation im Ausbildungsaltag. Konstruktiv streiten lernen. Lübeck 1999.

**Funk, W.** (1995): Nürnberger Schülerstudie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg 1995.

**Geissler, K. H.** (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München, Basel 1974.

**Geissler, K. H.** (1990): Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: Lernen und Lehren. Elektrotechnik und Metalltechnik, 16.5.1990, S. 55-59.

**Geißler, P.; Rückert, K.** (2000): Mediation - die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen 2000.

**Geißler, P.** (2004): Mediation - Theorie und Praxis. Gießen 2004.

**Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg:** Fassung vom 2.August 2002.

**Glasl, F.** (1999): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 6., ergänzte Auflage. Bern, Stuttgart 1999.

**Glattacker, M.** (2002): Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? In: Psychologie in

Erziehung und Unterricht. 49/2002, S. 141-150.

**Gloor, P.** (1993): Mediation. Ein Vermittlungsverfahren für familiäre Konflikte. Zürich 1993.

**Gordon, T.** (1992): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. 4. Auflage. München 1992.

**Götz, B.; Kaltschmid, J.** (1978): Sozialisation und Erziehung. Darmstadt 1978.

**Grabenströer, M** (2007): Minister verkündigt Baurecht für den Ausbau des Rhein-Main-Flughafens. In: Frankfurter Rundschau, 19.12.2007, S. D1-D3.

**Grießhammer, R.** (1993): Konfliktfähigkeit. St. Ingbert 1993.

**Gudjons, H.** (1999): Pädagogisches Grundwissen. 6., durchgesehene und ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn 1999.

**Habermas, J.** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1981.

**Hagedorn, O.** (1996): Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. 2. Auflage. Leipzig 1996.

**Hagelüken, H.** (2005): Lehrerbildung in Hessen neu geregelt! In: Wirtschaft und Erziehung. 7-8/2005, S. 264-269.

**Haley, J.** (1978): Gemeinsamer Nenner Interaktion. München 1978.

**Harrington, C. B.; Merry, S. E.** (1988): Ideological Production: The Making of Community Mediation. 22 Law & Society Review 1988.

**Harris, T.** (1975): Ich bin o.k. - Du bist o.k. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Reinbek bei Hamburg 1975.

**Hauk, D.** (2000): Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Mainz 2000.

**Haumersen, P.; Liebe, F.** (1999): Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mühlheim an der Ruhr 1999.

**Haynes, J.; Bastine, R.; Link, G.; Mecke, A.** (1993): Scheidung ohne Verlierer. Ein neues Verfahren, sich einvernehmlich zu trennen. Mediation in der Praxis. München 1993.

**Haynes, J.** (1994): Fundamentals of Family Mediation. New York 1994.

**Haynes, J. u.a.** (2004): Mediation - Vom Konflikt zur Lösung. Stuttgart 2004.

**Heck, G.; Tschampa, H.** (1976): Konfliktregelung in der Schule. Eine kritische Analyse von Zielsetzungen und Funktionen der Schulordnungen in den Ländern der BRD. Weinheim, Basel 1976.

**Heckhausen, H.** (1989): Motivation und Handeln. 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokio, Hongkong 1989.

**Hegenbarth, R.** (1980): Sichtbegrenzungen, Forschungsdefizite und Zielkonflikte in der Diskussion über Alternativen zur Justiz. In: Blankenburg, E.; Klaus, E.; Rottleuthner, H. (Hrsg.): Alternative Rechtsformen und Alternativen zum Recht. Opladen 1980, S. 48-68.

**Hehn, M.** (1996): Nicht gleich vor den Richter. Mediation und rechtsförmliche Konfliktregelung. Bochum 1996.

**Heinelt, G.** (1978): Umgang mit aggressiven Schülern. Freiburg im Breisgau 1978.

**Heitger, M.** (1972): Pädagogik. Darmstadt 1972.

**Hessisches Ministerium der Justiz** (2001): Streitschlichtung. Wiesbaden 2001.

**Hintzpeter, R.** (1985): Empirische Überprüfung verschiedener Interventionsprogramme zur Förderung der Kommunikation im Unterricht. Frankfurt am Main u.a. 1985.

**Holznagel, B.** (1997): Mediation im Verwaltungsrecht. In: Breidenbach, S.; Hennssler, M. (Hrsg.): Mediation für Juristen. Köln 1997, S. 147-160.

**Hopfenbeck, W.** (1998): Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. 12., durchgesehene Auflage. Landsberg/Lech 1998.

**Horn, C.-H.** (2007): Anwaltliche Werbung mit dem Titel „Mediator“. In: Neue juristische Wochenschrift 20/2007, S. 1413-1415.

**Hornstein, W.** (1989): Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Aesthetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1989, S. 107-125.

**Hurrelmann, K.** (2007): Gewalt und Geld. In: Frankfurter Rundschau, 13.08.2007, S. 12.

**Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis gGmbH; Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH; Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V.** (2004): Evaluation von Mediationsprogrammen an Schulen – Zwischenbericht.  
[www.evaluations-schulmediation.de/\\_pdf/00\\_ZB\\_2004\\_gesamt.pdf](http://www.evaluations-schulmediation.de/_pdf/00_ZB_2004_gesamt.pdf).  
Zugriff: 02.04.2005, 19:32 Uhr.

**Ipsen, K.** (1990): Völkerrecht. 3. Auflage. München 1990.

**Jefferys, K.; Noack, U.** (1998): Streiten, Vermitteln, Lösen: Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm. Lichtenau 1998.

**Johnson, D.; Johnson, R.** (2005): Teaching Students to be Peacemakers: Results of five years of research. [www.co-operation.org/pages/peace-meta](http://www.co-operation.org/pages/peace-meta).  
Zugriff: 19.09.2005, 11:10 Uhr.

- Johnson, D.; Johnson, R.** (2004): Theory Into Practice 2004, Vol. 43 Issue 1.
- Jost, J.** (1996): Aggression und Gewalt-Phänomene und theoretische Erklärungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendwohl 1996, S. 56-66.
- Kahn, H.** (1965): On Escalation, Metaphors and Scenarios. New York 1965. (deutsche Fassung: Eskalation. Berlin 1966.)
- Kaiser, A.; Kaier, R.** (1991): Studienbuch Pädagogik, Frankfurt 1991.
- Kaletsch, C.** (2003): Konstruktive Konfliktkultur, Förderprogramme für die Klassen 5 und 6. Weinheim 2003.
- Kasper, H.** (2004): Arbeitsmappe Konfliktmanagement in der Schule. Schüler – Lehrer – Kollegium – Eltern – Öffentlichkeit. Lichtenau 2004.
- Kluge, K.-J.; Kornblum, H.-J.** (1978): Unterrichtskonflikte in Berufsschulen. Eine Einführung in die Pädagogik für verhaltensauffällige Berufsschüler. Benkmann u.a. (Hrsg.): Schriftenreihe „Mensch und Verhaltensauffälligkeit“. Rheinstetten-Neu 1978.
- Knapp, R.; Neubauer W.; Wichterich, H.** (2004): Dicke Luft im Lehrerzimmer - Konfliktmanagement für Schulleitungen. München, Unterschleißheim 2004.
- Kornblum, H.-J.** (1984): Therapie in der Berufsschule? Das „Krefelder Modell“ erziehungstherapeutischen Unterrichts mit Jungarbeitern, Berichte zur Erziehungs-therapie und Eingliederungshilfe. Schriftenreihe des EREW Institutes Band 33. Viersen, München 1984.
- Kovach, K. K.** (1994): Mediation – Principles and Practice. St. Paul 1994.
- Kremer, H. H.; Sloane, P. F. E.** (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn 2001.

**Kruk, E.** (1998): Mediation and Conflict Resolution in Social Work and the Human Services. Chicago 1998.

**Kultusministerkonferenz** (2003): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industrie-kaufmann / Industriekauffrau. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2003.

**Langmaack, B.; Braune-Krickau** (1985): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim, Basel 1985.

**Langmaack, B.** (1991): Themenzentrierte Interaktion. Weinheim 1991.

**Lempert, W.** (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main 1974.

**Lempert, W.; Franzke, R.** (1976): Berufserziehung. München 1976.

**Lempert, W.** (1985): Grundlagen, Grundzüge und Grenzen der Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im beruflichen Unterricht. In: ZBW 5/1985, S. 387-406.

**Lempert, W.** (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen 1988.

**Lempert, W.** (1997a): Moralische Sozialisation im Betrieb. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Hohengehren 1997, S. 66-78.

**Lempert, W.** (1997b): Schulische Moralbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung moralischen Denkens in der Sekundarstufe II. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Hohengehren 1997, S. 79-90.

**Lempert, W.** (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren 1998.

**Lipsmeier, A.** (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978.

**Lisop, I.; Huisenga, R.** (1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für das Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft. Wetzlar 1984.

**Loccumer Protokolle** (1989): Um den Konsens streiten. Neue Verfahren der Konfliktbearbeitung durch Verhandlungen. Evangelische Akademie Loccum 1989.

**Loccumer Protokolle** (1994): Treiben Umweltkonflikte in Gewaltkonflikte? Ökologische Konflikte im internationalen System und Möglichkeiten ihrer friedlichen Bearbeitung. Evangelische Akademie Loccum 1994.

**Loccumer Protokolle** (1996): Konflikte lösen – Gewalt verhindern. Jugendhilfe und Schule auf neuen Wegen. Evangelische Akademie Loccum 1996.

**Luban, D.** (1989): The Quality of Justice, 66 Denver University Law Review 1989.

**Luhmann, N.** (1987): Soziale Systeme. Frankfurt am Main 1987.

**Lutter, H.** (1999): Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar. Frankfurt am Main u.a. 1999.

**Mähler, H. G. u.a.** (1994): Faire Scheidung durch Mediation. Ein neuer Weg bei Trennung und Scheidung. München 1994.

**Mähler, H. G.; Mähler, G.** (1995): Zur Geburt einer neuen Streitkultur bei Trennung und Scheidung. In: Duss-von Werdt, J.; u.a. (Hrsg.): Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995, S. 13-23.

**Mansel, J.; Hurrelmann, K.** (1993): Gewalt in der Schule – Gewaltanstieg oder Sensibilisierung gegenüber auffälligem und unerwünschtem Schülerverhalten? In: Spreiter, M. (Hrsg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Weinheim, Basel 1993, S. 11-61.

**Marx, A.** (1999): Mediation und Sozialarbeit. Konflikte kooperativ lösen. Frankfurt am Main 1999.

**Maslow, H.** (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg 1981.

**Matzdorf, P.; Cohn, R. C.** (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C.; Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992, S. 39-92.

**Matzdorf, P.** (1997): Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: Cohn, R. C.; Terfurth, C. (Hrsg.): TZI macht Schule: Lebendiges Lehren und Lernen. 3. Auflage. Stuttgart 1997.

**Meeth, K.-P.** (1998): Vom Morgenkreis zur Mediation. Streitschlichtung an der Einstein-Schule in Langen. In: Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim an der Ruhr 1998, S. 79-83.

**Mertens, D.** (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7/1974, S. 36-43.

**Mertens, W.** (1978): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimension der Sozialisationsforschung. 2. Auflage. München 1978.

**Metzger, T.** (1997): Mediation im Nachbar-, Miet- und Verbraucherrecht. In: Breidenbach, S; Hessler, M. (Hrsg.): Mediation für Juristen. Köln 1997, S. 183-194.

**Metzger, T.** (1998): „Was Jugendliche Erwachsenen in der Konfliktlösung voraus haben“ – Chancen von und Erfahrungen mit (Peer-) Mediation. In: Aktion Ju gendschutz. Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Mediatoren statt Gladiatoren. München 1998, S. 21-25.

**Meyer, B.** (1997): Formen der Konfliktregelung. Opladen 1997.

**Meyer, H.** (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Auflage. Frankfurt am Main 1993.

**Meyer-Goßner, L.** (2004): Strafprozessordnung. 48. Auflage. München 2005.

**Miller, R.** (1987): Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. 2. Auflage. Weinheim und Basel 1987.

**Miller, R.** (1993): Ausserschulische und schulische Veränderungen – Konsequenzen für Erziehung, Unterricht und Lehrerfortbildung. Wiesloch 1993.

**Mollenhauer, K.** (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.

**Moore, C. W.** (1986): The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict. San Francisco 1986.

**Mosten, F. S.** (1997): The Complete Guide to Mediation. Chicago 1997.

**Müller, A.** (1991): Kommunikation und Schulversagen – Systemtheoretische Beobachtungen im Lebensfeld Schule. Luzern 1991.

**Müller-Fohrbrodt, G.** (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Opladen 1999.

**Münchmeier, R.** (2000): Jugend im Blick der Jugendforschung. Übersicht über Ansatz und Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2/2000, S. 251-266.

**Nasa, A.; Weigl, A.; Funk, W.** (1995): Die Relevanz der Gleichaltrigengruppe (Peer-group) für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: Funk, W. (Hrsg.): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg 1995, S. 159-187.

**Neubauer, W. F. u.a.** (1999): Konflikte in der Schule. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Neuwied, Kriftel 1999.

**Nicolaus, G.; Cormick, G. W.** (1972): Community Disputes and the Resolution of Conflict: Another View, 27 The Arbitration Journal. 1972.

**Nolting, H.-P.** (1990): Konflikt. In: Grabitzsch, S.; Rexilius, G.: Psychologische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1990.

**Oerter, R.; Montada, L.** (1987): Entwicklungspsychologie. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. München 1987.

**Olweus, J.** (2004): Gewalt in der Schule. 3. Auflage. Bern 2004.

**Ott, B.** (1997): Neuere Bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Arnold, R.; Dobischat, R.; Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart 1997, S. 23-35.

**Ott, B.** (1998): Ganzheitliche Berufsbildung. 2., unveränderte Auflage. Stuttgart 1998.

**Pallasch, W.; Reimers, H.** (1995): Pädagogische Supervision. In: Petermann, R. (Hrsg.): Pädagogische Supervision. Salzburg 1995, S. 24-52.

**Pancratz, G.** (1996). Handlungsorientierter Unterricht an kaufmännischen Schulen: Hintergrund – Konzepte – Beispiele. 2. Auflage. Rinteln 1996.

**Perls, F.** (1974): Gestalttherapie in Aktion. Stuttgart 1974.

**Philipp, E.; Rademacher, H.** (2002): Konfliktmanagement im Kollegium. Weinheim, Basel 2002.

**Potthoff, W.; Wolf, A.** (1978): Pädagogische Konflikte in der Schule. Analysen und Hilfen für die Praxis. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau 1978.

**Proksch, R.** (1995): Praxiserfahrungen mit Vermittlung (Mediation) in streitigen Sorge- und Umgangsrechtsverfahren. In: Duss-von Werdt, J.; Mähler, G.; Mähler, H-G. (Hrsg.): Mediation: die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995, S. 144-165.

**Proksch, R.** (1998a): Mediation in Deutschland – Stand und Perspektiven außergerichtlicher Konfliktregelung durch Mediation. In: KONSENS. Berlin 1/1998, S. 7-15.

**Proksch, R.** (1998b): Das Mediationskonzept und seine Bedeutung für Jugendhilfe Schule, Familie und Stadtteilarbeit. In: Aktion Jugendschutz. Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Mediatoren statt Gladiatoren. München 1998, S. 10-21.

**Proksch, R.** (1998c): Kooperative Vermittlung (Mediation) in streitigen Familien-sachen. Band 159.2 Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart, Berlin, Köln 1998.

**Proksch, R.** (1999): Sozialmagazin. 1/1999.

**Prütting, H.** (1997): Verfahrensrecht und Mediation. In: Breidenbach, S.; Hessler, M. (Hrsg.): Mediation für Juristen. Köln 1997.

**Quitmann, H.** (1996): Humanistische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996.

**Rademacher, H.** (2001): Systematische Umsetzung von Schulmediation in Hessen. In: Sims, C.; Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001, S. 115-125.

**Rademacher, R.** (2005): Mediation und Schulprogramm. Konstruktive Konfliktbearbeitung als Beitrag zu einer gesunden Schule. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Sucht- und Gewaltprävention, Konfliktmanagement. Wiesbaden 2005, S. 6-8.

**Riedl, A; Laubert, V.** (2006): Herausforderung Gewalt. Stuttgart 2006.

**Rogers, C. R.** (1972): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1972.

**Rojek, M.** (1995): Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen. In: Funk, W. (Hrsg.): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg 1995, S. 101-130.

**Rosenhahn, Steffanie** (2004): Konflikte in der Grundschule – Gemeinsam mit Kindern lösen. Marburg 2004.

**Rosenstiel, L. v.** (1992): Grundlagen der Organisationspsychologie. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart 1992.

**Rosenstiel, L. v.; Regnet, E.; Domsch, M.** (1995): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 1995.

**Rosenstiel, L. v.; Molt, W.; Rüttinger, B.** (1995): Organisationspsychologie. 8., überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln 1995.

**Sander, B.; Sander, U.** (1997): Schwierige Schüler – Schwierige Lehrer. Darmstadt 1997.

**Sander, F. E. A.** (1976): Varieties of Dispute Processing. 70 Federal Rules Decisions. 1976.

**Saposnek, D. T.** (1998): Mediating Child Custody Disputes. San Francisco, 1998.

**Schelten, A.** (1994): Einführung in die Berufspädagogik. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Stuttgart 1994.

**Schirp, H.** (1999): Schule und Gewalt. In: Hurrelmann, K.; Rixius, N.; Schirp, H. u.a.: Gewalt an der Schule. Weinheim und Basel 1999, S. 27-58.

**Schlag, T.** (2004): Mediation in Schule und Jugendarbeit. Münster 2004.

**Schmiel, M.; Sommer, K.-H.** (1992): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. München 1992.

**Schönholz, S.** (1984): Alternativen im Gerichtsverfahren. Zur Konfliktlösung vor dem Arbeitsgericht unter besonderer Berücksichtigung des Prozeßvergleichs. Amsterdam 1984.

**Schröder, A.; Merkle, A.** (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Schwalbach/Taunus 2007.

**Schubarth, W.** (2001): Mediation an Schulen als Beitrag zur Gewaltprävention.

In: Sims, C.; Schubarth, W.: Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001.

**Schubarth, W. u. a.** (2002): Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Konzepte - Erfahrungen - Wirkungen - Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation. Greifswald 2002.

**Schubarth, W. u. a.** (2003): Konflikte gewaltfrei lösen. Mediation an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Anregungen, Analysen, Empfehlungen. Rostock 2003.

**Schulz von Thun, F.** (1981): Miteinander Reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1981.

**Schulz von Thun, F.** (1998): Miteinander Reden. Band 3. Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 1998.

**Schuhmann, M.** (1993): Pädagogische Probleme lösen. Methoden der Gesprächsführung. Frankfurt am Main 1993.

**Schurer, B.; Tümmers, J.** (1978): Verhaltensauffällige Jugendliche in der Berufsausbildung. In: Bader, J. u.a.: Problemgruppen in Berufserziehung und Beruf. Studienbücher zur Wirtschafts- und Berufspädagogik, hrsg. von Baumgardt, J.; Schmiel, M., Band 2 / Teil I. Trier 1978, S. 35-72.

**Schwabe, M.; Trede, W.** (1994): Gewalt in Einrichtungen der Jugendhilfe. Einführung in den Themenschwerpunkt der IgfH-Materialien zur Heimerziehung 3/94.

**Seeboth, D.** (2005): Konstruktive Konfliktbearbeitung durch Mediation an Schulen. Kassel 2005.

**Simsa, C.** (1999): Strafe muß sein? – Zum Verhältnis von Schulordnungsrecht und Schulmediation. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 2/99, S. 140-148.

**Simsa, C.** (2000): Mediation in Schulen. Deutsches Jugendinstitut e. V.: Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. München 2000, S. 56-72.

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

**Simsa, C.; Dittmann, J.** (2001): Rechtliche Sanktionen bei Gewalttaten von Schülern und Mediation als alternatives Interventionsmodell. In: Simsma, C; Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001.

**Simsa, C.; Schubarth, W.** (2001): Konfliktmanagement an Schulen - Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001.

**Simsa, C.** (2004): Wie Jugendliche Streitschlichtung erleben - Pädagogische Aspekte der Mediation für junge Menschen. In: Schlag, T. (Hrsg.): Mediation in Schule und Jugendarbeit. Münster 2004, S. 51-66.

**Singer, K.** (1988): Lehrer – Schüler – Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim, Basel 1988.

**Smith, S. W., u.a.** (2002): Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. In: Journal of Social Psychology. Vol. 142, S. 567-586.

**Spanhel, D.** (1990): Schulkind und Erziehungsauftrag heute. In: Pädagogische Welt 10/1990, S. 445-449.

**Spreiter, M.** (1993): Waffenstillstand im Klassenzimmer: Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim, Basel 1993.

**Standhardt, R.; Löhmer, C.** (1995): Lebendiges Lernen in toten Räumen. Gießen 1995.

**Steiner, C.** (1996): Wie man Lebenspläne verändert. München 1996.

**Stewart, I. u.a.** (1990): Eine Einführung in die TA. Freiburg 1990.

**Stevahn, J. T.** (2004): Integrating Conflict Resolution Training into the Curriculum.  
In: Theory into Practice, 2004, Vol. 43 Issue 1.

**Struck, P.** (2004): Die 15 Gebote des Lernens. Darmstadt 2004.

**Tausch, R.; Tausch, A. M.** (1991): Erziehungspsychologie. 10., ergänzte und überarbeitete Auflage. Göttingen, Toronto, Zürich 1991.

**Terhart, E.** (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim und Basel 2000.

**Thomann, C.; Schulz von Thun, F.** (1988): Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek bei Hamburg 1988.

**Tillmann, K.-J. u.a.** (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999.

**Trauner, S.; Kohse, N.** (2000): Mediation. In: HNA, 29.10.2000, S. 32.

**Tröndle, H.; Fischer, T.** (2004): Strafgesetzbuch. 52. Auflage. München 2004.

**Tümmers, J.** (1988): Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zur Bewältigung ausländerpädagogischer Probleme. In: Tümmers, J.: Türkei - für Berufspädagogen. Kassel 1988, S. 526-601.

**Tümmers, J.; Kraux, A.; Barkey, F.** (1995): Ganzheitliche Problemorientierung in der sozialpädagogischen Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Kassel 1995.

**Ulich, D.** (1971): Konflikt und Persönlichkeit. München, Oldenbourg 1971.

**Ulich, K.** (1992): Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. In: Pädagogische Welt 5/1992, S. 194-200.

**Ury, W. L.; Brett, J. M.; Goldberg, S. B.** (1991): Konfliktmanagement. Frankfurt am Main, New York 1991.

**Varbelow, D.** (2003): Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen. Marburg 2003.

**Vogel, G.** (1998): SchülerInnen als Konfliktlotsen. (Peer-)Mediation an Schulen in Kooperation von Schulen und Jugendhilfe. In: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Mediatoren statt Gladiatoren, München 1998, S. 32-40.

**Walker, J.** (1995): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main 1995.

**Warne, A.** (2003): Establishing Peer Mediation in a Special School Context. In: Pastoral Care 2003, S. 27-33.

**Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D.** (1996): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9., unveränderte Auflage. Bern u.a. 1996.

**Will, H.-D.; Erdmenger, C.; Schäfer, R.** (2005): Kursbuch Schülermediation. Erfurt 2005.

**Wöhler, K. H.** (1973): Zur Soziologie der Schule. In: Girschner – Noldt, I. (Hrsg.): Soziologie für Pädagogen. Stuttgart 1973, S. 134-170.

**Zabeck, J.** (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg 1984.

**Zilleßen, H.** (1998): Mediation: Kooperatives Konfliktmanagement in der Umweltpolitik. Opladen, Wiesbaden 1998.

**Zumbrock, H.** (2007): Macht und Vertrauen in Führungsprozessen an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 3/2007, S. 99.

**Zuschlag, B; Thielke, W.** (1992): Konfliktsituationen im Alltag. 2., ergänzte und überarbeitete Auflage. Stuttgart 1992.

**Anhang:**

**a) Checkliste für Mediatoren im Mediationsgespräch<sup>708</sup>:**

**1. Phase: Einleitung**

- Ziel der Mediation verdeutlichen
- Regeln erklären
- Vertraulichkeit zusichern
- Verfahren erläutern, Rolle der Mediatoren erklären
- nachfragen, ob alle damit einverstanden sind

**2. Phase: Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien**

- Konfliktparteien tragen ihre Sichtweise vor
- spiegeln, zusammenfassen, wenn nötig umformulieren
- abschließende Zusammenfassung

**3. Phase: Konflikterhellung**

- Motive herausarbeiten
- nach Bedarf nachfragen
- zukünftige Wünsche formulieren

**4. Phase: Problemlösung**

- Brainstorming
- Lösungsoptionen diskutieren und bewerten
- nach Konsens suchen

**5. Phase: Vereinbarung**

- genau formulieren
- Vereinbarung verschriftlichen und vorlesen
- alle unterschreiben
- Nachtreffen zur Kontrolle der Vereinbarungen terminieren

---

<sup>708</sup> Vgl. Faller; Kerntke; Wackmann, 1996, S. 153,

**b) Vereinbarungsformular<sup>709</sup>:**

**Vereinbarungsformular**

Konfliktpartei A:

Konfliktpartei B:

Termin der Mediation:

Ort:

MediatorInnen:

Worum ging es?

Vereinbarungen:

Ein Nachtreffen findet am ..... um ..... Uhr statt.

Wir nehmen die Vereinbarung an:

.....  
Konfliktpartei A

.....  
Konfliktpartei B

.....  
MediatorInnen

---

<sup>709</sup> Faller; Kerntke; Wackmann, 1996, S. 144.