Lehrendenprojekt / Reallabor professional

„Konfliktbearbeitung in der Sozialen Arbeit: Diversity orientierte Mediation“

Dozentinnen:
Leah Carola Czollek, Prof. Dr. Gudrun Perko

WiSe 2019/20, SoSe 2020

FH;P
Fachhochschule Potsdam
University of
Applied Sciences
Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften

Inhaltsverzeichnis

Seite 4: Einleitung

Methodische Ansätze

14: Klassische Mediation–
eine Einführung für die Soziale Arbeit.
40: Die TRANSCEND Methode von Johan Galtung und
ihre Relevanz für die Praxis der klassischen Mediation.
64: Die Methode der Mahloquet als Werkzeug
in der interkulturellen Mediation.
90: Eine gemeinsame Geschichte erzählen –
Storytelling als Methode in der Konfliktlösung.

Anwendungsbereiche

114: Konflikte und Konfliktlösungen in hierarchiearmen Kontexten.
140: Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich –
Die Herausforderung in der Arbeit mit Großgruppen.
164: Streitschlichtung in Werkstätten für Menschen
mit Behinderung – eine Form selbstbestimmter Konfliktlösung.
186: Der Täter-Opfer-Ausgleich als Mediation?

Arbeitsfelder Schule

210: Mediation an Schulen –
Aufgaben von Konfliktlotsen als Form der Konfliktbewältigung.
236: Peer-Mediation in der Schule –
Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur.
256: Mediation an Schulen –
Beiträge der Schulsozialarbeit für einen konstruktiven
Umgang mit Konflikten.

Rahmenbedingungen

288: Inwiefern begünstigte das Mediationsgesetz von 2012
den Professionalisierungsprozess der Mediation in Bezug auf
das Erlangen eines Professionsstatus.
306: Queere Perspektiven in der Mediation.

332: Fazit

Einleitung

Eine pluralistische Gesellschaft zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie durch die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit ihrer Mitglieder geprägt wird. Wir begegnen uns mit verschiedenen Lebensentwürfen, werden unterschiedlich sozialisiert, sind durch verschiedene Kulturen beeinflusst. Wir sprechen verschiedene Sprachen, haben individuelle Vorstellungen von Glück und Zufriedenheit und sammeln verschiedene Erfahrungen, die uns beeinflussen und unsere Sicht auf die Welt mitbestimmen. Dies und noch vieles mehr formt uns in unserer Individualität und unserem Sein und macht uns zu unersetzlichen, einzigartigen Unikaten.

Eine Gesellschaft, die Pluralität zulässt und ihren Mitgliedern erlaubt, ihre Einzigartigkeit auszuleben, birgt aber auch immer das Potenzial der Konfliktentstehung. Konflikte begleiten uns ständig im gemeinsamen Miteinander und können Herausforderung und Chance zugleich sein. Sie können uns mental und physisch fordern und an die eigene Substanz gehen. Sie können spalten, uns voneinander und zu uns selbst entfernen und zur Ausgrenzung führen. Jedoch bieten sie ebenso die Chance, die andere Position besser zu verstehen, sich in der eigenen Persönlichkeit weiterzuentwickeln und soziale Beziehungen zu stärken.

Wie ein Konflikt bearbeitet wird, obliegt den Konfliktparteien. Der vorliegende Reader greift sich die Mediation als eine bestimmte Form der Konfliktbearbeitung heraus. Die einzelnen Beiträge wurden von Studierenden der Fachhochschule Potsdam im Rahmen des Lehrendenprojektes „Konfliktbearbeitung in der Sozialen Arbeit: Mediation“ verfasst. Die Entstehung des Readers wurde von den Dozentinnen Leah Carola Czollek, Naemi Eifler und Gudrun Perko begleitet.

Der Reader setzt sich zusammen aus schriftlichen Ausarbeitungen, die die Studierenden in diesem und dem vorigen Lehrendenprojekt zum Thema Mediation erarbeitet haben. Die Studierenden konnten hierbei selbst entscheiden, welche Facette der Mediation sie erkunden möchten. Dementsprechend ist die Palette an Themen rund um die Mediation im vorliegenden Reader sehr vielfältig. Es werden Methoden vorgestellt, die in einer Mediation angewendet werden können und Einblicke gegeben in die mannigfaltigen Anwendungsbereiche der Mediation. Hierbei möchten wir darauf verweisen, dass obwohl die Studierenden in ihren thematischen Exkursen in die verschiedensten Richtungen exploriert sind, nicht alle Themen der Mediation damit bearbeitet wurden. Die Mediation ist sehr komplex und vielseitig, weshalb der Reader nur Ausschnitte dieser Vielseitigkeit aufzeigen kann. Des Weiteren soll der Reader nicht als Lektüre verstanden werden, die eine Ausbildung ersetzt. Der Reader ermöglicht vielmehr erste Einblicke und soll neugierig machen auf die vielen verschiedenen Aspekte, die den komplexen Themenbereich rund um die Mediation ausmachen. Grundsätzlich bietet der vorliegende Reader für alle Menschen, die sich für die Mediation interessieren, eine Möglichkeit mit dem Thema in Berührung zu kommen und eigene Eindrücke zu diesem Thema zu gewinnen. Auch Sozialarbeiter*innen und Personen, die bereits im Bereich der Mediation tätig sind, können den Reader als Einstiegslektüre nutzen um Teilaspekte der Mediation (neu) kennenzulernen.

Der Reader teilt sich in die vier Abschnitte "Methodische Ansätze", "Anwendungsbereiche", "Arbeitsfeld Schule" und "Rahmenbedingungen", die im Folgenden kurz dargestellt werden:

Methodische Ansätze

Im ersten Teil des Readers werden unterschiedliche methodische Ansätze der Mediation vorgestellt. Der Beitrag „Klassische Mediation: eine Einführung für die Soziale Arbeit“ von Anne Willert stellt den historischen Kontext von Mediation dar und befasst sich mit ihrer Charakteristik. Es werden die verschiedenen Formen der klassischen Mediation beleuchtet und Einblicke gegeben, wie eine Mediation ablaufen kann. Die Rolle der mediierenden Person wird erläutert und Techniken sowie Ziele des Mediierens beschrieben. Außerdem erfolgt die Skizzierung der Grenzen, mit denen die klassische Mediation konfrontiert sein kann sowie eine Einschätzung über die Sinnhaftigkeit des Mediierens in der Sozialen Arbeit.

Lena Sobotha befasst sich in ihrem Beitrag mit der Frage, inwiefern die sogenannte Konflikttransformation als Aspekt der Transcend Methode nach Johan Galtung die klassische Mediation nach Besemer ergänzen und in die Mediationspraxis mit einfließen kann. Dazu stellt sie zunächst die klassische Mediation dar. In einem zweiten Teil erläutert sie anhand des Konfliktdreiecks und dem Grunddiagramm eines Konfliktes nach Galtung sowie der Konflikttransformation zentrale Elemente der Transcend Methode und vergleicht beide Ansätze miteinander. Als einen wesentlichen Unterschied nennt sie z.B. die Tiefe der Konfliktbearbeitung und daraus resultierende Differenzen zwischen einer Sowohl-als-auch-Lösung der Transcend Methode und einer Win-Win-Lösung der klassischen Mediation. Im Fazit schlussfolgert sie u.a. dass die Transcend Methode, abhängig von dem Mediationssetting, eine sinnvolle Ergänzung in der Mediationspraxis darstellen kann.

Max Friedrich knüpft daran an und setzt sich in seinem Beitrag mit der Methode "Machloketsche Mediation - ein diskriminierungskritischer Ansatz" von Gudrun Perko und Leah Carola Czollek und ihrem Nutzen in der interkulturellen Mediation aus-

einander. Hierfür wird zunächst der Kulturbegriff definiert und anschließend auf die Besonderheiten der interkulturellen Mediation im Vergleich zur klassischen Mediation eingegangen. Die Methode der Mahloquet wird vor dem Hintergrund ihrer Entstehung im Judentum und ihrer Weiterentwicklung zum Instrument für Social Justice und Diversity auf ihre Eignung für und ihren möglichen Nutzen in der interkulturellen Streitschlichtung sowie ihren Wert für die Soziale Arbeit hin untersucht.

Als einen weiteren Aspekt der Konfliktbearbeitung über die Mediation hinaus beschäftigt sich der Beitrag von Anke Binder mit dem Thema Storytelling nach Ed Watzke als professionelle Methode in der Konfliktbewältigung. Es wird das Erzählen von Geschichten (Storytelling) und deren Einsatz in der Konfliktbewältigung näher erläutert. Hierfür erfolgt zunächst die Heranziehung von sprach- und kommunikationstheoretischen Inhalten, anhand derer die Kommunikationsform des Erzählens als Konfliktbearbeitungswerkzeug eingeordnet wird. Des Weiteren werden Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der vorgestellten theoretischen Inhalte präsentiert und in ihrer Wirkung erläutert.

Anwendungsbereiche

Im nun folgenden Teil werden mehrere Bereiche aufgezeigt, in denen Mediationsprozesse als Methode der Konfliktbewältigung Anwendung finden können.

Der Beitrag zu Konflikten in hierarchiearmen Kontexten, verfasst von Paul Frey-Schaaber, beleuchtet Konfliktbewältigungsansätze in der Arbeit mit Kollektiven. Es erfolgt zunächst eine Einordung der Begriffe Hierarchie und Kollektiv sowie ein theoretischer Exkurs, in dem die Konfliktformen nach Stefan Werner und Gerhard Schwarz sowie die Konfliktstufen nach Friedrich Glasl vorgestellt werden. Anschließend werden Beispiele aus der Praxis angeführt, auf die das vermittelte Wissen be-

zogen wird. Zum Schluss stellt der Verfasser verschiedene Lösungsansätze vor, die in der Konfliktbewältigung in Kollektiven angewendet werden können.

Im Beitrag „Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich“ von Laura van Altena wird die Mediationstätigkeit in Großgruppen beleuchtet. Zu Beginn der Arbeit werden die Grundprinzipien der Mediation im öffentlichen Bereich herausgearbeitet, der Begriffscharakter skizziert, die Besonderheiten dieses Mediationsfeldes vorgestellt. Die Verfasserin greift weiterhin in ihrem thematischen Exkurs die Mediationsarbeit in Großgruppen auf und erörtert, welche Vorzüge das Mediieren in Großgruppen bietet und welche Herausforderungen bestehen können. Es werden des Weiteren praktische Methoden und Verfahren präsentiert, die eine Umsetzung der Mediation in Großgruppen ermöglichen.

Meike Wehner setzt in ihrem Beitrag einen gänzlich anderen Schwerpunkt. Sie behandelt das Thema Mediation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in Werkstätten. Es wird zunächst in Form eines Exkurses thematisiert, warum diese Personengruppe gesellschaftlich marginalisiert und diskriminiert wurde und wird. Davon ausgehend untersucht die Verfasserin, inwieweit Mediation bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung verbreitet ist und welche Techniken sich bei der konkreten Anwendung bei diesem Personenkreis empfehlen. Schließlich geht die Autorin beispielhaft auf das Streitschlichtungskonzept der Gemeinnützigen Werkstatt Köln-Rodenkirchen GmbH ein, das 2004 dort implementiert wurde, um anschließend die Anwendung und den bisherigen Einsatz von Mediation *von* und *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe zu diskutieren.

Einen weiteren thematischen Exkurs bringt Katrin Dietze mit ihrem Beitrag über den Täter-Opfer-Ausgleich ein. Sie untersucht, inwieweit sich ein Täter-Opfer-Ausgleich mit den wichtigen Prinzipien der Mediation Eigenverantwortlichkeit, Freiwilligkeit

und Allparteilichkeit vereinbaren lässt. Dabei wird vor allem beleuchtet, inwieweit eine Freiwilligkeit der Konfliktbewältigung im Strafrechtskontext realisierbar ist und welche gesetzlichen Voraussetzungen es für eine Mediation im Täter-Opfer-Ausgleich gibt. Zudem wird dargelegt, welche besonderen Herausforderungen dabei für die mediierenden Personen auftreten können.

Arbeitsfeld Schule

Dem Kontext Schule als Arbeitsfeld der Mediation widmen sich gleich mehrere Beiträge in diesem Reader.

Die Ausführung von Katharina Mros beschäftigt sich dabei speziell mit der Mediation unter Schüler*innen – die sogenannte Konfliktlotsen- oder auch Peer-Mediation. Zunächst definiert und verortet die Autor*in die Begriffe Konflikt, Konfliktmanagement und Mediation. Davon ausgehend werden dann die Chancen und Grenzen mediativer Verfahren im Konfliktfeld Schule betrachtet. Es wird erörtert, inwiefern sich Peer-Mediationsprogramme an Schulen implementieren lassen und mit welchen Schwierigkeiten dies mitunter verbunden ist. Abschließend werden die Vorteile, aber auch die Grenzen von Peer-Mediation beleuchtet.

Die Ausführung von Susann Möller thematisiert ebenfalls die Peer-Mediation. Es wird untersucht, welchen Beitrag Mediation durch Schüler*innen an der Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur an Schulen leistet. Zunächst wird die Konfliktaustragung im Schulalltag näher beschrieben und anschließend die Prinzipien der Peer-Mediation genauer erläutert. Dabei wird diese in Hinblick auf Grundlagen, Nutzen und Aufgaben untersucht. Zudem erfolgt die Thematisierung von Peer-Mediation als Form der Gewaltprävention sowie die Darstellung von Grenzen der Schulmediation.

Auch Jalam Staedtefeld behandelt das Thema Schulmediation. Sein Fokus liegt dabei auf den Aufgaben der Schulsozialarbeit. Der Autor geht auf die Mediation als Konfliktlösungsmethode nach Besemer ein und thematisiert vor diesem Hintergrund die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Es wird eingehend erörtertet, welchen Beitrag verschiedene Personengruppen im System Schule (Schulsozialarbeitende, Schüler*innen wie Lehrpersonen) durch die Anwendung der Konfliktlösungsmethode Mediation für eine konstruktive Konfliktkultur an Schulen leisten können. Dabei wird insbesondere darauf eingegangen, warum Schulsozialarbeiter*innen eine Schlüsselfunktion bei der Implementierung von Mediation an Schulen zukommt.

Rahmenbedingungen

Im letzten Teil des Readers werden spezifische Rahmenbedingungen für Mediationsprozesse aufgezeigt, die sich dem Thema zum einen aus einer rechtlichen und zum anderen aus einer diskriminierungskritischen Perspektive nähern.

Der Beitrag von Tobias Adler untersucht die Auswirkungen des Mediationsgesetzes von 2012 auf die Mediation als angehende Profession. Zunächst erfolgt eine Einordnung der Grundbegriffe Mediation, Professionalisierung und Profession. Des Weiteren werden die Inhalte des Mediationsgesetzes kurz vorgestellt. Anschließend skizziert der Verfasser den bisherigen Professionalisierungsprozess der Mediation im Sinne des Erlangens eines Professionsstatus und erläutert, inwiefern die Mediation Professionsmerkmale aufweist. Auf welche Weise das Mediationsgesetz jenen Weg der Professionalisierung beeinflusst hat, wird am Ende der Arbeit ausgeführt.

In der Arbeit von Gimly Schülle findet hingegen ein Einstieg in die queer sensible Mediation statt. Dabei werden Mediationsgrundlagen und Konfliktpotenziale unter

Einbeziehung von queeren Perspektiven vorgestellt, Reflektionsanstöße gegeben sowie eine Kritik bezüglich bestehender Systeme formuliert. Es erfolgt außerdem eine Vorstellung einzelner Methoden, mit deren Hilfe Mediationen queer sensibler gestaltet werden kann. Die Methode "Machloketsche Mediation - ein diskriminierungskritischer Ansatz" von Gudrun Perko und Leah Carola Czollek wird hierbei mit eingebunden. Der Beitrag soll eine Auseinandersetzung mit bestehenden Diskriminierungssystemen anregen.

Wir wünschen allen Leser*innen eine spannende und inspirierende Auseinandersetzung mit dem Thema Mediation.

Methodische Ansätze

I : Klassische Mediation–
Eine Einführung für die Soziale Arbeit. ... S. 14

Anne-Kathrin Willert

II : Die TRANSCEND Methode von Johan Galtung und ihre
Relevanz für die Praxis der klassischen Mediation. ... S. 40

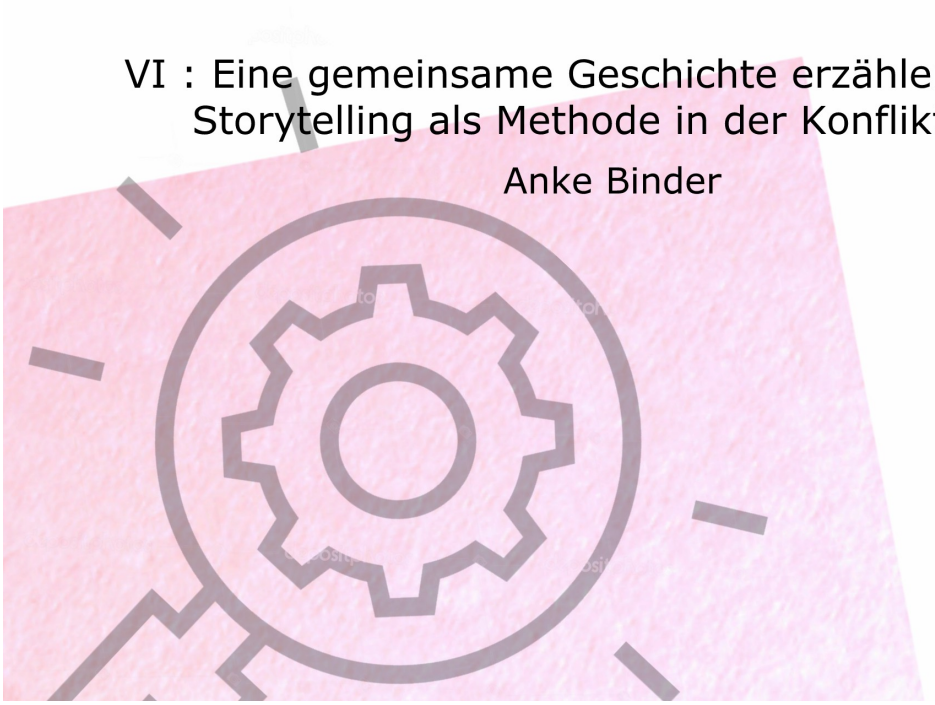
Lena Sobotha

III : Die Methode der Mahloquet als Werkzeug
in der interkulturellen Mediation. ... S. 64

Max Friedrich

VI : Eine gemeinsame Geschichte erzählen –
Storytelling als Methode in der Konfliktlösung. ... S. 90

Anke Binder



Beitrag I: Klassische Mediation

Eine Einführung für die Soziale Arbeit

Von Anne-Kathrin Willert

Gliederung:

1. Einleitung
2. Klassische Mediation
3. Ist die Mediation in der Sozialen Arbeit sinnvoll?
4. Fazit

1. Einleitung

„Früher habe ich mich mit Euch auseinandergesetzt - heute setze ich mich mit Euch zusammen!“ (vgl. Promediation o.D.).

Jeder Mensch ist ein Individuum, wir alle sind auf unsere ganz eigene Art und Weise einzigartig. Dazu gehören unter anderem unsere Interessengebiete, unsere Bedürfnisse und Wünsche. Und was passiert, wenn ich meinen Interessen, nicht nach meinen Vorstellungen nachgehen kann oder ich immer wieder daran gehindert werde, von mir oder meinen Mitmenschen, meine Wünsche zu erfüllen oder meine Bedürfnisse nicht befriedigt werden? Ist das bereits der Beginn einen Konflikt zum Leben zu erwecken? Was ist überhaupt ein Konflikt? Und wie kann eine Mediation dabei helfen Konflikte zu lösen?

Ein* Mediator*in müsste sich wirklich gut mit den Menschen auskennen. Er*sie müssten in der Lage sein, vollkommen ohne Wertung auf Gefühle, Empfindungen, Wünsche, Bedürfnisse usw. einzugehen. Sie bräuchten viele Fähig- und Fertigkeiten, um sich in einen Menschen hinein zu fühlen. Wenn man aber selbst sein eigenes Problem nicht richtig fassen kann, wie sollte es da möglich sein, dass ein*eine Meditor*in das schafft? Kennt sich nicht jede Person selbst am besten? Und warum ist man nicht selbst in der Lage, seine zwischenmenschlichen Konflikte zu lösen?

Wir treten tagtäglich mit Menschen in Beziehungen, die ganz unterschiedlich aussehen können. Genauso unterschiedlich sind die Interessen, die aufeinandertreffen, und Bedürfnisse, die erfüllt sein wollen. Wie kann die Mediation es schaffen, dass sich zwei Konfliktparteien einig werden? Und ist Mediation bei jedem vorherschenden Konflikt sinnvoll?

Die Geschichte zeigt uns, dass es, so lange wir denken können, immer schon Streit zwischen den Menschen gab und ein Streit schlichtendes Verfahren bei dem ein oder anderen Er-

eignis sehr hilfreich war. Seit wann gibt es Mediation? Und welche Ziele vertritt sie? Ist sie ein Allheilmittel und kann die Mediation immer und überall eingesetzt werden?

2. Klassische Mediation

Die Mediation ist eine Vorgehensweise, die es bereits mehr als 2500 Jahren gibt. Ihre Wurzeln liegen in der Antike und ihre unterschiedlichen Ausprägungen finden sich in den vielfältigsten Kulturen unserer Zeit wieder. Die Entstehung sowie die Verbreitung der Mediation ist somit nicht allein dem europäischen Kulturraum zuzuschreiben. Diese kam über die USA nach Deutschland. Besonders spürbar in der 1968er-Bewegung. Gesellschaftliche Mächte und Autoritäten wurden infrage gestellt, darunter auch die Justiz. Die sogenannte „Friedensbewegung“ forderte die Suche nach neuen, selbstbestimmten, gewaltfreien Wegen (vgl. Köstler 2010; Promediation o.D.)

> *„Immer wenn der traditionelle juristische Weg unbefriedigend bis kontraproduktiv für einen Ausgleich der Interessen erlebt wurde, entwickelten gesellschaftliche, i.d.R. nichtstaatliche Kräfte, Mediation weiter.“ (Köstler 2010, S. 17)*

In Deutschland nimmt die Mediation einen immer größeren Stellenwert ein und wird unter anderem in den folgenden Bereichen angeboten:

- Familien- und Partnerschaftsmediation
- Gemeinwesenmediation
- Täter-Opfer-Ausgleich
- Mediation in Erziehung und Bildung

Zentral in der Mediation ist die Definition dessen, was ein Konflikt ist und wie er sich auswirken kann.

> *„Ein Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Aktor eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit im Wahrnehmen und Denken und Fühlen und im Wollen mit dem anderen Aktor (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Aktor denkt, fühlt und will, eine Beeinträchtigung durch einen anderen Aktor (die anderen Aktoren) erfolgt.“ (Ballreich/ Glasl 2007,S. 20)*

Das Wort „Konflikt“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Streit“, „Auseinandersetzung“. Ein Konflikt bezeichnet den Moment des Zusammenpralls von Gegensätzlichem und Unvereinbarem. Konflikte werden meist als Krisen betrachtet, sie stören das Harmoniebestreben der Menschen und werden darüber hinaus zumeist als persönliche Angriffe gesehen. Konflikte verletzen das Ego, sind eine Bedrohung des Selbstwertgefühls und veranlassen den Menschen, sich in Frage zu stellen (vgl. Schäffer 2014; vgl. Köstler 2010).

Es gibt Menschen, die auf einen Konflikt mit Schweigen reagieren, aufbrausend werden oder ihn womöglich ganz schnell verdrängen. Andere packen ihn lieber an und schaffen ihn schnell aus dem Weg. Konflikte zeigen uns, dass etwas in einer Beziehung, in einem Beziehungsgeflecht, nicht stimmt. Umso wichtiger ist es, diesen Konflikt als etwas Positives zu betrachten, an dem jeder Mensch wachsen kann. Am Anfang wirkt er bedrohlich, er hat eine machtvolle Wirkung und vermittelt den Eindruck, alles noch schlimmer zu machen. Besonders atmosphärisch ist ein Konflikt stark zu spüren. Gelingt es, den Konflikt in einer guten Weise zu lösen, gehen diejenigen, die an dem Konflikt beteiligt waren, gestärkt daraus hervor. An dieser Stelle ist es wichtig, das Problem anzugehen und nicht den Menschen. Es passiert doch recht schnell, dass die andere Person, mit der man sich im Konflikt befindet, als „Feind“ abgestempelt wird, da eine Bedrohung spürbar ist. Das macht es unmöglich, den Blick darauf zu richten, was das eigentliche Anliegen ist. Es kommt zu einer Vermischung der Beziehungs- und Problemebene.

Einen Konflikt kann sich jede*r als einen Eisberg vorstellen. Dabei bildet die Konfliktposition die Spitze des Eisberges. Der größere Teil, der einen Konflikt ausmacht, liegt im nicht sichtbaren Bereich. Alle Emotionen, Gedanken, Empfindungen und auch Bedürfnisse sowie Interessen kommen nur gelegentlich zum Vorschein und lassen nur Vermutungen zu (vgl. Schäffer 2014).

Roger Fisher betont, dass, um einen

Konflikt aus dem Weg zu räumen, die Konfliktgegner*innen zu Konfliktpartner*innen gemacht werden sollen. Diese Haltung hilft dabei, Konflikte zu versachlichen und sein Gegenüber in dem Konfliktlösungsverfahren mit einzubeziehen. Wenn man seinen Konfliktpartner*innen zeigt, dass man seine*ihre Fähigkeiten anerkennt, dann entsteht daraus eine Kooperation und somit eine faire Einigung (vgl. Schäffer 2014).

2.1. Definition Mediation

Eine Mediation ist ein außergerichtliches Konfliktlösungsverfahren, bei dem alle Konfliktbeteiligten mit einbezogen werden. Diese stehen im direkten Kontakt zueinander. Der Mediator*die Mediatorin unterstützt hier als neutrale Dritte Instanz. Die mediierende Person ist neutral, allparteilich und selbstverständlich nicht persönlich am Konflikt beteiligt. Die Konfliktparteien sollen in eigener Verantwortung rechtsverbindliche Lösungen mithilfe der Mediatorin*des Mediators erarbeiten.

Wichtig hierbei ist es eine Lösung zu finden, die für beide Konfliktparteien zufriedenstellend ist. Es muss eine WIN-WIN-Situation entstehen. Eine Mediation ist in jedem Fall freiwillig und zu jederzeit selbstbestimmt. Die Mediation ist ein informelles Verfahren, d. h. es gibt keine entscheidungsbefugten Autoritäten (vgl. Ewig 2002; Schäffer 2014; Köstler 2010). Die Mediation wurde in Deutschland im Jahre 2012 durch das Mediationsforderungsgesetz geregelt und besagt nach §1:

> *„Mediation ist ein vertrauliches und strukturiertes Verfahren, bei dem Parteien mithilfe eines oder mehrerer Mediatoren freiwillig und eigenverantwortlich eine einvernehmliche Beilegung ihres Konflikts anstreben.“ Und weiter heißt es: „Ein Mediator-Beruf ist eine unabhängige und neutrale Person ohne Entscheidungsbefugnis, die die Parteien durch die Mediation führt.“*
>
> *(NomosGesetze 2016, S. 1160)*

2.2. Aufgabengebiete der Mediation in der Sozialen Arbeit

Familien- und Partnerschaftsmediation

Unter anderem wird Mediation im Familienkontext eingesetzt. Besonders innerhalb von Liebesbeziehungen, zwischen Eltern und Kindern, bei Patchwork-Familien sowie bei Trennung und Scheidung. Gerade hier werden Konflikte meist sehr emotional ausgelebt. Das stellt im hohen Maß eine Belastung für die Kinder dar, die jetzt in erster Linie einen geschützten Rahmen benötigen. Aber auch Erbauseinandersetzungen führen immer wieder zu Streitigkeiten in der Familie, die nicht selten auch in einem gerichtlichen Verfahren enden (vgl. Köstler 2010).

Gemeinwesenmediation

Die Gemeinwesenmediation umfasst Konflikte in Kommunen, eines Stadtteils, einer Bürgerschaft. Konflikte können unter anderem zwischen Nachbar*innen bestehen oder auch zwischen Anwohner*innen und Geschäften. Diese Art der Mediation ist auch immer wieder eine interkulturelle Mediation. Interkulturell meint nicht nur die vielen unterschiedlichen Ethnien, die an einem Ort zu finden sind, sondern auch die unterschiedlichen Kulturen, wie zum Beispiel Jung und Alt. Die Gemeinwesenmediation ist überall dort zu gebrauchen, wo sich ein Teil des Konflikts aus den verschiedenen Kulturen heraus entwickelt (vgl. Köstler 2010).

Mediation in Erziehung und Bildung

Die Mediation kommt hier vor allem in Schulen, in Kindertagesstätten, in der Jugendarbeit sowie in der Jugendhilfe zum Einsatz. Besonderheit bei dieser Mediation ist, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Autonomie erst noch vollenden werden. Sie sind eingeschränkt geschäftsfähig und unterliegen der Aufsichtspflicht der Erwachsenen. Auf beiden Seiten sind Konflikte unumgänglich, da es eine Hierarchie gibt. Für den*die Mediator*in kann es eine Herausforderung werden, da er*sie in der

Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen selbst mit ihren*seinen eigenen Werten, ihrem*seinem erzieherischen Auftrag und Rollenverständnis zusammenstoßen kann.

Hier ist ein hohes Maß an Reflexionsvermögen gefragt. Eine andere gute Möglichkeit ist die Peer-Mediation. Kinder und Jugendliche nehmen ihre Konflikte selbst in die Hand. Die Erwachsenen symbolisieren somit ein hohes Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen und fördern das Wachstum der Autonomie und der Selbstverantwortung (vgl. Köstler 2010).

Sonderform der Mediation: Täter-Opfer-Ausgleich

Der Täter-Opfer-Ausgleich stellt eine spezielle Form der Mediation dar. Er wird als außergerichtlicher Tatausgleich von Staatsanwält*innen oder Richter*innen angeboten. Ob ein Täter-Opfer-Ausgleich stattfindet, hängt von der Schwere der Straftat ab und ob beide Seiten einer Durchführung zustimmen. Ziel ist es, die Befähigung eigenverantwortlich eine nachhaltige und faire Regelung unter den Konfliktparteien zu konzipieren (vgl. Köstler 2010).

2.3. Ablauf einer Mediation in fünf Phasen

Phase 1 – Gesprächsrahmen aufbauen

Die erste Begegnung zwischen dem*der Mediator*in und den Konfliktparteien ist sehr wichtig. Es ist von Bedeutung, wie das erste Zusammentreffen läuft und bahnt den Weg zur erfolgreichen Mediation.

Die Wahl der Räumlichkeiten, seine Größe, die Lichtverhältnisse sowie die Einrichtung und Sitzordnung spielen hierbei eine große Rolle. Die mediierende Person hat die Aufgabe, eine sichere und angenehme Atmosphäre zu schaffen. Aber nicht nur die Räumlichkeiten tragen zu einem guten Start bei. Die Art und Weise, wie der*die Mediator*in die Konfliktparteien begrüßt, sie in die Vorgehensweisen einführt und mit den Konfliktparteien umgeht, trägt viel zu dem

Verlauf der Mediation bei und beeinflusst die Verhaltensweisen der Konfliktparteien. Die Konfliktparteien werden sich mit Sicherheit fragen, ob der*die Mediator*in wirklich unvoreingenommen, fair und wohlwollend ist.

Vorgehensweisen, die in dieser Phase häufig eingesetzt werden, um herauszubekommen welches Ziel sich die Konfliktparteien wünschen, sind unter anderem aktives Zuhören, Spiegeln, Framen und Fragen stellen, die Entscheidungen herbeiführen. Der*die Mediator*in ist der*die Leiter*in des Gesprächs. Hierbei übernimmt er*sie die Moderation, führt in die Mediation ein und gibt immer wieder Zusammenfassungen von bereits erreichten Schritten.

In Phase eins werden Verhaltensregeln festgelegt. Alle Beteiligten haben die Aufgabe, ihre Wünsche und Bedürfnisse zum gemeinsamen Umgang und Arbeitsweise zu äußern. Diese Wünsche und Bedürfnisse sind für alle verbindlich und sollten beispielsweise gut sichtbar auf einem Flipchart veranschaulicht werden. Diese Variante bietet die Möglichkeit, sich im Verlauf der Mediation immer wieder darauf berufen zu können. Der*die Mediator*in muss sich an dieser Stelle das Einverständnis beider Konfliktparteien einholen, sie stoppen zu dürfen, wenn sie sich nicht an die gemeinsam vereinbarten Regeln halten. Das ist sehr wichtig, da somit Interventionen von Mediator*innen nicht als persönlicher Angriff gesehen werden. Diese Vereinbarungen sind das Fundament der Mediation und geben den Konfliktparteien Sicherheit.

Der*die Mediator*in muss sich auch über die Ziele der jeweiligen Konfliktparteien ein Bild machen. Die Konfliktparteien sollen zum einen ihre Erwartungen an die Mediation sowie ihre Ziele selbst erläutern. Der*die Mediator*in fasst diese Ziele zusammen. Spätestens jetzt unterschreiben beide Parteien den Vereinbarungsvertrag zur Mediation (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung Mediation 2019).

Phase 2 – Sichtweisen hören, sammeln und verstehen

Als Erstes wird geklärt, wer mit seinen*ihren Ausführungen beginnen darf. Nacheinander eröffnen die jeweiligen Parteien ihre Sichtweisen zum bestehenden Konflikt. Der*die Mediator*in muss genau verstehen, wie die jeweilige Partei den Konflikt wahrnimmt und wo es Parallelen gibt. Hierbei ist das aktive Zuhören eine Methode, die der*die Mediator*in anwendet. Die Konfliktparteien bekommen das Gefühl, das die mediierende Person genau verstehen möchte, wie die unterschiedlichen Sichtweisen aussehen. Durch Zuhören, Zusammenfassen vom Gesagten und der Körpersprache zeigt der*die Mediator*in, dass er*sie mit seiner*ihrer Aufmerksamkeit stets bei der sprechenden Konfliktpartei ist. Immer wieder vergewissert er*sie sich, ob er*sie das auch im vollen Umfang richtig verstanden hat. Es ist sehr wichtig, dass sich die Erzählenden verstanden fühlen.

Für die andere Konfliktpartei ist das oftmals eine große Herausforderung, auf geäußerte Sichtweisen nicht sofort zu argumentieren und dem Gegenüber nicht ins Wort zu fallen. Auch wenn sich beide Parteien auf Regeln geeinigt haben, spielt in einem Konflikt immer noch die Emotion eine große Rolle.

Die Gesprächsführungsqualitäten des Mediators*der Mediatorin sind an dieser Stelle ausschlaggebend: Auf der einen Seite ist es wichtig, die Befindlichkeiten des Zuhörenden anzuerkennen und zu verstehen und auf der anderen Seite den Einwurf der zuhörenden Seite zu unterbrechen, damit der Raum der erzählenden Seite geschützt und frei für persönliche Äußerungen bleibt. Er*sie muss zu 100 Prozent zuhören können und gleichzeitig darf er*sie die andere Partei nicht aus den Augen verlieren. In dieser Phase ist die Kommunikation noch sehr stark auf den Mediator*die Mediatorin ausgerichtet und weniger zwischen den Konfliktparteien.

Im Laufe der Konfliktsichtung kommen immer deutlicher die Themen zum Vorschein, die der jeweiligen Konfliktpartei wichtig sind. Diese Themen werden bei-

spielsweise auf einem Flipchart festgehalten, sie bilden den weiteren Verlauf der Mediation.

Methoden, die der*die Mediator*in in dieser Phase anwendet, sind überwiegend Aktives Zuhören, Paraphrasieren und Reframing. Die mediierende Person verwendet unterschiedliche Fragetechniken wie zum Beispiel offene Fragen, die zum ausführlichen Erzählen einladen sollen oder geschlossene Fragen, die dabei helfen einen Sachverhalt zu klären. Es gibt zudem auch Skalierungsfragen, die den Grad des bestehenden Konflikts verdeutlichen. Ein*e Mediator*in arbeitet auch mit Bildern, Metaphern und Symbolen, um den Konflikt sichtbar werden zu lassen.

Damit die Konfliktparteien das Gefühl bekommen in der Mediation gut aufgehoben zu sein, ist eine wertfreie Haltung, die ausschließlich auf das Verstehen und Annehmen der unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktparteien gerichtet ist, von entscheidender Bedeutung. Hier beginnt die erste innere Entlastung der Parteien. Sie sind in der Mediation angekommen und haben das Gefühl, dass sie verstanden werden (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung Mediation 2019).

Phase 3 – Konflikterhellung

Zunächst wird geklärt, mit welchem Thema begonnen wird. Wenn sich die Konfliktparteien auf ein Thema einigen können, ist das bereits der erste große Schritt in der Zusammenarbeit. Dieser Schritt eröffnet den Weg, zu klären, wie es zu den einzelnen Konfliktthemen gekommen ist.

Konfliktursachen sind meist unerfüllte Bedürfnisse oder Interessen, wie zum Beispiel das Bedürfnis nach Achtung, Anerkennung, Zugehörigkeit, Erfolg, Gestaltungsmöglichkeiten, Entscheidungsfreiheit usw. Können Bedürfnisse oder Interessen nicht ausgelebt werden, ist zu klären, aus welchem Grund dies passiert. Was ist der Konflikt hinter dem Konflikt? Der*die Mediator*in schaut ganz genau, was die Ursachen für den bestehenden Konflikt sind. Motive, Bedürfnisse und Gefühle werden heraus-

gefunden, Interessen und Wünsche herausgearbeitet.

Hierbei geht es nicht darum, jemanden die Schuld an dem Konflikt zu geben, vielmehr gilt es zu verstehen, wie es zu dem Konflikt kam und wie jede*jeder Einzelne der Konfliktparteien darüber denkt, fühlt und handelt. Nun ist es allerdings der Fall, dass Leid- und Schuldempfindungen nicht einfach wieder verschwinden. Wer Leid oder Schuld erlebt hat, muss sich damit angenommen fühlen. Erst dann ist es möglich, sich auch der Konfliktpartei zu öffnen.

In dieser Phase wird sichtbar, dass sich durch den bestehenden Konflikt ein „Teufelskreislauf“ gebildet hat. Die Wahrnehmung wurde so einschränkt, dass kein klarer Blick mehr möglich ist. Erschwerend kann hinzukommen, dass die Konfliktparteien in ihren Ausdrücken zu heftig und darum verletzend sein können. Es können auch eine ganze Reihe Missverständnisse und Fehlinterpretationen entstehen, die nach und nach aufgelöst werden müssen. Die Mediation soll dabei helfen, Missverständnisse aufzuklären und Fragen zu beantworten.

Ganz wichtig ist es auch, sich selbst zu verstehen. Was möchte ich mit meinem Verhalten bezwecken? Was passiert bei mir selbst? Der*die Mediator*in geht hier besonders auf die Problematiken ein, die als selbstverständlich oder unanzweifelbar gesehen werden. Durch ständiges Nachfragen wird das Bild immer genauer. Es kristallisieren sich die wirklichen Interessen heraus, die auf beiden Seiten häufig gleich sind. Der Konflikt entsteht, weil die Strategien zur Erreichung nicht harmonisch verlaufen. Wenn die Konfliktparteien erkennen, welches die eigentlichen Interessen, Bedürfnisse oder Wünsche sind, hören sie auf, den anderen als den Schuldigen zu betrachten und der Weg für die Lösungssuche ist geebnet (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung Mediation 2019).

Phase 4 – Lösungsfindung

Der Übergang von Phase drei in die vierte Phase gestaltet der*die Mediator*in durch Fragestellungen. Durch diese Fragestellungen wird klar, wie die Konfliktparteien in Zukunft mit Konflikten umgehen möchten, was sie sich von den anderen wünschen und was sie bereit sind selbst beizutragen.

Das gegenseitige Verständnis, das in der vorangegangenen Phase erreicht wurde, kann eine Entspannung für die Konfliktparteien bedeuten. Diese macht es möglich, sich konstruktiv der Bearbeitung von Lösungen zu widmen. Jede*r darf seine Einfälle vortragen, die zur Lösung des Konfliktes beitragen können. Der*die Mediator*in lädt dazu ein, die Gedanken frei in jede Richtung zu entfalten. Angewandte Methoden können unter anderem ein Brainstorming sein oder aber Einzelarbeiten, in denen jede*r für sich alles notiert, was ihm*ihr zur Lösungsfindung einfällt. Ziel ist es, den eigenen Geist zu erweitern. Alle Ideen werden gehört ohne sie zu bewerten (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung 2019).

Phase 5 – Lösungsvorschläge prüfen und Vereinbarungen treffen

In der letzten Phase werden alle Lösungsvorschläge besprochen. Wichtig ist, dass alle Vorschläge, die zur Lösung beitragen sollen, machbar, fair und ausgewogen sind. Sie sollten in jedem Fall hilfreich sein, den Konflikt zu beenden.

Der*die Mediator*in fungiert hier als Gesprächsleiter*in und unterstützt dabei, die Lösungsvorschläge der jeweils anderen Partei in Beziehung zu stellen. Bei unpassenden Vorschlägen fragt er*sie nach, was an der Lösung verändert werden könnte, damit es für beide Konfliktparteien ein Gewinn ist.

Diese Phase möchte dazu anregen, eine gute Verhandlung zwischen den beiden Parteien zu ermöglichen. Geschlossene Fragen (Wer, Wann, Wo, Wie usw.) helfen dabei Lösungen zu konkretisieren. Die Frage des Media-

tors*der Mediatorin, ob jede*r mit dieser Lösung einverstanden ist, beendet die Gesprächsrunde.

Anschließend werden alle Lösungen, auf die sich die Konfliktparteien geeinigt haben, schriftlich zusammengetragen. Der*die Mediator*in achtet darauf, dass alle Formulierungen nach der SMART-Regel (Erläuterung siehe Kapitel 3.6) zusammengefasst wurden. Beide Parteien bekommen diese schriftliche Vereinbarung in die Hand und werden dazu aufgerufen, sie mit ihrer Unterschrift zu versehen.

Im letzten Schritt hat der*die Mediator*in die Aufgabe die Mediation zum Ende zu bringen. Hier ist es angebracht, sich für das Vertrauen zu bedanken und den Konfliktparteien Anerkennung für ihre Bereitschaft und ihren Einsatz teil werden zu lassen. Der*die Mediator*in sollte die Gelegenheit dazu bieten, dass sich die Konfliktparteien voneinander verabschieden können und sollte sich selbst auch von ihnen verabschieden (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung Mediation 2019).

Das Phasenmodell ist kein vorgeschriebener Verlaufsplan, vielmehr ein Fahrplan und eine Methode. Es unterstützt den*die Mediator*in, bietet eine Orientierungshilfe und fördert die Zielerreichung. Es kann jederzeit vorkommen, dass einzelne Phasen erneut bearbeitet werden müssen oder der*die Mediator*in einen Umweg einschlagen muss. Am vorrangigsten sind die Bedürfnisse der Konfliktparteien. Das Phasenmodell hat weder einen Selbstzweck, noch kann es als Mediation selbst aufgefasst werden. Es ist lediglich ein Hilfsmittel zur Steuerung des Gesprächs (vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010; vgl. Deutsche Stiftung Mediation 2019).

2.4. Aufgaben und Rollenverständnis eine*r Mediator*in

Nach §2 des Mediationsgesetzes sind nachfolgende Ausführungen die Aufgaben eine*r Mediator*in.

> *(1) Die Parteien wählen den Mediator aus.*
>
> *(2) Der Mediator vergewissert sich, dass die Parteien die Grundsätze und den Ablauf des Mediationsverfahrens verstanden haben und freiwillig an der Mediation teilnehmen.*
>
> *(3) Der Mediator ist allen Parteien gleichermaßen verpflichtet. Er fördert die Kommunikation der Parteien und gewährleistet, dass die Parteien in angemessener und fairer Weise in die Mediation eingebunden sind. Er kann im allseitigen Einverständnis getrennte Gespräche mit den Parteien führen.*
>
> *(4) Dritte können nur mit Zustimmung aller Parteien in die Mediation einbezogen werden.*
>
> *(5) Die Parteien können die Mediation jederzeit beenden. Der Mediator kann die Mediation beenden, insbesondere, wenn er der Auffassung ist, dass eine eigenverantwortliche Kommunikation oder eine Einigung der Parteien nicht zu erwarten ist.*
>
> *(6) Der Mediator wirkt im Falle einer Einigung darauf hin, dass die Parteien die Vereinbarung in Kenntnis der Sachlage treffen und ihren Inhalt verstehen. Er hat die Parteien, die ohne fachliche Beratung an der Mediation teilnehmen, auf die Möglichkeit hinzuweisen, die Vereinbarung bei Bedarf durch externe Berater überprüfen zu lassen. Mit Zustimmung der Parteien kann die erzielte Einigung in einer Abschlussvereinbarung dokumentiert werden. (NomosGesetze 2016, S. 1160)*

Rudi Ballreich und Friedrich Glasl (2007) formulieren die Aufgaben der Mediator*innen in ihrem Buch „Mediation in Bewegung“ folgendermaßen: Die Mediator*innen haben die Aufgabe, zwischen zwei Streitparteien zu vermitteln, dass diese wieder befähigt sind, ein gemeinsames Verständnis für den Konflikt zu bekommen. Ein*e Mediator*in sorgt dafür, dass störende Deformationen erkannt und im laufenden Prozess abgebaut werden können. Dadurch können die Konfliktparteien wieder aufeinander

zugehen und eine offene Kommunikation ist möglich. Diese offene Kommunikation sorgt für eine konstruktive Erarbeitung von Lösungen. Die mediierende Person hat mehrere Rollen in sich und versteht sich unter anderem als:

allparteilich ◊ Die Mediator*innen streben danach, sich in gleichen Teilen in alle Anwesenden hinein zu fühlen und zu denken.

über- bzw. metaparteilich ◊ Die Mediator*innen sehen auch die Interessen und Bedürfnisse von „Stakeholders“ (Anspruchsgruppen), die nicht an der Mediation teilnehmen, z. B. wenn ein Konflikt zwischen Schulleitung und Lehrkräften besteht.

transparteilich ◊ Die Mediator*innen machen sich durch ihre Methoden transparent und bekommen so gleichen Zugang zu den verschiedenen Konfliktparteien.

unparteilich ◊ Die Mediator*innen verfolgen keine eigenen Interessen und sind lediglich bestrebt, die Mediation erfolgreich zu beenden.

neutral ◊ Die Mediator*innen sind durch ihre korrekten Verhaltensregeln und der ausnahmslosen Gleichbehandlung neutral.

Ein*e Mediator*in ist vor allem aber auch wertschätzend und anerkennend, emphatisch, authentisch sowie verständnisvoll gegenüber dem Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Wollen der Konfliktparteien. Der*die Mediator*in fördert die Eigenverantwortung der Konfliktparteien und sichert die Vertraulichkeit sowie die Bereitschaft, Erlerntes konstruktiv in künftigen Konflikten umzusetzen (vgl. Ballreich & Glasl 2007).

2.5. Klassische Techniken der Mediation

Aktives Zuhören

Auf den ersten Blick scheint aktives Zuhören ein passiver Prozess zu sein, bei dem nicht viel passiert. Dem ist nicht so. Diese Kommunikationsform erfüllt viele wichtige Funktionen. Zum einen fördert das aktive Zuhören die verständnisvolle Kommunikation und die andere Person bekommt das Gefühl, dass man sich für ihn*sie interessiert und ihm*ihr Aufmerksamkeit schenkt. Das sorgt dafür, dass sich die Menschen wieder näherkommen. Zum anderen kann das Gehörte kritisch bewertet werden. Der*die Mediator*in fokussiert sich auf das, was wirklich mitgeteilt werden möchte. Außerdem wird ergründet, was auf emotionaler Ebene in dem Gesagten steckt, dazu bekommt der*die Erzählende eine Rückmeldung. Ihm*ihr wird gespiegelt, was der*die Mediator*in wahrgenommen hat.

Auf nonverbaler Ebene sieht aktives Zuhören so aus:

„Du lässt dein Gegenüber aussprechen.
Du bist geduldig.
Du hältst Blickkontakt.
Du lässt dich nicht durch andere Gedanken und Tätigkeiten ablenken.
Du untermalst dein Zuhören mit Nicken“ (Hoffmann 2018).

Paraphrasieren

Beim Paraphrasieren sollte der*die Mediator*in mit eigenen Worten wiedergeben, was sein Gegenüber gesagt hat. Dem*der Gesprächspartner*in wird somit signalisiert, dass ihm gut zugehört wurde. Er*Sie wird zudem ermutigt, dass Gesagte zu präzisieren. Gleichzeitig bietet es die Chance, Gedanken zu revidieren oder Sachverhalte klarzustellen. Das Paraphrasieren unterstützt dabei, dass eigene Verständnis zu prüfen um Missverständnisse zu vermeiden.[2] Die folgenden Einstiegsformulierungen können beim Paraphrasieren hilfreich sein:

„Mit anderen Worten…“
„Dir ist es wichtig, dass…“
„Du legst Wert auf…“
„Ich habe jetzt verstanden, dass du…“
„Das klingt für mich, als wenn…“

„Du denkst/meinst, dass…“
(Greve 2013, S. 101 ff.).

Reframing

Der Begriff Reframing kommt aus dem Englischen und bedeutet „Umdeutung“, auch „Neurahmung“. Die Methode des Reframings stammt ursprünglich aus der Systemischen Therapie. Durch die sogenannte Umdeutung wird einer Situation oder einem Geschehen eine andere Bedeutung, ein anderer Sinn zugewiesen. Das geschieht dadurch, dass versucht wird, die bestehende Situation in einem anderen Kontext zu erblicken, sie sozusagen neu zu Rahmen. Wenn man die bis dato vorhandenen Vorstellungen und Perspektiven verlässt, können neue Vorstellungen und Deutungsmöglichkeiten entstehen.

Mediator*innen, die in der Umdeutung gut geschult sind, haben die Möglichkeit, Szenen in einem anderen Blickwinkel (Rahmen) erscheinen zu lassen. Für die Beteiligten ist es eine Erleichterung und sie können nach und nach besser mit der Situation, um die es im jeweiligen Konflikt geht, umgehen (vgl. Michalek 2014).

2.6. Ziele einer Mediation

Das übergeordnete Ziel einer Mediation ist die Unterstützung zur Selbsthilfe. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die darauf aufbauenden Unterziele erreicht werden.

Zum einen ist der Abbau von Feindseligkeiten wichtig. Nur so kann eine erneute Kommunikation belebt werden. Zudem wird analysiert, wie es soweit kommen konnte, dass seelische Funktionen (Wahrnehmen, Fühlen, Wollen und Handeln) soweit deformiert sind, dass eine gemeinsame Lösungsfindung verhindert wurde. Die Mediation arbeitet daraufhin, dass sich die Konfliktparteien authentisch, ehrlich und partnerschaftlich miteinander auseinandersetzen. Das geschieht ohne Manipulation und Gewalt.

Ziel ist weiterhin, das Verstehen eigener Wahrnehmungen, Verhalten, Gedanken, Gefühle und Intentionen zu verbessern.

Hier ist es auch wichtig, sich seinem Gegenüber mitzuteilen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, um das übergeordnete Ziel zu erreichen, ist, Verständnis für die Sichtweisen, das Denken und Fühlen sowie Wollen und Handeln seines Gegenübers zu entwickeln und diese auch zu zeigen. Die Konfliktparteien erhalten die Möglichkeit eigene Interessen zum Vorschein zu bringen. Es entsteht ein gegenseitiges Verständnis, eine Akzeptanz und Respekt. Es ist außerdem von großer Bedeutung, dass die Konfliktparteien selbstständig Lösungen entwickeln, die alle Beteiligten zu Gewinnende macht.

Die Konfliktparteien sollen am Ende der Mediation mit dem Gefühl nach Hause gehen, etwas „dazugewonnen“ zu haben. Für jede*n soll eine Win-Win-Situation entstehen. Die Lösungen, die gemeinsam von den Konfliktparteien erarbeitet wurden, werden an Hand der SMART-Regel verschriftlicht. Die Konfliktparteien werden im Verlauf der Mediation dazu befähigt, in Zukunft umsichtiger und kompetenter mit ihren Konflikten umzugehen (vgl. Ballreich & Glasl 2007; vgl. Mediation.at o.D.).

SMART-Regel

Die Smart-Regel unterstützt dabei, die Zielvereinbarungen so effizient wie möglich zu gestalten.

S – Spezifisch (Ziele eindeutig definieren.)

M – Messbar (Messbarkeitskriterien, mindestens eine Messgröße sollte vorhanden sein.)

A – Akzeptiert (Ziele müssen von allen Beteiligten akzeptiert sein.)

R – Realistisch (Jedes Ziel sollte realistisch zu erreichen sein.)

T – Terminiert (Die Zielerreichung sollte terminlich festgehalten werden.)

(vgl. Schnurr o.D.).

2.7. Grenzen und Voraussetzungen einer Mediation

Gute Mediator*innen wissen, dass Mediation kein Allheilmittel ist. Es gibt klare Grenzen und auch Voraussetzungen, damit eine Mediation gewinnbringend stattfinden kann. Eine Grenze besteht darin, dass eine Mediation kontraindiziert ist, d. h. sie ist unter bestimmten Umständen nicht immer anwendbar. Fehlt es den Betroffenen an Autonomie oder Eigenverantwortung, zum Beispiel durch eine Suchterkrankung, kann eine Mediation nicht angewandt werden. Mediation hört da auf, wo Therapie beginnt. Mediation will Lösungen finden und behandelt nicht die Ursachen eines Konflikts.

Mediationen gestalten sich auch schwierig, wenn zum Beispiel im familiären Kreis ein starkes Ausmaß an Gewalt herrscht. Aber auch Drohungen oder Einschüchterungen im Team oder in einer Gruppe führen zu Grenzen in der Mediation. Hier ist die Rede von einem unausgeglichenen Machtgefälle. Bestehen Hierarchien, die es nicht ermöglichen auf einer Ebene mit seinem Gegenüber zu agieren, kann keine Mediation angewandt werden. Mediation ist abhängig von der Bereitschaft der Konfliktparteien. Wenn einer der beiden Parteien den Rahmen der Mediation ablehnt, findet sie nicht statt. Wenig aussichtsreich ist eine Mediation, wenn es den Konfliktparteien an Motivation mangelt oder sie nur schwer in der Lage sind, für ihr eigenes Handeln und Tun Eigenverantwortung zu übernehmen.

Mediation ist keine einfache Methode. Die Betroffenen müssen sich bewusst darauf einlassen und die Anstrengungen auch auf sich nehmen wollen. Mediator*innen dürfen einen Mediationsauftrag nicht annehmen, wenn sie mit einer Konfliktpartei persönlich vertraut sind, wenn sie in dem Konflikt selbst eine starke Werthaltung und Überzeugung verspüren oder gar selbst ein Teil des Konflikts sind. Besteht ein Machtgefälle zwischen einem*einer Mediator*in und den Konfliktparteien, darf es auch zu keiner Mediation kommen (vgl. Anja Köstler 2010, S. 25 f.; vgl. Mielich 2019).

Voraussetzung für eine Mediation ist ein geschützter Rahmen, in dem sich die Konfliktparteien sicher fühlen um Lösungen ausarbeiten zu können. Es ist sehr wichtig, dass es ein ruhiger Raum ist. Störungen, die den Prozess in ihrer Entwicklung beeinträchtigen, sollten unbedingt vermieden werden. Von großer Bedeutung ist auch die Zeit. Der Mediationsvorgang beinhaltet mehrere Phasen, wie ich im nächsten Kapitel näher erläutern werde.

Um diese Phasen adäquat bearbeiten zu können, benötigt es viel Zeit. Zudem sind der Zuspruch sowie die Bereitschaft von allen Beteiligten wichtig. Keine*r sollte negative Konsequenzen befürchten müssen, wenn er*sie sich seinem Gegenüber öffnet. Zudem sollte jede*r bestrebt sein, sich selbst reflektierend der Lösung zu widmen. Selbstredend sollten die Konfliktparteien auch den*die Mediator*in als mediierende Person akzeptieren (vgl. Köstler 2010; vgl. Mielich 2019).

3. Ist die Mediation in der Sozialen Arbeit sinnvoll?

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich deutlich erkennen, dass es sinnvoll sein kann, eine Mediation in Anspruch zu nehmen. Eine Mediation ist in vielen unterschiedlichen Kontexten eine Bereicherung. Da Konflikte sehr vielseitig sind und es in jedem Fall eine große Belastung für die Beteiligten darstellt, lohnt es sich, eine*n Mediator*in zur Streitbeilegung an die Seite zu holen.

Die Mediation stellt eine „entspannte“ Methode zur Verfügung, um Streitigkeiten beizulegen. Sie unterstützt, baut auf und trägt im besten Fall dazu bei, dass sich die Beteiligten wieder wohl in ihrer Haut fühlen. Die Mediation birgt nicht nur das Potenzial, dass sich die Menschen wieder näherkommen, sondern kann dafür sorgen, dass ein Streit nicht in einem gerichtlichen Verfahren enden muss. Eine Mediation ist nicht nur für den*die Klient*in der Sozialen Arbeit gedacht, sondern unterstützt auch Sozial-

arbeiter*innen in den eigenen Reihen.

Der Bereich der Sozialen Arbeit ist weitreichend. Es gibt ganz unterschiedliche Hierarchien, die genauso unterschiedliche Interessen vertreten. Wir haben es mit vielen einzelnen Individuen zu tun, die jeweils andere Bedürfnisse, andere Interessen, andere Wünsche haben und vertreten. Es ist nicht immer einfach all dies unter einen Hut zu bekommen und es gibt viele Reibungspunkte, die einen Konflikt auch mal ausarten lassen. Methoden wie die Mediation helfen dabei, Konflikte schnell und nachhaltig ad acta zu legen (vgl. u.a. Schäffer 2014; vgl. Ewig 2002; vgl. Köstler 2010).

Die Fachkompetenz der Mediator*innen ist äußerst hilfreich, um Probleme zu lokalisieren, sie klar und deutlich aufzuzeigen und sie in kleine Teile zu zerteilen. Durch die Mediation wird ein Problem erst richtig deutlich und, wenn man weiß, was das Problem ist, dann kann man es auch angehen und Lösungen dafür finden. Da die Mediation an Voraussetzungen geknüpft ist, ist es ihr nicht möglich immer und überall ihre Unterstützung anbieten zu können. Sie kann in vielen Fällen sehr sinnvoll sein und in anderen Fällen eben nicht (vgl. Köstler 2010; Deutsche Stiftung Mediation 2019; vgl. Mielich o.D.).

4. Fazit

Wenn Konfliktparteien nicht den eigenen Wunsch haben, sich an einem Lösungsverfahren adäquat zu beteiligen, nützen die besten Mediator*innnen nichts. Zudem gibt es Grenzen, die eine Mediation unmöglich machen. Eine Mediation ist kein Allheilmittel und kann nicht zu jeder Zeit eingesetzt werden. Eine Mediation hat immer auch etwas mit Vertrauen zu tun, die Menschen geben ihr Inneres preis. Sie müssen über Gefühle und Bedürfnisse sprechen, und dass vor den Menschen, mit denen sie ein Konflikt haben und im schlimmsten Fall auch eine tiefe Verletzung erfahren haben. Es ist besonders wichtig, dass der*die Mediator*in feinfühlig auf die jeweiligen Parteien eingeht und ihnen allparteilich zur Seite steht.

Ziel der Mediation ist es, den Konflikt-

parteien in der Selbsthilfe zu unterstützen. Das Phasenmodell einer Mediation hat deutlich gezeigt, dass ein*eine Mediator*in das Handwerkszeug besitzt, tiefsitzende Konflikte sichtbar zu machen. Man muss sich eingestehen, dass man noch viel über sich selbst lernen kann. Wenn sich Konflikte zuspitzen, hat man nicht mehr die Möglichkeit klar zu denken und die eigenen Gefühle und Wahrnehmungen richtig zu orten. An dieser Stelle ist es eine große Unterstützung eine neutrale dritte Person ins Boot zu holen. Der*die Mediator*in sorgt mit seinen*ihren Gesprächsmethoden dafür, dass sich der Blick der Konfliktparteien wieder erhellt.

Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, die Mediation eine sehr gewinnbringende Methode ist, um Konfliktparteien von einem gerichtlichen Verfahren abzubringen. In den meisten Fällen gehen die Konfliktparteien gestärkt und motiviert aus der Mediation hervor.

Literaturverzeichnis

Monographien

Ballreich, R. & Glasl, F. (2007). *Mediation in Bewegung* (1. Aufl.). Stuttgart: Concadora Verlag.

Ewig, E. (2002). *MediationsGuide.* Köln: Centrale für Mediation.

Greve, N. (2013). *Techniken der Psychotherapie.* Stuttgart: Thieme.

Köstler, A. (2010). *Mediation.* Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.

Michalek, C. (2014). *Systemische Interventionen in Coachingprozessen.* Hamburg: Verlag.

Schäffer, H. (2014). *Mediation – Die Grundlagen* (3. Aufl.). Würzburg: Stephans-Buchhandlung.

Gesetzestexte

NomosGesetze (2016). *Gesetze für die Soziale Arbeit* (6. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Mielich, B.. (o.D.). „Grenzen von Mediation“. Abgerufen am 09.06.2019 von http://www.mielich-mediation.de/grenzen-von-mediation.html.

Deutsche Stiftung Mediation (Hrsg.). (2019). 5 Phasen einer Mediation. Abgerufen am 30.05.2019 von https://stiftung-mediation.de/mediation/5-phasen-einer-mediation.

Hoffmann, C. (2018). Utopia: „Aktives Zuhören“ Abgerufen am 01.06.2019 von https://utopia.de/ratgeber/aktives-zuhoeren-techniken-und-methoden/.

Mediation.at (Hrsg.). (o.D.). Wann macht Mediation Sinn. Abgerufen am 06.06.2019 von https://www.mediation.at/contents/3851/wann-macht-mediation-sinn.

Promediation (Hrsg.) (o.D.). Geschichte der Mediation Abgerufen am 09.06.2019 von https://promediation.berlin/geschichte-der-mediation/.

Schnurr, R. (o.D.). SMART Regel SMART Ziele. Abgerufen am 08.09.2019 von https://www.sixsigmablackbelt.de/smart-regel/.

Beitrag II: Die TRANSCEND Methode von Johan Galtung und ihre Relevanz für die Praxis der klassischen Mediation

von Lena Sobotha

Gliederung:

1. Einleitung
2. Mediation
3. Das klassische Mediationsmodell nach Christoph Besmer
4. Die TRANSCEND Methode nach Johan Galtung
5. Die TRANSCEND Methode in der Praxis der Mediation
6. Fazit

1. Einleitung

Konflikte finden im menschlichen Zusammenleben ständig statt, gerade zur heutigen Zeit, in der Gesellschaften häufig immer komplexer und vielfältiger werden, vor allem in kultureller, religiöser oder politischer Hinsicht. Konflikte sind dabei in erster Linie nichts Negatives und sollten nicht als solches gesehen werden. Bietet ein Konflikt doch, trotz bestehender Widersprüche und unterschiedlicher Bedürfnisse, die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit den anderen Konfliktparteien und der Möglichkeit einen Umgang oder Lösung mit den bestehenden Widersprüchen zu finden und somit ein besseres Zusammenleben zu ermöglichen.

Es gibt viele verschiedene Konfliktlösungsmethoden und Ansätze nach denen Konfliktarbeiter-*innen arbeiten und versuchen Menschen in der Konfliktbewältigung und dem Prozess der Lösungsfindung mit allen beteiligten Konfliktparteien zu unterstützen. Jeder Mensch bringt ein anderes Konfliktverhalten und ein anderes Konfliktlösungsrepertoire mit.

Eine mittlerweile sehr bekannte und viel praktizierte Konfliktlösungsmethode ist die Vermittlung zwischen Konfliktparteien, durch eine dritte, in der Regel unabhängige Person: die Mediation. Der Mediation ähnliche Konfliktlösungsstrategien werden schon seit Jahrhunderten in verschiedenen Kulturen in verschiedenen Teilen der Welt praktiziert und sind traditionell verankert.

In Deutschland wurde das Grundkonzept der Mediation erstmals 1992 gesetzlich anerkannt. 1997 entwickelte Christoph Besemer ein mittlerweile sehr bekanntes Mediationsmodell, das als klassische Mediation bezeichnet wird. Die klassische Mediation ist seitdem quasi der Grundbaustein der Ausbildung als Mediator*in, also als professionelle*r Konfliktarbeiter*in.

Das Feld der Mediation bietet mittlerweile viele verschiedene Ansätze, Möglichkeiten der Anwendung und Methoden für die Mediationspraxis. Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen und Auffassungen, was das Ziel der Mediation darstellt, wie ein Konflikt am besten zu lösen ist, inwiefern die Rollen der Konfliktparteien und ihre Erfahrungen, Hintergründe und Gefühle miteinbezogen werden, welche Rolle der mediierenden Person zukommt und welche Techniken der*die Mediator*in anwendet.

Mediationstechniken werden ständig neu- und weiterentwickelt und ergänzt. Es werden neue Konzepte miteinbezogen, auch um der wachsenden Komplexität und Mehrdimensionalität bestehender Konflikte gerecht zu werden. Mediation kann auf vielen Ebenen angewendet werden. Von der Mikroebene, bei der Vermittlung zwischen Individuen, über die Makroebene, bei der Vermittlung zwischen Institutionen, zum Beispiel auf politischer Ebene bis hin zur Metaebene, bei der Vermittlung zwischen Staaten oder Nationen. Ein verhältnismäßig neues Konzept zum Umgang mit Konflikten ist die Konflikttransformation.

Die Konflikttransformation wird bereits in verschiedenen Bereichen der Konfliktvermittlung angewendet. Das Konzept und der Begriff der Konflikttransformation wurden besonders geprägt von dem Friedensforscher Johan Galtung mit der Entwicklung und Einführung der TRANSCEND Methode und John Paul Lederach mit dem bisher am umfassendsten beschriebenen Konzept der Konflikttransformation.

Mittlerweile werden ihre Konzepte und Methoden in der Praxis von unterschiedlichen Akteuren angewendet, weiterentwickelt, verbreitet und diskutiert. Sie werden vor allem im Bereich der Friedens- und Konfliktforschung und von Akteuren, die Konflikte auf der Makroebene bearbeiten, angewendet, aber auch bei Mediator*innen findet die Konflikt-

transformation immer mehr Anwendung.

Ich habe mich in dieser Arbeit mit der Konflikttransformation und der Transcend Methode und ihrer Anwendung nach Johan Galtung auseinandergesetzt. Ich werde sie hier vorstellen, versuchen aufzuzeigen, inwiefern sie die klassische Mediation ergänzen und für die Praxis der Mediation und der Sozialen Arbeit relevant sein kann.

2. Mediation

Mediation ist ein Verfahren zur gewaltfreien Konfliktlösung. Eine Mediation soll dabei helfen Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten auf einem gemeinschaftlichen, konstruktiven Weg, ohne eine Fremdentscheidung Dritter, wie zum Beispiel bei einem Gerichtsprozess, zu lösen. Es geht nicht darum das einer Seite Recht gegeben wird, oder dass eine Person den Konflikt „gewinnt“ oder „verliert“, sondern, dass im besten Fall eine „Win-Win“ Situation für alle Beteiligten entsteht.

Demnach sollte eine Bereitschaft zur Findung einvernehmlicher Lösungen bei allen Parteien vorhanden sein. Eine Mediation soll den Parteien helfen, ein direktes Gespräch, ein gegenseitiges Verständnis und eine gemeinsame Arbeit an einer Lösung, die alle Interessen mitberücksichtigt und mit der alle Parteien leben können, durchzuführen und zu entwickeln, sodass auch eine Beziehung nach den Verhandlungen weiterhin denkbar ist.

2.1. Anwendungsbereiche von Mediation

Mediation kann sowohl zwischen Einzelpersonen als auch zwischen Gruppen oder bei Konflikten auf politischer Ebene angewendet werden (vgl. Besemer 1993, S. 21). Häufig wird eine Mediation auch als Alternative zu einem Gerichtsverfahren gewählt, z. B. bei Ehe- und Scheidungsangelegenheiten, oder auch, wenn es um den Umgang mit einem Kind geht, Streit zwischen Nachbarn, Mietkonflikten (vgl. Besemer 1993, S. 21) oder auch bei Konflikten im Kontext Schule.

Konflikte in denen eine Mediation ebenfalls sinnvoll sein kann, sind Konflikte am Arbeitsplatz, beispielsweise im Team, mit Kolleg*innen oder auch mit Vorgesetzten. Auf politischer Ebene kann eine Mediation zwischen politischen oder wirtschaftlichen Institutionen, Ämtern, Bürger*innen, Parteien, politischen Gruppen oder Ähnlichem stattfinden (Beispiel: Sanierung des Berliner Landwehrkanals: vgl. Fortwengel 2014, S. 172), Dialog mit den Bürger*in-

nen bei Erweiterung eines Flüchtlingsheims (vgl. Schüler 2014, S. 164). Ein weiterer Bereich, in dem ein der Mediation ähnliches Verfahren angewendet wird, ist der Täter-Opfer-Ausgleich, einem Dialog zwischen einer Person die Opfer einer Straftat geworden ist und der Person, die sie begangen hat.

3. Das klassische Mediationsmodell nach Christoph Besemer

Wenn Streitparteien sich für eine Mediation entscheiden, ist es wichtig, dass alle Beteiligten dies freiwillig tun und die Bereitschaft mitbringen, gemeinsam zu versuchen, eine Lösung zu finden. Häufig sind mehr als zwei Personen oder Parteien an einem Konflikt beteiligt, deshalb sollten alle am Konflikt beteiligten oder für den Konflikt relevanten Personen in die Konfliktbearbeitung miteinbezogen werden und sich dazu auch bereit erklären.

Die mediierende Person nimmt eine neutrale, unparteiliche, oder besser gesagt allparteiliche Rolle ein und versucht mit verschiedenen Methoden alle Beteiligten in ein Gespräch zu bringen und einen Dialog zu schaffen, der den Beteiligten eine gemeinsame Lösungsfindung ermöglicht. Wichtig ist, dass der*die Mediator*in nicht versucht, den Konflikt zu lösen, sondern die Konfliktparteien dabei unterstützt, selbstständig miteinander eine eigene Lösung für ihren Konflikt zu entwickeln. Die Entscheidungsgewalt liegt ganz bei den Konfliktparteien.

Wichtig ist auch bestehende Strukturen und Machtunterschiede zu erkennen. Gibt es erhebliche Machtunterschiede zwischen den beteiligten Konfliktparteien, muss ein Umgang damit gefunden werden. Das heißt, Personen die über eine höhere Machtposition verfügen, müssen bereit sein diese aufzugeben und schwächere Parteien sollten versuchen „ihre eigene Machtposition [zu] verbessern (z.B. durch das Entwickeln von guten Alternativen zum Verhandeln, das Suchen von Verbündeten oder durch gewaltfreien Widerstand)“ (Besemer 1993, S. 20).

3.1. Die 5 Stationen der klassischen Mediation

Die wichtigsten Schritte des Mediationsverfahrens nach Christoph Besemer sind:

> ***„Die Vorphase***
> *Die Konfliktparteien an einem Tisch zusammenbringen.*
>
> ***Das Mediationsgespräch***
> *1. Einleitung*
> *2. Sichtweisen der einzelnen Konfliktparteien*
> *3. Konflikterhellung: Verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe*
> *4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten*
> *5. Übereinkunft*
>
> ***Die Umsetzungsphase***
> *Überprüfung und gegebenenfalls Korrektur der Übereinkunft“*
>
> *(Besemer 1993, S. 15)*

Das Mediationsgespräch beginnt mit der Einleitung, in der sich die mediierende Person vorstellt und die Rahmenbedingungen der Mediation erläutert. Die Konfliktparteien legen Gesprächs- und Verhaltensregeln für die Mediation (z. B. Ausreden lassen, keine Beleidigungen, eine gewalt- und diskriminierungsfreie(-arme) Gesprächskultur) und Regeln, wie vertraulich sie mit dem Gehörten und den Informationen der anderen Parteien umgehen, damit alle offen sprechen können, fest. Der*die Mediator*in unterliegt einer Schweigepflicht. Eventuell bestehende Hierarchien sollten möglichst abgebaut werden, damit ein Gespräch auf Augenhöhe möglich ist.

Anschließend kann jede Konfliktpartei ihre Perspektive auf den Konflikt darstellen ohne unterbrochen zu werden. Der*die Mediator*in stellt gegebenenfalls Nachfragen und hört aktiv zu. Anschließend paraphrasiert die mediierende Person das, was sie aus den Schilderungen verstanden hat, also fasst sie das Gehörte in eigenen Worten zusammen.

In der dritten Phase versucht die mediierende Person die Gefühlsebene des Konflikts und der Konfliktparteien zu thematisieren. Das heißt, sie stellt Fragen, die auf die Interessen, Wünsche und Gefühle der jeweiligen Personen abzie-

len, die bisher noch nicht direkt zur Sprache gekommen sind, aber dem Konflikt zugrunde liegen. Dafür verwendet der*die Mediator*in verschiedene Gesprächstechniken. Wichtig ist, dass versucht wird, dass die Konfliktparteien sich direkt ansprechen und miteinander reden und sich nicht auf eine reine Kommunikation mit dem*der Mediator*in beschränken.

Die Konfliktparteien sollen ein gegenseitiges Verständnis für ihre unterschiedlichen Positionen entwickeln und die Sichtweisen der anderen Partei/en, so wie sie sie verstanden haben, wiedergeben können.

In der Phase der Problemlösung geht es nun darum, dass alle Beteiligten gemeinsam möglichst kreative Lösungsvorschläge entwickeln und alle Positionen, für die sie in der vorangegangenen Phase nun ein besseres Verständnis entwickelt haben, mit berücksichtigen.

Schlussendlich kommen sie (im besten Fall) zu einer Übereinkunft, in der sie sich auf Lösungsvorschläge einigen und eine gemeinsame schriftliche Vereinbarung unterzeichnen. Da es bei einer Mediation darum geht alle Konfliktparteien an der Lösung des Konflikts zu beteiligen, müssen sich, damit der Konflikt gelöst ist, auch alle Beteiligten mit der Lösung einverstanden erklären. Hier gilt das Konsensprinzip, um schwächere Konfliktparteien vor einer Mehrheitsentscheidung, dem Übergangen-Werden und dem Nicht-Gehört-Werden zu schützen.

Nun ist es an den Konfliktparteien, die Vereinbarung einzuhalten und umzusetzen oder gegebenenfalls noch einmal gemeinsam zu überarbeiten. Eine Mediation kann auch nicht erfolgreich sein. Wenn keine Lösung gefunden wird, dann ist die Mediation gescheitert und es müssen andere Möglichkeiten gefunden werden, wie mit der Situation umgegangen werden kann.

3.2. Grundkonzept und Grundannahmen nach Besemer

Auf einige Grundlagen und Grundannahmen der Mediation bin ich bereits eingegangen. Die Mediation dient der konstruktiven Konfliktlösung. Die mediierende Person soll eine allparteiliche, neutrale Haltung annehmen. Der*die Mediator*in unterstützt die Parteien dabei, ein gegenseitiges Verständnis für die Sichtweisen der anderen zu entwickeln, bringt verborgene Gefühle und Interesse zum Vorschein und leitet die Konfliktparteien durch ein Gespräch und hin zur gemeinsamen Entwicklung einer Lösung.

Die Personen müssen freiwillig an der Mediation teilnehmen und offen für ein Gespräch sein und die Bereitschaft zur Lösungsfindung mitbringen. Verborgene, aber vielleicht dem Konflikt zugrundeliegende Interessen und Probleme müssen angesprochen und sichtbar gemacht werden, um eine Lösung für den nach außen sichtbaren offenkundigen Konflikt zu finden. (Vgl. Besemer 1993, S. 26).

Hier bezieht sich Besemer auf ein Konfliktmodell von Christopher Mitchell, das dem weiter unten aufgeführten Konfliktdreieck von Johan Galtung ähnlich ist. Es geht darum, drei voneinander abhängige und sich gegenseitig beeinflussende Faktoren eines Konflikts zu unterscheiden: das sichtbare Verhalten (der offensichtliche Konflikt), unsichtbare Haltungen/Wahrnehmungen der Personen und die Situation. Besemer nimmt an, dass aus einem „Teufelskreis“, der sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren, ein „Engelskreis“ werden kann, wenn ein oder zwei Faktoren verändert werden (vgl. Besemer 1993, S. 30).

Eine wesentliche Grundannahme des Mediationskonzeptes ist auch, dass die Konfliktparteien selbst in der Lage sind eine Lösung für ihren Konflikt zu finden und über eigene Konfliktbearbeitungskompetenzen verfügen.

4. Die TRANSCEND Methode nach Johan Galtung

4.1. Galtungs Konfliktdreieck

> *„In Konflikten geht es um miteinander unvereinbare Ziele – die vielleicht gar nicht so unvereinbar sind - innerhalb einer Akteurin (Dilemma), zwischen Akteuren (Disput) oder (für gewöhnlich) beides. Andere Ausdrücke für Konflikt sind Widerspruch Zusammenstoß, Problem, Zankapfel.“ (Galtung 2003, S. 192)*

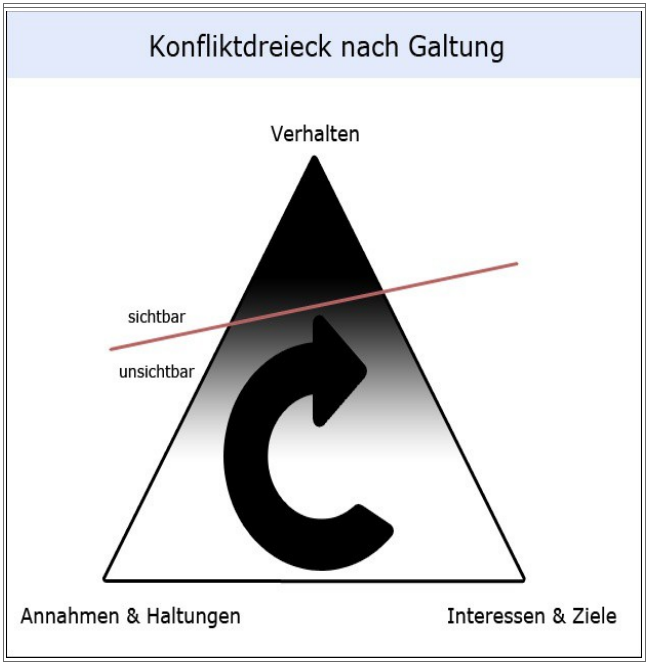


Abbildung 1: Bundeszentrale für politische Bildung – bpb 2018

Galtung erklärt, dass ein Konflikt den beteiligten Personen häufig als Blockade erscheint, was oft zu Frustration führt, auf die auf verschiedene Art und Weise reagiert werden kann. Mit dem Gewaltdreieck (ähnlich dem oben erwähnten Konfliktmodell nach Cristopher Mitchell) versucht er die Wechselwirkungen zwischen den Annahmen/Einstellungen (A - attitudes), dem Verhalten (B – behaviour) und dem Widerspruch (C – contradiction (in der unteren Grafik als (sich gegenüberstehende, unvereinbare) Interessen und Ziele bezeichnet) zu verdeutlichen (vgl. Galtung 2003, S. 192).

Galtung unterscheidet drei Komponenten in einem Konflikt. Das Verhalten von Personen, wie zum Beispiel Kommunikationsverweigerung oder physische Gewalt, das den Konflikt häufig erst sichtbar macht, die häufig unsichtbar-en/unausgesprochenen/unklaren Interessen und Ziele der Personen und die Annahmen und Haltungen über die andere Konfliktpartei, die eigene Rolle im Konflikt und über den Konflikt und seine Ursachen allgemein. Er verortet den Ursprung eines Konflikts im Grund-

konflikt, beziehungsweise in einer zugrundeliegenden Unvereinbarkeit oder einem Widerspruch. „Vom Grundkonflikt breitet sich der Konflikt nach A und B aus; es ist eine Reaktion von Menschen, deren Bedürfnisse durch Hass und Gewalt beleidigt werden.“ (Galtung 2003, S. 193).

Zur Auflösung oder Transformation des Konflikts sollte sich also der*die Konfliktarbeiter*in nicht auf das Verhalten oder die Haltungen der Konfliktparteien, sondern auf den Widerspruch der Interessen, den Grundkonflikt C, konzentrieren. Hier sieht Galtung einen häufigen Fehler in der Praxis der Konfliktarbeit, da oft nicht das gesamte Konfliktdreieck gesehen, sondern nur auf die Punkte Verhalten und Haltungen der Konfliktparteien eingegangen wird, anstatt beim Grundkonflikt anzusetzen (Galtung 2003, S. 193).

Wenn über Konflikte geredet/berichtet wird, dann wird häufig eher die Gewalt, die einem Konflikt entspringt, thematisiert und verurteilt (Galtung begründet dies u. a. mit einer höheren Medienwirksamkeit) und es werden nicht mögliche Lösungswege thematisiert. Eine weitere Grundannahme Galtungs ist, dass es Personen leichter fällt über Grundprobleme zu sprechen, wenn sie Hoffnung auf die Lösung des Konflikts haben (Galtung 2003, S. 193).

> *„Gewalt, mit ihrer einfachen Gewinner–Verlierer–Logik, wird durch die Konzentration auf die Gewalt befördert.“ (Galtung 2003, S. 193).*

4.2. Galtungs Grunddiagramm in der Konflikttheorie

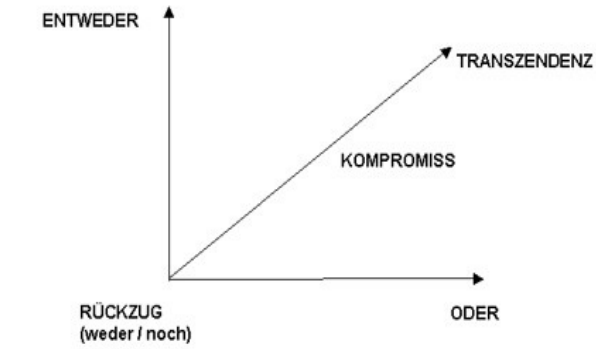


Abbildung 2: whywar.at - 2019

In diesem Diagramm zeigt Galtung die verschiedenen Möglichkeiten zur Lösung eines Konfliktes auf.

Die x- und y-Achse stellen die jeweiligen sich entgegenstehenden Positionen dar. Hier werden zwei unvereinbare Ziele und die fünf verschiedenen Möglichkeiten zur Lösung des Konflikts dargestellt. Entweder keines der Ziele wird erreicht, das eine Ziel setzt sich komplett gegen das andere durch (oder andersherum), es wird ein Kompromiss gefunden, der beide Ziele ein bisschen berücksichtigt oder es findet Transzendenz, also eine Überschreitung des Konflikts, also der Ziele statt und es entsteht eine Sowohl-Als-Auch-Lösung für beide Konfliktparteien.

Die positive Transzendenz bezeichnet Galtung als den „Schlüssel zur Transformation in der TRANSCEND Methode“ (Galtung 2007, S. 28).

Die Aufgabe der Konfliktarbeit ist es neue Realitäten und Wirklichkeiten zu schaffen. Um ein hohes Ziel, wie eine Sowohl-Als-Auch-Lösung zu erreichen, ist sehr viel Kreativität notwendig.

4.3. Die „TRANSCEND Methode“ und ihre Anwendung

Transcend bedeutet so viel wie „überschreiten“ oder „übersteigen“. Der Begriff der Transzendenz meint etwas, das außerhalb des Gegenständlichen, außerhalb einer bestimmten Grenze liegt.

Für die Anwendung der Transcend Methode benennt Galtung folgende Kompetenzen als ausschlaggebend: *Empathie, Kreativität* und *Gewaltfreiheit.*

Ziel ist es, jegliche Form von Gewalt zu vermeiden und durch Empathie und Kreativität gewaltfreie Alternativen für die Konfliktlösung zu finden. Es soll eine Transzendenz, eine Transformation des Konfliktes erreicht werden, also eine Lösung die den bisherigen Konflikt überschreitet und ein Sowohl-als-auch für die Konfliktparteien ermöglicht. Der*die Konfliktarbeiter*in sollte selbst in keinem Konflikt zu einer der Konfliktparteien stehen, damit er*sie möglichst objektiv vermitteln kann, was je nach Konflikt mehr oder weniger möglich ist.

Der*die Konfliktarbeiter*in stellt nur ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und den Dialog zur Verfügung und ist weder dazu da, den Konflikt oder eine Konfliktpartei zu bewerten, zu belohnen oder zu bestrafen oder Schiedsrichter*in zwischen den Konfliktparteien zu spielen, noch den Konflikt zu lösen. Es geht darum jede Konfliktpartei mit Kreativität und neuen Perspektiven auszustatten und sie auf ein Treffen zum gemeinsamen Verhandeln mit der anderen Konfliktpartei vorzubereiten. Galtung unterteilt den Ablauf der TRANSCEND Methode zur Konfliktvermittlung und -transformation in drei verschiedene Runden:

In der ersten Runde trifft sich der*die Konfliktarbeiter*in einzeln mit den jeweiligen beteiligten Konfliktparteien. Die Notwendigkeit hierfür begründet Galtung durch seine Erfahrung, dass der direkte Kontakt der Parteien den Konflikt häufig - durch verbale Gewalt, die Unfähigkeit Kompromisse einzugehen, weil sie als Zugeständnisse an die andere Partei verstanden werden und mangelnde Kreativität – noch verstärken und keinen konstruktiven Dialog zulässt.

In diesem ersten Einzelgespräch versucht der*die Konfliktarbeiter*in die Kreativität der Konfliktpartei zu stimulieren und damit das Spektrum von annehmbaren Ergebnissen der Beteiligten zu erweitern und neue Perspektiven zu entwickeln. Außerdem soll die Konfliktpartei auf ein gemeinsames Treffen mit der/den anderen Konfliktpartei/en vorbereitet werden (vgl. Galtung 2003, S. 194).

Die erste Runde unterteilt Galtung in 5 Prozesse:

1. Prozess: Hier werden „die negativen Ziele (Ängste)“ und „die positiven Ziele (Hoffnungen)“ (Galtung 2003, S. 195) der Konfliktparteien untersucht. Hierbei geht es auch darum, die wahren, teilweise hinter öffentlich kommunizierten und vermittelten Zielen verborgenen, Ängste und Hoffnungen sichtbar zu machen.

2. Prozess: Der*die Konfliktarbeiter*in akzeptiert die Ziele der Konfliktpartei und versucht nicht, ihr diese auszureden, sondern sie näher zu erforschen

und die vielen Dimensionen dieser Ziele zu erkennen und sichtbar zu machen.

3. Prozess: In der dritten Phase ist Kreativität besonders wichtig. Der*die Konfliktarbeiter*in öffnet den kognitiven Raum, das heißt das von der Konfliktpartei bisher Gedachte, Erkannte und Wahrgenommene, für Ergebnisse, die sich die Partei noch nicht vorgestellt hat. Das heißt, er*sie erweitert die bisher mitgedachten Möglichkeiten für den Ausgang des Konflikts, um Perspektiven, die die Person bisher noch nicht wahrgenommen hat.

Der*die Konfliktarbeiter*in muss darauf achten, dass die neuen Ergebnisse nicht zu abstrakt sind, das heißt „innerhalb der Reichweite der Ziele liegen, die die Parteien sehen können“ (Galtung 2003, S. 196), die Ängste der Konfliktpartei verringern und Hoffnungen befriedigen, aber von einem anderen Blickwinkel aus, als sie es bisher getan haben (vgl. Galtung 2003, S. 196).

4. Prozess: Vergrößerung der Komplexität des Konfliktraums. Der*die Konfliktarbeiter*in und die Konfliktpartei bauen einen neuen Raum für Perspektiven, Möglichkeiten und Ergebnisse des Konflikts, der nun weitaus komplexer ist und sowohl neue als auch alte Ziele enthält. In diesem Raum werden die bisher angestrebten Ziele als weniger optimal gesehen und es können weiter gefasste Ziele formuliert werden.

5. Prozess: Ziel ist hier eine Veränderung in der Einstellung zu den neuen Punkten zu erreichen. Im fünften Prozess schauen der*die Konfliktarbeiter*in und die jeweilige Konfliktpartei, ob in dem neuen kognitiven Raum dieselben Punkte aufgegriffen werden.

Nach Beendigung der letzten beiden Prozesse ist der Dialog zwischen der Konfliktpartei und dem*der Konfliktarbeiter*in abgeschlossen und der*die Konfliktarbeiter*in trifft sich nun entweder mit der nächsten Konfliktpartei, um mit ihr die 5 Prozesse durchzugehen oder tauscht sich mit einem*einer Kolleg*in

aus, der*die mit der anderen Konfliktpartei im Dialog war, vergleicht die Dialogprozesse der verschiedenen Parteien und achtet auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten der Annäherung (vgl. Galtung 2003, S. 196).

In der zweiten Runde werden mehr oder weniger dieselben 5 Prozesse wie in der ersten Runde benutzt. Es soll überprüft werden, wie nachhaltig die erarbeiteten Ergebnisse sind, wie sie halten können und was ihre Schwachpunkte sind. Hier wird der kognitive Raum, der eine gewisse Komplexität erreicht haben sollte, an die Parteien zurückgereicht. Wenn in der ersten Runde gut gearbeitet wurde, ist die Annehmbarkeit, der jeweils anderen Standpunkte, auch ein wichtiger Punkt im neuen kognitiven Raum. Dies ist wichtig für dir Transformation des Konflikts und die Veränderung der Perspektiven (vgl. Galtung 2003, S. 197).

In der dritten Runde findet nun das Treffen zwischen den Konfliktparteien statt, um die „Details eines transzendierenden Ergebnisses auszuhandeln“ (Galtung 2003, S. 197). Die ersten beiden Runden sollten die Konfliktparteien auf dieses Treffen vorbereitet und mit einem größeren kognitiven Raum und somit einem höheren Maß an Kreativität ausgestattet haben. Das setzt die Bereitschaft der Konfliktparteien voraus, sich an einen Verhandlungstisch zu setzen.

Bei den Verhandlungen geht es nicht darum einen Kompromiss zu erreichen, sondern die neuen Ergebnisse und den erweiterten kognitiven Raum in die Verhandlungen über mögliche Konfliktlösungen miteinzubeziehen und um sie dazu zu nutzen die Kreativität im Konfliktlösungsprozess zu erhöhen. Es sollen bisher nicht bedachte Ziele und Parteien miteinbezogen werden, um ein gemeinsames Ziel zu finden, das die bisherigen Ziele überschreitet (vgl. Galtung 2003, S. 198). Dann müssen konkrete Schritte für alle Parteien ausgearbeitet und beschlossen werden.

4.4. Das Konzept der Konflikttransformation

Es geht also bei Galtungs Konflikttransformation um langfristige Lösungen für Konflikte oder besser gesagt, um die Frage wie Gewalt langfristig beendet werden kann und wie die Energie eines Konflikts, die in Gewalt zum Ausdruck kommt, für einen kreativen Konfliktlösungs- und Ergebnisentwicklungsprozess umgewandelt werden kann.

Mit der Konflikttransformation versucht Galtung den Konflikt aufzulockern und an den zugrundeliegenden Konflikt und die zugrundeliegenden Ziele zu kommen, um mit ihm zu arbeiten und neue Ziele zu formulieren. Ist der Grundkonflikt, der ursprüngliche Widerspruch, nicht aufgelöst, kann auch die Gewalt, die ihm entspringt, langfristig nicht enden.

Bei der Konflikttransformation geht es darum, Verhalten, Beziehungen und Interessen, der am Konflikt Beteiligten, zu verändern und gleichzeitig Strukturen sowie gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, die den Konflikt mitbeeinflussen, miteinzubeziehen und sichtbar zu machen.

5. Die TRANSCEND Methode in der Praxis der Mediation

Um einschätzen zu können, inwiefern die TRANSCEND Methode nach Galtung und das Konzept der Konflikttransformation eine Ergänzung zur Mediationspraxis darstellen, müssen wir uns genauer mit Unterschieden, Gemeinsamkeiten und grundlegenden Annahmen der beiden Konzepte auseinandersetzen.

Die klassische Mediation nach Christoph Besemer zur Konfliktvermittlung zwischen Individuen oder auch Gruppen und Institutionen und die TRANSCEND Methode nach Johan Galtung zur Vermittlung in Konflikten, vor allem zwischen Staaten, Ländern, Nationen und Gruppen, sind sich in vielen Grundannahmen und Grundzügen über Konflikte und Konfliktbearbeitung ähnlich.

Johan Galtung entwickelte und wendete die TRANSCEND Methode zwar für und vor allem in internationalen und gewalttätigen Konflikten an, doch liefert er auch viele Beispiele für die Konflikttransformation bei der Vermittlung zwischen Einzelpersonen und damit auch für die Praxis aktiver Mediator*innen. Die Konzepte weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch ausschlaggebende Unterschiede auf.

In jedem Fall hat der*die Konfliktarbeiter*in eine unparteiliche, allparteiliche oder neutrale Haltung zum Konflikt und den Konfliktparteien einzunehmen. Die Konfliktparteien müssen die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und ein Interesse, an einer gemeinsamen Lösung zu arbeiten, mitbringen. Bei der Mediation übernimmt die mediierende Person die Rolle als Vermittler*in und Schlichter*in.

Der wesentlichste Unterschied der beiden Konzepte ist hier natürlich, dass der*die Konfliktarbeiter*in nach der TRANSCEND Methode versucht die Konfliktparteien für gemeinsame Verhandlungen vorzubereiten und nicht direkt als Vermittler*in zwischen den Parteien auftritt, während die mediierende Person bei einer Mediation versucht, beide Konfliktparteien akut bei einer gemeinsamen Lösungsfindung zu unterstützen.

Hierbei ist der empowernde Effekt, dass die Parteien innerlich, emotional und kognitiv darauf vorbereitet werden sollen, selbstständig fähig zu sein, gemeinsam Ergebnisse zu entwickeln, interessant und sehr wichtig. Ihre eigenen Konfliktlösungsfähigkeiten und -potenzial und ihre Kreativität sollen gestärkt werden.

Auch der Aspekt der Transzendenz, also das Heraustreten aus den eigenen Positionen, um von einer subjektiven zu einer möglichst objektiven Perspektive auf den Konflikt zu gelangen, finde ich sehr beachtenswert und grundlegend erstrebenswert für alle Konfliktbearbeitungsmethoden.

In einer Mediation zwischen zwei Personen geht es natürlich häufig um Konflikte einer anderen Größenordnung und

um akutere Probleme mit einem anderen Zeitrahmen, als bei der Vermittlung zwischen zum Beispiel internationalen Konfliktparteien. Ich denke trotzdem, vor allem bei einem längerem Mediationsprozess, dass die Methode der Konflikttransformation durchaus in den Konfliktlösungsprozess mit eingebunden werden kann.

Grundsätzlich versucht Galtung mit der Konflikttransformation auf eine neue Art der „Konfliktlösung“ hinzudeuten, die es ermöglicht den Konflikt und die Ziele der Konfliktparteien so umzuformen, dass eine Sowohl-als-auch-Lösung für beide Parteien entsteht, die der angestrebten „Win-Win-Lösung“ einer Mediation zwar ähnlich scheint, aber von ihr zu unterscheiden ist, da sie auf einer neu gefundenen Ebene, als die des offensichtlichen Konflikts stattfindet.

Bei der Konflikttransformation steht nicht die Lösung des Konflikts im Mittelpunkt, wie bei einer Mediation, sondern der Weg dorthin, der über die Umformung des ursprünglichen Konflikts durch das Erforschen und Einbeziehen der zugrundeliegenden Interessen führt. In dieser Hinsicht ist die TRANSCEND Methode nach Galtung tiefgehender und längerfristig erfolgversprechend. Es geht viel darum, weg von einer Verlierer-Gewinner-Logik zu kommen und hin zu einem gemeinsamen Transformieren/Umdenken und zu einem Zusammenwirken zur Entwicklung kreativer Ergebnisse. Hier wird auch eher versucht die Konfliktlösungskompetenzen und den Umgang mit Konflikten, sowie den Blick der Konfliktparteien auf einen Konflikt zu verändern und Konfliktparteien gemeinsam (ver-)handlungsfähig zu machen.

Es geht nicht um die Lösungsfindung an sich, sondern die Art und Weise des und die Bereitschaft zum gemeinsamen Lösungsfindungsprozess. Bei der TRANSCEND Methode wird den, dem Konflikt zugrundeliegenden und verborgenen Interessen und Ursachen des Konflikts eine höhere Bedeutung zugemessen, da sie als Quelle des sichtbaren Konflikts gesehen werden. Der Schwerpunkt bei einer Mediation liegt eher auf der Konfliktbeschreibung der Konfliktparteien aus der eigenen Sicht und darauf

aufbauend auf einer direkten Konfliktlösung, als tieferliegende Ursachen des Konflikts zu erforschen und mit ihnen zu arbeiten (vgl. Besemer 1993, S. 107). Es wäre durchaus möglich darauf mehr einzugehen und sie in der Mediation tiefer zu erforschen, allerdings muss das auch in dem Rahmen des Gesprächs möglich sein, damit nicht auf eine Person sehr lange eingegangen wird und die andere Person in der Zeit gar nicht miteinbezogen ist.

Das widerspricht ein wenig dem Grundkonzept des Einbeziehens und des Dialogischen einer Mediation, da eine Mediation nun mal in der Regel ein Gespräch zwischen zwei Parteien und keine individuelle Erforschung der Konfliktgründe und -ursachen ist. Natürlich kann es auch wichtig sein den Konflikt, der jetzt akut herrscht, zu lösen, da das ja auch häufig das Anliegen der Streitparteien ist. Trotzdem erscheint es sinnvoll, zu schauen, wie eventuell tieferliegende Ursachen der Konflikte auch in einer Mediation mehr thematisiert und mit in die Konfliktbearbeitung einbezogen werden können. Auch den Gedanken der Transzendenz finde ich sehr interessant. Er bietet den Konfliktparteien die Möglichkeit, sich aus ihren festen Positionen zu lösen und einen objektiveren Blick auf den Konflikt zu bekommen, was einen konstruktiven Lösungsprozess ermöglicht.

Es geht hier nicht wie in der Mediation nur darum, die Perspektiven der anderen Beteiligten miteinzubeziehen, sondern auch den Konflikt allgemein anders zu betrachten. Das funktioniert wahrscheinlich in der mediatorischen Praxis eher weniger, weil es sich hier in der Regel um Konflikte handelt bei denen die Beteiligten selbst emotional betroffen sind. Trotzdem kann ich mir vorstelle, dass es hilfreich wäre, Abstand von diesen Emotionen zu bekommen und auch einen objektiveren Blick auf den Konflikt in die Lösung miteinzubeziehen.

Auch den Punkt der Kreativität im Konfliktlösungsprozess, den Galtung immer wieder hervorhebt, finde ich sehr wichtig, da er auch die Fähigkeiten und Kompetenzen der Personen im allgemeinen Umgang mit Konflikten stärkt. In

einer Mediation ist ein Kompromiss (beide Parteien machen Zugeständnisse um eine gemeinsame Lösung zu finden), der eventuell gefunden werden kann, durchaus etwas Positives, während die TRANSCEND Methode durch die Konflikttransformation eher dazu anregt etwas „noch besseres“ zu finden: ein Sowohl-Als-Auch statt ein Halb-Halb. In wie weit das in der Praxis in dem Setting einer Mediation möglich ist, muss individuell überprüft werden.

6. Fazit

Wie im vorangegangenen Abschnitt hoffentlich deutlich geworden ist, denke ich, dass Grundkonzepte der TRANSCEND Methode durchaus in einer mediatorischen Praxis anwendbar sein und sich positiv auf Konfliktarbeit auswirken können. Hier ist allerdings zu beachten, dass es sehr davon abhängig ist, inwieweit es in der Praxis in einem Mediationssetting möglich ist. Es gibt beispielsweise mittlerweile Mediator*innen, die mit verschiedenen Konzepten der Konflikttransformation arbeiten, zum Beispiel nach Galtung oder auch John Paul Lederach oder dem Mediationsmodell der Transformativen Mediation.

Diese Konflikttransformationskonzepte sind in ihrer Grundkonzeption unterschiedlich. Das sich bisher diese Konzepte, oder speziell das von Galtung entwickelte Konzept, in der aktiven Mediationspraxis nicht sehr stark durchgesetzt haben, mag daran liegen, dass zum Beispiel die TRANSCEND Methode aus einem anderen Kontext und Bereich der Konfliktarbeit kommt. Dazu kommt, dass Mediationsarbeit nach dem Besemer Modell beispielsweise sehr erfolgreich angewendet wird und die Konflikttransformation keine notwendige Ergänzung zu dieser Konfliktvermittlungsmethode darstellt. Allerdings sind auch die bekannteren Konzepte der Konflikttransformation oder der Transzendenz nach Galtung im Feld der Mediation einfach nicht sehr weit verbreitet oder öffentlich diskutiert und etabliert. Diesen Eindruck hatte ich persönlich jedenfalls bei meinen Recherchen in Literatur und Internet.

Hauptsächlich finden sich die Grundaus-

arbeitungen der Forscher*innen, die die Konzepte selbst entwickelt haben, aber wenig Übersetzungen und kaum aktuelle Beiträge, Diskussionen, Kritiken, Zeitungsartikel oder Ähnliches, was einen differenzierteren Blick auf die Konzepte und ihre Anwendungen ermöglichen würde. Ich finde eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Konflikttheorien und Bearbeitungsmethoden wichtig und denke, dass auch das Konzept der Konflikttransformation und der TRANSCEND Methode die Arbeit als Konfliktarbeiter*in und die mediatorische Praxis um ein Konzept, eine Perspektive reicher machen und positiv ergänzen kann.

Literaturverzeichnis

Monographien

BESEMER, C. (1995). Mediation. Vermittlung in Konflikten (3. Aufl.). Königsfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben (Königsfeld); Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden (Heidelberg-Freibug).

BESEMER, C. et al. (2014). Politische Mediation. Prinzipien und Bedingungen gelingender Vermittlung in öffentlichen Konflikten (1. Aufl.). Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit.

GALTUNG, J. (2007). Konflikte und Konfliktlösungen (1. Auflage). Berlin: Kai Homilius Verlag.

Sammelband

BERGHOF FOUNDATION (Hrsg.). (2012). Berghof Glossar zur Konfliktttransformation. 20 Begriffe für Theorie und Praxis. Berlin: Berghof Foundation Operations GmbH.

IMBUSCH, P. ; SCHMIDT, H. ; SIMONIS, G. & ZOLL, R. (Hrsg.). (1998). Friede mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich.

Einzelbeitrag im Sammelband

GALTUNG, J. & TSCHUNDI, F. (2003). Das Kunstwerk Frieden herstellen: über die Psychologie des TRANSCEND-Ansatzes. In Kai F. (Hrsg.). (2003). Neue Wege zum Frieden. Konflikte aus 45 Jahren: Diagnose, Prognose, Therapie. Minden: Bund für Soziale Verteidigung e.V.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR FAMILIEN-MEDIATION e.V. (Hrsg.). (o.D.). Das Mediationsverfahren. Abgerufen am 21.06.2019 von https://www.bafm-mediation.de/mediation/das-mediationsverfahren/.

CANNZIOO-MARCUS, C.U. (o.D.). Mediation und Konfliktransformation. Abgerufen am 21.06.2019 von http://www.christiane-cannizzo.de/arbeitsfelder/mediation-und-konflikttransformation/.

REIS, E. (o.D.). Konflikt-Transformation. Abgerufen am 21.06.2019 von http://www.whywar.at/frieden-machen/konfliktdynamiken/konfliktdynamiken/konflikt-transformation/.

SCHRADER, L. (2018). Was ist ein Konflikt. Abgerufen am 21.6.2019 von www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54499/konfliktdefinition.

TRANSCEND PEACE UNIVERSITY (Hrsg.). (o.D.). Abgerufen am 21.06.2019 von https://www.transcend.org/tpu/

Beitrag III: Die Methode der Mahloquet

als Werkzeug in der interkulturellen Mediation

von Max Friedrich

Gliederung:

1. Einleitung
2. Interkulturelle Mediation
3. Machloketsche Mediationsverfahren
4. Reflexion für das Arbeitsfeld

1. Einleitung

Eine nicht zu übersehende Entwicklung in der heutigen westlich geprägten Gesellschaft ist die Internationalisierung zahlreicher gesellschaftlicher Bereiche.

Im Zuge der Globalisierung wurden nationale Grenzen geöffnet und transnationale Kultur- und Wirtschaftsräume geschaffen, räumliche Distanz hat an Relevanz verloren und Europa ist zum Zielhafen von Millionen von Krieg und Armut aus ihren Heimatländern vertriebenen Menschen geworden, deren Inklusion in die Gesellschaft uns alle nun vor eine gewaltige Herausforderung stellt, und internationales, interkulturelles, Denken und Handeln werden somit immer stärker gefordert und zukünftig sogar noch stärker gefordert werden.

Dieser Entwicklung kann sich unsere Gesellschaft und keiner, der in ihr lebt und arbeitet, entziehen. Begegnung, Kommunikation und Kooperation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen schaffen aber mitunter Sonder- oder gar Grenzsituationen, in denen die beteiligten Personen speziellen Anforderungen ausgesetzt sind, aber auch Anregungen finden, die intrakulturell so kaum vorkommen oder doch zumindest nicht in derselben Schärfe.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob in Teilen der deutschen Gesellschaft nicht eine Diskrepanz besteht zwischen dem, was eine multikulturelle Gesellschaft an sozialer und psychischer Leistung vom Individuum fordert und dem was es tatsächlich zu leisten vermag. Womöglich sind die Leistungspotentiale in den Bereichen „Denken“, „Urteilen“, „Empfinden“ und „Handeln“ mit den neuen Anforderungen noch nicht mitgewachsen.

So scheinen mit zunehmender Internationalisierung der Lebenswelten der Menschen gesamtgesellschaftlich Bedürfnisse nach nationaler Eigenständigkeit und Tendenzen natio-

naler Rückbesinnung zuzunehmen. So lässt sich beispielsweise in den letzten Jahren in der Bundesrepublik, aber auch in zahlreichen anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ein bedauerlicher Zulauf für rechte und mitunter rechtsextreme Parteien verzeichnen. Furcht vor dem vermeintlichen Verlust liebgewonnener Gewohnheiten und Sicherheiten sowie Orientierungsverlust fördern diesen Trend von Verdrängungs-, Abwehr- und Kompensationsreaktionen. Es gibt also deutliche Anzeichen dafür, dass der unausweichlichen Notwendigkeit interkultureller Zusammenarbeit und Inklusion keine ausreichende interkulturelle Handlungskompetenz für die Bewältigung der sich daraus ergebenden Anforderungen gegenübersteht.

Noch immer gehen wir davon aus, dass so, wie wir die Welt wahrnehmen, wie wir sie bewerten und in ihr handeln, gut und allgemein richtig ist, und gehen beinahe mit Selbstverständlichkeit davon aus, dass dies auch für alle anderen Menschen, auch für Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund, zutrifft oder zumindest zutreffen sollte. Diese Annahme ist aber bereits im monokulturellen Kontext bei weitem nicht immer zutreffend. Dennoch wird von dieser Grundüberzeugung abweichendes Verhalten oftmals besonders voreilig als Abnormität, Fehlverhalten, Leistungsversagen oder ähnliches verstanden, kritisiert oder gar bekämpft.

1.1. Beispiel

Dazu ein Beispiel aus meinem Arbeitsalltag:

Vor einigen Wochen veranstaltete die therapeutische Wohngruppe, in der ich tätig bin, eine gemeinsame Gruppenaktivität für die Jugendlichen. Diese werden monatlich beim Gruppenabend von den Jugendlichen eigenständig ausgewählt und dann gemeinsam geplant, die Teilnahme ist für alle Bewohner*innen verpflichtend.

Dieses Mal sollte es in das Technische Museum Berlin gehen. Am Tag des Ausfluges verkündete Amir (alle Namen wurde geändert), ein junger Mann aus Afghanistan, der vor zwei Jahren als unbegleiteter Minderjähriger Geflüchteter nach Deutschland kam, er werde nicht mitkommen und stattdessen zum Geburtstag eines Freundes nach Potsdam fahren, denn das Technikmuseum interessiere ihn ohnehin nicht. Als er sich auch nach einem längeren Gespräch mit mir nicht für den gemeinsamen Nachmittag mit seinen Mitbewohner*innen gewinnen lies und die TWG verließ, rief das eine heftige Reaktion der anderen Bewohner*innen hervor und sie beschwerten sich über das spontane Fernbleiben Amirs, seine fehlende Kommunikation diesbezüglich ihnen gegenüber und die Ungerechtigkeit, dass die Teilnahme für sie zwar verpflichtend sei, sein Regelbruch aber anscheinend von Betreuer*innenseite toleriert werde. Sie alle hätten ebenfalls Besseres zu tun, als ihren Nachmittag im Museum zu verbringen und hätten sich dennoch an die Regeln gehalten. Carla, eine weitere Bewohnerin, verkündete, jetzt sehe sie auch nicht mehr ein, an der Aktivität teilzunehmen, immerhin müsse sie sich auf ihren MSA vorbereiten, womit auch sie den Unmut der Gruppe auf sich zog.

Besonders verärgert waren aber alle noch immer darüber, dass Amir sich nicht bereits in der Planungsphase geäußert hatte, sodass eine andere Aktivität ausgewählt hätte werden können, die ihn möglicherweise mehr angesprochen hätte, oder der Termin verschoben hätte werden können. Am selben Abend nach-

dem alle Jugendlichen in die TWG zurückgekehrt waren, kam es im Zuge des Gruppenabends zu einer Auseinandersetzung zwischen den übrigen Bewohner*innen auf der einen und Carla und Amir auf der anderen Seite, in der die beiden scharf für ihr Verhalten kritisiert wurden.

Carla erklärte, sie verstehe woher der Ärger ihrer Mitbewohner*innen rühre, legte die Gründe für ihr Verhalten dar, entschuldigte sich und gelobte künftig Besserung, was wiederum bei den anderen verständnisvoll aufgenommen wurde. Schulische Verpflichtungen, da waren sich alle einig, hätten Priorität und entschuldigten ihr Fernbleiben.

Bei einer Geburtstagsfeier sei das allerdings anders. Amir rechtfertigte sich insofern, als dass er sich der Gruppe gegenüber nicht unhöflich habe verhalten wollen, indem er ihnen eine direkte Absage ins Gesicht mitgeteilt hatte, sondern er habe sie respektieren und ihnen die Möglichkeit geben wollen, trotz seiner Planänderung der Aktivität nachzugehen, die sie sich ausgesucht hatten. Auch erklärte er, dass der Geburtstag seines Freundes von besonderer Wichtigkeit für ihn gewesen sei, denn es handele sich um eine Person, die er bereits auf seiner Flucht aus Afghanistan kennengelernt hatte und zu der er eine besonders enge Freundschaft hege. Dieser Freund, so Amir, hätte unmöglich verstanden, wenn er eine Aktivität, die ohnehin monatlich stattfindet, seinem Geburtstag vorgezogen hätte und wäre deshalb mit Sicherheit außerordentlich gekränkt gewesen. Amir äußerte wiederholt, dass die Gruppe dieses Verpflichtungsgefühl unter Freunden und Bekannten „als Deutsche wohl nicht verstehen könnten“.

Sie könnten auf Verständnis hoffen, würden sie ein Fest im Bekanntenkreis auf Grund einer anderen Verpflichtung absagen, er aber fühle sich durch die Erwartungshaltung seines Potsdamer Freundeskreises, der wie er aus Afghanistan stamme, unter Druck gesetzt, ihm oberste Priorität zukommen zu lassen, und habe mit schwereren sozialen Konsequenzen zu rechnen, sollte er nicht bei einem Geburtstag erscheinen, als

wenn er an einer TWG-internen Aktivität nicht teilnehme.

Die Rechtfertigungsversuche seines Verhaltens trafen bei den anderen allerdings auf Unverständnis, sie zeigten sich unversöhnlich. Die Jugendlichen hatten eindeutig ein anderes Verständnis von Verbindlichkeit, der Wichtigkeit von verbindlichen Regelungen, dem Absagen von Verabredungen und der Gewichtung von freiwilligen persönlichen Aktivitäten außerhalb der TWG und verpflichtenden Aktivitäten innerhalb der TWG. Während Amir es als unhöflich empfunden hätte, ihnen ins Gesicht zu sagen, er wollte nicht an der Gruppenaktivität teilnehmen und habe Wichtigeres zu tun, empfanden die übrigen Jugendlichen die fehlende Kommunikation als respektlos.

Während sie die Aktivität als wahrzunehmende Pflicht empfanden und Privates nachordneten, empfand Amir die Erwartungshaltung innerhalb seines Freundeskreises als dringlicher, die Gruppenaktivität dagegen als optional und er hätte sich „zu Hause“ mehr Verständnis für sein Fernbleiben gewünscht. Es wurde sich, trotz gegenseitigem Unverständnis, darauf geeinigt zukünftig besser miteinander zu kommunizieren und einander bei Regelverstößen keine destruktiven oder respektlosen Absichten zu unterstellen.

Auch wenn es in diesem Fall zu keinem schweren Konflikt kam, zeigt doch das unterschiedliche Verstehen derselben Situation und sich daraus ergebender Handlungsmöglichkeiten auf, dass sich Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund verschiedener Orientierungssysteme bedienen, um in interkulturellen Interaktionen zu handeln. Und das kann zu Missverständnissen und Konflikten führen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen und den daraus resultierenden Herausforderungen an Pädagogik und Soziale Arbeit werde ich einen Blick auf interkulturelle Mediation werfen. Wie wird Kultur definiert, wie unterscheiden sich interkulturelle Konflikte von intrakulturellen Konflikten, welche spezielle Herangehensweise in der Ver-

mittlung und Schlichtung machen sie erforderlich. Insbesondere möchte ich mich dann mit der Mahloquet als Mediationsverfahren beschäftigen und Überlegungen zu seinem Nutzen in der interkulturellen Mediation anstellen. Inwiefern handelt es sich bei ihr um ein nützliches Werkzeug in interkulturellen Kontexten?

2. Interkulturelle Mediation

2.1. Klassische Mediation

Um zu verstehen, welche Besonderheiten interkulturelle Mediation ausmachen, werde ich mich zunächst mit der Definition der klassischen Mediation nach Besemer beschäftigen. Er definiert Mediation als ein zwischen Konfliktparteien vermittelndes Verfahren der Konfliktlösung durch unparteiische Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden (vgl. Besemer 1995, S. 14).

Die vermittelnden Mediator*innen helfen den Streitenden, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden. Sie sollen dabei aber keinen Schiedsspruch oder ein Urteil sprechen, sondern vielmehr die Streitenden dabei unterstützen, eine ihren Interessen optimal entsprechende Problemlösung zu erarbeiten. Diese konstruktive Konfliktlösung wird durch das Mediationsverfahren ermöglicht, in dem sich die Vermittler*innen die Anliegen aller Beteiligten anhören, ihre Gefühle und Bedürfnisse, um die eigentlichen Interessen der Konfliktparteien zu klären. Dabei stellen sie in zunehmendem Maße wieder eine Verbindung zwischen den Streitenden her. So sollen die Kontrahent*innen im geschützten Raum erfahren, was die eigentlichen Probleme, Gefühle und Interessen der anderen Seite sind, und können dann Verständnis und neues Vertrauen zueinander entwickeln und schließlich gemeinsam an einer Lösung arbeiten. Die daraus erarbeitete Vereinbarung wird von allen Konfliktparteien unterzeichnet.

Die wichtigsten Merkmale eines Mediationsverfahrens sind die Anwesenheit der vermittelnden Mediator*innen, die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend seien müssen, die informelle, außergerichtliche Ebene, die Freiwilligkeit der Teilnahme am Mediationsverfahren und die Selbstbestimmung bezüglich der Konfliktlösung. Die Entscheidungsbefugnis wird nicht an Dritte abgegeben und das Verhandlungsergebnis ist nicht bindend, solange nicht alle Beteiligten zugestimmt

haben (vgl. Besemer 1995). Es ist also primäres Ziel einer klassischen Mediation, einen Konsens zu erzielen.

2.2. Der Kulturbegriff

Um die Besonderheiten interkultureller Mediation von denen der klassischen Mediation abzugrenzen, setze ich mich zunächst kurz mit dem Kulturbegriff als solchem auseinander. Der Begriff „Kultur“ (lat. Cultura: Pflege, Landbau) bezeichnet ursprünglich all das, was vom Menschen hervorgebracht ist und vom Begriff der „Natur“ abzugrenzen ist. Mittlerweile werden unter Kultur in Alltagssprache und Wissenschaft diverse Phänomene verstanden und eine endgültige Definition des Begriffes ist schwer zu finden und schwerer noch eine, die allgemeine Gültigkeit hätte. Alexander Thomas, Sozialpsychologe mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Psychologie, versucht sich an einer Definition folgendermaßen:

> *„Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem.*
>
> *Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z.B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft [...] tradiert, [...]. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung.*
>
> *Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest.“ (Thomas 2005, S. 22)*

Der zentrale Begriff dieser Definition ist der des Orientierungssystems. So geht Thomas davon aus, dass der Mensch ein grundlegendes Bedürfnis habe, sich in der Welt zurechtzufinden. Hierzu be-

dienen wir uns, laut Thomas, der Kultur, da sie uns dabei hilft, unserer Umgebung, Personen, Gegenständen, aber auch Ereignisfolgen und komplexen Prozessabläufen „Bedeutung und Sinn“ (Thomas 2005, S. 22) zu verleihen. Dieser Interpretationsvorgang erfolge oft unterbewusst und automatisch im Prozess der Wahrnehmung anhand der kollektiven, sozialverbindlichen Regeln und Normen, welche durch die Kultur vermittelt werden. So sei es jedem Menschen möglich, sich im normalen Alltag in einem ihm vertrauten Kulturkreis zurechtzufinden. Er oder sie könne sich somit darauf verlassen, dass seine*ihre Sicht der Welt und der Menschen von seinen*ihren Mitmenschen geteilt und verstanden wird.

Das gemeinsame Hintergrundwissen der Menschen eines Kulturkreises reiche somit für ein gegenseitiges Verständnis aus, ohne dass es weiterer Erklärungen oder Nachfragen bedarf. Diese Annahme zwingt die Frage auf, welche besonderen Herausforderungen Personen zu bewältigen haben, die sich außerhalb des ihnen vertrauten Kulturkreises bewegen und wie Schwierigkeiten in der Verständigung Konflikte und deren Bearbeitung beeinflussen.

2.3. Interkulturelle Mediation

Eine Definition interkultureller Mediation bietet das entsprechende Merkblatt des Bundesverbandes Mediation e.V.:

> *„Interkulturelle Mediation bedeutet in erster Linie Verständigung, gegenseitiges Verstehen.*
>
> *Mitglieder unterschiedlicher Kulturen haben unterschiedliches Konfliktverhalten. Das kann für alle Beteiligten den Umgang schwerer machen, ohne dass sie genau wissen, warum: Sitten, Sprache, Gebräuche, Traditionen, Zeitgefühl, Ehrgefühl, Hierarchien und Entscheidungsgepflogenheiten sind stark durch kulturelle Identität geprägt.*
>
> *Aus dem gelebten Identitätsgefühl entspringen spezifische Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Sichtweisen, die mit den jeweils eigenen Sichtweisen häufig nicht übereinstimmen. Im Zusammenwirken von Menschen unterschiedlicher Herkunft kann man daher nicht von einer gemeinsamen Kommunikationsebene aus-*

> *gehen.*
>
> *Deshalb geht es in der interkulturellen Mediation nicht oder nicht nur um „Lösungen“, sondern in erster Linie um Verständigung, um einen beiderseitigen Lernprozess.*
>
> *Hierzu gehört es, ein Gespür für Chancen zu entwickeln, ebenso Geduld, Kreativität, Zuhören- und Zulassen können, Beharrlichkeit, Ausdauer, Offenheit und hundertprozentige Präsenz an den Tag zu legen“ (Bundesverband Mediation e.V. 2003, S. 1).*

Ein interkultureller Konflikt liege demnach vor, sobald in einen Konflikt Menschen oder Gruppen mit unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit verstrickt seien und dies wesentlichen Einfluss auf den Konfliktverlauf nehme. Hierbei sei es jedoch nicht entscheidend, ob die eigentliche Ursache des Konflikts in den unterschiedlichen Werten der beteiligten Kulturen liege, ob der Konflikt durch unterschiedliche Gruppenzugehörigkeit, durch Vorurteile, Ressentiments oder gar Rassismus entstanden sei, oder ob er genauso zwischen Menschen des gleichen Kulturkreises hätte auftreten können. Genauso sei es irrelevant, ob der Konflikt von den Beteiligten oder von Außenstehenden als „interkulturell“ bezeichnet werde (vgl. Bundesverband Mediation e.V. 2003).

Wenn die Kultur also erheblich den Konflikt oder den Konfliktverlauf beeinflusse oder präge und der Prozess mit angemessenen Kenntnissen und Methoden gestaltet werde, dann spreche man von interkultureller Mediation (vgl. ebd.).

Als zentrale gesellschaftspolitische Ziele von Mediation im interkulturellen Kontext nennt der Bundesverband Mediation e.V. die „Aufwertung von Kulturen, auch im deutsch-deutschen Diskurs, mehr Selbstbestimmung und Inklusivität für Minderheiten, aktive Einwanderungspolitik sowie Beiträge auch über Staatsgrenzen hinweg, die zu Fragen von Umwelt, Ökonomie und Frieden neue Wege eröffnen“ (Bundesverband Mediation e.V. 2003, S. 2).

Aufgabe der speziell dafür ausgebildeten interkulturellen Mediator*innen sei

es daher, Konfliktparteien dabei zu unterstützen die eigentlichen Interessenkonflikte herauszuarbeiten, sie von Missverständnissen zu unterscheiden und geeignete Kommunikationsformen zu finden, die eine sachbezogene Verständigung und somit eine Behandlung der wirklichen Interessenkonflikte ermöglichen.

Jegliche Perspektiven auf den Konflikt sollen dabei in Betracht gezogen und artikuliert werden. Dies könne auch einen multiplizierenden gesamtgesellschaftlichen Effekt haben, denn je mehr Menschen sich ihrer eigenen kulturellen Regeln und Normen bewusst geworden seien und sich einen Begriff von der Möglichkeit des eigenen Fremdseins, der eigenen kulturellen Beschränkung, gebildet hätten, desto mehr Menschen könnten selbst interkulturellen Konflikten mit bewusst akzeptierendem und deeskalierendem Verhalten begegnen.

Die Bewusstwerdung sei Voraussetzung für das Verstehen, denn die eigenen Verhaltensformen, Regeln und Normen seien in der Regel kaum bewusst, würden weder diskutiert noch verhandelt. Erst in dem Moment, in dem eine Abweichung auftrete, erschrecke das Individuum und empfinde die Abweichung als unangenehm, unverständlich und falsch. Das Gegenüber werde dabei als „anders“ wahrgenommen, spiegelbildlich empfinde dies das Gegenüber aber genauso (vgl. ebd.). Es misslingt also, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und das Bearbeiten und erfolgreiche Lösen eines Konfliktes wird durch die verfälschten Annahmen und die gestörte Kommunikation maßgeblich erschwert.

In seinem Buch „Interkulturelle Mediation – Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten“ geht Dominic Busch unter anderem auf die Wichtigkeit von Fremdverstehen durch Rollenübername im interkulturellen Kontakt für eine gelingende Mediation ein.

Das Verhalten eines Individuums werde nicht durch die Wahrnehmung fremden Verhaltens beeinflusst, sondern durch die Interpretation dieser Wahrnehmung (vgl. Busch 2005). Das Individuum be-

dient sich dazu seines kulturellen Orientierungssystems, also in der eigenen Kultur universell gültiger Annahmen, und geht davon aus, dass dieses Alltagswissen auch seinem Gegenüber zur Verfügung steht. Demgegenüber würden interkulturelle Kontaktsituationen häufig dadurch charakterisiert, dass sie sich durch ein teilweises oder gänzliches Fehlen dieses kollektiven Alltagswissens auszeichnen (vgl. Busch 2005). Demnach müssten intrakulturell bewährte Routinen in Frage gestellt werden, da davon auszugehen sei, dass Interaktionspartner*innen „interkulturelle Überschneidungssituationen“ (Busch 2005, S. 56) auf kulturbedingt unterschiedliche Weise interpretieren.

In derartigen Überschneidungssituationen entfalle der Anspruch auf Routinen und weiche stattdessen einer „Gegensatzrelation“ (ebd.) aus der Spannung zwischen Eigenem und Fremden. Fremdverstehen ließe sich somit nur mit der Klärung dieser jeweiligen Gegensatzrelation einleiten, also mit einer Perspektivübernahme des Gegenübers. Es sei dem Individuum dabei jedoch nie möglich sich vollkommen über die Maßgaben seiner Lebenswelt zu transzendieren (vgl. Busch 2005).

Meiner Meinung nach ist der entscheidende Punkt des Fremdverstehens, sich zumindest der Relativität der eigenen Lebenswelt bewusst zu werden und sich Neuem, Anderem, Fremdem gegenüber zu öffnen.

Busch verweist für konkrete Handlungsanweisungen hierzu auf Müller-Jacquier (Busch 2005, S. 57, zit. nach Müller 1995). So sei beispielsweise eine gezielte Verlangsamung des Prozesses der Bedeutungszuweisung sinnvoll. Interpretierende Konfliktparteien würden in solchen Situationen mit der Herausforderung einer Um-Attribution bereits sozialisierter Attributionen konfrontiert und durch die Entschleunigung und eine gezielte Suche nach mehreren alternativ möglichen Attributionen könnte ein emphatischer Erwerb dieser und somit ein Fremdverstehen erzielt werden. Diese Vervielfältigung der Perspektiven könne entweder durch die eigene hypothetische Aufstellung von solchen Alternativ-

Attributionen oder aber durch die Interpretation durch eine Drittpartei aus einer unparteiischen Mittelposition heraus getätigt werden. Mediator*innen können laut Müller-Jacquier also eine hinreichende Bedingung für die Herstellung einer für interkulturelle Verständigung notwendige Multiperspektivität sein. Hierzu soll ein interkultureller Rahmen für die Mediation gesetzt werden, um die beteiligten Parteien für den emphatischen Erwerb zu sensibilisieren.

Im Zuge der Mediation sollen die Parteien zur konstruktiven Erweiterung des eigenen Erfahrungsschatzes und zur Suche nach Interpretationen auf der Basis von Um-zu-Motiven motiviert werden. Sollten sich Individuen bei Interpretationsversuchen nach Irritationen im interkulturellen Kontakt überfordert fühlen und dazu tendieren, ihrem Gegenüber destruktive Absichten zu unterstellen, so könne laut Busch, der sich hierbei auf die Verstehens-Theorie von Schütz beruft, nur darauf geschlossen werden, dass die interpretierende Person selbst ähnliche destruktive Absichten hege, wenn sie sich an die Stelle der zu interpretierenden Person versetzen würde. Die Mediation müsse in diesem Fall auf den Mechanismus aufmerksam und die Diskrepanz zwischen objektivem Sinn und subjektiven Motivationen bewusst machen (vgl. Busch 2005).

Interkulturelle Mediation zeichnet sich also zunächst durch ihren Fokus auf Verständigung und Verstehen aus; das Erreichen eines Konsenses, einer Lösung, ist - anders als in der klassischen Mediation - von nachgeordneter Relevanz. Im Zuge eines beiderseitigen Lernprozesses sollen die Konfliktparteien zu einer funktionierenden Kommunikationsform finden, sich der Relativität ihrer Lebenswelt und kulturellen Selbstverständlichkeiten bewusst-werden und durch Rollenübernahme des Gegenübers zu einem Fremdverständnis gelangen. Hierbei werden sie von einer unparteiischen dritten Partei unterstützt, die durch die Entschleunigung und Steuerung des Interpretationsprozesses Multiperspektivität schafft und den emphatischen Erwerb alternativer Perspektiven ermöglicht.

Im Folgenden möchte ich auf eine spezielle Form der Gesprächsführung, die Mahloquet, und ein aus ihr entwickeltes Mediationsverfahren eingehen. Inwiefern stellt die Mahloqut ein nützliches Mittel in der interkulturellen Mediation dar?

3. Die Mahloquet

3.1. Das dialogische Streitgespräch im Judentum

Die Methode der Mahloquet, was auf Hebräisch so viel wie dialogisches Streitgespräch bedeutet, geht auf die jüdische Tradition der Interpretation religiöser Texte im Diskurs zurück und „steht somit in der Tradition der Auslegung der Thora, des Talmuds und einer jüdischen religiösen Praxis“ (Czollek et al. 2019, S. 215) im Gespräch zwischen Lehrmeister*innen und Schüler*innen. In diesen Gesprächen ging es nicht darum die Auslegung des Gegenübers zu widerlegen und als falsch zu entlarven, noch darum widersprüchliche Ansichten zu einem Konsens zu bringen. Stattdessen lag der Fokus auf einem Erkenntnisgewinn, indem verschiedene Auffassungen nebeneinander bestehen durften, um dadurch verein-deutigende Denkstrukturen zu erschüttern. Begründet wird dieses Diskussionsverhalten im Judentum damit, dass die Worte eines jeden Menschen als von Gott geschaffen, letztendlich göttliche Worte sind und es sämtlicher Perspektiven, aller Teile, bedürfe, um die Schöpfung verstehen zu können (vgl. Czollek et al. 2019).

3.2. Die ethisch-dialogische Haltung

Die Methode der Mahloquet wurde 2006 von Leah Carola Czollek und Gudrun Perko für das Social Justice und Diversity Training konzipiert. Es überträgt die Mahloquet aus dem religiösen in den säkularen Kontext und versteht dem ursprünglichen Verständnis folgend jeden Menschen als einen Teil dieser Welt, der mit seiner Sichtweise etwas dazu beitragen kann, die Perspektiven seines Gegenübers, oder auch Kontrahent*in, zu erweitern. Hierzu wird sich einer Art und Weise des Miteinander-Sprechens be-

dient, die zum Ziel hat, eine Vielzahl von Perspektiven wahrnehmbar zu machen.

Den Referenzrahmen der Mahloquet bildet die UN-Menschenrechtscharta und die Prämisse der Gewaltfreiheit sowie das Aufbegehren gegen jede Form der strukturellen Diskriminierung. Die Mahloquet ist dialogische Gesprächsform und ethisch-dialogische Haltung zugleich und hat es zum Ziel gleichberechtigte Perspektivenvielfalt zu ermöglichen (vgl. Czollek et al. 2019).

Als ethisch-dialogische Haltung setzt die Mahloquet eine offene, respektvolle und bescheidene Art der Kommunikation und des Umgangs miteinander voraus. Die Haltung des Sprechens und Handelns ist charakterisiert durch eine respektvolle Bescheidenheit, resultierend aus dem Wissen, nicht als einzige Person recht zu haben, und dem Sich-Einlassen auf radikale Fremdheit. Voraussetzung dafür sind ein anerkennender Umgang miteinander und die wechselseitige Übernahme von Verantwortung.

Eine weitere zentrale Haltung in der Mahloquet ist die der De-Hierarchisierung. So werden verschiedene Denkinhalte als gleichwertig gesehen und jede Person darf sich einbringen und wird gehört. Sie spricht dabei nicht als Vertreter*in ihrer Gruppe oder Gesellschaft, sondern wird als Individuum begriffen, das keiner zugeordneten Gruppenidentität bedarf, um verstanden zu werden. Widersprüche in den Positionen der verschiedenen Redner*innen sollen nicht zugunsten einer allein gültigen Perspektive zu einem Konsens gebracht werden, Synthese ist also kein Ziel der Mahloquet.Indem eine argumentative Ebene vermieden wird, soll es den Beteiligten ermöglicht werden auf bewertendes und polarisierendes Denken zu verzichten und Zuschreibungen, Werte, Vorstellungen und Bilder in Frage zu stellen.

Das Gegenüber soll also nicht von der eigenen Meinung überzeugt werden. Es wird auch nicht von einer übergeordneten Instanz über die Richtigkeit oder die Qualität von Perspektiven und Meinungen geurteilt, sondern der Dialog wird

als Prozess begriffen, der nicht zwangsläufig einer abschließenden Lösung bedarf (vgl. Czollek et al. 2019).

3.3. Die Machloketsche Mediation

Diese ethisch-dialogische Haltung ist Voraussetzung für eine diversitiy-kompetent geführte Mediation. Es geht also nicht primär um eine Synthese unterschiedlicher Positionen bei der Lösung eines konkreten Konflikts wie beispielsweise in der klassischen Mediation, sondern eher darum, auch unterschiedliche, ja sogar widersprüchliche Auffassungen neben-einander bestehen zu lassen, die Ambiguität auszuhalten, sie als gleichwertige Facetten einer vielschichtigen Realität zu begreifen und zu versuchen die Position des Gegenübers zumindest als Möglichkeit zu verstehen. Für sich Selbstverständliches kann so aus einer neuen, unvoreingenommenen Perspektive betrachtet werden und erst, wenn die Perspektive des Gegenübers tatsächlich nachvollzogen und eingenommen werden kann, wird an einer Lösung des Konfliktes gearbeitet.

Mit dem Zweifel an Selbstverständlichem, der ständigen Hinterfragung vermeintlicher Sicherheiten und Tatsachen und der Erschütterung vorgefestigter Sinnesstrukturen wird durch die Perspektiven-übernahme für beide Seiten ein konstruktiver Lernprozess in Gang gesetzt.

Machloketsche Mediator*innen berücksichtigen also in der Konfliktbearbeitung insbesondere die jeweiligen unterschiedlichen Lebenswelten der Konfliktparteien und informieren sich bereits vor der Mediation darüber, in welchen historischen und gegenwärtigen kulturellen Systemen und Kontexten sich die Streitenden bewegen, durch die ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten beeinflusst werden. Was bringen sie als kulturell und sozial unterschiedlich geprägte Personen ins Gespräch mit, worin unterscheiden sie sich und wo liegen möglicherweise Gemeinsamkeiten? Diese differenzierte Sicht auf die Konfliktsituation und Beteiligte bedarf umfassender Vorbereitung.

Von besonderem Interesse ist dabei die

Diversity, die Unterschiedlichkeit der Betroffenen, ihre persönlichen Erfahrungen, Bedürfnisse, Ressourcen und Benachteiligungen und anderes mehr. Es gilt im Verlauf der machloketschen Mediation diese verschiedenen Lebenswelten und die diversen Perspektiven und Sichtweisen in der Problembeschreibung und Konfliktlösung sichtbar zu machen und miteinzubeziehen.

> *„Mediator*innen zeichnen sich – neben mediatorischen Kompetenzen, wie sie in klassischen Mediationsmodellen vonnöten sind – zusätzlich durch Diversity-Kompetenzen aus. Sie berücksichtigen persönliche Unter-schiede, aber auch gesellschaftliche Aspekte, wie z.B. Perspektiven von Konfliktparteien im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen. Dabei wird mit einer diskriminierungs-kritischen Perspektive dahingehend gearbeitet, dass divergierende Machtpositionen, unterschiedliche Ressourcen, Privilegien und Ausgangslagen, erlebte oder gefühlte Benachteiligungen aussprechbar werden und bei der Konfliktlösung eine Rolle spielen. Hierbei ist die Neutralität der Mediator*innen als vermittelnde Instanz im Prozess der Mediation besonders wichtig.“ (Perko, Czollek 2017, S. 5)*

Es ist also Aufgabe der Mediator*innen, Diskriminierungsformen auf Grund von Diversity-Kategorien aufzuspüren, sichtbar zu machen und mit den Streitparteien dahin-gehend zu arbeiten, dass Vorurteile abgebaut und Generalisierungen reflektiert werden. Diversity-Kategorien sind unter vielen anderen Charakteristika wie Alter, Aussehen, soziale Herkunft, geografische Herkunft und Kultur, Religion und Weltanschauung oder sexuelles Begehren (vgl. Czollek et al. 2019). Aufgrund dieser Aspekte kommt es innerhalb einer Gesellschaft zu Diskriminierungen von gesell-schaftlichen Teilgruppen. Der Diskriminierung zu Grunde liegen Normen, Werte und Regeln und auch institutionelle Praktiken, die für alle Gesellschaftsteile gleichermaßen gelten.

Werden durch die Anwendung dieser und durch eine gesellschaftliche Haltung Teilgruppen dieser Gesellschaft einer Ungleichbehandlung ausgesetzt, spricht man von Diskriminierung. Diese kann auf institutioneller, kultureller oder individueller Ebene stattfinden, abhängig davon, ob sie von einem Netzwerk ge-

sellschaftlicher Institutionen, den Normen und Werten einer Gesellschaft, Gruppe oder von Einzelpersonen ausgeht.

In jedem Fall ist ihr Ursprung aber in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders zu verorten und der Überbegriff dieser Ebenen, auf denen Menschen auf Grund ihrer oder der ihnen zugeschriebenen Diversity-Kategorie der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen oder gesellschaftlicher Anerkennung verwehrt wird, aber auch der Erzeugung und Aufrechterhaltung dieser Strukturen ist der der strukturellen Diskriminierung (vgl. Czollek et al. 2019). Diskriminierung ist also ebenfalls ein Produkt der von Thomas beschriebenen Orientierungssysteme.

Ähnlich wie in der interkulturellen Mediation wird durch die gezielte Entschleunigung des Gesprächs durch die Mediator*innen eine Reflexion der Perspektiven, eine Multiperspektivität geschaffen, die den Streitparteien den Perspektivwechsel, also die Umattribution bereits sozialisierter Attribute ermöglicht.

Ich denke jedoch, dass die Machloketsche Mediation noch einen Schritt weiter geht als die Interkulturelle Mediation, insofern, als dass neben der kulturellen Zugehörigkeit zahlreiche weitere Diversitykategorien und Diskriminierungsformen als Ursprung von Missverständnissen und Konflikten mitgedacht werden und durch die diskriminierungskritische Haltung der Mediator*innen sichtbar, interpretierbar gemacht werden und dadurch schließlich überwunden werden können.

Die Mahloquet als ethisch-dialogische Haltung sowie die Machloketsche Mediation sind somit Konzepte, die sowohl für die Arbeit in interkulturellen Kontexten geeignet sind als auch in zahlreichen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit nützliche Werkzeuge darstellen.

4. Reflexion für das Arbeitsfeld

Meines Erachtens bietet die Mahloquet sowohl von Diskriminierung betroffenen Adressat*innen die Möglichkeit Gehör zu finden, als auch Streitparteien in vielerlei Kontext eine vielversprechende Umgangs- und Gesprächsform, um einander besser verstehen zu können und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten Für Mediator*innen handelt es sich indessen um eine wirksame Methode im Umgang mit Diskriminierung innerhalb einer Mediation, zum Anstoßen von Reflexionsprozessen und zur Anleitung zur Perspektivenübernahme von Streitparteien.

Wie eingangs bereits dargelegt, bin ich der Meinung, dass interkulturelle Handlungskompetenz, also das Verständnis interkultureller Psychologie, Kommunikation und Konfliktbearbeitung in der weiteren Entwicklung einer globalen Gemeinschaft, aber auch innerhalb einer Gesellschaft auf Grund politischer, wirtschaftlicher und sozialer Interessen zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. Die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession kann sich dieser Entwicklung nicht nur nicht entziehen, sondern trägt meines Erachtens auch die Verantwortung, zu einer interkulturellen Verständigung und einer Erarbeitung umfassenderer interkultureller Handlungskompetenzen beizutragen.

Die IFSW und IASSW definieren die Aufgaben Sozialer Arbeit folgendermaßen:

> *„Die Profession Sozialer Arbeit setzt sich ein für sozialen Wandel, die Lösung von Problemen in menschlichen Beziehungen sowie die Befähigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlergehen zu fördern. Gestützt auf Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme interveniert Soziale Arbeit an den Stellen, wo Menschen mit ihrer Umwelt in Wechselwirkung stehen. Grundlage Sozialer Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit“ (IFSW, IASSW, 2004, S. 2).*

Daraus leitet sich der Auftrag ab, unge-

hörte, ausgebeutete und von psychischer, physischer und kultureller Gewalt betroffene Teilgruppen der Gesellschaft zu unterstützen und zu ermächtigen. Es müssen also inklusive und partizipative Strukturen geschaffen werden, sowohl in einem konkreten Konflikt als auch gesamtgesellschaftlich, die dies möglich machen. Für deren Installation gilt es auch einen Weg zu finden, wie (privilegierte) Entscheidungsträger*innen gewonnen werden können, damit der kulturelle Wandel auch auf institutioneller Ebene weiter vorangetrieben werden kann.

Das Konzept der Mahloquet im Feld Social Justice und Diversity nimmt sich dieser Verantwortung an und bietet konkrete Handlungsschritte, um eine Art des Umgangs zu gewährleisten, in der jedes Individuum sprechen kann, gehört und anerkannt wird. Die besondere Sensibilität für Diversity und Perspektivenvielfalt, das Bestreben sich Generalisierungen, Stereotypen und daraus resultierenden fortlaufenden Wechselwirkungsprozessen bewusst zu werden und sie immer wieder zu reflektieren, die radikale Fremdheit im Gegenüber zu verstehen und daraus resultierende Wahrnehmungen und Handlungen nachvollziehen zu können, die Ambiguitätstoleranz gegenüber widersprüchlichen Positionen anstelle von unbedingtem Konsens und die entschleunigte und respektvolle Umgangsform des Dialogs, in der dies erarbeitet wird, machen die Machloketsche Mediation daher zu einem wirksamen Mediationsverfahren für Arbeiten in interkulturellen Kontexten.

In der klassischen Mediation ist es das Ziel, zu einem Ergebnis zu kommen, einem Konsens, einem Kompromiss, mit dem alle Beteiligten zufrieden sind. Idealerweise handelt es sich dabei um eine Win-Win-Lösung. Auch die Mahloquet zielt auf eine Win-Win-Lösung ab, doch anders als in der klassischen Mediation, in der die Lösung meist auf die situationsbezogene Beilegung eines konkreten Konfliktes oder die Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit eines Teams zugeschnitten ist, ist der Erfolg hier anders definiert und greift tiefer.

Der jüdischen Tradition folgend liegt der

Gewinn hier (auch und) vor allem im beiderseitigen persönlichen Erkenntnisgewinn. Durch die Konfrontation mit dem Fremden schafft das Individuum eine befreiende Distanz zu sich selbst und kann so das eigene Orientierungssystem differenzieren, gegebenenfalls modifizieren und Anderes leichter akzeptieren.

Es wird so ein Begegnungsraum frei von Vorurteilen und Ideologien geschaffen. Der Gewinn liegt also zunächst in einer Bereicherung für die eigene persönliche Entwicklung und einem höheren Grad an Selbst- und Fremdbewusstheit. Das eigene Orientierungssystem ist gewachsen und die soziale und kulturelle Komfortzone wurde erweitert. Schaffen es die Streitparteien sich auf diese Form des Dialogs einzulassen und diesen Lernprozess zu durchlaufen, kann man bei diesem Ergebnis von einem wirklichen langfristigen und nachhaltigen Gewinn für alle Beteiligten sprechen. Die anschließende gemeinsame Problemlösung ist nur eine Folge des Erkenntnisgewinns.

Im Rahmen der pädagogischen Arbeit in meinem Arbeitsfeld ist es vorrangiges Ziel, den jugendlichen Adressat*innen einen sicheren, akzeptierenden und unterstützenden Raum zur freien Entfaltung, zum Lernen und zur Entwicklung einer weltoffenen, gemeinschaftsfähigen und neugierigen, d.h. angstfreien Persönlichkeit zu schaffen. In einer zunehmend internationalen und interkulturellen Gesellschaft ist dies umso wichtiger: Empathie-Fähigkeit und soziale Kompetenzen werden zu Schlüsselkompetenzen für die Teilhabe an der Gesellschaft und einem friedlichen Zusammenleben.

Die Frage, die mich während des Schreibens dieser Hausarbeit immer wieder beschäftigt hat, ist die, warum einige Menschen desselben Kulturkreises auf Fremdes und Nichtverständliches mit wohlwollender Neugier reagieren und andere mit Irritation, Angst, Abwehr oder gar Feindseligkeit. Neben dem gesellschaftlichen Einfluss, der das Entstehen von Stereotypen und struktureller Diskriminierung fördert, bin ich davon überzeugt, dass auch die Primär- und Sekundär-Sozialisation, also die persön-

liche Entwicklung innerhalb der Familie über mehrere Generationen hinweg und die Erziehung in Kindergärten und Schulen bei der Entwicklung unterschiedlicher Interpretations- und Handlungsmuster eine schwerwiegende Rolle spielt.

Es ist also auch eine Frage der Erziehung des Individuums, die zwar durch und durch gesellschaftlich geprägt ist, aber doch so unterschiedliche Interaktions- und Bewältigungsstrategien in interkulturellen Kontexten hervorbringt. Neben Erwachsenenbildung, um institutionellen und kulturellen gesellschaftlichen Wandel anzustoßen, bedarf es also einer interkulturellen Pädagogik, die sich die ethisch-dialogische Haltung der Mahloquet zu eigen macht.

Das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen verschiedener kultureller und sozialer Herkunft muss gefordert und gefördert werden. Dabei muss die Diversität als Bereicherung und als ein Lernpotential gesehen und den Adressat*innen auch als solche vermittelt und von ihnen als solche erfahren werden. Hierzu bedarf es der Vermittlung und Mediation durch Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Lehrer*innen und Mediator*innen, um den respektvollen Kontakt und Austausch zwischen den Kulturen zu gewährleisten.

Auch und besonders vor dem Hintergrund der besorgniserregenden Rückbesinnungstendenzen zu nationalistischem Gedankengut erachte ich es als zunehmend dringlich, der nachwachsenden Generation die Furcht vor dem Fremden zu nehmen und sie dabei zu unterstützen, sich der Erfahrung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit mutig, offen und neugierig zu stellen, um so mit den sozialen und psychischen Anforderungen einer zunehmend heterogenen Gesellschaft zurechtzukommen.

Dabei gilt es, der Furcht vor dem vermeintlichen Verlust der eigenen Kultur und Identität die Neugier und das Interesse Anderem und Fremdem gegenüber entgegenzustellen und begreiflich zu machen, dass es sich hierbei nicht um ein sich ausschließendes „Entwe-

der-Oder“ handelt, sondern um ein bereicherndes „Sowohl-Als-Auch“. Ein Einlassen auf eine andere Kultur hat nicht die Gefährdung oder den Verlust des eigenen Orientierungssystems zur Folge, sondern eine Stärkung desselben.

Diese Haltung sollte zunächst umfänglich in der Profession der Sozialen Arbeit ankommen. Interkulturelle Kompetenzen müssen weiterhin und noch stärker ihren Weg in die Ausbildung und das Studium von Sozialarbeit*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und Lehrer*innen finden und den bereits Arbeitenden in Form von Weiterbildungen nähergebracht werden, um dann an Adressat*innen weitervermittelt werden zu können.

Letztendlich kommt es aber auch darauf an, dass diese Anliegen auch vermehrt ihren Weg in den politischen Diskurs und in alle anderen Bereiche der Gesellschaft finden und schlussendlich in unserer Kultur verankert werden, ohne dass dabei kulturelle Vielfalt verlorengeht. Dabei entstehende Konflikte sollten nicht als Komplikationen, sondern, ebenfalls im Sinne der Mahloquet, als Möglichkeiten zur lehrreichen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung verstanden werden.

Allem Anschein nach leidet die westlich geprägte Gesellschaft zur Zeit an zunehmender Individualisierung und Atomisierung, an mangelnder Streitkultur und Bindungsfähigkeit – angesichts von enormer Beschleunigung und Veränderung aller Lebensbereiche werden für den oder die einzelne*n Orientierung und Sinngebung immer schwieriger, ein Rückzug auf vermeintlich sichere, autoritäre, populistische und ausgrenzende Positionen scheint für immer mehr Menschen die „einfachste Lösung“ zu sein.

Angesicht dieser Krise unseres sozialen und demokratischen Wertesystems muss es gelingen, Vielfalt (wieder?) als persönlichen und gesellschaftlichen Schatz und wertvolle Ressource wahrzunehmen.

Hierzu können die oben vorgestellten Ansätze der Interkulturellen Mediation

und der Mahloquet einen wichtigen Beitrag leisten – Entscheidungsträger*innen müssen weiterhin von diesen Konzepten überzeugt werden und Ressourcen müssen in ihre umfangreiche Umsetzung fließen.

Kultur befindet sich in einem permanenten dialektischen Wandel, zwischen kultureller Produktion und Reproduktion, zwischen Innovation und Kontinuität. Sie prägt uns und wir prägen Sie, und können sie und unsere Gesellschaft gemeinsam auch nach unseren Vorstellungen und in Austausch mit anderen Kulturen gestalten. Ein Anfang ist gemacht, doch bei weitem nicht genug. Dieser Veränderungs-prozess braucht neben Hartnäckigkeit und guten Ideen anscheinend vor allem auch eines: Zeit.

Literaturverzeichnis

Monographien

Busch, D. (2005). Interkulturelle Mediation – Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.

Czollek, L. C. ; Perko, G. ; Kaszner, C. & Czollek, M. (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Perko, G. & Czollek, L. C. (2017). Machloketsche Mediation – ein diskriminierungskritischer Ansatz. Unveröffentlichter Artikel. Berlin.

Thomas, A. (2005). Kultur und Kulturstandards (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Bundesverband Mediation e.V. (Hrsg.). (2003). Interkulturelle Mediation Abgerufen am 10.03.2020 von https://www.bmev.de/fileadmin/downloads/dokumente/bm_mediation_im_interkulturellen_kontext.pdf.

International Federation of Social Workers and International Association of Schools of Social Work (Hrsg.) (2004). Ethics in Social Work, Statement of Principles Abgerufen am 10.03.2020 von https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/user_upload/IASW_Kodex_Englisch_Deutsch2004.pdf .

Beitrag IV: Storytelling als Methode in der Konfliktlösung

Eine gemeinsame Geschichte erzählen

Von Anke Binder

Gliederung:

1. Einleitung
2. Der erzählende Mensch
3. Konflikte als Erzählung
4. Erzählungen in der Konfliktlösung
5. Erzählen in der Praxis
6. Fazit

1. Einleitung

Als ich in dem Lehrendenprojekt „Konfliktbearbeitung in der Sozialen Arbeit: Diversity orientierte Mediation“ (Dozentinnen: Gudrun Perko und Leah Carola Czollek) an der Fachhochschule Potsdam das erste Mal vom Geschichten Erzählen als Technik in der Mediation hörte, hielt ich es für genau das: Eine Technik, mit der man Effekte erzielen kann. Eine kreative Technik, die sicher Spaß macht, aber etwas, das man erlernen und zielgerichtet einsetzen kann.

Als ich begann, mich näher mit dem Thema zu beschäftigen, stellte ich fest, dass Storytelling tatsächlich eine Technik ist, gleichzeitig aber so viel mehr: Das Erzählen ist eine uralte menschliche Methode, um soziale Bindungen zu festigen. Wir erzählen ständig. Wenn wir nach Hause kommen und unseren Liebsten von unserem Tag berichten, wenn wir unserer Ärztin erzählen, in welchen Situationen es in der Schulter zwickt, beim Kaffee mit Freund*innen, beim Smalltalk an der Bushaltestelle.

Wir wählen aus, was wir berichten und was wir weglassen, wir bilden Kausalitäten und passen das zu Erzählende an die Situation und die Zuhörenden an. Und gleichzeitig sind wir ständig Zuhörende, die durch Erzählungen unterhalten und informiert werden, Rückschlüsse auf die Welt im Allgemeinen und die Erzählenden im Besonderen ziehen, nachvollziehen und nachempfinden, was der*die Andere uns erzählt.

Mehr noch als diese alltäglichen Erzählungen faszinieren uns Geschichten, die uns in ganz fremde, vielleicht sogar magische Welten eintauchen lassen. Sie sind in der Lage, uns in besondere Stimmungen zu versetzen und Gedankengänge anzuregen, die wir vorher nicht geahnt haben.

Es liegt also fast schon auf der Hand, dass wir in professioneller, auf Gesprächen basierter Interaktion mit

Menschen nicht nur erzählen lassen, sondern auch selbst erzählen. Wie man das professionell angeht, dazu soll diese Arbeit einen Einstieg liefern.

> ***„Die ganze Welt ist eine große Geschichte, und wir spielen darin mit.“ (Ende 1980, S. 102)***

In der Sozialen Arbeit haben wir es immer wieder mit Konflikten zu tun. Innere Konflikte, Konflikte unter Kolleg*innen, unter Klient*innen, zwischen Sozialarbeitenden und Klient*innen, Konflikte mit Behörden – all das gehört zum Alltag in den meisten sozialarbeiterischen Kontexten.

Überall dort, wo wir als Sozialarbeitende professionell in Konflikte Anderer eingreifen müssen, hat sich Mediation als Methode bewährt, weil sie durch die Grundprinzipien der Freiwilligkeit und der Eigenverantwortung besonders gut modernen sozialarbeiterischen Konzepten entspricht. Herzstück der Mediation ist die Idee, dass die Klient*innen bzw. Konfliktparteien grundsätzlich selbst in der Lage sind, ihren Konflikt zu lösen, und dass sie den Weg, der aus diesem Konflikt herausführt, selbst finden müssen (vgl. Besemer 1995, S. 34 f.). Der*die Mediator*in hilft lediglich, diesen Weg zu entdecken.

In Konflikten, die ohne Hilfe von außen nicht oder nur sehr beschwerlich gelöst werden können, sind oft die Positionen und Perspektiven der Parteien sehr verfestigt, ihre bewährten Lösungsstrategien offenbar bisher nicht geeignet gewesen, die Fronten verhärtet. Es müssen ganz neue Wege gegangen werden, die die Beteiligten zuerst finden bzw. entwickeln müssen. Hier setzt die Mediation an, indem sie die Konfliktparteien anregt, die Perspektive der anderen Seite zu verstehen oder auch, den Konflikt aus einer völlig anderen Perspektive zu sehen. Dabei können Geschichten helfen, weil sie z. B. eine Problematik vereinfachen und in einen anderen Kontext setzen.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, wie Erzählungen in der Konfliktlösung wirken können und wie man sie ganz praktisch einsetzen kann.

Ich wähle für die Fragestellung den Begriff „Erzählungen“, weil er im allgemeinen Verständnis umfassender belegt ist und es hier durchaus auch um Berichte von tatsächlichen Begebenheiten, Metaphern, Imaginationen und ähnliches gehen kann[1].

Aus einem vergleichbaren Grund wähle ich „Konfliktlösung“, weil ich nicht den Eindruck erwecken möchte, um Geschichten in der Konfliktlösung einsetzen zu können, müsse man eine Mediationsausbildung abgeschlossen haben.

Zu Beginn soll ausgearbeitet werden, welche Bedeutung das Erzählen grundsätzlich für Menschen hat. Wie es, nach außen gerichtet, soziale Bindungen stärkt, und nach innen wichtiger Bestandteil unserer Lernerfahrungen ist. Auch die Frage, inwieweit Konflikte als Erzählungen zu sehen sind, soll beantwortet werden.

Im zweiten Teil soll es konkret um Erzählungen im Kontext Konfliktlösung gehen, wobei zuerst untersucht wird, welche Wirkungen sie haben können, um anschließend zu erörtern, wie man sie in der Praxis der Sozialen Arbeit im Kontext professioneller Konfliktbearbeitung anwenden kann.

1 Im folgenden Text werden die Worte „Geschichte“ und „Erzählung“ synonym verwendet.

(Battacchi et al. 1997, S. 10)

2. Der erzählende Mensch

Die Kommunikation von Menschen zeichnet sich durch den Gebrauch einer komplexen Sprache aus, die Worte für Sachen oder Zustände benutzt. Dadurch ist es uns möglich, über Dinge zu sprechen, auf die wir nicht zeigen können, weil sie entweder nicht (mehr) vor Ort sind, oder grundsätzlich nicht sichtbar sind. Wir können unserem Gegenüber berichten, was gestern war oder wie wir uns fühlen. Nur unsere komplexe Sprache erlaubt uns, zum Beispiel über Dinge in der Zukunft zu kommunizieren.

> *„Sprache liegt an der Nahtstelle zwischen biologischen, psychologischen und kulturellen Prozessen und stellt eine komplexe Form der zwischenmenschlichen und individuellen Wirklichkeit dar. Der Sprache kommen vielfältige Funktionen zu: sie dient der Darstellung von Sachverhalten in der Welt, dem Ausdruck von Befindlichkeiten, der Anweisung von Dritten. Weniger augenfällig, aber sehr bedeutsam ist die Schaffung und Stärkung des sozialen Bandes durch Rede, wobei der Inhalt gänzlich in den Hintergrund treten kann.“*

Die menschliche Sprache bietet also die Möglichkeit, zu erzählen, wovon der Mensch reichlich Gebrauch macht. Werner Siefer nennt es sogar einen „Grundinstinkt des Menschen“ (Siefer 2015, S. 15) und leitet davon die Bezeichnung „Homo narrans“ ab (ebd., S. 16). Die oben bereits angesprochenen sozialen Bindungen, die wir durch das Erzählen schaffen und festigen, binden nicht nur das Individuum in die Gesellschaft ein, sie wirken auch zurück auf die einzelne Person:

> *„Geschichten sind für das eigene Selbstbild von zentraler Bedeutung. Nur wer sich als Teil einer Geschichte versteht, versteht sich als Teil einer Gemeinschaft, einer Gesellschaft. Mit Geschichten nehmen wir Kontakt zu unserer Mitwelt auf. Nur wenn wir erzählen und Zuhörende haben, erfahren wir uns als Selbst.“ (Duss 2016, S. 4)*

Nicht nur in kleineren Gemeinschaften funktioniert die Einbindung durch Erzählungen, auch in großen Verbänden, wie bspw. Religionsgemeinschaften, Staa-

ten oder gar Konstrukten wie der „westlichen Wertegemeinschaft“ stiften Erzählungen Identität und schaffen eine gemeinsame Basis. Durch Erzählen und Weitererzählen entsteht eine geteilte Realität:

> *„Erzählungen berichten also nicht nur von den Angelegenheiten, die ein Mensch selbst erlebt hat, sie eröffnen einem auch Zugang zu dem Erfahrungsschatz, den Vorstellungen und den Ideen anderer. (…) Dieser Hinweis mag selbstverständlich erscheinen, weil Vorgelesenes oder Bücher in der Welt eines Kindes ganz normal sind. Tatsächlich aber erhalten Menschen über die transportierten Erzählungen gleichsam im Vorübergehen Zugang zum kulturellen Weltwissen.“ (Siefer 2015, S. 166f.)*

Aber auch im Kleinen erlaubt das Hören oder Lesen von Erzählungen, sich in die Lebenswelt von anderen – auch unbekannten oder fiktiven – Personen einzufühlen. Werner Siefer vergleicht dies mit dem Lernen im Flugsimulator:

> *„Sobald wir Platz genommen haben, stellt sich unmittelbar der Eindruck von Wirklichkeit her - auch das meint der Begriff der Simulation. (…) Wer im Erzählsimulator sitzt, wird Teil der Projektionen auf dem Bildschirm. Als freundlicher, kooperativer Kommunizierer wird er wie von selbst die Intentionen der Handelnden annehmen und beginnen, dabei Gefühle zu empfinden. Er wird fiebern und schwitzen und sich freuen, wenn die Maschine, also sein Lebensweg im Lebensweg der anderen Agenten, auf Kurs bleibt.“ (ebd., S. 76f.)*

Die gehörte Erzählung ähnelt also der selbst gemachten Erfahrung. Sie lässt uns also lernen und fügt unserem Handlungsrepertoire so neue Handlungsoptionen hinzu, ohne, dass wir diese zuvor wirklich selbst ausgeführt hätten. Der Neurobiologe Gerald Hüther sagt, wir müssten ein Bild von einem Handlungsablauf und von dem erwarteten Ergebnis haben, um diese Handlung überhaupt ausführen zu können (vgl. Hüther 2009, S. 86 f.).

> *„Deshalb können wir nur das denken und uns nur das vorstellen, was wir bereits erfahren und erlebt und als inneres Bild in unserem Hirn verankert haben. Je häufiger diese einmal entstandenen Verschaltungsmuster durch eigene Erfahrungen und Erleb-*

> *nisse aktiviert, durch eigenes Handeln erneut abgerufen oder in der bloßen Vorstellung wieder wachgerufen werden, desto stärker werden die daran beteiligten synaptischen Verbindungen und neuronalen Verschaltungen gefestigt und stabilisiert.“ (ebd., S. 86f.)*

Wichtig ist dabei, dass das menschliche Gehirn durch Ergänzung arbeitet, nicht durch Überschreibungen. Neue Erfahrungen werden also nur dann sinnvoll integriert, wenn sie die alten ergänzen können, nicht, wenn sie ihnen fundamental widersprechen (vgl. ebd., S. 110). Oder, wie es Ed Watzke formuliert:

> *„Wir Menschen lernen durch übergreifende Muster, indem wir gespeicherte/erlebte Muster/Situationen auf neue übertragen und zwar sowohl bewusst denkend als auch intuitiv, unbewusst erfassend. Und genau das kann eine Geschichte bewirken.“ (Watzke 2008, S. 128)*

3. Konflikte als Erzählungen

Aus der Behauptung, Erzählen wäre ein menschlicher Grundinstinkt, leitet Siefer auch ab, dass wir nicht nur fortwährend erzählen, sondern auch, dass wir unser gesamtes Denken narrativ organisieren (vgl. Siefer 2015, S. 15). Demnach ist auch jeder Konflikt zwischen Personen eine Form der Erzählung – oder vielmehr mehrere verschiedene Erzählungen. Der Konflikt liegt nicht in dem, was geschehen ist, sondern in den verschiedenen Erzählungen und Deutungen.

> *„Bei meiner Suche nach den Ursachen für die vielen Probleme, die das Zusammenleben von Menschen so schwer machen, bin ich immer wieder darauf gestoßen, dass das, was nicht so recht zusammenpasst, nicht die Menschen sind, sondern die zum Teil recht unterschiedlichen, oft sogar sehr widersprüchlichen und gänzlich unvereinbaren Vorstellungen und Überzeugungen, die sie im Kopf haben.“ (Hüther 2009, S. 15)*

Es liegen verschiedene Erzählungen und auch verschiedene innere Bilder

vor. Um hier zu einer Lösung zu kommen, braucht es, wie oben angesprochen, eine Vorstellung davon, wie ein Leben mit dem gelösten Konflikt aussehen könnte. Es braucht auch Vorstellungen davon, welche Handlungen zur Lösung des Konflikts führen könnten und wie diese auszuführen sind. Und letztlich meint Siefer: „Um Konflikte zu lösen, sollten Parteien mithin zu einer gemeinsamen Erzählung finden.“ (Siefer 2015, S. 262). Die Mediation (und andere Methoden zur Konfliktlösung) eröffnen diesen Weg vor allem darüber, dass die Konfliktparteien erzählen und so den jeweils anderen verstehen lassen. Um einen gemeinsamen Weg aufzuzeigen, kann es aber auch hilfreich sein, als außenstehende Person Erzählungen einfließen zu lassen.

4. Erzählungen in der Konfliktlösung

Sind im vorangegangen Kapitel die allgemeinen Funktionen und Möglichkeiten von Erzählungen thematisiert worden, so soll es hier konkret um Erzählungen gehen, die in der Konfliktlösung von einer nicht am Konflikt beteiligten Person (im Folgenden der Einfachheit halber als Mediator*in bezeichnet) eingebracht werden. Zu fragen ist, wie Erzählen wirken kann.

Eine positive Atmosphäre schaffen

In einem Konflikt herrscht naturgemäß oft eine angespannte oder sogar feindselige Stimmung vor. Dies verhindert nicht nur einen konstruktiven Dialog, durch den sich schließlich eine gemeinsame Lösung finden lassen kann, es lässt die Beteiligten den Konflikt bzw. die andere Konfliktpartei auch in einem noch schlechteren Bild sehen, da durch die negative Stimmung Erinnerungen überwiegen, die in einer ähnlichen Stimmung eingeprägt wurden (vgl. Battacchi

et al. 1997, S. 85f.). Wenn eine Person wütend ist, erinnert sie sich also besser an Situationen, in denen sie ebenfalls wütend war. Eine Erzählung kann hier helfen, eine angenehmere Atmosphäre zu schaffen.

> *„Erzählen mäßigt Aggressionen und baut Bindungen auf so wie das Klatsch und Tratsch tun. Das ist vergleichbar mit dem, was die Fellpflege bei Affen zu leisten vermag, nur weitaus wirkungsvoller. Denn Sprechen kann man zu vielen Gruppenmitgliedern gleichzeitig, Lausen nur einen.“ (Siefer 2015, S. 71)*

Wenn die Konfliktparteien in einer positiven Grundstimmung sind, ist es ihnen wieder besser möglich, sich an positive Begegnungen mit der jeweils anderen Partei zu erinnern. Dies kann für die Lösung des Konfliktes wichtig sein, weil es den Streitenden vor Augen führt, was sie durch den Konflikt möglicherweise verloren haben.

Mut machen

Eine konstruktive Konfliktlösung braucht nicht nur eine positive und entspannte Atmosphäre, sondern auch eine, in der die Konfliktparteien entschlossen sind, sich dem Konflikt zu stellen, die Herausforderung, die er an sie stellt, anzunehmen und zu bewältigen. Was für die meisten Menschen Mut erfordert, erscheint in vielen Geschichten in einer ganz anderen Deutung:

> *„In den meisten bekannten Märchen taucht die Frage, **ob** man sich an etwas Neues, eine Schwierigkeit, einen Konflikt heranwagen soll oder nicht, höchstens ganz am Rande auf. Dagegen werden gerne Hindernisse geschildert, an welchen man wachsen oder scheitern kann. [Herv. i. O.]“ (Franzke 1991, S. 131)*

Wenn es den Konfliktparteien also gelingt, sich in eine solche Geschichte hineinzuversetzen, dann schafft man so eine Atmosphäre, in der es für die Beteiligten ganz selbstverständlich ist, sich den Schwierigkeiten, die der Konflikt mit sich bringt, zu stellen und sie zu bewälti-

gen. Wie der*die Held*in des Märchens ist es ihre Aufgabe, diese Herausforderung zu meistern. Und noch etwas ist besonders vielen Märchen zu eigen: Ein Scheitern ist nicht wirklich vorgesehen. Es wird schon alles gut werden.

Die Bewertung ändern

Eine Methode, die in der sozialarbeiterischen Beratung ebenso angewandt wird, wie in der Mediation, ist das Reframing. Hierbei wird das Gesagte einer Partei in einen positiven Rahmen gestellt, also auch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, so dass es eine andere Bewertung erhält. Reframing kann konkret vom Mediierenden vorgenommen werden, indem die andere Deutung der Geschehnisse zur Verfügung gestellt wird. Es kann aber auch durch eine Geschichte angeregt werden, in der z. B. ein ähnliches Verhalten/Erlebnis durch den anderen Kontext eine völlig andere Bewertung erhält (vgl. Duss 2016, S. 32–35).

Mit anderen Augen sehen

Bei einem Perspektivwechsel geht es vorrangig darum, den Standpunkt der jeweils anderen Konfliktpartei besser zu verstehen. Dies passiert auch ganz natürlich dort, wo eine Partei ihre Geschichte des Konfliktes (oder eines Teilaspektes) erzählt und die andere Partei zuhört. Wo aber die Konfliktparteien Schwierigkeiten haben, sich gegenseitig wirklich zuzuhören, oder wo es nötig scheint, ganz andere Perspektiven zu eröffnen, da können Geschichten helfen.

> *„Geschichten regen mit den ihnen so häufig inhärenten Umkehrerlebnissen, Standortwechseln und humorvollen Überraschungseffekten zu Perspektivwechseln und Perspektivenerweiterungen an, eröffnen neue Blickwinkel und lösen nicht selten sogenannte Aha-Erlebnisse aus. So können sie ganz wesentlich zur gegenseitigen Verständigung und zur Entwicklung von Zukunftsperspektiven und Lösungswegen beitragen.“ (Milling 2016, S. 48)*

Dabei kommt der oben erwähnte Effekt

zum Tragen, den Siefer mit dem Flugsimulator-Vergleich erklärt. Sichtweisen oder Lösungswege können durch das Hören einer Erzählung praktisch miterlebt werden. Dadurch kann nicht nur die andere Konfliktpartei besser verstanden werden, es wird auch das eigene Handlungsrepertoire erweitert. Da wir nur solche Lösungswege beschreiten können, von denen wir „innere Bilder“ nach Hüther haben, kann es nötig sein, durch eine Erzählung neue innere Bilder zu erzeugen, um die Konfliktparteien erkennen zu lassen, dass es überhaupt Alternativen zu den bereits versuchten Lösungen gibt.

entzündet sich vielleicht an einer einzelnen Situation, er wird aber am Leben gehalten durch eine Vielzahl von Faktoren, von denen viele in der Persönlichkeit der jeweiligen Konfliktpartei liegen. Wenn der Konflikt im Rahmen einer Erzählung auf fiktive (oder unbekannte) Personen übertragen wird, dann treten diese Faktoren in den Hintergrund, weil die Beteiligten sie nicht kennen.

> *„Vielfach bedürfen Klienten/Klientinnen genau dieser Reduktion. Geschichten können dabei komplexe Systeme nicht ersetzen, aber sie können ihre Strukturen vereinfachend darstellen.“ (Duss 2016, S. 12)*

Die Dinge einfacher machen

Wenn Menschen streiten, wird es in aller Regel sehr komplex. Das liegt einfach daran, dass die Konfliktparteien ihre ganze Persönlichkeit mitbringen. Unterschiedliche Sozialisationen, verschiedene Erlebnisse und Erfahrungen, politische, kulturelle oder religiöse Standpunkte – all das (und noch mehr) hat Einfluss darauf, wie Menschen in Beziehung zu anderen reagieren. Ein Konflikt

Es ist so möglich, den Kern des Konflikts einzugrenzen. Dabei ist es nicht wichtig, dass der*die Mediator*in diesen Kern mit der erzählten Geschichte exakt trifft, da die Konfliktparteien Dinge, die für sie wichtig sind, korrigieren und ergänzen. Sie müssen hierbei aber ausgesprochen werden und können nicht einfach vorausgesetzt werden, was wiederum Missverständnisse reduziert. Diese Auseinandersetzung mit der Geschichte sollte unbedingt angeregt werden, wenn

sie nicht von selbst geschieht, um nicht den Konflikt zu stark zu reduzieren und eventuell sogar manipulierend zu wirken, wie Duss es formuliert (vgl. ebd., S. 13).

Distanz schaffen

Erzählungen können die Geschehnisse, über die gesprochen wird, auch externalisieren, oder, wie Verena Kast es (allerdings über Märchen in der Psychotherapie) formuliert:

> *„Dieses Märchenbild kann angeschaut werden. Es ist unser Bild und ist auch nicht unser Bild, und das gibt uns oft die nötige Distanz, um mit unserem Problem, das sich in diesem Bild ausdrückt, umzugehen.“ (Kast 1989, S. 12)*

Es kann dann über den Konflikt gesprochen werden, ohne dass die Beteiligten gleich wieder im Konflikt sind. Der Konflikt kann als etwas Eigenständiges begriffen werden, als eine Geschichte, die auch anders erzählt werden kann (vgl. Duss 2016, S. 36). Die dazugehörigen Emotionen werden nicht negiert, müssen aber im Versuch der Beilegung des Konflikts nicht gefühlt werden. Mitunter helfen auch Metaphern oder Bilder aus Geschichten, die eigenen Emotionen ohne Gesichtsverlust oder Angst, sich allzu angreifbar zu machen, auszudrücken.

Eine gemeinsame Sprache finden

Distanz kann sich auch in der Sprache der Konfliktparteien ausdrücken, wenn in Bildern der erzählten Geschichte über den Konflikt gesprochen wird.

> *„Teams können sich mit einer Metapher auch eine gemeinsame Basis, einen gemeinsamen Wortschatz für Diskurse schaffen. Statt über einen komplexen oder sehr persönlichen, vielleicht auch problematischen Sachverhalt zu reden, lässt sich in den Worten einer Metapher reden.“ (ebd., S. 29)*

Das kann für den aktuellen Konflikt helfen, weil es starke Emotionen zügelt, Symbole schafft und durch Vereinfachung den Konflikt und seine Prozesse besser verständlich macht; es kann aber

auch ganz nachhaltig wirken und die Beteiligten durch den Gebrauch dieser „Geheimsprache“ auch im weiteren Leben daran erinnern, wie sie diesen Konflikt beigelegt haben. Hanna Milling berichtet von einer Familienmediationen, in denen solche Symbole aus einer Geschichte zu geflügelten Worten innerhalb der Familie wurden und immer wieder halfen, das Zusammenleben im Gleichgewicht zu halten (vgl. Milling 2016, S. 62–68).

Eine gemeinsame Geschichte erzählen

Sieht man nun einen Konflikt als Erzählung(en) und eine Konfliktlösung als eine von den Konfliktparteien gemeinsam entworfene und erzählte Geschichte, so wird klar, wie die erläuterten möglichen Effekte des Erzählens genau hier ihre Wirkung entfalten können. Wenn die Konfliktparteien Distanz gewinnen können, Hilfe dabei bekommen, ihre Emotionen auszudrücken und dem anderen die eigene Sicht auf den Konflikt deutlich zu machen, dann eröffnet das auch den Weg, eine gemeinsame Sicht und eine gemeinsame Sprache zu finden, um die Geschichte des Konfliktes neu zu erzählen.

> *„Dadurch wird der Konflikt nicht beendet. Er beginnt vielmehr sich aufzulösen, weil die diskursiven Konditionen, die ihn gestützt haben, dekonstruiert sind. Denn um Nachhaltigkeit entfalten und zur Wirklichkeit werden zu können, dürfen die erarbeiteten Lösungen nicht in einen luftleeren Raum gemalt werden. Sie müssen in eine glaubhafte und tragfähige Geschichte eingebettet und sinnhaft verwoben sein.“ (ebd., S. 95)*

Und auch, wenn man nicht diesen narrativen Ansatz der Konfliktlösung verfolgt, lassen sich Erzählungen als eine Methode von vielen gut einsetzen. Letztlich wirken sie punktuell genau so, wie es die Mediation als Ganzes beabsichtigt: Sie regen Menschen an, ihre Konflikte kreativ und selbstbestimmt zu lösen und setzen dabei ganz auf Freiwilligkeit. Denn ob jemand eine Geschichte annimmt und auf sein eigenes Leben überträgt, ist immer seine eigene Entscheidung.

5. Erzählen in der Praxis

Glaubt man Wolfgang Siefer, so erzählen wir ohnehin permanent. Es scheint also kein großer Schritt, auch in der Mediation Erzählungen einzusetzen. Sowohl Ed Watzke als auch Hanna Milling ermuntern ihre Leser*innen dazu, ihrer Intuition zu folgen (vgl. z.B. ebd., S. 52). Um die möglichen Effekte von Erzählungen aber zielgerichtet einzusetzen, scheint es doch sinnvoll, sich mit einigen Aspekten vorab auseinanderzusetzen.

Da ist zum einen die Frage danach, welche Art Geschichten oder Erzählungen geeignet ist. Ed Watzke macht bei dieser Frage keine Einschränkungen:

> *„Allerlei Arten von Geschichten, Bildern, Metaphern können hilfreich wirken. Märchen, Mythen, Witze, Sprüche wie auch Szenen aus Literatur, Film, Theater aber auch tatsächliche oder adaptierte, maßgeschneiderte Fallgeschichten. Sie alle können wunderbare Träger von anderen Sichtweisen, Lösungsansätzen, positivem Stimmungswandel, Suchprozessen und oft erstaunlich wirksamen indirekten Suggestionen sein. [Herv. i. O.]“ (Watzke 2008, S. 127f.)*

Und so reichen die Beispiele in seinen Büchern auch von alten mythologischen Geschichten über Aphorismen bis hin zu Imaginationen, in denen der aktuelle Klient die Hauptrolle spielte (vgl. z.B. ebd., S. 28–45). Daniel Duss hält hingegen Erzählungen für nicht geeignet, die denKlient*innen schon lange bekannt sind:

> *„Märchen und religiöse Geschichten aus unserem Kulturkreis sind meines Erachtens bei Klienten/Klientinnen noch dazu schon stark mit persönlichen Erinnerungen belegt, was sie als Interventionsform in der Regel ungeeignet erscheinen lassen. Kommt hinzu, dass gerade Märchen oftmals in veränderter Form, vielleicht als amerikanischer Zeichentrickfilm, bekannt sind. Sie sind so wohl zum reinen Unterhaltungswert geworden.“ (Duss 2016, S. 54)*

Bei dem Einsatz von Märchen in der Psychotherapie wird zum Teil mit genau diesen persönlichen Erinnerungen gearbeitet (vgl. z.B. Kast 1989, S. 10–14). Es ist also vielleicht dort, wo man gezielt

Klient*innen an ihre Kindheit erinnern möchte, ein mächtiges Werkzeug.

Selbst erlebte Geschichten eignen sind besonders zum Beziehungsaufbau (vgl. Duss 2016, S. 53 f.). Da in der Mediation in aller Regel keine enge Beziehung zwischen Mediator*in und Klient*innen erwünscht ist, sondern der*die Mediator*in eher als allparteiliche*r und neutraler Außenstehende*r begriffen wird, sollte hier darauf geachtet werden, dass selbst erlebte Geschichten nicht zu persönlich sind und somit eine unangebrachte Vertrautheit herstellen. Besonders persönlich Erlebtes aus der professionellen Praxis kann aber für die Konfliktparteien hilfreich sein, wenn es darum geht, mögliche Lösungen zu finden (vgl. z. B. Watzke 2008, S. 63). Was bei derlei Geschichten nötig ist – nämlich die Verfremdung der Geschichte, um andere Klient*innen in der Anonymität zu belassen – kann auch bei selbst erlebten Geschichten eine Möglichkeit sein, mehr Distanz herzustellen:

> *„Bei selbst erlebten bzw. in der eigenen Lebenswelt erfahrenen Geschichten ist es ratsam, gut zu überlegen, ob man sie in der Rolle des professionellen Konfliktberaters/Coaches/Mediators wirklich auf sich selbst bezogen erzählt, oder die Geschichte nicht doch lieber in einen anderen, etwas entfernteren Kontext versetzt.“ (Milling 2016, S. 51)*

Letztlich ist es von der Art des Konflikts, von den Konfliktparteien, von der Phase der Mediation, in der die Geschichte erzählt werden soll, vom beabsichtigten Effekt und auch von der Persönlichkeit des*der Mediator*in abhängig, welche Art Geschichte passend ist. Dabei sollte man als Mediator*in keine Angst davor haben, aus Versehen eine nicht passende Geschichte zu erzählen. Auch hier kann durch die nachfolgende Auseinandersetzung ein Klärungsprozess in Gang gesetzt werden (vgl. z.B. ebd., S. 68–72).

Die Frage, wann man in einer Mediation am besten eine Geschichte erzählt, lässt sich ebenfalls nicht so leicht beantworten. Letztlich kann sie, je nach der beabsichtigten Wirkung, zu verschiedenen Zeitpunkten des Mediationsprozesses erzählt werden, wo ein moderieren-

des Eingreifen des Mediierenden passend ist. Eine gute Grundstimmung zu schaffen kann besonders am Anfang der Mediation sinnvoll sein. Während der Konflikterhellung kann eine Geschichte bspw. den Konfliktparteien helfen, Distanz zu den Konflikt verursachenden Geschehnissen zu erlangen und so die Hintergründe besser zu verstehen, oder, sich besser in die andere Person hineinversetzen zu können. Auch in der Phase der Lösungsfindung können Geschichten helfen, kreative Ideen zu entwickeln. Auf diese Art können Mediator*innen auch „unauffällig“ Lösungsvorschläge unterbringen, ohne als Ratgebende aufzutreten (vgl. Besemer 1995, S. 86).

Und schließlich können Geschichten überall da hilfreich sein, wo der Klärungsprozess ins Stocken gerät, sei es, weil die Parteien nichts zu sagen haben, oder weil sie sich gegenseitig mit Vorwürfen überhäufen.

Auch die Art, wie eine Geschichte eingeführt und erzählt wird, spielt eine Rolle. Während Ed Watzke seine Geschichten eher als einen Pausenfüller vorstellt (vgl. Watzke 2008, S. 128), nutzt Hanna Milling meist ein schlichtes „Mir fällt da gerade eine Geschichte ein. Möchten Sie sie hören?“ (vgl. Milling 2016, S. 53). Das ist immer auch eine Frage des persönlichen Stils, wobei wichtig ist, eine Geschichte so zu erzählen, dass es zur Situation passt. Wichtig ist, sicherzugehen, dass die Klient*innen die Geschichte überhaupt hören wollen (vgl. Duss 2016, S. 57).

Authentizität erleichtert letztlich auch das Erzählen:

> *„Sich selbst auf die Bild-, Gefühls- und Erfahrungswelt von Geschichten einzulassen ist nicht nur das Geheimrezept für die Kunst wirkungsvollen Erzählens, sondern überdies auch dafür, sich Geschichten merken zu können.“ (Milling 2016, S. 56)*

Wenn die Geschichte den*die Erzähler*in begeistert, sollte es auch ein Leichtes sein, die von Ed Watzke empfohlene „multisensorische Sprache“ zu verwenden, die möglichst viele Sinne anspricht (vgl. Watzke 2008, S. 130), und so den Zuhörenden ein möglichst

eindrucksvolles Erlebnis im „Erzählsimulator“ ermöglicht (vgl. Siefer 2015, S. 76 f.). Dazu gehört die gesamte Inszenierung der Geschichte: Ihre Platzierung, ihre Ankündigung, Sprache, Stimme, Mimik und Gestik (vgl. Watzke 2008, S. 130). Daniel Duss fasst zusammen:

> *„An erster Stelle ist es die Lust am Erzählen, die trägt und wirkt. Die Gewissheit, dass in der Erzählung die Welt niemals still steht und wir sie gestalten können. Die Gewissheit, dass die Erzählung vor allem eines ist: Leben.“ (Duss 2016, S. 58)*

Auch, was nach dem Erzählen zu tun ist, lässt sich nicht generalisieren. Beim Lesen von Ed Watzkes Beispielen fällt auf, dass er die Klient*innen nach einer Geschichte häufig direkt in eine Pause schickt (vgl. z.B. Watzke 2008, S. 124). Es scheint hilfreich zu sein, wenn die Klient*innen die Möglichkeit bekommen, sich erst einmal für sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen. Hanna Milling empfiehlt ebenfalls die Pause, oder, falls sich diese nicht umsetzen lässt:

> *„Auch wenn es nach der Geschichte keine richtige Pause gibt, so empfinde ich es als äußerst unterstützend, nach dem Ende der Erzählung einen ausgedehnten Moment des Schweigens auszuhalten.“ (Milling 2016, S. 59)*

Wichtig ist vor allem, nach dem Erzählen ganz offen dafür zu sein, was die Konfliktparteien aus der Geschichte machen (vgl. ebd., S. 60). Es kann passieren, dass sie völlig andere Schlüsse ziehen, als von der mediierenden Person beabsichtigt – das liegt im Wesen von Erzählungen, wie auch im Wesen der menschlichen Sprache.

> *„Die Unschärfe der Bedeutung von Wörtern spielt für die zwischenmenschliche Verständigung eine unerlässliche Rolle. Wären nämlich die Begriffe nicht vage sondern eindeutig, so wären sie kommunikationsuntauglich, da sie bei verschiedenen Sprechern auf Grund des diversen Sprachlernens verschieden sein müßten, womit sie eindeutig ungleich wären.“ (Battacchi et al. 1997, S. 57)*

Es geht also darum, dass Menschen immer wieder kommunizieren müssen,

was sie meinen und dass genau das Thema in Konfliktlösungen sein muss. Es schadet also nicht, wenn bei einer Erzählung genau dies passiert, es muss dann eben darüber gesprochen werden. Oft sind die gänzlich anderen Deutungen auch besonders aufschlussreich.

6. Fazit

In einer immer nüchterner gewordenen Welt nähern wir uns hoch emotionalen Aspekten eines Konflikts mit nüchternen Mitteln. Wir haben ihnen technische Namen gegeben: Aktives Zuhören, Reframing, Paraphrasieren. Und wir sind durchaus erfolgreich mit diesen Mitteln, wenn wir sie einmal mühevoll gelernt haben. Dabei verfügen wir über eine Methode, die wir meist schon in unserer Kindheit ganz nebenher erlernt haben: Das Geschichtenerzählen, das Menschen bereits seit Jahrtausenden betreiben. Wie ich oben erläutert habe, können Geschichten Emotionen sichtbar machen, einbinden und besser handhabbar machen.

Im Rahmen einer Mediation können Geschichten ganz unterschiedliche positive Wirkungen entfalten. Dabei haben Geschichten in gewisser Weise eine Eigendynamik: Zwar kann – und sollte – man eine Geschichte immer mit einer Intention erzählen, was die Klient*innen am Ende daraus machen, lässt sich aber nicht vorhersagen. Die Methode, wahrgenommene Dynamiken und Emotionen in Metaphern aufzugreifen und den Klient*innen so modifiziert zur Verfügung zu stellen, dabei gleichzeitig zu unterhalten und – bewusste und unbewusste – Denkprozesse anzuregen, scheint mir aber ein kraftvolles Instrument, um Konflikte zu entwirren und aufzulösen.

Die Kunst, Geschichten zu erzählen und einzusetzen, erfordert meines Erachtens vor allem Übung. Da das Erzählen an nahezu jedem Punkt der Mediation Sinn ergeben kann, spielen hier vor allem Intuition und Erfahrung der mediierenden Person eine wichtige Rolle. Sich einen Fundus an Erzählungen anzueignen und das Erzählen zu üben ist die Grundvoraussetzung, um in der Mediation Er-

zählungen einsetzen zu können. Auch in anderen Einsatzbereichen der Sozialen Arbeit halte ich Geschichten Erzählen für eine wirkungsvolle Methode, aber das soll an anderer Stelle thematisiert werden. Es wäre wünschenswert, wenn der narrative Ansatz neben den anderen Gesprächstechniken etwas mehr Platz an den Hochschulen bekäme.

Literaturverzeichnis

Monographien

Battacchi, M. W.; Suslow, T. & Renna, M. (1997). Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen dem Gedächtnis und der Sprache. (2. durchges. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Besemer, C. (1995). Mediation. Vermittlung in Konflikten (3. Aufl.). Königsfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben Werkstatt für Gewaltfreie Aktion Baden.

Duss, D. (2016). Storytelling in Beratung und Führung. Theorie. Praxis. Geschichten (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Ende, M. (1980). Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman (1. Aufl.). 204. Tsd. Stuttgart: Thienemann.

Franzke, E. (1991). Märchen und Märchenspiel in der Psychotherapie. Der kreative Umgang mit alten und neuen Geschichten. (2. korr. u. erg. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Hüther, G. (2009). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn den Menschen und die Welt verändern (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kast, V. (1989). Märchen als Therapie (3. Aufl.). Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.

Milling, H. (2016). Storytelling - Konflikte lösen mit Herz und Verstand. Eine Anleitung zur Erzählkunst mit hundertundeiner Geschichte. Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner.

Siefer, W. (2015). Der Erzählinstinkt. Warum das Gehirn in Geschichten denkt. München: Hanser.

Watzke, E. (2008). "Wahrscheinlich hat diese Geschichte gar nichts mit Ihnen zu tun …". Geschichten Metaphern Sprüche und Aphorismen in der Mediation (2. unveränd. Aufl.). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Anwendungsbereiche

V : Konflikte und Konfliktlösungen
in hierarchiearmen Kontexten. ... S. 114

Paul Frey-Schaaber

VI : Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich –
Die Herausforderung in der Arbeit mit Großgruppen. ... S. 140

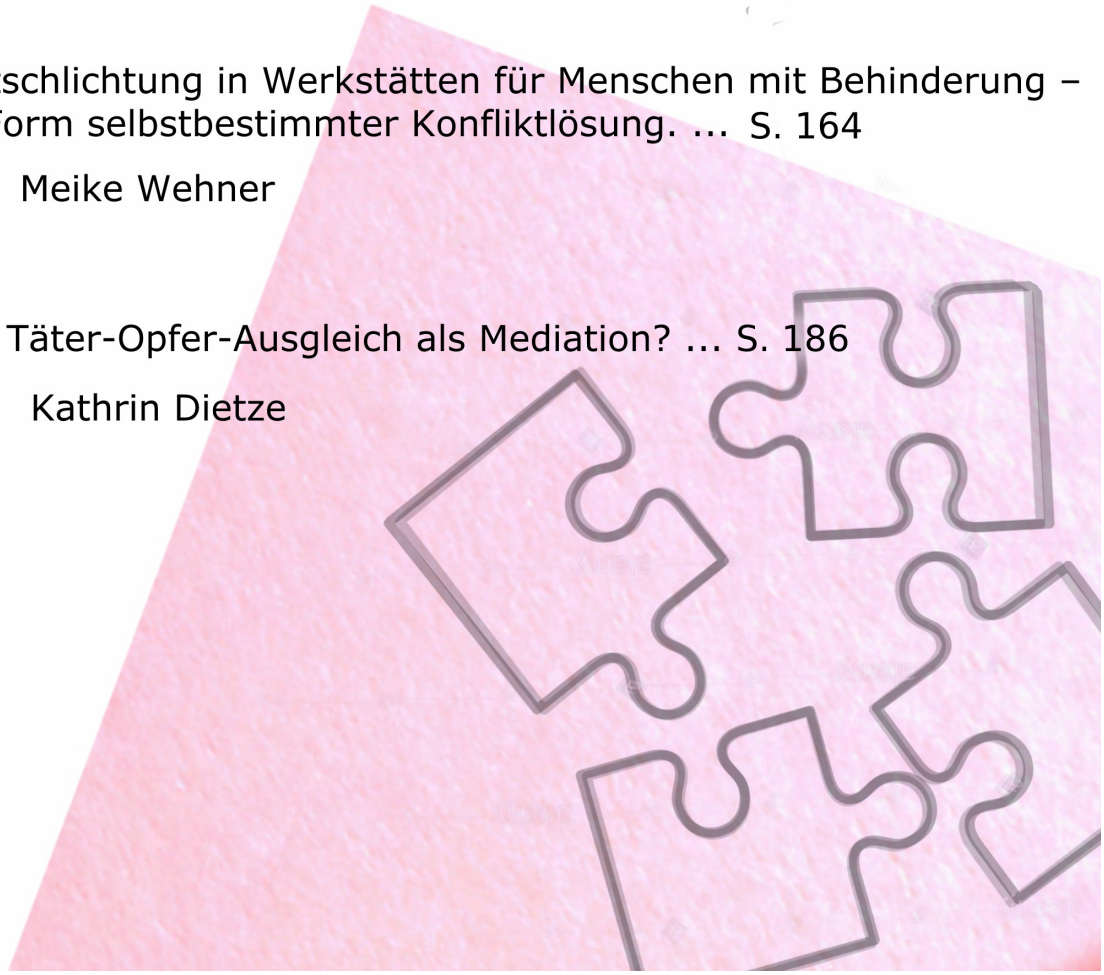
Laura van Altena

VII: Streitschlichtung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung –
Eine Form selbstbestimmter Konfliktlösung. ... S. 164

Meike Wehner

VIII : Der Täter-Opfer-Ausgleich als Mediation? ... S. 186

Kathrin Dietze



Beitrag V: Konflikte und Konfliktlösungen in hierarchiearmen Kontexten

Von Paul Frey-Schaaber

Gliederung:

1. Einleitung
2. Begriffsdefinitionen und Kontexte
3. Konfliktforschung
4. Beispiele aus hierarchiearmen Räumen
5. Lösungsansätze aus der Wissenschaft
6. Fazit

1. Einleitung

Seit einigen Jahren bin ich in verschiedenen Kollektiven organisiert. Konflikte gibt es in allen Kollektiven, mal eskalieren diese mehr oder weniger. Sie nehmen viel Platz in den Kollektiven ein und lähmen mitunter deren Arbeit.

Das Lehrendenprojekt zur Mediation hat mich dazu angeregt, Konflikte und Konfliktlösungsansätze in Kollektiven genauer zu untersuchen. Dies ist für mich besonders interessant, da ich effektivere Konfliktlösungsansätze und -strategien lernen möchte, sowie verstehen möchte, wie bestimmte Konflikte eskalieren.

Des Weiteren finde ich es spannend, das Thema Konflikte wissenschaftlich zu betrachten und besser analysieren zu können.

2. Begriffsdefinitionen und Kontext

Im Folgenden steige ich mit der Definition der für den Beitrag wesentlichen Begriffen ein.

Hierarchie

Als anderes Wort für ‚Hierarchie' wird auch ‚Rangordnung' benutzt. Die Bundeszentrale für politische Bildung definiert den Begriff sogar als „strenge Rangordnung" (bpb.de o.D.). Diese wird oft als Pyramide dargestellt. Dabei geht es um eine Über- und Unterordnung von Menschen, die sich in einer wie auch immer gearteten Gruppe befinden. Ich werde den Begriff auch außerhalb einer ‚strengen' Rangordnung benutzen, da hierarchische Strukturen nicht immer offensichtlich und klar definierbar sind.

Die Beispiele von der Bundeszentrale für politische Bildung sind nur auf größere Kontexte bezogen (vgl. bpb o.D.). Hierarchien gibt es aber, meinen Erfahrungen nach, auch in kleinen Gruppen und

sie beziehen sich nicht immer auf eine klare Befehlsstruktur, sondern sind oft auch gesellschaftlich gefestigt, wie zum Beispiel patriarchale Strukturen.

Kollektiv

Als Kollektiv verstehe ich den freiwilligen Zusammenschluss von Menschen, die sich ohne Chef*innen organisieren, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen, bzw. gemeinsam an etwas arbeiten wollen. Die Vernetzung der Kollektivbetriebe in Berlin beschreibt es so, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, und auch die Verantwortung geteilt wird (vgl. kollektiv betriebe 2019).

Die Kollektive, die ich als Beispiele aufführe, bestehen aus jungen Menschen, die selbstverwaltet Jugendarbeit organisieren oder in Kneipen ohne feste Hierarchieformen arbeiten. Dabei gibt es in allen beschriebenen Kollektiven feste Plenumsstrukturen und alle Entscheidungen werden im Konsens getroffen.

Kontext

Im Rahmen des 80 Stunden Praktikums im Lehrendenprojekt habe ich deutschlandweit einige Kollektive im urbanen Raum beobachtet. Das Kollektiv, auf das ich meinen Schwerpunkt gelegt habe, verwaltet ein autonomes Jugendzentrum. Es hat eine Größe von ca. 20 Menschen. Organisiert ist das Kollektiv in einem wöchentlichen Plenum, in dem es im Konsens entscheidet. Es gibt zwar einen Vereinsvorstand, der aber nicht mehr Rechte besitzt als das Plenum, sondern ausschließlich für den rechtlichen Rahmen existiert. Die Aufgaben bei den wöchentlichen Plenen werden bei jedem Treffen neu verteilt. Es gibt keine festen Protokollant*innen oder Moderator*innen. Ich schreibe bewusst bei Kollektiven von hierarchiearmen Räumen, da zwar die Struktur möglicherweise eine gute Grundlage für eine Hierarchiefreiheit legt, aber einige Hierarchieformen weiter existieren.

Die mit am stärksten vertretene Hierarchieform ist die Wissenshierarchie, also das Anhäufen von Wissen bei einzelnen

Personen. Zwar wird dem durch S*kills-haring* entgegengewirkt, aber dennoch wird diese nicht verschwinden. Eine weitere existierende Form sind patriarchale Strukturen, die sich trotz einer antisexistischen und profeministischen Haltung des Kollektivs auch auf dieses auswirken.

Die Konflikte, die in Kollektiven auftreten, sind oft die gleichen wie in der restlichen bürgerlichen Gesellschaft, in der wir leben. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Kollektive nicht außerhalb dieser Gesellschaft stehen, sondern Teil davon sind.

Die Konfliktbeschreibungen sind anonymisiert und es ist gewollt, dass es nicht nachvollziehbar ist, wann und in welchem Projekt der Konflikt stattgefunden hat. Es ist zum Schutz der einzelnen Projekte wichtig, außerdem hätte ich ohne die Zusage von Vertraulichkeit nicht die Vielzahl von Konflikten und Konfliktlösungsansätzen erfahren, von denen ich ausgewählte in dieser Hausarbeit analysieren werde.

3. Konfliktforschung

3.1. Konfliktformen nach Werner

Ich führe mehrere sachlich unterscheidbare Konfliktformen nach Stefan Werner auf und beschreibe diese kurz an Beispielen aus meinen Beobachtungen in den Kollektiven. Aus der Vielzahl weiterer Konfliktformen und Definitionen werde ich im Anschluss noch kurz die Konflikteinteilung von Schwarz erläutern.

Bei der Konfliktform **Zielkonflikt** geht es darum, was erreicht werden soll (vgl. Werner S. 50). Bezogen auf das Beispiel eines Jugendzentrums bedeutete dies: Was ist das ‚richtige' Ziel von der Arbeit im Kollektiv des Jugendzentrums? Das Kollektiv hat mehrere Ziele, einerseits mehr Jugendliche für das Jugendzentrum zu begeistern und andererseits mit den 22 Jugendlichen, die im Jugendzentrum sind, zu arbeiten. Dabei geht es nicht nur um ein ‚entweder oder', sondern darum, einen Umgang mit den konkurrierenden

Zielen zu finden.

Bei einem **Strategiekonflikt** steht im Mittelpunkt, wie das definierte Ziel erreicht werden kann (vgl. Werner S. 51).

Beispiel: In dem Kollektiv eines Jugendzentrums wurde als Ziel definiert, die Weiterexistenz des Jugendzentrums zu gewährleisten. Der Konflikt bestand lange Zeit darin, ob dieses Ziel nur in den bisherigen Räumen umsetzbar sei oder ob ein Umzug dafür notwendig ist.

In einem **Wertekonflikt** „geht es um die Bewertung von Bedeutung. Dabei gibt es in der Regel kein ‚richtig oder falsch', sondern es entscheidet eine Form der Einstufung von Priorität" (Werner 2017, S. 51).

Beispiel: Ein Mensch kochte im Jugendzentrum für alle und benutzte dafür containerte Lebensmittel, welche nicht vegan sind. Deshalb wollten mehrere Menschen aus dem Kollektiv nicht mitessen. Es wurde sich darüber beschwert, dass das Essen nicht vegan sei, die kochende Person wollte aber die containerten Produkte verwenden und diese nicht wegwerfen.

Bei einem **Ressourcenkonflikt** geht es darum, wie vorhandene Ressourcen gerecht verwendet werden. Diese können personenbezogen, finanziell, strukturell oder auch materiell sein (vgl. Werner 2017).

Beispiel: Ein Jugendzentrum hat zwei Proberäume für Bands, es gibt aber mehr als zwei Bands an manchen Tagen, die die Proberäume nutzen wollen. Somit gibt es einen Konflikt um die Ressource ‚Proberaum'.

Ein **Informationsdefizitkonflikt** ist ein Konflikt, bei dem es um unterschiedliche Wissensstände geht (vgl. Werner S. 52).

Beispiel: Es wurde bei einer vorangegangen Veranstaltung in einem Jugendzentrum ein Hausverbot ausgesprochen. Die Kollektivmenschen, die die Anfangsschicht haben, wissen nichts von dem Hausverbot. Erst weitere Kol-

lektivmenschen, die später in das Jugendzentrum kommen, erkennen die Person, die Hausverbot hat und werfen diese hinaus. Dabei kommt es zu Spannungen unter den Kollektivmenschen, da die Person, die Hausverbot hatte, trotz des Hausverbots Zugang ins Jugendzentrum bekommen hat und die später dazukommenden Kollektivmenschen davon ausgegangen waren, dass alle über das Hausverbot Bescheid wissen.

Bei einem **Rollenkonflikt** geht es um Erwartungen an die Rolle, die ein Mensch übernimmt (vgl. Werner S. 52).

Beispiel: Menschen aus einem Kollektiv sind frustriert, weil ein Mensch, der für den Abend gekocht hat, hinterher die Küche nicht aufräumte. Hier wurde die Erwartung an den Menschen in der Rolle der Person, die die Küchenschicht macht, nicht erfüllt.

Normen-/Regelkonflikte machen das „Nichteinhalten von Regeln, Überschreiten von Normen oder auch Regelunklarheiten zum Thema“ (Werner 2017, S. 52).

Beispiele: Der Verstoß gegen das Oberkörper-frei-Verbot in einem Jugendzentrum oder das Konsumieren von harten Drogen trotz Verbotes in einer Kollektivkneipe.

Bei **Strukturkonflikten** geht es um vermeintlich ungeeignete oder widersprüchliche Strukturen (vgl. Werner S. 52).

Beispiel: Hinterfragen, ob ein Plenum mit vielen Menschen noch sinnvoll ist oder eine andere Struktur gefunden werden sollte. Ein weiteres, ob mehr Schlüssel zu den Räumen ausgeteilt werden und sich damit mehr Menschen die Verantwortung für das Projekt teilen, oder ob die Anzahl der ausgegebenen Schlüssel ausreicht.

3.2. Konfliktformen nach Schwarz

Schwarz definiert die Konfliktthemen nach Anzahl der Beteiligten, er spricht von inneren Konflikten (eine Person), Paarkonflikten, Dreieckskonflikten, Gruppen- und Organisationskonflikten. Des Weiteren unterscheidet Schwarz Institutionskonflikte, Systemkonflikte und virtuelle Konflikte. Quelle angeben Ich werde diese jeweils kurz erklären.

Der innere Konflikt betrifft den einzelnen Menschen. Paarkonflikte beinhalten Distanzkonflikte, Identitätskonflikte und Entwicklungskonflikte.

Bei den Dreieckskonflikten treten Koalitionskonflikte, Eifersuchtskonflikte und Entwicklungskonflikte auf.

Gruppenkonflikte werden als Konflikte innerhalb der Gruppe gesehen, also Untergruppenkonflikte, Territorialkonflikte und Rangkonflikte.

Noch weitgreifender sind die Organisationskonflikte, dazu zählen unter anderem Herrschaftskonflikte, Normkonflikte und Strukturkonflikte.

Weitere Konfliktformen sind nicht mehr auf eine Anzahl von Personen festgelegt, sondern institutionell, systemisch oder virtuell.

Als Institutionskonflikte zählen zum Beispiel Genderkonflikte oder der Konflikt zwischen Alt und Neu. Systemkonflikte sind interkulturelle Konflikte oder auch der Streit um Qualität contra Quantität. Virtuelle Konflikte beziehen sich auf Kommunikationskonflikte (vgl. Schwarz 2005, zit. n. Werner 2017).

Die von mir beschriebenen Konfliktformen kommen in den meisten Kontexten vor, in denen Menschen freiwillig oder unfreiwillig zusammenarbeiten. Dies trifft zu auf politische Gruppen, Bündnisse oder dem Kolleg*innenkreis in der Lohnarbeit. Auch treten Konflikte oft kombiniert auf. Das werden wir sehen, wenn ich im Zuge dieser Arbeit Konfliktstrukturen anhand einzelner Konflikte genauer

beleuchte.

3.3. Konfliktstufen nach Glasl

Des Weiteren beschreibe ich kurz die Eskalationsstufen nach Glasl und wende diese dann auf die von mir aufgeführten Konflikte an, um diese genauer einordnen zu können. Auch nutze ich die Definitionen von Konflikten von Stefan Werner, um die Konfliktart zu kategorisieren.

Die Eskalationsstufen nach Glasl, auch das Phasenmodell der Eskalation genannt, besteht aus neun Stufen der Eskalation, die sich in einer Abwärtsbewegung befinden. Glasl beschreibt diese Abwärtsbewegung als einen Strom, in den die Konfliktparteien sich befinden und über Stromschnellen weiter nach unten gerissen werden. Jeder Versuch der Konfliktparteien eine aktive Konfliktlösung herbeizuführen, sei ein Anschwimmen gegen diesen als Konflikt dargestellten Strom (vgl. Glasl 1994, S. 215).

Die neun Stufen sind unterteilt in drei Hauptphasen. Die 1. Hauptphase umfasst die ersten drei Eskalationsstufen: ‚Verhärtung', ‚Debatte' und ‚Taten', in denen eine Win-win-Situation möglich ist. Die Konfliktparteien können sich aus eigenem Antrieb mit einem positiven Ergebnis aus der Situation befreien. Die 2. Hauptphase umfasst die nächsten drei Konfliktstufen, ‚Images und Koalitionen', ‚Gesichtsverlust' und ‚Drohstrategien', in der nur noch der eine Konfliktpartner gewinnen kann, wenn der andere verliert. In der letzten und 3. Hauptphase, die aus ‚Begrenzte Vernichtungsschläge', ‚Zersplitterung' und ‚Gemeinsam in den Abgrund' besteht, verlieren alle Seiten des Konfliktes.

Um eine Einordnung der Konfliktstufen zu erleichtern werde ich kurz auf jede der neun Konfliktstufen eingehen.

Die erste Konfliktstufe ist die **Verhärtung**. Die Verhärtung ist oft kaum zu unterscheiden von dem normalen, entspannten Umgang. Auch in gut funktionierenden Konstellationen gibt es manchmal Unvereinbarkeiten oder ent-

gegengesetzte Erwartungen, die nur schwierig auf einen Nenner zu bringen sind (vgl. Glasl, S. 216). Des Weiteren bilden sich in der Verhärtung Konfliktgruppen bzw. Sympathiegruppen heraus.

Diese bilden eine Art ‚Haut' um sich, durch welche nicht mehr alle Eindrücke dringen. Auch kristallisieren sich in den Konfliktgruppen einzelne Rollen heraus, die bei einem Abflauen des Konfliktes wieder verschwinden können, aber bei einem erneuten Auftreten wieder erscheinen. (Vgl. Glasl, S. 217) „Missverständnisse und Verzerrungen können sich leichter einschleichen [...]" (Glasl, S. 221) und Klärungsgespräche erschweren.

Bei der zweiten Konfliktstufe **Polarisierung und Debatte** zeichnen sich die Konfliktfronten schärfer ab und es werden Wortgefechte nicht gescheut (vgl. Glasl, S. 221). Die Konfliktparteien arbeiten zwar noch in ihrem Kontext gemeinsam zusammen, aber ihr Verhalten zueinander schwankt zwischen kooperativ und kompetitiv (vgl. Glasl, S. 222). Debatten treten an die Stelle von Gesprächen. Bewusst wie unbewusst wird taktiert und es geht um das gegenseitige Imponieren (vgl. Glasl, S. 223). Der Hauptunterschied zur ersten Stufe ist, dass in der zweiten Stufe nicht mehr auf jeden Fall die Regeln der Fairness beachtet werden und sich nicht vor einer Polarisation gefürchtet wird (vgl. Glasl, S. 230).

Die dritte Stufe setzt sich deutlich von den ersten beiden Stufen ab. Denn bei Erreichen dieser Stufe sehen die Konfliktparteien Debatten nicht mehr als das geeignete Mittel an und gehen dazu über, Fakten zu schaffen. Die Stufe heißt **Taten statt Worte** (vgl. Glasl, S. 231). Es wird dazu übergangen, „[…] den Gegner im Erreichen seiner Ziele zu bremsen und die eigenen Absichten durchzusetzen" (Glasl, S. 232). Auch neigen die Konfliktparteien zu einer Konformität in ihrer eigenen Gruppe, es entsteht ein Meinungsdruck, in welchem abweichende Meinungen zu Irritationen führen (vgl. Glasl, S. 233). Die Situation wird komplexer und die Konfliktparteien driften immer weiter auseinander. Den-

noch ist das Handeln im Bewusstsein angelegt, dass zusammen mit dem Konfliktgegner eine Konfliktlösung möglich sein könnte (Vgl. Glasl, S. 237) – auch wenn der „[…] gemeinsame Boden der Problemlösung verlorengehen könnte.“ (Glasl, S. 238)

Ab der vierten Stufe, „**Sorge um Image und Koalition**“ geht es den Konfliktparteien um den Sieg oder die Niederlage im Konflikt. Eine gemeinsame Lösung, also eine win–win Situation ist nicht mehr möglich. Das Denken der Konfliktparteien spaltet sich in Dualitäten ab, es gibt nur noch Gut oder Böse, die Schattierungen dazwischen sind verblichen. (Vgl. Glasl, S.238) „Die eigenen Standpunkte werden als Gegensatz zu denen der anderen Parteien erlebt.“ (Glasl, S. 238) Auch sehen sich die Konfliktparteien gegenseitig nicht mehr als entwicklungsfähig (vgl. Glasl, S.241).

Eine der anwendbaren Methoden ist die des ‚dementierbaren Strafverhaltens‘. „Eine Konfliktpartei verhält sich dann so, dass sie die Gegenpartei gemäss ihrem stereotypen Bild bewertet, anspricht und provoziert und ihr zugleich die Berechtigung nimmt, darauf feindselig zu reagieren.“ [sic!] (Glasl, S. 242)

Konflikte werden zum Teil in die Öffentlichkeit gezogen, um Sympathisant*innen zu gewinnen (vgl. Glasl, S. 243). Auch wird versucht, sein Feindbild, durch Denunziation und anderen rufschädige Methoden, an vorher Unbeteiligte zu verbreiten. An der Reaktion von außen stehenden Personen wird getestet welches Bild diese*r von den Parteien hat (vgl. Glasl, S.244). Der Konflikt breitet sich auf eine größere Gruppe aus und nimmt in dieser Stufe an Intensität wie Komplexität zu.

Bei der fünften Stufe ‘**Gesichtsverlust**‘ geht es darum, den Gegner vor den Augen der Öffentlichkeit zu demaskieren. Dieses Demaskieren soll zu einem ‚Aha Erlebnis‘ führen, dem Glauben, den Gegner durchschaut zu haben (vgl. Glasl, S. 247). Auch wird der Konflikt ‚totalisiert‘, es werden alle Eigenschaften, bzw. das ‘Weltbild‘ der Konfliktparteien mit eingebracht. Dies führt dazu, dass diese ihre destruktive Energie vergrö-

ßern. Die Seiten geben sich auch keinen ‚Vertrauensvorschuss' mehr und werfen sich gegenseitig vor, an der Stagnation des Konfliktes Schuld zu sein (vgl. Glasl, S. 250). Dies führt zu einem ‚Vergiftungseffekt', der lange anhalten kann. Mit dem Ekel vor der anderen Konfliktpartei wird die Distanzierung größer.

Das kann zum Beispiel dazu führen, dass sich die Konfliktparteien nicht mehr an einen Tisch setzen, obwohl sie dies jahrelang gemacht haben (vgl. Glasl, S. 251). Schuldsymbiosen treten in der fünften Stufe auch auf. Innerhalb der Konfliktparteien wird zusammengerückt. Es entsteht ein Gruppendruck, nicht auszubrechen, da dann der einzelnen Person ein Gesichtsverlust droht.

Die sechste Stufe ist die Konfliktstufe der '**Drohstrategien**'. Zwar wurde schon in den vorherigen Konfliktstufen gedroht, aber ab jetzt geht es darum „[…] die Entscheidungen der Gegenpartei in eine ganz bestimmte Richtung zu zwingen und dazu auch von radikalen Mitteln der Abschreckung Gebrauch machen." (Glasl, S. 258).

Den drohenden Konfliktparteien geht es darum, Aufmerksamkeit zu bekommen, aber auch zu zeigen, dass sie unnachgiebig und autonom sind und den anderen ihre Konditionen auferlegen können. Durch die gegenseitigen Drohungen steigt das Misstrauen und die Furcht. Sich in die Gegenseite einzufühlen, ist für die Konfliktparteien nicht mehr realistisch möglich (vgl. Glasl, S. 258). Die gegenseitigen Drohungen führen zu einem Überschlagen der Ereignisse und es werden mehr Beteiligte einbezogen. Die Konfliktparteien geben sich immer weniger Zeit, um auf die Drohungen angemessen zu reagieren und somit steigt der Druck und die Spannung auf die Entscheider*innen. Dies kann zu Fehlentscheidungen führen, die den Konflikt immer weiter anheizen (vgl. Glasl, S. 260f.). Die drohende Konfliktpartei verfehlt ihr Ziel, wenn sie unglaubwürdig droht. Also entweder zu große oder zu geringe Forderungen stellt.

Um die Glaubwürdigkeit erhöhen zu können, kann die Ausführung von Sank-

tionen ‘dosiert‘ werden (vgl. Glasl, S. 265). „Drohmanöver wirken nur so lange, als deutlich ist, dass es den Parteien bei allem darum geht, ein noch grösseres Gewaltausmass zu verhindern.“ [sic!](Glasl, S. 271).

In der siebten Stufe ‘**Begrenzte Vernichtungsschläge**‘ ist nach den Drohstrategien das Misstrauen soweit gewachsen, dass die Beteiligten dazu tendieren, sich gegenseitig alles Schlechte zuzutrauen. Die eigene Existenzsicherung steht im Vordergrund. Der Gegner wird nur noch als störendes Objekt auf dem Weg zur Problemlösung gesehen (vgl. Glasl, S. 271). Die Kommunikation wird als Einbahnstraße wahrgenommen, der Reaktion der Gegenpartei wird kaum bis keine Beachtung geschenkt (vgl. Glasl, S. 275).

Ab der siebten Stufe scheint es für die Konfliktparteien sehr schwierig, einen Weg zurück zu finden, auch gibt es ab dieser Stufe keine*n Gewinner*in mehr. Es geht nur noch um das Schädigen des Gegners/der Gegnerin, auch wenn damit der eigenen Konfliktpartei selber Schaden zugefügt wird. Somit befinden sich die Konfliktparteien in einer loose – loose Situation (vgl. Glasl, S. 276).

Die achte Stufe ist die Stufe der **Zersplitterung**. „Es gilt jetzt, die Macht- und Existenzgrundlage des Gegners schlechthin zu vernichten, den Gegner zu zersplittern“ (Glasl, S. 276). Dabei werden die Versorgungslinien angegriffen, es wird versucht, den vordersten Kämpfenden in den Konfliktparteien ihre Legitimation zu nehmen (vgl. Glasl, S. 276). Der Konflikt ist soweit eskaliert, dass der Schaden durch ihr eigenes Handeln für die Konfliktparteien so groß geworden ist, dass der Widerstand gegen die eigene Führung stärker wird (vgl. Glasl, S. 277). Nur das Spekulieren auf das eigene Überleben, trotz massiver Selbstaufopferung, verhindert die zügellose Gewaltanwendung (vgl. Glasl, S. 278).

Die neunte Stufe ist die letzte Stufe: ‚**Gemeinsam in den Abgrund**‘. Es gibt für die Konfliktparteien keinen Schritt mehr zurück. Alle Ressourcen werden auf dem Kampf gegen den Gegner ver-

wendet, obwohl es die eigene Vernichtung bedeutet. Es wird auch keine Rücksicht mehr auf Unbeteiligte genommen, da es beim Abtreiben in den Abgrund nur noch das Ziel gibt, den Gegner mit herunterzureißen (vgl. Glasl, S. 278).

4. Beispiele aus hierarchiearmen Räumen

Ich führe mehrere Beispiele aus unterschiedlichen selbstverwalteten Jugendzentren und Kollektivkneipen an. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Menschen mit A. B. C. etc. bezeichnet.

Ich werde zunächst den Konflikt beschreiben und im Anschluss den Lösungsansatz aus dem Kollektiv aufzeigen.

Anschließend werde ich nach Werner und Schwarz die Konfliktform einordnen und nach Glasl die Konfliktstufe. Im nächsten Kapitel vergleiche ich Lösungsansätze aus der Wissenschaft, die möglicherweise auch zu einer anderen Konfliktlösung bei den Beispielkonflikten hätten führen können.

Gewalt im Jugendzentrum

Hintergrundinformation: Es gibt in dem Jugendzentrum die Regelung, dass Menschen, die Hausverbot erhalten haben, bei einem der nächsten Plenen vorbeikommen können um über ihr Hausverbot zu reden. Außerhalb des Plenums gibt es keine Möglichkeit, das Hausverbot aufzuheben.

Im ersten Beispiel geht es um einen Menschen mit einer psychischen Erkrankung, hier A. Dieser hat als Gast in einem Jugendzentrum immer wieder die Kontrolle über sich verloren, andere Menschen geschlagen und auch Gegenstände ohne erkennbaren Anlass durch die Räume geworfen.

Es gab im Kollektiv – ohne A.- immer wieder heftige Diskussionen, ob man einen Menschen wegen einer Krankheit ausschließen darf oder ob man Wege finden sollte, mit der Situation so umzu-

gehen, das der Mensch weiterhin kommen kann.

A. hat auf einer Demonstration eine Morddrohung gegen einen anderen Besucher des Jugendzentrums ausgesprochen. Damit war im Kollektiv allen klar, dass es nicht mehr möglich ist, dass A. sich weiter im Jugendzentrum bewegt.

A. wurde bei seinem nächsten Besuch an der Tür mitgeteilt, dass er Hausverbot habe und ihm erklärt wieso. Daraufhin ist er ausgerastet und hat die Menschen geschlagen. Erst mit Hilfe mehrerer Menschen ließ er sich aus dem Jugendzentrum bringen.
In der Zwischenzeit hat ihm ein Freund die Sachlage in einer ruhigen Situation beschrieben und ihm mitgeteilt, dass er zum Plenum gehen muss, damit über das Hausverbot geredet werden kann.

Einige Tage später ist A. außerhalb des Plenums jedoch wieder aufgetaucht, erneut wurde ihm der Zutritt verwehrt und auf das Plenum verwiesen, um über sein Hausverbot zu reden. Daraufhin ist A. wieder ausgerastet und wollte sich Zutritt verschaffen, doch dieser wurde ihm verwehrt. Dies hat sich dann noch mehrmals wiederholt. Der Konflikt endete erst mit dem Wegzug von A. in eine andere Stadt.

Es lassen sich mehrere Konflikte und Konfliktformen erkennen. Einmal ein Wertekonflikt innerhalb des Kollektivs, der bei den Diskussionen deutlich wird, ob ein psychisch erkrankter Mensch, der immer wieder gewalttätig wird, aus dem Jugendzentrum ausgeschlossen werden soll oder nicht.

Ein weiterer Konflikt ist der Normen-/Regelkonflikt. A., der ausgeschlossen wurde, widersetzt sich den Regeln bzw. dem Hausrecht des Jugendzentrums und versucht außerhalb des Plenums Zutritt zu bekommen. Auch tritt ein Gruppenkonflikt auf, da der Mensch Teil einer losen Gruppe im Jugendzentrum war.

Das Kollektiv befand sich zu Anfang des Konfliktes, bei der Diskussion um den

Ausschluss, in den ersten beiden Konfliktstufen. Es kam zu Debatten und Lagerbildung innerhalb des Kollektivs.

Die Morddrohung auf der Demonstration hob den Konflikt zwischen ihm und dem Kollektiv schlagartig auf die sechste Stufe, die der Drohstrategien. Dies führte dann zum Ausschluss aus dem Jugendzentrum.

Anschließend sind die Versuche von A, außerhalb des Plenums in das Jugendzentrum zu kommen, schon eindeutig mindestens auf der dritten Stufe anzusiedeln. Es wird nicht versucht in einem Gespräch oder einer Debatte zur Lösung zu kommen, sondern mittels körperlicher Gewalt wieder Zutritt zum Jugendzentrum zu bekommen.

Drogenkonsum in einer Kollektivkneipe

Hintergrundinformation: Es gibt in der Kneipe die Regelung, dass bei Konsum von harten Drogen die Menschen des Ladens verwiesen werden und bei mehrmaligem Verstoß ein Hausverbot erteilt wird.

Während einer Veranstaltung machte ein Mensch B. aus dem Projekt alleine Tresen. In den Morgenstunden kamen immer mehr Personen, die alkoholisiert waren. Auch zwei weitere, dem Kollektiv angehörige Menschen, C. und D., sind angetrunken dazugekommen.

Ein Gast E., der sich vier Bier für den Nachhauseweg bestellt hatte, wird von C. aus dem Kollektiv überredet, eines der Biere auf einmal leerzutrinken und dafür eine line Koks ausgegeben zu bekommen. E. lässt sich darauf ein und trinkt das Bier aus. Die beiden gehen mit D. in einen anderen Raum und lassen B. alleine mit den anderen Gästen in der Kneipe zurück. E. zieht die line, kehrt in den Tresenraum zurück und fängt an zu randalieren. C. und D. haben sich im Nebenraum eingeschlossen. B ist zu dem Nebenraum gegangen und versuchte C. und D. zu überreden, raus zu kommen. Letztendlich haben die Kollektivmenschen dann gemeinsam den Gast rausgeworfen.

Das Verhalten von C. und D. wurde auf dem Plenum im Nachhinein besprochen. Es gab die Einsicht von den beiden, dass ihr Verhalten an dem Abend unmöglich war. C., der dem Gast die line Koks angeboten hatte, hätte nach den Kneipenregeln ein Hausverbot bekommen müssen. C. hat dann aber selbst den Vorschlag gemacht, einen Präventivvortrag über Drogenkonsum zu gestalten und durchzuführen. Auch hat er angeboten, mit jungen Menschen, die Drogen konsumieren, zu reden und durch seine eigenen Erfahrungen diese vom weiteren Konsum abzuhalten. Des Weiteren hat er angekündigt, seinen privaten Drogenkonsum zu reduzieren bis ganz aufzuhören.

Dieses Angebot wurde dann von dem Kollektiv angenommen. C. hat den versprochenen Vortrag durchgeführt und spricht bis heute Jugendliche auf ihren Konsum an. Auch hat er seinen eigenen Konsum massiv reduziert. Laut dem Kollektiv ist der Drogenkonsum bei vielen Jugendlichen geringer geworden, was diese auf das stetige Ansprechen und Thematisieren zurückführen.

Die Konflikte in dieses Beispiel sind unter anderem ein Rollenkonflikt, da an die betrunkenen Kollektivmenschen die Erwartung gerichtet wurde, als Teil des Kollektivs zu handeln. Stattdessen haben diese sich in einem Normen-/Regelkonflikt gegen die eigenen Regeln gestellt und den Drogenkonsum zugelassen und in diesem Fall sogar gefördert.
Bei diesem Konflikt innerhalb vom Kollektiv ging die Eskalation nicht über die zweite Stufe hinaus.

Es wurde kein Hausverbot erteilt und es blieb bei einer konstruktiven Debatte. Das im Nachhinein reflektierte Verhalten der vorher betrunkenen Kollektivmenschen und die Kompromissbereitschaft des anderen Teils des Kollektivs haben den Konflikt nicht weiter eskalieren lassen.

4.1. Wissenshierarchie in Kollektiven

Die Konfliktbeschreibung ist mir in mehreren Kollektiven von Jugendzentren, aber auch in Kollektivkneipen begegnet. Ich habe exemplarisch zwei Lösungsansätze von unterschiedlichen Zentren mit aufgenommen.

Es gibt einzelne Menschen im Kollektiv, die in verschiedenen Bereichen Kompetenzen haben. Das betrifft Bereiche wie Handwerk, Veranstaltungsorganisation, etc.
Diese Aufgaben wurden immer von den gleichen Menschen übernommen. Andere Menschen aus dem Kollektiv beschädigten, bewusst oder unbewusst, immer wieder Gegenstände wie zum Beispiel die Toilette oder die Konzertanlage. Auch verschleißen Gegenstände oder gehen anderweitig kaputt. Die Menschen mit dem fachspezifischen Wissen reparieren dann, oft zum wiederholten Mal, die Gegenstände. Dies führt oft zu Frustration und Konflikten.

In einem Kollektiv, das ein Jugendzentrum verwaltet, ist der Lösungsansatz, dass bei jeder Reparatur oder jedem Umbau mindestens ein Mensch mitmacht, der die *Skills* von dem erfahrenen Kollektivmenschen dabei lernt.

Ein weiterer Lösungsansatz aus einem anderen selbstverwalteten Jugendzentrum ist, dass Workshops für eine größere Anzahl an Menschen angeboten werden, in denen verschiedene handwerkliche oder organisatorische Fähigkeiten weitergegeben werden.
Die Konflikte, die hier in Erscheinung treten, sind teilweise Ressourcenkonflikte. Sie entstehen, weil die Menschen mit den notwendigen Fähigkeiten nicht alle anstehenden Aufgaben übernehmen können. Auch führt es zu Rollenkonflikten, da die Erwartungen im Kollektiv konträr zueinanderstehen.

Es gibt die Erwartung vom Kollektiv, dass die Menschen, die in der Lage sind, die Gegenstände zu reparieren, dies immer tun. Im Gegensatz dazu sehen diese Menschen es nicht immer ein, alles zu reparieren, was von anderem

Menschen aus dem Kollektiv zerstört wurde.

Am schwersten wirkt hier aber der Strukturkonflikt bzw. der Organisationskonflikt, der durch die einseitige Verteilung der Aufgaben und Fähigkeiten entsteht – also dass im Kollektiv nur wenige Menschen die benötigten Fähigkeiten haben.

Diese Art von Konflikt geht normalerweise nicht über die zweite Konfliktstufe hinaus. Zwar können die bewussten Sachbeschädigungen als Taten statt Worte gesehen werden, aber diese sind meistens nicht mit der Absicht verbunden, den Konflikt anzuheizen.

4.2. Patriarchale Strukturen im Jugendzentrum

Das Jugendzentrum versteht sich als Schutzraum für von Diskriminierung betroffenen Menschen. Übergriffiges Verhalten sollte nach den selbst aufgestellten Regeln nicht toleriert werden.

Eine weiblich gelesene Person aus dem Kollektiv, F., hat Tresenschicht. Ein stark alkoholisierter Gast G. kommt immer wieder auf F. zu und spricht sie aufdringlich an und macht sexistische Kommentare. F. fühlt sich sehr unwohl und möchte, dass die Person für diesen Abend das Jugendzentrum verlässt und geht damit zu anderen männlich gelesenen Kollektivmenschen, H., I. und J. Dabei wird sie mit ihrer Bitte nicht ernst genommen, weil die Menschen G. kennen und so argumentieren wie "der ist nur betrunken und meint das gar nicht so", "ich kenn den, der ist sonst ganz anders" und "hab dich nicht so". Kurze Zeit später wird G. übergriffig gegenüber eines der weiblich gelesenen Menschen. Daraufhin wird G. rabiat von weiteren Kollektivmenschen des Ortes verwiesen.

Im Plenum wird das Verhalten der Kollektivmenschen, die das übergriffige Verhalten toleriert haben, kritisiert. Es kommt zu einer Debatte, bei der einzelne Kollektivmenschen den Raum zwischenzeitlich verlassen. Letztendlich führt die Debatte zu einer Reflexion bei

H., I. und J.

Es wird verabredet, einen Workshop mit einem externen Menschen zu Sexismus durchzuführen. Des Weiteren organisiert das Kollektiv ein Awarenessteam aus Externen wie auch Menschen aus dem Kollektiv, das bei Veranstaltungen im Jugendzentrum ansprechbar ist.

Dieser Konflikt beinhaltet mehrere Konfliktformen. Einmal den Normen-/Regelkonflikt, den G. durch sein Handeln gegen F. und der von dem Übergriff betroffenen Person begeht. Des Weiteren gab es in der Situation einen Wertekonflikt, da H., I. und J. das grenzüberschreitende Verhalten gegenüber F. nicht als solches definiert habe. Durch diese entgegengesetzte Definierung und das Nichthandeln entstand auch ein Rollenkonflikt, da die Erwartung von F. an, H., I. und J. war, dass diese sich solidarisch hinter sie stellen und die Person aus dem Jugendzentrum entfernen.

Als großer Konflikt steht noch der Institutionskonflikt dahinter, der auf dem Plenum hochkochte: Der Konflikt zwischen Kollektivmenschen wie H., I. und J., die die patriarchale Gesellschaft im institutionellen Genderkonflikt gegenüber den feministischen Kollektivmenschen darstellen.
Der Konflikt geht über die ersten beiden Konfliktstufen in dem Moment hinaus, in dem F. von H., I und J. im Stich gelassen wird und steigt zwischenzeitlich auf die dritte Stufe, wenn G. des Ortes verwiesen wird. Die Debatte im Plenum befindet sich erst einmal auf der zweiten Konfliktstufe. In dem Moment, in dem ein Kollektivmensch demonstrativ den Raum verlässt, kratzt er der dritten Stufe. Da aber durch das herausziehen aus der Debatte keine Fakten geschaffen wurden, ist die dritte Stufe noch nicht erreicht worden.

5. Lösungsansätze aus der Wissenschaft

In diesem Kapitel werde ich einige Ansätze zur Konfliktlösung darstellen und dabei auch auf die Beispiele eingehen.

Die Konfliktlösungsmethoden orientieren sich an der Konfliktstufe, auf der sich der Konflikt befindet. Dabei überschneiden sich die Konfliktlösungsmethoden, es kann also vorkommen, dass auf einer Konfliktstufe, mehrere Methoden möglich sind. Auch lassen sich die Methoden auf den niedrigeren Konfliktstufen anwenden, dabei ist aber nicht gewährleistet, dass diese effektiv wirken (vgl. Glasl, S. 362).

5.1. Moderation

Diese Methode ist in den ersten drei Konfliktstufen anwendbar, sofern die Konflikte in der dritten Stufe nicht zu komplex sind (vgl. Glasl, S. 362). Der/die externe Moderator*in achtet darauf, dass es zu keinen Begriffsverwirrungen, also dem Falsch-verstehen des Konfliktgegners von Aussagen und Begriffen, kommt. Hierzu können Methoden der Visualisierung genutzt werden, wie zum Beispiel Pinnwände, Flipcharts oder Karten (vgl. Glasl, S. 368). Auch achtet der moderierende Mensch auf das verbale wie nonverbale Redeverhalten und auf unfaire Debattentaktiken der Konfliktparteien. Es wird auf diese hingewiesen, um verbale Gewalt zu beschränken (vgl. Glasl, S. 369). Die Rolle des*der Moderator*in begrenzt sich auf das Rat geben und nicht in den Konflikt eingreifen. Dabei liefert der moderierende Mensch Hilfe zur Selbsthilfe und fördert mit einem dosierten Übertragen der Moderationsaufgaben die Selbstständigkeit der Konfliktparteien. Dieses Strategiemodell wird während den gemeinsamen Kontakte der Konfliktparteien angewendet und braucht wenig Vor- und Nachbereitung. Die Intervention des moderierenden Menschens soll den Verlauf des Konflikts in eine progressive Richtung korrigieren (vgl. Glasl, S. 370).

5.2. Prozessbegleitung

Bei der Prozessbegleitung oder auch ‚Prozesskonsultation' genannt, geht es um eine längerfristige Intervention als der Moderation, sie ist für die Konfliktstufen drei bis fünf anwendbar (vgl. Glasl, S. 361). Die Ziele der Prozessbegleitung sind die Konfliktparteien zu befähigen, in der Zukunft ihre Probleme selber lösen zu können, bevor diese zu Konflikten werden bzw. die entstanden Konflikte aus eigener Kraft zu lösen (vgl. Glasl, S. 371). Auch sieht Glasl eine Chance, dass die Konfliktparteien „selbst nach der dritten und fünften Eskalationsstufe eine aktive, konstruktive und integrale Konfliktlösung den Parteien zum Funktionieren auf einem viel höheren Reifegrad verhelfen!" (Glasl, S. 372). Am Anfang, in der Orientierungsphase, wird am gegenseitigen Vertrauensaufbau und den Grundeinstellungen der Konfliktparteien gearbeitet.

In der dritten Stufe ist noch genug Motivation da um sich für eine aktive Konfliktlösung einzusetzen, in der fünften Konfliktstufe muss die Prozessbegleitung erst recht die Widerstände der Konfliktparteien gegen eine Konfliktlösung überwinden (vgl. Glasl, S. 373). Prozessbegleitung ist eine langfristige Methode. Bei komplexen Situationen kann diese auch länger als ein Jahr andauern, deshalb wird die Prozessbegleitung oft wegen des hohen Zeitaufwands abgelehnt (vgl. Glasl, S. 375).

5.3. Mediation

Für die Eskalationsstufen fünf bis sieben empfiehlt Glasl die Mediation bzw. die Vermittlung. Besonders in den Stufen sechs und sieben bietet sich die Methode an, da die Konfliktparteien bei einem solchen Fortschritt der Eskalation nicht mehr in der Lage sind, ihre Probleme bei einer direkten Begegnung kooperativ zu lösen (vgl. Glasl, S. 363). „Wörtlich übersetzt bedeutet ‚mediation' ‚Vermittlung'. Gemeint ist die Vermittlung in Streitfällen durch unparteiische Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden." [sic!] (Besemer 1999, S. 14) .

oraussetzung einer Mediation ist, dass

Ein unbearbeiteter Streit kann	Ein bearbeiteter Streit kann
Probleme verdecken	Probleme aufzeigen
Kommunikation erschweren	Kommunikation fördern
Zur Resignation führen	Fortschritt herbeiführen
Motivationsverlust auslösen	Neue Perspektiven eröffnen
Zu Ignoranz führen	Interesse anregen
Lernprozesse blockieren	Veränderungen auslösen
Beziehungen auflösen	Beziehungen festigen
Zu Verletzungen führen	Selbsterkenntnis anregen
Adäquate Lösungen verhindern	Kreativität stimulieren
Energie binden	Energie freisetzen
Zu einem Tunnelblick führen	Neue Horizonte öffnen

alle Konfliktparteien dieser zustimmen, der/die Mediator*in anwesend ist und alle Konfliktparteien miteinbezogen werden. Das Ziel ist, dass ein Konsens erreicht wird (vgl. Besemer, S. 14). Bei der Mediation wird unter anderem mit ‚Aktivem Zuhören' gearbeitet, dem Wiederholen und Umformulieren von Aussagen, um diese konstruktiver zu gestalten (vgl. Besemer, S. 118). Eine andere Methode sind „Ich Botschaften", in denen die Beteiligten ihre Aussagen in „Ich-Sprache" formulieren. Sich also nicht hinter ungenauen Formulierungen wie ‚man' oder ‚wir' verstecken (vgl. Besemer, S. 116). Das Spiegeln, bzw. das Paraphrasieren ist eine Methode des/der Mediator*in um sicherzugehen, dass er/sie nichts missversteht (vgl. Besemer, S. 117).

Bei Konflikten, bei denen ein gegenseitiges Treffen nicht mehr möglich ist, kann die Shuttle Mediation angewendet werden. Bei der Shuttle Mediation wird mit jeder*jedem einzeln gearbeitet und der*die Mediator*in übernimmt den ‚Shuttle' und vermittelt zwischen den

Konfliktparteien.

Machloketsche Mediation, ist eine Mediationsform, bei der die historische-gesellschaftlichen Kontexte der Konfliktparteien in die Vorbereitung der Mediation mit einbezogen werden (vgl. Czollek, Perko 2006 S. 195). Vom Zeitaufwand her ist die Mediation als Methode anspruchsvoll, u. a. auch weil die Konfliktparteien Zeit zum Reflektieren brauchen und die Mediation Stückweise ablaufen kann.

5.4. Machteingriff

Der Machteingriff ist in den Konfliktstufen sieben bis neun anwendbar (vgl. Glasl, S. 365). Es geht beim Machteingriff nicht um eine Freiwilligkeit der Konfliktparteien. Die Drittpartei greift in den Konflikt ein und setzt sich über die Konfliktparteien hinweg. Auch werden die Emotionen der Konfliktparteien so beeinflusst, dass diese gelähmt sind und Schwäche und Angst spüren (vgl. Glasl, S. 394). Drohstrategien werden von der dritten Partei angewendet, um seine/ihre Macht und Legitimität zu demonstrieren (vgl. Glasl, S. 395).

Der machteingreifende Mensch bestimmt alle Faktoren, Lösungen und Verfahren. Der Zeitaufwand kann durch eine überraschende Intervention sehr kurz ausfallen, die Kontrolle bzw. die Situation aufrecht zu erhalten, kann aber andauern. Die Methode hat für die Konfliktparteien nur einen präventiven Charakter, wenn die Drittpartei die Kontrolle über die Situation behält (vgl. Glasl, S. 396).

Bei dem ersten Beispiel wurden letztendlich Teile aus dem Machteingriff umgesetzt. Es wurde eine Übermacht mobilisiert, in dem Fall das Kollektiv, welches das Hausverbot konsequent durchgesetzt hat.

Für die Beispiele 2. und 3. würde die Methode der Moderation in Frage kommen. Die Kollektive moderieren sich in der Regel jedoch selber. Bei dem 2. Beispiel hat es auch sehr gut ohne externe Moderation geklappt. Für das 3. Beispiel bietet sich diese Methode aber sehr gut

an, da eine unabhängige Person von allen Seiten eher akzeptiert wird und neutraler moderieren kann. Wenn die Konflikte weiter eskalieren, kann Prozessbegleitung hilfreich sein.

Da diese aber einen hohen Zeit- und Kostenaufwand hat, ist diese für viele Kollektive nur schwer umsetzbar. Die Mediation braucht zwar auch eine externe Person und ist zeitaufwändig. Sie ist aber bei Erreichen höherer Eskalationsstufen die letzte Möglichkeit, selbstbestimmt und im Konsens eine Lösung zu finden.

6. Fazit

Die Konfliktformen, die in hierarchiearmen Kontexten auftreten, sind, wie einleitend beschrieben, die gleichen wie in der bürgerlichen Gesellschaft, in der wir leben. Bestimmte Konflikte treten aber öfter auf, da in der Gesellschaft anerkannte Diskriminierungsformen wie Sexismus oder Rassismus in Kollektiven eher hinterfragt werden. Somit wird auch in Situationen interveniert, die an nicht kollektiv verwalteten Orten nicht zwangsläufig in Frage gestellt werden. Kollektive leben von einem gegenseitigen *awaren* Verhalten. Infolgedessen sind diese darauf angewiesen, Konflikte soweit zu lösen, dass ein produktives Arbeitsklima gewährleistet werden kann. Dementsprechend werden Konfliktlösungen, in denen eine ‚win-win-Situation' möglich ist, bevorzugt.

Die wissenschaftlichen Methoden, die ich erläutert habe, bauen auf externes Fachpersonal auf. Zwar könnten auch Kollektive sich diese *skills* aneignen, dies passiert aber eher selten. Somit wird oft aufgrund von Unwissen über professionelle solidarische Strukturen und aus Kostengründen auf eine professionelle Konfliktbearbeitung verzichtet.

Diese wäre aber für viele Kollektive in Konfliktsituationen sicherlich hilfreich. Einige Konflikte, wie im ersten Beispiel, sind ohne einen konsequenten Ausschluss aus den Räumen nicht zu lösen. Da der Anspruch von linken, emanzipatorischen Kollektiven jedoch darin besteht, möglichst alle mitzunehmen, ist ein Ausschluss eine Folge von Überfor-

derung mit einer Situation - ähnlich wie das Wegsperren von Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft. Es ist aber wichtig zu beachten, dass die Ressourcen und Möglichkeiten von Kollektiven begrenzter sind als außerhalb der von ihnen bespielten Freiräume.

In den Kollektiven existiert der Idealismus und oft ist die Bereitschaft vorhanden, mit Menschen umzugehen, die Konflikte verursachen. In der bürgerlichen Gesellschaft gibt es den Handlungsspielraum, für den Umgang mit diesen Menschen, welcher aber wenig genutzt wird. Die Methode des Machteingriffs ist für Kollektive wenig erstrebenswert, da dies ihre Autonomie untergraben würde. Auch ist das Verhältnis in hierarchiearmen Strukturen zu autoritärem, und repressivem Verhalten ambivalent.

Literaturverzeichnis

Monographien

Besemer, C. (1999). Mediation – Vermittlung in Konflikten. Königsfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben. Heidelberg; Freiburg: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion Baden.

Glasl, F. (1994). Konfliktmanagement: ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. 4 (unveränd. Aufl.). Bern: Haupt; Stuttgart: Freies Geistesleben.

Schwarz, G. (2005). Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. Wiesbaden: Gabler.

Werner, S. (2017). Trainigshandbuch Konfliktmanagement – Konflikte in Schule und sozialer Arbeit angemessen lösen (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Einzelbeitrag in Sammelband

Czollek, L. C. & Perko, G. (2006). Mahloquet als Integrative Methode des Dialoges: Mediationverfahren in Sieben Stationen. In Perspektive Mediation. Beiträge zur Konflikt Kultur, 2006/4, (S.192-197).

Internetverweise ohne Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.). (o.D.). Hierarchie. Strenge Rangordnung. Abgerufen am 07.06.2019 von http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161209/hierarchie.

Kollektiv Betriebe (Hrsg.). (o.D.). Was ist ein Kollektivbetrieb? Abgerufen am 07.06.2019 von http://www.kollektiv-betriebe.org/infos/was-ist-ein-kollektivbetrieb/.

Beitrag VI: Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich

Die Herausforderung in der Arbeit mit Großgruppen

von Laura van Altena

Gliederung:

1. Einleitung
2. Mediation im öffentlichen Bereich
3. Mediation in Großgruppen
4. Reflexion und Ausblick

1. Einleitung

Bei der Mediation im öffentlichen Bereich treffen in aller Regel eine Vielzahl von Konfliktparteien aufeinander, die ihre jeweiligen Interessen vertreten sehen wollen. Die immer häufiger auch bei großen städtischen Planungsvorhaben eingesetzte Form der Konfliktlösung umfasst in diesem Sinne die Arbeit mit Großgruppen und erfordert somit eine gesonderte Vorgehensweise.

In der Literatur wird großen Gruppen ein besonderes Konfliktlösungspotential zugesprochen – es wird die Energie und das „Feuer großer Gruppen“ hervorgehoben (vgl. Kolenaty 2004; vgl. Kron 2017). Kolenaty spricht in diesem Zusammenhang auch von „System-Mediation“, bei der sich die einzelnen Interessengruppen zu einem Gesamtsystem aus Ansprüchen und Bedürfnissen zusammensetzen, das aufgrund ihrer Komplexität und Verwobenheit zusätzliche Herausforderungen für die Mediation mit sich bringt. „Die Aufgabe besteht also darin, eine Gesamtschau der Situation zu ermöglichen, […] also alle Perspektiven, auch die der anonymen Gewinner, angemessen einzubeziehen“ (Kolenaty 2004, S. 128).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, inwiefern die enorme Vielfalt an Interessen, Bedürfnissen und Perspektiven in der Großgruppenmediation im öffentlichen Bereich bearbeitbar gemacht werden kann. In Hinblick auf die Breite der möglichen Perspektiven auf diese Fragestellung findet eine spezifische Eingrenzung des Untersuchungsfeldes mit Fokus auf Faktoren der Prozessgestaltung statt. Wie also können Rahmenbedingungen, Prozessstrukturen und Methodiken so aufgestellt sein, damit das Konfliktlösungspotential großer Gruppen unter der Prämisse der System-Mediation wirksam wird?

Hierfür wird zunächst auf die Begrifflichkeit der Mediation im öffentlichen

Bereich in Abgrenzung zu anderen Feldern der Mediation eingegangen sowie deren Besonderheiten hervorgehoben.

Daran anschließend werden Vorteile, aber auch die Herausforderungen herausgearbeitet, die sich zwangsläufig in der Mediation mit Großgruppen ergeben.

In Anlehnung daran werden praktische Umsetzungsvorschläge sowie geeignete Verfahren für Mediationen mit Großgruppen vorgestellt.

Ein abschließender Reflektionsteil setzt sich mit den Konsequenzen der gewonnen Erkenntnisse in Bezug auf Konflikte bei Stadtentwicklungsprozessen auseinander.

1. Vorbereitungsphase	• Konfliktanalyse • Auswahl von Mediator*innen • Klärung des organisatorischen Rahmens • Verständigung über den Prozess der Mediation
2. Durchführungsphase (unter Beachtung der Sach-, Beziehungs- und Prozessebene)	• Beschreiben und Benennen von Themen • Klärung von Bedürfnissen und Interessen • Erarbeitung eines Kriterienkataloges • Gemeinsame Ideensuche • Entwicklung von Optionen • Überprüfung der Machbarkeit der Optionen
3. Entscheidungs- und Umsetzungsphase	• Gemeinsame Entscheidung • Mediationsvereinbarung • Klärung der Umsetzung

Tabelle 1: Ablauf eines Mediationsverfahrens
(vgl. Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. 2005)

2. Mediation im öffentlichen Bereich

2.1. Grundprinzipien und Ablauf der Mediation

Ganz allgemein lässt sich das Konzept der Mediation als „Anwendung eines bestimmten Verfahrens zur Konfliktregelung bei Konflikten zwischen mindestens zwei Parteien“ (Meuer/Troja 2004, S. 12) beschreiben. Zentrales Grundprinzip ist hierbei die *Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung* der Teilnehmenden, d.h. die Konfliktlösungen werden nicht vorgegeben, sondern von den Betroffenen prozessual und gemeinsam erarbeitet und in das Mediationsverfahren eingebracht. Zudem wird der Kommunikationsprozess stets von einer externen, *allparteilichen Verfahrensleitung* begleitet, die bei der Suche nach Lösungen zum allseitigen Nutzen für eine entspannte und konstruktive Atmosphäre sorgt (vgl. Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. 2005). Als weitere wichtige Prinzipien für alle Mediati-

onsfelder gelten neben den bereits genannten vor allem die *Beteiligung aller Personen und Institutionen,* die von einem Konfliktfall betroffenen sind, deren *freiwillige Teilnahme* sowie deren uneingeschränkte *Informiertheit* über entscheidungsrelevante Inhalte bei gleichzeitiger *Vertraulichkeit* dieser sensiblen Informationen.

Eine grundsätzliche *Ergebnisoffenheit* für den Ausgang des Mediationsverfahrens gilt ebenfalls als zentral für den Prozess, denn eine Mediation darf nicht lediglich der Akzeptanzbeschaffung bestimmter Vorhaben dienen (vgl. ebd.). Die Einhaltung dieser Prinzipien grenzt den Mediationsprozess von anderen Formen der Konfliktregelung ab.

Idealtypischer Weise folgt ein Mediationsverfahren obigem Schema.

In der Praxis kann der Ablauf des Verfahrens variieren und sollte sich an die Bedingungen und Gegebenheiten des jeweiligen Konfliktes anpassen. Die aufeinander aufbauenden Phasen sind dabei dennoch einzuhalten und dienen nicht zuletzt der Orientierung aller Teilnehmenden.

2.2. Begriffliche Eingrenzung von „Mediation im öffentlichen Bereich"

Wenn von Mediation im öffentlichen Bereich gesprochen wird, umfasst dies das gesamte Spektrum an Konflikten, die von gesellschaftlicher Relevanz sind. Expert*innen schlagen daher den Namenszusatz „Umwelt, Wirtschaft, Politik und Soziales" vor, um das Spannungsfeld zu verdeutlichen, in dem öffentliche Mediationsverfahren Anwendung finden (vgl. Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. 2005).

> *„Gegenstand dieser Verfahren sind Konflikte im öffentlichen Raum, also im politisch-administrativ gestaltbaren gesellschaftlichen Bereich. Damit ist sowohl der physische Raum (bei konkreten baulichen Projekten und Vorhaben) als auch der soziale Raum (bei der Vorbereitung oder der Erstellung von Programmen und politischen/rechtlichen Normvorstellungen) gemeint" (Meuer/Troja 2004, S. 16f.).*

Somit unterscheidet sich die Mediation im öffentlichen Bereich von anderen Feldern der Mediation hauptsächlich durch die Beteiligung von Politik und Verwaltung, die vor allem bei städtischen Planungsvorhaben oder gesellschaftlich relevanten Entwicklungsprozessen von großer Bedeutung ist (vgl. Meuer/Troja 2004). Findet eine Teilnahme von Vertreter*innen aus Politik und öffentlicher Verwaltung nicht statt, bewegt sich der Mediationsprozess zumeist eher auf einer privaten (z.B. Familien-, Trennungs-, Nachbarschaftsmediation, Täter-Opfer-Ausgleich) oder Organisationsebene (z.B. Innerbetriebliche Mediation, Schulmediation, Mediation innerhalb der Verwaltung oder politischer Gruppierungen).

Für eine spezifische Abgrenzung von häufig auftretenden Überschneidungen – etwa in der Wirtschaftsmediation – lassen sich für Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich die folgenden zentralen Kriterien formulieren (vgl. Meuer/Troja 2004):

1. Bearbeitung eines im öffentlichen Raum angesiedelten Konflikts unter Einbeziehung von Politik und öffentlicher Verwaltung

2. Beteiligung der betroffenen Initiativen, Verbände, Vorhabenträger*innen, Vertreter*innen aus Politik und öffentlicher Verwaltung sowie der Bevölkerung vor Ort

3. Neutrale Mediationsleitung ohne eigene betroffene Interessen und ohne inhaltliche Entscheidungskompetenz (personale Trennung von Mittler- und Planerrolle)

4. Ziel: Einigung der Konfliktparteien als Input für einen politisch-administrativen Planungs- oder Entscheidungsprozess

Da der gemeinsame Mediationsprozess jedoch keine allgemeine Entscheidungsbefugnis umfasst, verbleibt die eigentliche Beschlussfindung stets außerhalb des Verfahrens. „Es ist [jedoch] kaum anzunehmen, dass die Politik Vorschläge ignorieren wird, die sich als gemein-

sames Ergebnis von Öffentlichkeit und Verwaltung darstellen“ (Donhauser 2015).

2.3. Besonderheiten der Mediation im öffentlichen Bereich

Aus den genannten Kriterien ergeben sich einige Besonderheiten für die Mediation im öffentlichen Bereich, die in anderen Feldern der Mediation weniger gegeben sind, an dieser Stelle jedoch die Verfahrensweise in besonderem Maße anspruchsvoll und schwierig gestalten (vgl. Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. 2005):

Die Konfliktparteien bestehen zumeist aus mehreren und zugleich größeren Gruppen, wodurch Interessen vielfach durch Delegierte vertreten werden und mitunter nicht alle Interessenebenen gleichermaßen Berücksichtigung finden und Frustrationen entstehen können. Dies gilt es nach Möglichkeit methodisch zu umgehen. Die Kernanliegen der Mediation[1] bleiben von der Personenanzahl zwar unbeeinflusst, doch machen solche Vielparteienkonflikte spezielle Kenntnisse in der Großgruppenarbeit erforderlich, um dem Auftreten gruppenpsychologischer Phänomene fachgerecht begegnen zu können.

Zudem überlappen sich häufig interpersonelle und interorganisatorische Konflikte, wodurch sich die Themen entsprechend divergent und komplex und oftmals auch fachlich schwierig gestalten. Dem hohen Grad an Fachlichkeit können mitunter nicht alle Beteiligten adäquat folgen, wodurch Ungleichgewichte in der Diskussion entstehen.

Weiterhin ist der Lösungsspielraum weitaus stärker eingeschränkt, als das im zivilen Rahmen der Fall ist. Denn die letztliche Entscheidungsbefugnis verbleibt bei öffentlichen Verfahren – wie oben bereits angemerkt – in aller Regel bei den Vorhabenträger*innen bzw. im politisch-administrativen Bereich. Somit

1 Die Kernanliegen der Mediation lauten: direkte Kommunikation ermöglichen, alle Interessen sichtbar werden lassen, Bedürfnisse hörbar und nachvollziehbar machen, Optionen entwickeln, Lösungen verhandeln, Vereinbarungen treffen und Umsetzung klären (vgl. Kolenaty 2004, S. 124; Kron 2017, S. 49).

bleibt die Umsetzung der gefundenen Konfliktlösung vergleichsweise unsicher. Die Konfliktaustragung im öffentlichen Bereich, d.h. im Spannungsfeld zwischen Umwelt, Wirtschaft, Politik und Sozialem, erschwert das Verfahren zudem durch die mediale Aufmerksamkeit und öffentliche Meinungsbildung.

Alles in allem bedarf ein Mediationsverfahren im öffentlichen Bereich – mehr als in anderen Bereichen – einer intensiven Vorbereitungsphase und sollte bereits im Vorfeld Macht- und Ressourcenungleichgewichte zwischen den Konfliktparteien aufdecken und weitestgehend reduzieren. Denn nur ein Dialogfeld auf Augenhöhe führt zu allseitig befriedigenden Lösungen. Für den Prozess ist weiterhin ein allumfassendes Hintergrundwissen zum Konfliktthema notwendig, für das im Zweifel auch die Expertise von Außenstehenden hinzugezogen werden sollte, um die „Komplexität mancher Sachverhalte oder etwaiger Rechtsfragen“ (Donhauser 2015) erfassen zu können. Eine gründliche Ausarbeitung des inhaltlichen und methodischen Ablaufs sowie die Festlegung eines realistischen Erwartungsrahmens mit Auftraggeber*innen und den wesentlichen Akteur*innen ist Grundvoraussetzung (vgl. Kron 2017, S. 43).

3. Mediation in Großgruppen

Ein Großteil der gesonderten Verfahrensweise bei Mediationen im öffentlichen Bereich beruht auf der Tatsache, dass diese grundsätzlich mit der Großgruppenarbeit verbunden ist. Ab einer Anzahl von 30 Personen spricht die Sozialpsychologie von „Großgruppe“ (vgl. Kolenaty 2004, S. 124). „Bei Mediationen im öffentlichen Bereich sind in der Regel mehrere Mediatorinnen und Mediatoren tätig, die als Team mit Gruppen von manchmal bis zu 40 […] Interessenvertretern aus unterschiedlichen Bereichen im Spannungsfeld zwischen Umwelt, Wirtschaft, Politik und Sozialem arbeiten“ (Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. 2005). Doch können Konfliktklärungsprozesse, die von allgemeinem gesellschaftlichem Interesse sind, mitunter auch mit 100, 200 oder mehr Personen stattfinden (vgl. Kron

2017, S. 41).

Im Folgenden werden die Vorteile, aber auch die Herausforderungen, die in der Arbeit mit Großgruppen entstehen können, beschrieben und Bedingungen sowie methodische Herangehensweisen vorgestellt, die das Konfliktlösungspotential großer Gruppen wirksam werden lassen können.

3.1. Vorteile von Großgruppenmediation

Große Gruppen bieten Raum für eine konstruktive Gruppendynamik, die in besonderer Weise Komplexität und Diversität erlebbar macht und so eine Vielzahl von Lösungsoptionen entstehen lässt, die über den ursprünglichen Lösungshorizont hinausgehen. Dabei gilt stets der Grundsatz: „Gemeinsamkeiten führen uns zusammen, Unterschiede bringen uns weiter. Wer Unterschiede empathisch sichtbar macht und zugleich Raum für das Verbindende schafft, erhöht die kollektive Lösungsintelligenz der Gruppe“ (Kron 2017, S. 41f.). Dabei kann das vorhandene Expertenwissen von Betroffenen oft von Vorteil für die Entscheidungsfindung und deren Qualität sein, da Politik und Verwaltung in aller Regel eine wenig differenzierende Perspektive von außen einnehmen und die Anliegen der Menschen als weniger divers und komplex bewerten.

Die geschaffene Transparenz wichtiger Informationen und die Einbindung aller Sichtweisen sorgen dafür, dass sich die Beteiligten wertgeschätzt und respektiert fühlen und so ein Verständnis für andere Ansichten und Anliegen sowie die Bereitschaft des „über den eigenen Tellerrand Schauens“ entwickeln.

> *„Bezüglich der Beurteilung des erreichten Erfolges sind die Beteiligten im Vergleich mit außenstehenden Verfahrensbeobachtern insgesamt zufriedener, da sie selbst die kleinen Fortschritte sehen können. Die Beteiligten scheinen wegen der Informationsmenge in ihren Erfolgserwartungen pragmatischer zu werden. Je besser sie die Problematik verstehen, umso weniger erwarten sie von der Mediation eine allseits befriedigende Lösung von Grundfragen“ (Müller 2006, S. 36).*

So kann ein Großgruppenverfahren zu einem bestimmten Konfliktthema nicht nur die Qualität der gefundenen Lösungen, sondern auch die Akzeptanz der Entscheidungen erhöhen, die als gemeinsames Produkt aller Beteiligten entstanden sind (vgl. Kolenaty 2004, S. 128; Donhauser 2015). Das hierdurch gestärkte „Wir-Gefühl“ der Teilnehmenden trägt zudem zu einer nachhaltig verbesserten Kommunikation und Offenheit für Konfliktklärungsprozesse unter den Akteur*innen bei.

3.2. Herausforderungen der Großgruppenmediation

Bei der Arbeit mit 50, 100 oder mehr Personen liegt die Herausforderung vor allem darin, die bestehenden Anliegen in einen konstruktiven Dialog zu überführen. Starke emotionale Gefühle wie Euphorie, Wut und Enttäuschung können eine Großgruppe überwältigen und genauso rasch wieder abklingen. „Generell gilt: differenziertes Denken wird schwieriger, der Bauch dominiert den Verstand“ (Kolenaty 2004, S. 126). Spontane Spaltungen in „Wir und die Anderen“ tragen zu einer emotionalen Achterbahnfahrt bei.

In diesem Sinne gilt es, Gefühle durch Reflexion bearbeitbar zu machen. Wichtig bleibt hierbei die Frage, wie jede und jeder Einzelne gehört und zielgerichtet in den Dialog eingebunden werden kann. Denn in Großgruppen kristallisieren sich recht schnell einige Hauptredner*innen heraus, die über den gesamten Prozess hinweg einen übermäßig großen Redeanteil für sich in Anspruch nehmen (vgl. Müller 2006, S. 34). Dies gilt es methodisch zu umgehen. Zudem liegt die methodische Herausforderung darin, bei einer Vielzahl an Beteiligten möglichst alle in gleicher Weise in den Prozess einzubinden, damit jedes Anliegen gleichermaßen Berücksichtigung findet.

Bestehende Konflikte werden häufig nur partiell offen artikuliert und tragen so zu schwelenden, zumeist unbewussten Widerständen bei. Die dahinter liegenden Werte und Anliegen gilt es aufzudecken, denn offen ausgetragene Konflikte tragen langfristig zu einer verbesserten Ar-

beitsatmosphäre bei (vgl. Müller 2006, S. 34f.). Solange die Teilnehmenden einen Konflikt lediglich als Nullsummenspiel wahrnehmen, wird jede „Aktivität […] nur dahingehend geprüft, wer dabei gewinnt bzw. verliert“ (Müller 2006, S. 35).

Die Hauptaufgabe der Mediator*innen besteht demnach in der „Umwandlung eines komparativen Konflikts in einen kooperativen“ (ebd.). Ideologisch und weltanschaulich geprägte Wertekonflikte lassen sich auf diese Weise überwinden und in einen gemeinsam geschaffenen Lösungsraum überführen.

3.3. Methoden für die praktische Umsetzung

Neben der gründlichen Vorbereitung auf einen Mediationsprozess gibt es eine Reihe von Methoden, die sich in der praktischen Arbeit mit großen Gruppen bewährt haben, um den genannten Herausforderungen wirkungsvoll begegnen zu können. Im Folgenden werden ausgewählte Rahmenbedingungen, Prozessstrukturen und methodische Vorgehensweisen vorgestellt, die für ein Gelingen des Mediationsverfahrens mit Großgruppen geeignet sind.

Einrichtung einer Begleitgruppe

Wichtige Schlüsselakteur*innen sollten in die inhaltliche und methodische Vorbereitung einer Großgruppenmediation bereits während der Vorbereitungsphase begleitend einbezogen werden. „Damit holt man das Gesamtsystem beim Erarbeiten der Prozessarchitektur und der richtigen Prozessfragen stellvertretend mit in die Vorbereitung“ (Kron 2017, S. 43). Zudem wird dem Mediationsteam ermöglicht, sich bereits vor dem eigentlichen Verfahren eine „innere Landkarte der Konflikte“ (Kron 2017, S. 45) zu erarbeiten, die Orientierung und die Vorbereitung auf sensible Themen bieten kann.

Bei einem solchen Vorgehen ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass sich hieraus in der Durchführungsphase keine sogenannte Stellvertreter-Mediation manifestiert, bei der lediglich einzeln ausgewählte Mitglieder*innen der jewei-

ligen Interessengruppen agieren können. Dies würde dem systemischen Mediationsansatz widersprechen und viele Beteiligte außen vor lassen.

Gemeinsame Gefühlsbasis

Heterogen zusammengestellte und maximal gemischte Kleingruppen ermöglichen einen symbolhaften Austausch zwischen den verschiedenen Konfliktparteien. „Gefühlt wird recht schnell deutlich: Meine Sichtweise ist immer eine von mehreren. Die Botschaft: Wahrheit kommt im Plural vor“ (Kron 2017, S. 42). Um den Einstieg in die Mediation trotz divergenter Sichtweisen zu entspannen, bieten sich Austauschrunden zu den jeweiligen Themenfeldern in den Kleingruppen an – mit Fragen wie „Was macht das Projekt / das Thema / den Stadtteil für mich so besonders wertvoll?“. Über das gemeinsame emotionale Erleben ähnlicher Gefühlslagen wird eine Basis geschaffen, die grundlegend für die folgenden Prozessschritte ist und sich nicht selten in einer gelösten und entspannten Gruppenatmosphäre widerspiegelt (vgl. Kron 2017, S. 42f.).

Kennenlernphase

„Persönliche Beziehungen begünstigen auf Vertrauen basierende Formen der Konfliktbewältigung“ (Müller 2006, S. 36). Kurze Pausen zum persönlichen Kennenlernen vor der Arbeit in den wechselnden Kleingruppen fördern die kooperativen Konfliktlösungsstrategien erheblich. Laut einer Studie entscheiden sich mit einer solchen Kennenlernphase 78% für ein kooperatives Verhalten, ohne diese Phase kooperieren lediglich nur noch zwölf Prozent der Teilnehmenden (vgl. Müller 2006, S. 36).

Angemessene Dramaturgie

Eine klare und nachvollziehbare Struktur der Prozessarchitektur sowie eine stimmig gestaltete Dramaturgie ermöglichen emotionale wie rationale Zugänge zum Thema und schaffen Vertrauen in den Prozess. „Inhaltlich geht es darum, eine Dramaturgie für den Prozess zu entwickeln, die kontextbezogen und auf Mediations- und Veranstaltungsziel hin einen

geeigneten inhaltlichen und emotionalen Bogen spannt [und] dafür jeweils geeignete Arbeitsformen anbietet [...]“ (Kolenaty 2004, S. 126). Dabei sollte der „Bedeutung des Atmosphärischen“ (Kron 2017, S. 44) ein besonderer Stellenwert zukommen.

Mittels ansprechender Symbolik im Raum (bspw. durch künstlerische Gestaltung einer Landschaft) wird die emotionale Ebene der Teilnehmenden angesprochen. Gefühle spielen „bei der Anerkennung von Argumenten eine wichtige Rolle“ (Saam/Kriz 2010, S. 168) und so ist die Emotionsarbeit ein wesentlicher Bestandteil der Großgruppenmediation. „Eine anlassgerechte Inszenierung unterstützt die emotionale Bereitschaft, neben eigenen Interessen, die Bedürfnisse der anderen und das größere Ganze in den Gesamtblick zu nehmen“ (Kron 2017, S. 44).

Eigenverantwortlichkeit

Eine wichtige Quelle des Engagements und der ungewöhnlichen Energie, die sich in Großgruppen beobachten lässt, ist der offene Rahmen, in dem die Gruppe sich verwirklichen kann. Der geöffnete Raum für Emotionen und Diskussionen sowie eine dynamisch gehaltene Balance zwischen Struktur und Eigeninitiative ermöglicht es den Akteur*innen, eigenmächtig Probleme auszuhandeln und somit langfristig die Strukturen eines symbiotischen und respektierenden, zugewandten Miteinanders zu festigen. Die Verantwortung für die inhaltliche Ausarbeitung sollte vor diesem Hintergrund vollends bei der Gruppe liegen und nicht vorstrukturiert sein (vgl. Kolenaty 2004, S. 129). Spezifische Ziele können auf dieser Grundlage allerdings nicht erreicht werden. Offenheit für den Prozess sowie inhaltliche Aufgeschlossenheit sind Grundvoraussetzung.

Formenwandel der Gruppe

Der stetige Wechsel zwischen Phasen der Kleingruppenarbeit mit sechs bis maximal acht Personen und dem Zusammenfinden im Plenum führt zu einem intensiven Erleben der Dynamik mediativer Verfahren (vgl. Saam/Kriz 2010, S. 165ff.; Kron 2017, S. 50). „Die Großgruppe braucht Phasen der parallelen Bearbeitung in kleinen, dialogisch wirksamen Einheiten und sie braucht Zeiten der plenaren Reflexion“ (Kron 2017, S. 49).

„Die Kleingruppen sind wie Fraktale des Ganzen. Sie sind räumlich wie energetisch stets mit der gesamten Gruppe in Kontakt. Wie ein Vogelschwarm, der sich kurz teilt, dabei die gemeinsame Formation aber nicht vergisst und immer wieder zu ihr zurückkehrt“ (Kron 2017, S. 50).

Ein gelungener rhythmischer Wechsel zwischen homogener und heterogener Zusammensetzung der Kleingruppen kann sodann „eine kaskadenartige Selbstklärung bei gleichzeitiger Perspektiverweiterung“ (Kron 2017, S. 51) bewirken, die einen wechselseitigen Anerkennungsprozess zwischen den Beteiligten in Gang bringt. Somit wird mittels gezielter sozialer und emotionaler Steuerung der Großgruppe die Herausbildung der angestrebten Konfliktlösungen unterstützt, wobei die Strukturen und Regeln der Interaktionen sowie die Form des sozialen Gebildes im zeitlichen Verlauf stets veränderbar und beeinflussbar bleiben.

Beweglichkeit der Gruppe

Nicht nur die Veränderung der Gruppengröße und -zusammensetzung, sondern auch die körperliche Bewegung der Gruppe sind wichtige Elemente eines gelungenen Mediationsverfahrens. Durch das Einnehmen räumlicher Positionen zu unterschiedlichen Fragestellungen oder durch andere Bearbeitungsformen, die über das klassische Zusammensitzen hinausgehen, bleiben Kopf und Körper beweglich und es können immer wieder wechselnde Interaktionen mit verschiedenen Personen stattfinden

(vgl. Kron 2017, S. 50).

Raum für Emotionen

Aufbrechende Konflikte zwischen einzelnen Personen können in manchen Fällen wie Stellvertretersituationen ganzer Konfliktparteien wirken, indem Gefühle und Emotionen von vielen widergespiegelt und im besten Fall stellvertretend gelöst werden (vgl. Kron 2017, S. 47). Ein solcher Moment sollte daher nicht unterbunden werden, solange es fair bleibt. Indem der Prozessenergie Raum gegeben wird und die Moderation lediglich die Botschaften der Parteien für beide Seiten verständlich „übersetzt“, werden mitunter inhaltliche Durchbrüche im Mediationsprozess erreicht.

„Emotionale Momente machen nicht selten den Weg frei für eine wirkliche Lösungserarbeitung. Sie sind der Wendepunkt: [...] Statt dem Ringen um kleinste Kompromisse entsteht diskursive Qualität und eine gemeinsame Weitsicht“ (Kron 2017, S. 48).

Im Anschluss an einen solchen Moment empfiehlt es sich, eine Pause zu machen. Die Stimmung ist zumeist gelöster als zuvor, doch hat die Veränderung in der Gruppe allen Teilnehmenden Energie gekostet.

Zusammenfassend erscheint die Schaffung einer entspannten Atmosphäre zwischen den Beteiligten, die Emotionen zulässt und partizipative Elemente in der Prozessgestaltung vorsieht, als übergeordneter Baustein für einen konstruktiven Konfliktlösungsprozess von großen Gruppen. Daneben wirkt sich die Dynamik einer wechselnden Gruppenzusammensetzung sowie eine ansprechend gestaltete Dramaturgie unter Einbeziehung der Raumatmosphäre positiv auf ein Großgruppenverfahren aus.

3.4. Geeignete Verfahren für Großgruppenmediation

Im Bereich der Beteiligungsmethodiken finden sich mehrere Verfahren, die sich in unterschiedlicher Weise für Mediationen mit großen Gruppen eignen[2]. Dabei

2 Für die intensive Lektüre zu der

wird stets der Blick auf einen systemischen Ansatz gerichtet, der alle vorhandenen Perspektiven einbezieht und daher das gesamte System in einen Raum bringen möchte. Die sogenannte Stellvertreter-Mediation, an der nur einzeln ausgewählte Mitglieder_innen aus den jeweiligen Interessengruppen teilnehmen, sollte vor dem Hintergrund der Einbeziehung tatsächlich aller Beteiligter möglichst vermieden werden. In Hinblick auf diese Prämisse lassen sich die folgenden drei Verfahren besonders hervorheben:

a. World-Café

Während eines World Café sitzen Kleingruppen von etwa vier bis sechs Personen in einem Setting von einzelnen Kaffeehaustischen zusammen, um bestimmte Fragestellungen zu bearbeiten. Mittels mehrerer Runden wird ein „Netzwerk von Dialogen aufgebaut, die durch Tischwechsel der Teilnehmer immer neu verknüpft und zuletzt in einem Verdichtungsschritt inhaltlich zusammengeführt werden“ (Kolenaty 2004, S. 132). Schlüsselerkenntnisse, wichtige Themen und offene Fragen werden visuell festgehalten und von einem am Tisch verbleibenden „Gastgeber“ der nächsten Gruppe präsentiert, um diese weiter vertiefen zu können.

Die Stärke des World Café liegt in seiner einfachen und inhaltlich flexiblen Anwendung, wodurch sich mit einem geringen Zeitaufwand von etwa zwei Stunden alle Teilnehmenden leicht integrieren lassen. Bei dieser Methode kommen alle miteinander ins Gespräch, weshalb sie sich hervorragend für die System-Mediation eignet. Ein Dialog im Rahmen des World Café kann allerdings noch zu keinen vertiefenden Lösungsansätzen führen, sondern macht vorerst nur grundlegende Erkenntnisse über die Komplexität des systemischen Konfliktes ersichtlich, ohne sich hierbei auf die konkrete Umsetzung zu konzentrieren (vgl. Kolenaty 2004, S. 134). Daher erscheint das World Café in besonderem

Thematik bieten sich vor allem die Methodenhandbücher für Bürgerbeteiligung der Stiftung Mitarbeit an:Astrid Ley, Ludwig Weitz (Hrsg.) (2003): Praxis Bürger-beteiligung. Ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit & Agenda Transfer sowie: Stiftung Mitarbeit & ÖGUT (Hrsg.) (2018): Bürgerbeteiligung in der Praxis. Ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

Maße für die frühe Phase der Mediation geeignet, in der ein Verständnis für die Gesamtsituation wesentlich ist.

b. Open Space

„Open Space versteht sich nicht als genuines Verfahren zur Lösung von Konflikten. Das Setting erlaubt den Teilnehmern allerdings viel Freiraum, um sich ‚heißen Eisen' nach und nach anzunähern" (Kolenaty 2004, S. 132). Die Besonderheit dieser Methode liegt in der selbstorganisierten Themenbearbeitung der Gruppe. Begrenzt wird diese lediglich durch ein übergeordnetes Rahmenthema und eventuelle Vorgaben und Rahmenbedingungen der Auftraggeber*innen. Alle Teilnehmenden können ihnen wichtige Themen benennen, zu denen sie die anderen in einen Workshop einladen.

Über ein bis zwei Tage finden so mehrere Workshoprunden statt, deren Ergebnisse jeweils schriftlich zusammengefasst werden und „die Grundlage für Priorisierung und Zusammenführung verwandter Themen und die Basis für die Maßnahmeplanung" (Kolenaty 2004, S. 130) darstellen. So eignet sich das Open Space-Verfahren für erste sich konkretisierende Lösungsansätze im Mediationsprozess, indem die ungewöhnliche Kombination von Effizienz und Kreativität viel Freiraum in der Ideenfindung lässt.

c. Real Time Strategic Change-Conference (RTSC)

Dieses Verfahren erscheint geeignet für die Ausarbeitung konkreter Planungen in der späten Phase eines Mediationsprozesses. „RTSC ist ein großgruppenbasiertes Verfahren das beansprucht, ‚schnellen Wandel' zu ermöglichen" (Kolenaty 2004. S. 135).

Bei dieser Methode arbeiten Kleingruppen simultan an konkreten Fragestellungen, deren Ergebnisse direkt im Anschluss daran im Plenum vorgestellt werden. Die Kleingruppen können dabei sowohl aus homogen zusammengesetzten Gruppierungen als auch aus einem heterogen gemischten „Mikrokosmos" bestehen. In beiden Fällen wird „das

ganze System in einen Raum“ gebracht.

Ein gezielt geschaffenes Problembewusstsein für das Konfliktthema lässt den Handlungsbedarf sichtbar werden. Denn die Philosophie des RTCS-Modells betont die Unzufriedenheit der Menschen als Motor für Veränderungen, welcher mittels Erreichen einer kritischen Masse Bewegung in das System bringt (vgl. Kolenaty 2004. S. 135ff.).

Planung und Implementierung finden dabei simultan statt, indem sich neben der konkreten Ausarbeitung für ein Vorhaben gemeinsame Ziele und Werte verändern und so ein neues Gefühl von Gemeinschaft entsteht. Großgruppen werden hierbei nicht selten von einer regelrechten Energiewelle erfasst, die zu einer Vielzahl neuer Lösungsideen führt. „Die Stärke dieses Verfahrens liegt also in der Kombination der gezielten Arbeit an konkreten, auf die Zukunft bezogenen Veränderungsschritten, mit emotionalen, energetisierenden Stärkungseffekten“ (Kolenaty 2004, S. 138).

Die vorgestellten Verfahren entfalten ihren jeweiligen Nutzen an unterschiedlichen Stellen eines Mediationsprozesses. Die folgende Tabelle macht ersichtlich, für welche Abschnitte sich welches Verfahren gut eignet (siehe Tabelle 1: Ablauf eines Mediationsverfahrens, S. 4f.).

Verfahren	**Phasenabschnitt (siehe Ablauf der Mediation)**
World-Café	Beschreiben und Benennen von Themen Klärung von Bedürfnissen und Interessen
Open Space	Erarbeitung eines Kriterienkataloges Gemeinsame Ideensuche
RTCS-Konferenz	Entwicklung von Optionen Überprüfung der Machbarkeit der Optionen

Tabelle 2: Geeignete Verfahren für Großgruppenmediationen

4. Reflektion und Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen beschäftigen sich mit einem systemischen Mediationsansatz, nach dem alle Beteiligten eines Mediationsverfahrens mit ihren Interessen, Anliegen und Bedürfnissen involviert werden sollen.

In stadtplanerischen Vorhaben oder anderen Entwicklungsprozessen sind in der Regel eine Vielzahl an unterschiedlichen Akteur*innen eingebunden. Mit der Zahl der Beteiligten steigt auch der Kommunikationsbedarf und das Konfliktpotenzial. Die komplexe Zusammensetzung der Akteur*innen bedarf hierbei eines kooperativen und partizipativen Prozesses, der die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt.

Die übergeordnete Herausforderung speziell bei Mediationen im öffentlichen Bereich liegt demnach in der Arbeit mit großen Gruppen, die 50 oder mehr Personen umfassen können. Denn die auftretende Komplexität großer Gruppen wird erst dann konstruktiv bearbeitbar, wenn sie methodisch angemessen strukturiert und erlebbar gestaltet wird.

Dies erfordert eine sorgfältige Klärungs-, Abstimmungs- und Vorbereitungsarbeit im Vorfeld, um das relevante Hintergrundwissen und die nötige Expertise erwerben zu können. Die Vorbereitungsphase fällt entsprechend sehr viel intensiver und zeitaufwändiger aus, als das in anderen Mediationsfeldern der Fall ist.

Der wichtigste Aspekt, der für eine konstruktive Prozessgestaltung und ein entsprechendes Veranstaltungsdesign bei Großgruppenmediationen herausgearbeitet werden konnte, umfasst in erster Linie die Atmosphäre zwischen den Beteiligten, die den Grundstein für das Gelingen der Mediation legt. Nicht nur die rationale, sondern auch die emotionale Ebene sollte dabei mit einer stimmigen Dramaturgie angesprochen werden, denn eine Einigung alleine auf der Faktenebene findet eher selten statt.

So sollten Emotionen unbedingt zugelassen und ihrem Ausdruck innerhalb vorher festgelegter Spielregeln Raum gegeben werden. Ein Mediationsverfahren kann auf diese Weise auf emotionaler Ebene eine Aufbruchsstimmung bewirken, gerade wenn es vorher durch große Konflikte zum Stillstand gekommen war.

Durch diesen Stimmungsumschwung kann es gelingen, Konfrontationen zu überwinden, die Umsetzung zu erleichtern, zu beschleunigen und Kooperationen zu fördern. Es wird in hohem Maße Handlungsfähigkeit hergestellt, wo vorher Einzelaktionen, Desinteresse oder auch massive Konflikte einem koordinierten Planungsvorhaben im Wege standen.

Planungs- und Entwicklungsvorhaben erfahren durch das Schaffen eines wirksamen Dialograhmens, in welchem statt eingefahrener Argumentationsmuster echte Dialoge entstehen können, eine höhere Akzeptanz bei den Betroffenen. So sollte eine Mediation nicht erst bei gescheiterten Beteiligungsverfahren in Stadtentwicklungsprozessen, sondern bereits im Vorfeld zur Konfliktvermeidung eingesetzt werden. Eine frühzeitige Einbindung ist daher empfehlenswert. Die Teilnehmenden werden hierdurch von Beginn an für die Interessen und Bedürfnisse der anderen Beteiligten sensibilisiert, ein aktives Zuhören wird gefördert und Verständnis für die Sicht der Anderen aufgebracht. Summa summarum führt ein solches Vorgehen in aller Regel nicht nur zu einer höheren Ergebnisqualität, sondern befördert auch einen nachhaltigen Lernprozess bei den Beteiligten sowie die Verbesserung der gesamten Konfliktkultur für weitere Schritte des Projektvorhabens.

Dieser zweite Aspekt sollte bereits Anreiz genug sein, einen mediativen Prozess bei öffentlichen Planungsvorhaben von Beginn an mitzudenken. Denn der Mehraufwand eines Mediationsverfahrens steht einem erfolgreichen Beteiligungsprozess bei städtischen Entwicklungsprozessen keineswegs entgegen, sondern kann diesen vielmehr qualitativ und nachhaltig steigern. Werden dabei die genannten strukturierenden, atmo-

sphärischen und situativen Empfehlungen im Vorfeld sowie in der phasenweisen Umsetzung dynamisch berücksichtigt, steigt die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Mediationsprozesses mit der Großgruppe.

So lassen sich öffentlich relevante Konfliktfälle unter der Voraussetzung gut überlegter Rahmenbedingungen zum Setting, spezifischer Strukturen, die sich an den gruppendynamischen Prozess anpassen, sowie schwellenabbauenden Methodiken in Großgruppenmediationen erfolgreich bearbeiten.

Unter Einbeziehung aller Beteiligten kann es der Gruppe so möglich gemacht werden, sich selbst zu ermächtigen und als Gesamtsystem eigenverantwortliche Lösungspotentiale wirksam werden zu lassen. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch unter genannten Voraussetzungen eine Mediation kein allgemeingültiges Erfolgsrezept ist. Die besagten methodischen Herangehensweisen begünstigen allerdings einen allseits zufriedenstellenden Konfliktlösungsprozess. Ein sensibler Umgang bleibt dabei unabdingbar.

Literaturverzeichnis

Kron, Dirk (2017): Das "Feuer großer Gruppen" - mit Großgruppen durch Konflikte gehen. In: Jörg Sommer (Hrsg.): Kursbuch Bürgerbeteiligung #2. Berlin: Verlag der Deutschen Umweltstiftung | bipar.

Ley, Astrid. & Weitz. Ludwig (2003): Praxis Bürgerbeteiligung. Ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit & Agenda Transfer.

Meuer, Dirk / Troja, Markus (2004): *Mediation im öffentlichen Bereich – Status und Erfahrungen in Deutschland 1996-2002*. Abschlussbericht eines Forschungsprojektes im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Mensch und globale Umweltveränderungen“. Oldenburg: MEDIATOR – Zentrum für Konfliktmanagement und -forschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Müller, Gaby (2006): *Vom Konflikt zum kooperativen Handeln: Mit Umweltmediation zu integralem Schutzwaldmanagemen*t. Dissertation an der Fakultät Wissenschaftszentrum Weihenstephan für Ernährung, Landnutzung und Umwelt der Technischen Universität München.

Saam, Nicole J. & Willy C. Kriz (2010): Partizipation in Großgruppen. Band 1: Soziologische Perspektiven. Münster: Lit.

Stiftung Mitarbeit & ÖGUT (2018): Bürgerbeteiligung in der Praxis. Ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit .

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Donhauser, Thomas (2015): *Mediation in der Bürgerbeteiligung*. Online verfügbar unter https://www.bipar.de/mediation-der-buergerbeteiligung/ (Zugriff 16.01.2020).

Förderverein Mediation im öffentlichen Bereich e.V. (2005): *Standards für Mediation im öffentlichen Bereich: Umwelt – Wirtschaft – Politik – Soziales.* Online verfügbar unter https://www.umweltmediation.info/de/standards/i-mediationsverstaendnis/ (Zugriff 07.01.2020).

Kolenaty, Erich (2004): Großgruppenarbeit in der Mediation. Online verfügbar unter http://www.transformation.at/documents/Umweltmediation.Beitrag%20Kolenaty.pdf (Zugriff 08.01.2020).

Beitrag VII: Streitschlichtung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Eine Form selbstbestimmter Konfliktlösung

von Meike Wehner

Gliederung:

1. Einleitung

2. Mediation *mit* Menschen mit kognititver Beeinträchtigung

3. Streitschlichtung *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in Werkstätten

4. Diskussion: Reflektion / Handlungsempfeh-lungen für das Arbeitsfeld

1. Einleitung

„Viele Menschen mit geistiger Behinderung können aber wesentlich mehr, als ihnen zugetraut wird. Dies trifft z.B. auch in Bezug auf das Lösen von eigenen Konflikten zu, wenn die geeigneten Rahmenbedingungen geschaffen werden“, so schreiben Weiß & Fuhr in einer Publikation von 2005 (Weiß & Fuhr 2005, S. 94).

Mediation mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist eine Konfliktlösungsmethode, der sich bis dato im deutschsprachigen Raum nur zaghaft angenähert wurde. In den USA ist das Konzept der Mediation bei diesem Personenkreis bereits weiterentwickelt (vgl. ADA 2016; vgl. Weiß & Fuhr 2005; vgl. Theunissen 2011). Sehr oft findet sich die Frage „Ist Mediation mit Menschen mit kognitiver Einschränkung überhaupt möglich?“ (vgl. Weiß & Fuhr 2005; vgl. Schüler 2006; vgl. Meuer & Sauthoff 2005).

Wichtig ist hierbei, dass man zwischen zwei unterschiedlichen Konfliktlösungsverfahren unterscheiden muss: Der Mediation *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und der Mediation *von* Menschen mit Beeinträchtigung.[1]

Dieser Beitrag, der den Titel „Streitschlichtung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung – eine Form selbstbestimmter Konfliktlösung“ trägt, behandelt schwerpunktmäßig das Thema Mediation *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung.

Es soll dabei betrachtet werden, in welcher Form Streitschlichtung als Konfliktlösungsmethode für diese Personengruppe geeignet ist und welche Erfahrungen dabei in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) gemacht wurden und werden. Die Forschungsfrage, der dabei nachgegangen werden soll, lautet: Inwiefern ist Streitschlichtung für

1 Die Kursivschreibung wurde bewusst gewählt, um zu verdeutlichen, dass es sich um zwei verschiedene Konzepte handelt.

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein geeignetes Konfliktlösungsverfahren?

Der Beitrag gliedert sich in zwei große Kapitel, denen ein Exkurs voran gestellt ist, in dem erläutert wird, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gesellschaftlich seit jeher diskriminiert wie exkludiert wurden, da dies auch verdeutlicht, warum es Vorbehalte gegen Mediation mit dieser Klientel gibt.

Im ersten Kapitel soll allgemein betrachtet werden, inwieweit Mediation mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im deutschsprachigen Raum verbreitet ist und welche Aspekte bei diesem Personenkreis besonders berücksichtigt werden müssen. Das zweite Kapitel, auf dem der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt, beschreibt dann konkret das Streitschlichtungskonzept der Gemeinnützigen Werkstatt Köln-Rodenkirchen GmbH (GWK-Roden-kirchen). Es wird darin beleuchtet, warum Streitschlichtungsverfahren dort eingeführt wurden, wie diese sich gestalten und welches Fazit die GWK Rodenkirchen diesbezüglich zieht.

In einer abschließenden Diskussion wird dann noch einmal erörtert, inwiefern Mediation bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im deutschsprachigen Raum verbreitet ist respektive, wo und warum noch nicht.[2]

Bezüglich der für diese Arbeit verwendeten Literatur soll vor allen Dingen auf die Streitschlichterbroschüre der GWK-Rodenkirchen (2006) verwiesen werden, die beschreibt, warum das Streitschlichtungsprogramm dort implementiert wurde und vor allen Dingen, wie sich dieses konkret gestaltet (ein Auszug aus der Broschüre, konkret die „Streitschlichtermappe“ und die „Nichtverletztende Ärgermitteilung“, finden sich im Fehler: Referenz nicht gefunden).

2 An einigen Stellen dieser Stelle schreibt die Verfasserin dieser Arbeit von „Ich“, weil es bei den jeweiligen Punkten als sinnvoll erschien, auch wenn dies nicht wissenschaftlichen Standards entspricht.

Das von der GWK und dem Mediator Roland Schüler im Jahr 2004 entwickelte Konzept der Streitschlichtung wurde 2007 einer Ausgabe des Fachjournals „Spektrum der Mediation“ in Form eines Themenheftes mit dem Titel „Mediation von und mit Menschen mit geistiger Behinderung“ aufgegriffen.

Überdies verwiesen werden soll auf den Beitrag von Susanne Weiß und Jutta Fuhr (2005), in dem diese beleuchten, welche Aspekte bei der Mediation bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung besondere Berücksichtigung finden sollten.

Zudem ist auch der kurze wie knappe Beitrag von Georg Theunissen erwähnenswert, der in dem Standardwerk „Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten“ von 2011 zu finden ist.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es im deutschsprachigen Raum derzeit noch wenig wissenschaftliche Literatur zum Thema „Mediation mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ gibt, worauf in der abschließenden Diskussion noch einmal eingegangen werden wird.

Exkurs: Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung als gesellschaftlich marginalisierte wie diskriminierte Personengruppe

Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen waren von jeher von gesellschaftlicher Ausgrenzung respektive Diskriminierung wie auch Exklusion betroffen. Theunissen konstatiert:

> *„Wie keine andere Randgruppe der Gesellschaft waren diese Menschen in der Vergangenheit abhängig von dem, was in den unterschiedlichen Zeiträumen als Mensch-sein, lebenswert oder sinnhaft definiert wurde, und wie kaum eine andere Gruppe bekamen sie gesellschaftliche Umwälzungen, religiöse Auffassungen, weltanschauliche, politische oder kulturelle Veränderungen so unmittelbar zu spüren“ (Theunissen 1999, S. 18).*

Theunissen beschreibt in seiner Publikation „Wege aus der Hospitalisierung“ (1999) ausführlich, wie Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in Institutionen untergebracht wurden, die sie von der Gesellschaft exkludierten. Sie wurden unter anderem in Klöstern Hospitälern oder kirchlich geführte Zufluchtstätten (vgl. ebd.) sowie „kirchlichen Asylen, Armen- Findel- und Waisenhäusern oder in öffentlichen Arbeitsanstalten, Gefängnisse, ausbruchssicheren Schelmen- und Narrentürmen, in Zucht- und Irren- oder Tollhäusern“ (ebd. S. 20) untergebracht.

Im 19. Jahrhundert waren Arten der Unterbringung dann „Taubstummen, Blinden-, Idioten- oder Schwachsinnigenanstalten“ (ebd., S. 22). Es war überdies üblich, Foltermethoden einzusetzen, die dazu dienen sollten, diese Menschen zu „erziehen“ (ebd., S. 21) respektive gesellschaftlich geltenden Normen gefügig zu machen.

In der Zeit des Nationalsozialismus erreichte die gesellschaftliche Ausgrenzung kognitiv beeinträchtigter Menschen ein neues Ausmaß: Es kam zu Zwangssterilisationen wie systema-tischen Tötungen im Rahmen von Euthanasieprogrammen – insbesondere durch die sogenannt „Aktion T 4“ (vgl. ebd.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich in der BRD und der DDR der Umgang, die Versorgung sowie die Unterbringung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen unterschiedlich. In der BRD war die Gründung von Eltern- und Betroffeneninitiativen bedeutend, in deren Zuge 1958 auch die Bundesvereinigung Lebenshilfe entstand. In der DDR hingegen wurden Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in staatlichen Institutionen (Schulen, Bildungseinrichtungen, Heimen) betreut (vgl. Seidel 2007).

Doch erst die Psychatrieenquete von 1975 zog eine Enthospitalisierung kognitiv beeinträchtigter Menschen nach sich. In etwa 17.000 Menschen mit kognitiver Beeinträchtig-ung befanden sich bis zu dieser Reform in psychiatrischen Kliniken (vgl. Werther & Hennicke 2008). Als Folge der Psychiatrieentquete wurden diese Menschen fortan in Einrichtungen der Behindertenhilfe untergebracht. Überdies entstanden neue Einrichtungen wie Institutionen, was sich in den einzelnen Bundesländern der BRD unterschiedlich gestaltete (vgl. Seidel 2007; vgl. Theunissen 1999).

Neben der Unterbringung in Einrichtungen wie Anstalten, durch die Menschen mit Beein-trächtigungen gesellschaftlich exkludiert wie separiert wurden (was bis dato noch der Fall ist, denn Menschen mit Beeinträchtigungen leben auch heutzutage oft in extra für sie geschaffenen Heimen oder Wohngruppen) lässt sich auch sprachlich festmachen, dass diese Personengruppe diskriminiert wurde. So wurden Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als „Idioten, Besessene, Missgestalten, Blöde, Krüppel, Mondkälber, Narren, Kretins, Tollen, Wechselbälger, Fallsüchtige [...]“ (ebd., S. 18) bezeichnet, um nur einige Begrifflichkeiten aufzuführen.

Heutzutage wird oftmals noch von „geistig behinderten Menschen“ oder „Menschen mit geistiger Behinderung“ gesprochen. Im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe geht man jedoch dazu über von „Menschen mit geistiger Beeinträchtigung“ zu sprechen. Die Medizin verwendet auch den Terminus „Menschen mit Intelligenzminderung“ (Sappok et al.

2019, S.15-21). Betroffene bezeichnen sich im deutschsprachigen Raum auch als „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, was unter anderem auch der Pädagoge Theunissen so benennt (Theunissen 2013, S.10). Dies sind nur einige Begrifflichkeiten für diese Personengruppe, die in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aktuell verwendet werden. In dieser Arbeit möchte ich für diesen Personenkreis – abgesehen von Zitaten und feststehenden Termini wie z.B. „Werkstatt für Menschen mit Behinderung“ – den Begriff „Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ verwenden, da dieser mir selbst weniger diskriminierend erscheint, als es vormalige Bezeichnungen waren. Dieser Terminus wird aktuell mitunter auch in Wissenschaft und Forschung verwendet.

Es ließen sich viele weitere gesellschaftliche Bereiche, in denen Menschen mit Beeinträchtigung von Diskriminierung betroffen sind, aufführen. Die in diesem Exkurs knapp skizzierten sollen zeigen, warum es für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung immer noch schwierig ist, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren respektive warum sie immer noch von vielen Teilen exkludiert werden. Dies betrifft unter anderem auch den Einsatz des Konfliktlösungsverfahrens der Mediation, welches, wie eingangs erwähnt, bisher kaum bei dieser Personengruppe angewendet wird.

In dieser Arbeit wird eine Form von Mediation *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung betrachtet, die in „Werkstätten für Menschen mit Behinderungen“ (WfbM) praktiziert wird. Ob diese Institutionen eine Schutzfunktion haben oder ob sie gesellschaftliche Exklusion nicht vielmehr befördern, ist sicherlich ebenfalls diskussionswürdig. Ebenso wie die Tatsache, dass die dort beschäftigten Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen keine adäquate Entlohnung für ihre Arbeit erhalten (vgl. Paritätischer Wohlfahrtsverband 2014). Jedoch bedürfte es dafür eigener Arbeiten, weshalb es hiermit erwähnt werden muss und soll, aber nicht ausführlich erörtert werden kann.

Trotzdem wird in dieser Arbeit ein Streitschlichtungskonzept vorgestellt, das in

Werkstätten für Menschen mit Behinderung angesiedelt ist und das sicherlich dazu beträgt, dass diese Menschen empowert werden und lernen, selbstbestimmt zu agieren,[3] was als positiv zu werten ist.

2. Mediation *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung

Das vorliegende Kapitel thematisiert, inwiefern Mediation *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung als Konfliktlösungsmethode geographisch unterschiedlich verbreitet ist. Außerdem wird darauf eingegangen, wie Mediationstechniken und Sprache bei diesem Personenkreis modifiziert werden müssen, um den Zugang zu ermöglichen.

2.1. Verbreitung und Einsatz

Mediation ist für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im deutschsprachigen Raum noch kaum verbreitet, wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde. Mediation als Konfliktlösungsmethode *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wird bisher nur vereinzelt angeboten, da immer wieder gefragt wird, ob Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung dazu überhaupt in der Lage sind (s. Einleitung). Der Mediator Roland Schüler hat hierzulande mit seinen Konzepten für diese Personengruppe im deutschsprachigen Raum sicherlich Pionierarbeit geleistet (s. Kapitel drei).

In den USA hingegen, wo Mediation als Konfliktlösungsverfahren ihren Ursprung hat (vgl. Besemer 1999), ist Mediation eine gängige und oft in Anspruch genommene Konfliktlösungsmethode und wird häufig bei Verstößen gegen das

3 Zum Empowerment und zur Inklusion bei Menschen mit Beeinträchtigung sei verwiesen auf: Theunissen (2013).

Antidiskiminierungsgesetz angewendet. Das US-amerikanische Justizministerium hat dafür ADA-Mediationsprogramme initiiert und überdies Disability Mediation Centers gegründet (vgl. ADA 2016; vgl. Weiß & Fuhr 2005; vgl. Theunissen 2011).

2.2. Einsatz von Sprache, Zeichen, Symbolen und Techniken

Unabhängig davon, ob man sich mit dem Konzept „Mediation *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ befasst oder „Mediation *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ gibt es einige grundsätzliche Dinge bei diesem Personenkreis zu beachten bzw. muss das Konfliktlösungskonzept der Mediation adäquat modifiziert werden, um Menschen mit kognitiven Einschränkungen den Zugang zu ermöglichen. Inwiefern diesbezüglich bereits Handlungsempfehlungen und Erfahrungswerte vorliegen, soll im Folgenden beschrieben werden.

Ein erforderliches Kommunikationsmittel respektive eine notwendige Fähigkeit ist für das Konfliktlösungsverfahren Mediation unabdingbar: Das Verständnis von Sprache. Gerade diese ist für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung oftmals eine Barriere und exkludiert sie in vielerlei Hinsicht von der Teilnahme am gesellschaftlichen wie öffentlichen Leben. Sprachliche Strukturen sind oftmals so gestaltet, dass sie für Menschen mit kognitiven Einschränkungen nur schwer zugänglich sind. Aber Sprache ist gestaltbar und es gibt eine Vielfalt an Möglichkeiten, Sprache so anzupassen, dass sie für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen verständlich ist. Im Folgenden soll erläutert werden, welche Handlungsempfehlungen und Erfahrungswerte diesbezüglich bereits formuliert wurden.

Weiß & Fuhr (2005) verweisen darauf, dass sprachliche Strukturen einfach und verständlich sein müssen. Auf die Verwendung von Fremdwörtern sollte daher verzichtet werden. Des Weiteren ist es – abhängig von der Beeinträchtigung – auch notwendig, Formen Unterstützter Kommunikation (z.B. Sprachcomputer)

und Personen, die als Dolmetscher*innen fungieren, miteinzubeziehen (vgl. Weiß & Fuhr 2005; vgl. Theunissen 2011).

Neben dem bewussten Einsatz von Sprache ist es auch sinnvoll, Symbole einzusetzen. Dies können nach Weiß & Fuhr visuelle, handfeste und symbolhafte Handlungen sein. Visuelle Symbole können Bilder sein, die Handlungen ausdrücken. Handfeste Symbole können z.B. eine Kordel sein, die einen Vertrauenskreis symbolisiert oder ein Redestab, der von derjenigen Person gehalten wird, die gerade spricht. Handfeste Symbole können zudem auch symbolhafte Handlungen sein, wie z.B. das Öffnen und Schließen von Vertrauenskreisen, das Weitergeben eines Redestabes oder auch ein Platzwechsel zur Perspektivenänderung. Eine gute Technik für die Mediation mit Menschen mit Beeinträchtigung können zudem Rollenspiele sein (vgl. ebd). Als Technik kann aber nach Weiß & Fuhr auch gelten, Verhaltensweisen und Lösungsmöglichkeiten, die in der Mediation erarbeitet wurden, den Teilnehmer*innen als Übung mit nach Hause zu geben (vgl ebd.).

Die Mediation *mit* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung orientiert sich ganz allgemein auch an Techniken, wie sie in Mediationskonzepten für Kinder angewendet werden (vgl. ebd.).

3. Streitschlichtung *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in Werkstätten

In diesem Kapitel wird thematisiert, dass Mediation auch ein Konfliktlösungsverfahren ist, welches *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung selbst angewendet werden kann – in Form von Streitschlichtungsverfahren. Bei dem in dieser Arbeit thematisierten Streitschlichtungsverfahren handelt es sich um ein Verfahren von Peer-Mediation,[4]

4 Eine Definition von Peer-Mediation findet sich bei Montada & Kals 2007, S. 315: „Im engeren Sinne Mediation durch Schüler und Jugendliche, die eine Kursausbildung absolviert haben für die Analyse und Beilegung von Streit zwischen Schülern bzw. zwischen Jugendlichen in Kontexten außerhalb der Schule; im weiteren Sinne die nichtprofessionellen

welches hauptsächlich an Schulen zu finden ist (vgl. Jefferys-Duden 1999; vgl. Theunissen 2011).

In dem in dieser Arbeit thematisierten Streitschlichtungskonzept sind die „Peers“ Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, die in Werkstätten beschäftigt sind und die dort als Streitschlichter*innen für andere Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen fungieren.

Das Streitschlichtungskonzept in Werkstätten wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere durch eine 2004 gestartete Initiative der GWK Rodenkirchen in Deutschland angestoßen (vgl. GWK 2006). Warum die Werkstatt dieses Verfahren implementiert hat, wie es angewendet wird und welches Fazit die Beschäftigten der Werkstatt ziehen, soll in den folgenden Unterpunkten erläutert werden.

Vermittlungsversuche durch Personen aus dem sozialen Umfeld der Streitparteien.“

3.1. Die Idee für ein Streitschlichtungskonzept in der GWK Rodenkirchen[5]

Die Werkstatt GWK Köln-Rodenkirchen hat 2004 in Zusammenarbeit mit dem Mediator und den dortigen Mitarbeiter*innen ein Streitschlichtungskonzept erarbeitet (vgl. GWK 2006). Die Werkstatt hat mit diesem Konzept explizit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu Streitschlichter*innen ausgebildet und damit quasi Pionierarbeit geleis-

5 Aus Gründen der Transparenz und Maßgaben wissenschaftlichen Arbeitens soll für die Punkte 3.1 und 3.2 und 3.4 auf die Masterarbeit von Anica Latzer aus dem Jahr 2013 verwiesen werden, die sich darin ebenfalls mit der GWK Rodenkirchen und ihrem Streitschlichtungskonzept befasst und mir bekannt ist. Ich wurde auf das Konzept der GWK durch ein Themenheft des Fachjournals „Spektrums der Mediation“ aufmerksam (wie in der Einleitung erwähnt) und arbeitete davon ausgehend mit der Broschüre der GWK. Latzers Arbeit diente mir so nicht als eigentliche Quelle, da es sich bei ihrer Masterthesis eben auch um keine lektorierte wie verlegte wissenschaftliche Publikation handelt. Da mir ihre Arbeit jedoch bekannt ist, findet sich der Verweis auf ihre Arbeit und die entsprechenden Kapitel in Form einer Fußnote: vgl. Latzer 2013, S.49-62. An weiteren Stellen folgen entsprechende Fußnoten.

tet, welche sie in Form einer Broschüre festgehalten und publiziert hat (vgl. GWK 2006).[6]

Was war der entscheidende Impuls für die GWK Rodenkirchen ein solches Programm zu initiieren? Ursprünglich, so die in der GWK Rodenkirchen beschäftigte Ergotherapeutin Sabine Manke, war die Suche nach einem pädagogischen Schwerpunktjahresthema ausschlaggebend für die GWK Rodenkirchen, sich mit dem Thema „Streitschlichtung“ auseinanderzusetzen. Dabei fiel den Beschäftigten der Werkstatt auf, dass es zu diesem Zeitpunkt neue Mitarbeiter*innen gegeben hatte, die vermehrt zu Konflikten neigten. Dies führte dazu, dass die Werkstatt erwog, das Thema „Streitschlichtung“ zum Schwerpunktthema zu machen (vgl. Manke 2007).

Daraufhin ging die Werkstatt in Kontakt mit dem Mediator Roland Schüler, der über Expertise in der Mediation mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung verfügte (vgl. Manke 2007). Im Rahmen einer zweitägigen Fortbildung im Jahr 2004 wurden dann die Anfänge zur Erarbeitung eines Streitschlichtungskonzeptes gemacht (vgl. GWK 2006).

3.2. Die Streitschlichter*innenausbildung in der GWK Rodenkirchen[7]

Bemerkenswert erscheint bei näherer Betrachtung von Schülers Streitschlichtungskonzept, dass alle dafür relevanten Beschäftigen der GWK Rodenkirchen in die Fortbildung miteinbezogen wurden: Gruppenleiter*innen, pädagogische Fachkräfte, Sozialer Dienst ebenso wie die Mitarbeiter*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Alle lernten 2004 gemeinsam in einer zweitägigen Fortbildung das Konzept der Streitschlichtung kennen.

Den Einstieg in diese Fortbildung bildete die Frage „Warum streite ich gerne?“. Diese Herangehensweise bewirkte nach Mediator Roland Schüler, dass sich die Teilnehmer*innen mit kognitiven Beein-

6 Es handelt sich dabei um eine nichtwissenschaftliche Publikation.

7 vgl. Latzer 2013.

trächtigungen Ernst genommen fühlten und das Gefühl erhielten, auf Augenhöhe mit nicht-beeinträchtigen Menschen agieren zu können (vgl. GWK 2006). Zudem wird meines Erachtens nach durch dieses Vorgehen Schülers auch das sonst bestehende Machtgefälle (vgl. ebd.) zwischen den beiden Personengruppen (Beschäftige ohne / Beschäftigte mit kognitiven Beeinträchtigungen) aufgelöst.

Im weiteren Verlauf des Seminars arbeitete Mediator Schüler dann kurzzeitig wieder mit zwei Gruppen: Die Gruppe der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung lernte alles, was es braucht, um als Streitschlichter*innen agieren zu können. Das pädagogische Fachpersonal hingegen, wie es den Streitschlichter*innen assistieren kann (vgl. Schüler 2006).

Diese Trennung der Großgruppe hatte den Hintergrund, dass bei späteren Konflikten die Mitarbeiter*innen mit Beeinträchtigung als Streitschlichter*innen agieren sollen und das pädagogische Personal als Assistent*innen und Schülers Vorgehen, zwei Gruppen zu bilden, ist meines Erachtens nach somit als sinnvoll zu bewerten. Zumal – wie Schüler in der Publikation der GWK betont (vgl. GWK 2006) – für spätere Streitschlichtungen die erlernten Kompetenzen beider Gruppen wieder benötigt werden, da diese sich dann also komplementär ergänzen sollen. Somit begegnen sich alle Beteiligten wieder auf einer Ebene. Was lernten die künftigen Streitschlichter*innen nun konkret in ihrer Streitschlichter*innen-Gruppe? Dies soll mit den Worten einer beteiligten Person wiedergegeben werden:

> *„Da gab es Spiele, da hat man gelernt die Wiedergabe von Wörter zu üben. Wir haben Regeln gelernt und danach haben wir Streit geschlichtet. Wir haben Streit nachgespielt in Rollenspielen (da gab es ein Beispiel, dass zwei sich nicht einigen konnten, wohin man in den Urlaub fährt). Das hat Mut gemacht, es mal in Wirklichkeit zu probieren. Wichtig war auch zu wissen, dass man nicht allein ist. Und auch, dass man als Streitschlichter nicht verantwortlich ist, den Streit zu lösen, sondern man nur auf die Regeln aufpasst.“ (GWK 2006, o. S.)*

Anhand dieser Aussage wird erkenntlich, dass sich Standards, die es bei Mediationsausbildungen gibt (vgl. Besemer 1999; 2009), auch in dieser Streitschlichter*innenausbildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung finden lassen: Es werden Regeln zur Konfliktlösung vermittelt und erlernt und es werden als Teil der praktischen Ausbildung Rollenspiele absolviert. Auch die wichtigen Grundsätze, dass Mediator*innen respektive Streitschlichter*innen nicht die Verantwortung für die Konfliktlösung übernehmen und auf die Einhaltung von Regeln achten sollen, sind Teil dieses Streitschlichtungskonzepts.

3.3. Wie sich Streitschlichtungsprozesse in der GWK Rodenkirchen gestalten

Nachdem beschrieben wurde, wie die Streitschlichter*innenausbildung der GWK Rodenkirchen 2004 gestartet ist, soll hier darauf eingegangen werden, wie sich das dort Gelehrte bzw. Erlernte konkret in Streitschlichtungsprozessen der GWK nun gestaltet – auch hier wird wieder auf die Aussage einer Streitschlichter*in zurückgegriffen:

> *„Erst mal, dass man sich begrüßt, bevor man überhaupt anfängt. Das macht der Streitschlichter, denn manchmal wollen die Streithähne nicht miteinander reden. Man braucht einen ruhigen Raum dafür. Es gibt 3 Regeln: zuhören, nicht beschimpfen, ausreden lassen. Dann muss zuerst die Partei anfangen, die den Streitschlichter gerufen hat. Dann kommt die zweite Partei dran. Der Streitschlichter muss das auch wiederholen und fragt mal nach. Dann sollen die ihre Gefühle äußern. Dann müssen sie selber drauf kommen, wie man den Streit lösen kann, es werden Vorschläge gesammelt. Dann der Friedensvertrag, da schreibt man die Lösungen rein, was die einzelnen Parteien gesagt haben und woran sie sich halten wollen. Das muss unterschrieben werden. Dann verabschiedet man sich. Nach ein paar Wochen kommt ein Nachtreffen, dann kann man prüfen, ob´s funktioniert hat.“ (GWK 2006, o.S.)*

Hier wird bewusst ein längeres wörtliches Zitat verwendet, weil es zeigt: Mediation bzw. Streitschlichtung *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist möglich. Diese Aussage, die von manchen Mediator*innen kritisch als Frage

formuliert wird, lässt sich durch dieses Zitat positiv beantworten, weil es zeigt, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sehr wohl dazu in der Lage sein können, kognitiv zu verstehen und zu reflektieren, was Streitschlichtung ist und nach welchen Grundsätzen sie sich gestaltet.

3.4. Fazit aller beteiligten Personen der GWK Rodenkirchen bezüglich des Streitschlichter*innenprogramms[8]

Wie erleben die beteiligten Personen der GWK Rodenkirchen das neu installierte Streitschlichtungskonzept? Welche Auswirkungen hat dieses auf den Arbeitsalltag in der Werkstatt und welche Veränderungen haben sich dadurch ergeben? Wie empfinden die Beschäftigten diese neue Art der Konfliktlösung? Dies soll im Folgenden anhand der Aussagen von Beschäftigten beleuchtet werden, die sich dazu in einem entsprechenden Themenheft (Titel: Mediation von und mit Menschen mit geistiger Behinderung) des Fachjournals „Spektrum der Mediation“ äußerten, das im Jahr 2007 erschien. Der Betriebsleiter der GWK Rodenkirchen Engelbert Becker, der 2004 daran beteiligt war, das Konzept der Streitschlichtung professionell in der Werkstatt zu etablieren, konstatiert:

> *„[...] Ausfälle an Produktionszeit nehmen die GruppenleiterInnen in Kauf, weil die Streitschlichtung sich als gute Methode bewährt hat, kleinere persönlichere Konflikte am Arbeitsplatz zu regeln, ohne dass sie sich lähmend auf die Arbeit auswirken oder die GruppenleiterInnen endlose, wenig fruchtbare Konfliktgespräche kosten. Diese Ausfälle haben früher mehr gekostet als die Zeiten der Streitschlichtung heute [...]. Für unsere Werkstatt hat sich die Investition in die Menschen eindeutig gelohnt und wir hoffen, dass auch andere Werkstätten und Wohnheime von unseren Erfahrungen profitieren können.“ (Becker 2007, S. 15)*

Die in der GWK Rodenkirchen beschäftigte Ergotherapeutin Sabine Manke meint in ihrem Beitrag im Themenheft der Zeitschrift „Spektrum der Mediation“ ebenfalls:

> *„Die Einführung der Streit-*

8 vgl. Latzer 2013.

> *schlichtung hat wesentlich dazu beigetragen, dass Mitarbeit-erinnen ihr Konfliktverhalten positiv verändern und ihr Verhaltensrepertoire erweitern konnten [...]. Die Einschätzung, dass aggressives Verhalten abgenommen hat, wird sowohl vom Personal als auch von den MitarbeiterInnen geteilt.“ (Manke 2007, S. 40)*

Und wie empfinden die Streitschlichter*innen selbst das neue Konzept bzw. wie sehen sie die Veränderung? Sie äußern sich dazu in der Zeitschrift „Spektrum der Mediation“ folgendermaßen:

> *„Am Anfang gab es viel Streitschlichtung. Alle wollten das haben, das war neu und interessant. Da musste man erst lernen, dass eine kleine Unstimmigkeit nicht gleich ein Streit ist und dass man manches auch so lösen kann. Inzwischen sind die Streits jetzt auch weniger geworden. Das Üben von Reden als „Ärgerermittlung“ hilft auch.“ (GWK 2006, o. S.)*

An dieser Aussage der Streitschlichter*innen lässt sich auch ein Entwicklungsprozess nach-vollziehen: Die Mitarbeiter*innen mussten erst einmal das Konzept der Streitschlichtung verinnerlichen und konnten somit dann aber für sich wieder etwas Neues lernen: den Unterschied zwischen Streit und Unstimmigkeiten. Und auch dies hat wieder eine Entwicklung hervorgebracht, nämlich die Anleitung zu „Reden als Ärgerermittlung“, die in der Werkstatt mit einem entsprechenden Arbeitsblatt erarbeitet wurde (welches den Titel „Nichtverletzende Ärgermitteilung“ trägt, s. Anhang dieses Beitrags), mit dem dies den Mitarbeiter*innen mit kognitiver Beeinträchtigung anschaulich vermittelt werden kann.

Es lässt sich konstatieren, dass die Implementierung des Konzepts der Streitschlichtung in der GWK Rodenkirchen aus verschiedenen Perspektiven bzw. von unterschiedlichen Beteiligten durchweg als positiv bewertet wird.

4. Diskussion: Reflektion / Handlungs-empfehlungen für das Arbeitsfeld

Inwiefern ist Streitschlichtung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein geeignetes Konfliktlösungsverfahren? So lautete die zu Beginn dieser Arbeit gestellte Forschungsfrage. Es hat sich am Beispiel der GWK Rodenkirchen gezeigt, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung durch Streitschlichtungskonzepte in Werkstätten empowert werden: Sie lernen eigenständig Konflikte zu lösen. Diese werden bei diesem Konzept nicht stellvertretend für sie verhandelt oder gelöst, sondern von ihnen selbst. Sie erleben sich somit als handlungsfähige Subjekte und nicht – wie es oftmals der Fall ist – als handlungsunfähige Objekte, für und über die entschieden wird.

Streitschlichtung als Form der Konfliktlösung in Werkstätten wird vermehrt angewendet und es werden verschiedene Konzepte erarbeitet (vgl. Meuer et al. 2007). Vielleicht mag es in einigen Jahren ein Standard sein, den man in jeder WfbM finden kann.

Doch es bleibt weiterhin die Frage, wie es sich bezüglich Mediations- respektive Strei-schlichtungsverfahren außerhalb von Werkstätten verhält. Dort wird Mediation noch kaum angewandt, da immer noch die Frage gestellt wird: „Können Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung das überhaupt?“ (s. Einleitung). Das in dieser Arbeit vorgestellte Streitschlichtungskonzept der GWK Rodenkirchen bestätigt, dass sie es können. Es wurde auch dargestellt, dass Techniken (verstärkter Einsatz visueller Mittel, mehr Pausen) und Sprache anders eingesetzt werden müssen, um bestehende Barrieren abzubauen und einen Zugang zu ermöglichen (Kapitel 2.1).

Ebenso wie Streitschlichtung in Werkstätten funktioniert, kann sie es auch in anderen Bereichen des Lebens. Auch in Wohngruppen der Behindertenhilfe kommt es oftmals zu Konflikten zwischen Bewohner*innen, wie mir aus meiner eigenen beruflichen Tätigkeit als sozialpädagogische Betreuerin von

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung bekannt ist. Dort fungieren oftmals Betreuer*innen als Schlichter*innen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob es in komplexen Konflikten nicht sinnvoller wäre, professionell ausgebildete Mediator*innen mit einem Konfliktlösungsverfahren zu beauftragen.

Konflikte können nach den Grundsätzen von Mediation durch die Vermittlung von Mediator*innen mit entsprechender Expertise besser gelöst werden, weil sie Perspektivwechsel ermöglichen, die den Beteiligten sonst nicht möglich sind. Betreuer*innen haben bei Konflikten von Klient*innen niemals eine Außenperspektive. Die notwendige Neutralität in Konflikten können sie nicht gewährleisten ebenso wenig wie eine Allparteilichkeit zugunsten der Mediand*innen. Es wäre sicherlich sinnvoll, in schwierigen Konfliktsituationen mit dem Konzept der Mediation zu arbeiten (vgl. Weiß & Fuhr 2005; vgl. Besemer 2009).

Auch Nachbarschaftskonflikte – die ein „klassisches Mediationsthema“ sind – können bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein Thema sein, wie ich es in meiner Arbeit als sozialpädagogische Betreuerin oft erleben konnte. Auch hier wäre es spannend, mit der Konfliktlösungsmethode der Mediation zu arbeiten, um ein friedvolles Miteinander wieder-herzustellen. Erwähnt werden muss auch, dass in Förderschulen Streitschlichtungskonzepte für kognitiv beeinträchtige Schüler*innen empfehlenswert sind – denn in Regelschulen sind sie bereits etabliert. Der Pädagoge Georg Theunissen konstatiert:

> *„Zu guter Letzt sei erwähnt, dass der Mediationsansatz nur dann erfolgreich sein kann, wenn er zugleich von den gegebenen Systemen (Institutionen) unterstützt wird. Steht zum Beispiel ein Kollegium einer Schule, einer Schulleitung oder eine Leitung einer Behinderteneinrichtung dem Verfahren eher ablehnend gegenüber, bestehen von vornherein nur geringe Erfolgschancen. Mit anderen Worten: Ein gegebenes System muss eine der Mediation entsprechenden Konfliktkultur mittragen, wenn eine „gute Pädagogik“ fruchtbar werden soll.“ (Theunissen 2011, S. 226).*

Dieses Zitat verdeutlicht: Nur wenn alle beteiligten Personen des Helfersystems, in dem sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung aufgrund ihres Unterstützbedarfs zwangsläufig bewegen, verstehen, welche Chancen sich mit diesem Konfliktlösungsverfahren für diese Personengruppe bieten können, kann sich dieses Konzept weiterentwickeln.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt existiert nach meinen Recherchen keine eigenständige wissenschaftliche Publikation zum Thema „Mediation bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ im deutschsprachigen Raum und es gibt überdies nur wenige Beiträge in Fachzeitschriften wie Sammelbänden, was auch Weiß & Fuhr (vgl. Weiß & Fuhr 2005) und Theunissen (vgl. Theunissen 2011) vor einigen Jahren bereits schon konstatierten.

Es wäre wünschenswert, wenn ein umfassender deutschsprachiger Beitrag zu diesem Thema entstehen würde, welcher das Konzept der Mediation für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung eingehend betrachtet und Handlungsempfehlungen für deren Anwendung geben würde. Denn durch wissenschaftliche Impulsgebung könnte sich Mediation *mit* wie *von* Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe etablieren und so zu gesellschaftlicher Teilhabe respektive Inklusion, wie sie in der UN-Behinderten-rechtskonvention (vgl. UN-BRK 2008) formuliert und gefordert wird, beitragen.

Literaturverzeichnis

Monographien

Besemer, C. (1999). Mediation. Vermittlung in Konflikten (6. Aufl.). Darmstadt: Druckwerkstatt Kollektiv.

Ders. (2009). Mediation - Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. Darmstadt: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH.

GWK-Gemeinnützige Werkstätten Köln (Hrsg.) (2006): Streitschlichtung von und mit Menschen mit Behinderung, Aufsätze von Roland Schüler und Sabine Manke, Stimmen von Streitschlichtern und eine Streitschlichtermappe als CD. Köln.

Jefferys-Duden, K. (1999). Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.

Latzer, A. (2013). Möglichkeiten von und Anforderungen an eine Konfliktvermittlung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung im Rahmen eines Streitschlichterprogramms (unveröffentlichte Masterarbeit).

Montada, L. & Kals, E. (2007). Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz (Psychologie Verlags Union).

Theunissen, G. (1999). Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen (4. Aufl.). Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Ders. (2011). Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinhkardt-Verlag.

Ders. (2013). Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Beiträge aus Fachzeitschriften

Becker, E. (2007). Streitschlichtung - rechnet sich das? In Spektrum der Mediation 26/2007 (S. 15).

Manke, S. (2007). Streitschlichtung in der Werkstatt. In Spektrum der Mediation. 26/2007
(S. 38- 40).

Meuer, D. & Sauthoff, D. (2005). „Geht das überhaupt?“ StreitschlichterInnenausbildung für Menschen mit Behinderung. Ein Praxisbericht. In Spektrum der Mediation 20/2005. (S. 51-53).

Meuer, D. ; Sauthoff, D. & Fiedler, M. (2007). Erfahrungsberichte aus dem hohen Norden. In Spektrum der Mediation. 26/2007 (S. 44-45).

Schüler, R. (20069. Menschen mit geistiger Behinderung lernen Mediation. In Perspektive Mediation I/2006 (S. 26-28).

Weiß, S. & Fuhr, J. (2005). Mediation - eine Chance für Menschen mit geistiger Behinderung ihre Konflikte selbstbestimmter zu lösen In Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1-2 (9). (S. 93-104).

Werther, F. & Hennicke, K. (2008). Der Versuch einer Bestandsaufnahme. In Psychotherapie im Dialog 9 (2). (S. 117-124).

Einzelbeiträge in Sammelbänden

Sappok, T. ; Georgescu, D. & Weber, G. (2019). Intellektuelle Entwicklungsstörung – Überlegungen zur Begrifflichkeit. In Sappok, T. (Hrsg.). (2019). Psychische Gesundheit bei intellektueller Entwicklungsstörung. Ein Lehrbuch für die Praxis (S. 15-21). Stuttgart: Kohlhammer.

Seidel, M. (2007). Menschen mit Intelligenzminderung in Deutschland: Statistik, Lebenswelten, Hilfesysteme und Sozialrecht. In Schanze, C. (Hrsg.). (2007). Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung: Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen (S. 5-12). Stuttgart: Schattauer.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

ADA Mediation Program (Hrsg.). (2016). Resolving ADA Complaints Through Mediation: An Overview. Abgerufen am 12.03.2020 von https://www.ada.gov/mediation_docs/mediation-brochure.pdf Ed. By Department of Justice.

Bundesanzeiger Verlag (Hrsg.) (2008). UN-Behindertenrechtskonvention. Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen am 12.03.2020 von http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf.

Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.). (2014). Diskussionspapier zu Fragen des Mindestlohns in Werkstätten für behinderte Menschen, Integrationsprojekten und Zuverdienstprojekten Abgerufen am 10.03.2020 von https://www.53grad-nord.com/fileadmin/template/newsletter2014/14-08/mindeslohn.pdf

Beitrag VIII: Der Täter-Opfer-Ausgleich als Mediation?

Von Kathrin Dietzel

Gliederung:

1. Einleitung
2. Mediation
3. Der Täter -Opfer-Ausgleich
4. Besondere Herausforderungen der Mediation in Strafsachen
5. Fazit

1. Einleitung

Ausgehend von einer Diskussion, die sich im Lehrendenprojekt „Konfliktbearbeitung in der Sozialen Arbeit“ (Dozentinnen: Leah Carola Czollek und Gudrun Perko) an der Fachhochschule Potsdam zum Thema Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich entspann, stellte ich fest, dass nicht nur in unserem Seminar, sondern auch in der Fachliteratur die Frage kontrovers diskutiert wird, ob und wenn ja unter welchen Voraussetzungen der Täter-Opfer-Ausgleich (im Folgenden auch TOA genannt) überhaupt als Mediation bezeichnet werden könne und inwieweit das Mediationsgesetz (MediationsG) für diesen Gültigkeit habe.

Im Gesetzestext selbst finden sich zwar keine Ausführungen zum Täter-Opfer-Ausgleich, doch laut TOA-Standards sind aus fachlicher Sicht die wesentlichen im MediationsG genannten Normen auch für die Mediation in Strafsachen anwendbar und sinnvoll.

Warum flammt jedoch die Debatte um grundlegende Begriffe wie Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit, Neutralität oder Allparteilichkeit und die Frage nach deren Gültigkeit für den TOA immer wieder auf? Insbesondere die Frage, ob der im strafrechtlichen Verfahren verstärkte Zwangskontext mit dem Freiheitspostulat der Mediation vereinbar ist, wird in der Literatur heftig diskutiert: Inwieweit handelt es sich bei dem Verfahren der Mediation in Strafsachen also überhaupt um freiwillige Konfliktbewältigung?

Die vorliegende Arbeit wird diesen Fragen auf den Grund gehen und das Wesen der Mediation genauer betrachten. Dabei werden wesentliche Grundprinzipien des Verfahrens herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Gültigkeit für die klassische Mediation untersucht. Der nächste Abschnitt beleuchtet den Täter-Opfer-Ausgleich als Teil der Restorative Justice-Bewegung. Darauffolgend wird die Mediation in Strafsachen in Hinblick auf die

zuvor herausgearbeiteten Wesensmerkmale der Mediation analysiert. Außerdem werden die besonderen Herausforderungen für Mediator*innen in Strafsachen erörtert.

Die wichtigste im Rahmen dieser Arbeit herangezogene Literatur zur klassischen Mediation ist das von Thomas Trenczek u. a. herausgegebene Handbuch „Mediation und Konfliktmanagement“ (vgl. Trenczek 2013) sowie Christoph Besemers „Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten“ (vgl. Besemer 2009). Einen Überblick über Mediation in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit bietet Ansgar Marx in „Mediation und Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit“ (vgl. Marx 2016). Für einen kritischen Blick auf die Grundprinzipien von Mediation ist Birgit Keydels dialektische Betrachtungsweise von Begriffen wie Freiwilligkeit oder Allparteilichkeit hilfreich, die sie in mehreren Zeitungsartikeln zur Debatte beigetragen hat (vgl. Keydel 2011; 2017) .

Zum Thema „Täter-Opfer-Ausgleich“ wurde zusätzlich zu den Überblickswerken von Trenczek und Marx vor allem Anja Schmidts „Strafe und Versöhnung. Eine moral- und rechtsphilosophische Analyse von Strafe und Täter-Opfer-Ausgleich“ (Schmidt 2012) herangezogen, diese liefert eine Darstellung der kritischen Positionen gegenüber dem Täter-Opfer-Ausgleich im Hinblick auf schwere Straftatbestände.

2. Mediation

2.1. Was ist Mediation und warum brauchen wir sie?

Eine komplexe Definition des Begriffs Mediation findet sich im „Handbuch Mediation und Konfliktmanagement“ von Prof. Dr. Thomas Trenczek:

> *„Ein nicht öffentliches Verfahren konstruktiver Regelung offener Fragen und Konflikte, bei dem die Parteien unter Anleitung und mit Unterstützung unabhängiger und unparteiischer Dritter, den Mediatoren, selbst nach einvernehmlichen Regelungen bzw. Lösungen suchen, die ihren Bedürfnissen und Interessen dienen. Die Mediatoren unterstützen die Parteien dabei, die strittigen Themen zu identifizieren sowie Lösungsoptionen zu erarbeiten, sie entscheiden aber nicht inhaltlich in der (Streit-)Sache.“ (Trenczek 2013, S. 25)*

Im Vordergrund des Konfliktlösungsverfahrens steht laut Christoph Besemer die Übernahme von Verantwortung und Selbstbestimmung durch die Parteien sowie eine konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten. Wenn zwei Konfliktparteien allein nicht mehr weiterkommen, können sie sich an professionelle Mediator*innen wenden, die den Konfliktparteien beim Finden einer Lösung behilflich sind. Diese leiten durch die Mediation, während die Parteien den Inhalt bestimmen. Die Lösungen werden also von den Betroffenen selbst erarbeitet (vgl. Besemer 2009, S. 14).

Konflikte, so Besemer, sind notwendig um Beziehungen zu verbessern und sich selbst weiterzuentwickeln. Eine Welt ohne Konflikte ist eine weltfremde Utopie und keinesfalls erstrebenswert. Um so wichtiger ist es, argumentiert er, dass Menschen ihre Konflikte wieder selbst in die Hand nähmen. Sie berauben sich sonst einer Wachstumschance, die in jedem Konflikt stecke. Eine der grundlegenden Bemühungen der Mediation ist es, die Menschen wieder konfliktfähig zu machen (vgl. Besemer 2009, S. 26).

Im Folgenden stellt diese Arbeit die Frage danach, was Mediation in ihren Grundzügen ausmacht. Gibt es allgemeingültige Prinzipien und wenn ja, sind

diese in der Praxis stets umsetzbar? Wo liegen diesbezüglich die besonderen Herausforderungen für die Mediator*innen?

2.2. Die Säulen der Mediation

Die Frage nach den Wesensmerkmalen der Mediation wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert, wobei es unterschiedliche Auffassungen gibt, welche Grundprinzipien Mediation ausmachen und ob diese eine absolute Gültigkeit besitzen. In diesem Kapitel werden zunächst die grundlegenden Kriterien herausgearbeitet, ihre Bedeutung für das klassische Mediationsverfahren erörtert und kritisch im Hinblick auf Herausforderungen in der praktischen Umsetzung hinterfragt.

2.3. Eigenverantwortung

In der Literatur herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Eigenständigkeit der am Konflikt Beteiligten für ein gelingendes Mediationsverfahren von zentraler Bedeutung ist. Trenczek etwa leitet die Wesensmerkmale der Mediation aus deren Autonomiegedanken her. Er betont, dass die Parteien Anfang, Ende, Inhalt und Ziel der Mediation selbst bestimmen sollen. Auch Marx sieht diesen Punkt als zentral an: „Parteien müssen in der Lage sein, ihre Interessen zu vertreten. Mediation basiert auf der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Parteien“ (vgl. Marx 2016, S. 78).

Laut Besemer werden getroffene Übereinkünfte dann am ehesten eingehalten, wenn die Beteiligten selbst diese mitbestimmt haben (vgl. Besemer 2009, S. 56). In der Mediation sei es daher besonders wichtig, dass die Konfliktparteien maximal am Prozess der Entscheidungsfindung beteiligt seien. Als „Experten ihres Konflikts“ bezeichnet auch Birgit Keydel die Konfliktparteien selbst.

Die Rolle der Mediator*innen ist aus ihrer Sicht eine helfende, die durch das Anwenden professioneller Techniken, etwa beim Überwinden von Blockaden oder beim Erreichen eines Perspektivwechsels, gekennzeichnet ist. Keydel erkennt aber auch an, dass es für die

Mediator*innen nicht immer möglich und manchmal auch nicht sinnvoll ist, sich gänzlich zurückzunehmen und alles den Streitparteien zu überlassen. Um diesen Umstand zu verdeutlichen, wendet sie eine dialektische Betrachtungsweise des Begriffes Eigenverantwortung an, indem sie ihn in Bezug setzt zu seinem Gegensatz, der Fremdbestimmung. Denn Aspekte von Fremdbestimmtheit spielten oftmals in der Mediation eine Rolle und Mediator*innen müssten sich dieser Tatsache bewusst sein. Eine dialektische Betrachtungsweise ermögliche, die Grundpfeiler der Mediation als ein Wertegerüst zu betrachten, sie aber in ihrer Bedeutung nicht als absolut anzusehen. Die Begriffe, so Keydel, blieben so beweglich und handhabbar (vgl. Keydel 2017, S. 69) .

Was bedeutet dies nun konkret? Keydel merkt an, dass es durchaus auch Momente gebe, in denen Mediator*innen die Verantwortung übernähmen und Vorgaben im Mediationsprozess machten. Etwa bei der Entscheidung, ob ein Fall überhaupt für ein Mediationsverfahren geeignet ist. Dies dürfe, so argumentiert sie, nicht allein in die Hände der Konfliktparteien gelegt werden, die sich aber dennoch freiwillig für eine Mediation entscheiden müssen. Auch hinsichtlich der Anwendung von Methoden und Interventionen wie ‚leerer Stuhl' oder ‚Fishbowl' hätten die Beteiligten, laut Keydel, „weder die Expertise, dies zu entscheiden, noch sind sie in der Rolle, dies zu tun." (Keydel 2017, Teil 2, S. 23). Auch gebe es Mediationsschulen, die aktiv Lösungen anbieten und dies konzeptionell begründen könnten (vgl. ebd.).

Neutralität/Allparteilichkeit

In Bezug auf das Kriterium der Neutralität als Grundprinzip der Mediation hebt Trenczek hervor, dass es sich hierbei nicht etwa um passive Zurückhaltung, sondern vielmehr um eine aktive Grundhaltung handle, die dazu diene, die Symmetrie zwischen den Parteien sicherzustellen. Der Begriff Allparteilichkeit sei also besser geeignet um die Haltung der Vermittelnden den Konfliktparteien gegenüber zu beschreiben. Es gehe dabei, so Trenczek, um Offenheit

gegenüber der Sachfrage, Äquidistanz zu beiden Parteien und Unparteilichkeit gegenüber diesen (vgl. Trenczek 2013, S. 180). Ein Konflikt solle demnach so mediiert werden, dass das Ergebnis stets offen ist. Auch die Formulierung, dass Mediator*innen „allen Parteien gleichermaßen verpflichtet“ (§ 2 Abs. 3 MediationsG, S. 1) sind, suggeriert mehr als eine rein neutrale Haltung der Vermittler*innen. Noch deutlicher formuliert es Eberhard Carl, wenn er sagt, dass die Vermittler*innen „allen Parteien in gleicher Weise zur Verfügung stehen und ihnen gleichermaßen dienen“ sollen (vgl. Trenczek 2013, S. 492). Um dies erfüllen zu können, also den Parteien gegenüber gleichermaßen verpflichtet zu sein, ihnen dienen zu können, benötigt der/die Mediator*in laut Keydel „wirkliches Interesse“ an seinem Gegenüber:

> *„Wir verlassen im Mediationsprozess unsere Distanz und lassen uns ein [...] In diesen Momenten sind wir sehr nah bei der jeweiligen Konfliktpartei, d.h. wir sind nicht distanziert neutral, sondern eher emphatisch parteilich. Dieser Form von Parteilichkeit bedarf es, um den Prozess erfolgreich steuern und vor allem, um die erforderliche Übersetzungsleistung erbringen zu können.“ (Kevdel 2017, Teil 1, S. 15)*

Die Sicherstellung der Allparteilichkeit im Mediationsprozess sei jedoch, so Trenczek, mehr als nur eine Herausforderung, es sei sogar unmöglich. Eine Lösung für dieses Problem sieht er in der Selbstreflexion durch die Mediator*innen. Trenczek argumentiert, es könne:

> *„[...] nur darum gehen, aktiv daran zu arbeiten, sich seiner eigenen Orientierungen, Befangenheit, Hypothesen, Neigungen und Gefühle sowie der damit zusammenhängenden Gefährdungen bewusst zu werden, um den Parteien in einer Weise gegenüberzutreten, die es ihnen erlaubt, die Mediatoren als unparteiisch zu erleben, sie zu akzeptieren, sich ihnen anzuvertrauen und sich von ihnen in dem Verfahren leiten zu lassen. […] Entscheidend ist nicht ein wie auch immer definierter Neutralitätsstandard, sondern die Sicherstellung der Autonomie der Parteien durch die größtmögliche Selbst-Kontrolle über ihren Konflikt. Ungeachtet des heftigsten Bemühen der Mediatoren, sind es letztlich immer die Parteien, die die Dienstleistung wahrnehmen, abnehmen, testen und be-*

> *urteilen. Schon das leiseste Misstrauen der Parteien in die Allparteilichkeit der Mediatoren gefährdet deren Interventionsmöglichkeiten.“ (Trenczek 2013, S. 181)*

Nur durch Selbstreflexion könne also eine Vertrauensebene entstehen, um so eine maximale Selbst-Kontrolle der Konfliktparteien erst zu ermöglichen. Christoph Besemer spricht dem ethischen Selbstverständnis in der Mediation eine herausragende Rolle zu und sieht darin eine der großen Herausforderungen für professionelle Vermittler*innen.

Statt in Schwarz-Weiß-Denken zu verfallen, so Besemer, gehe es der Mediator*in darum, „sich wohlwollend in die Konfliktparteien einzufühlen“ (Besemer 2009, S. 62) woraus eine Akzeptanz der Person resultiere, auch wenn deren Meinung oder Haltung den eigenen Grundsätzen nicht entspreche. Birgit Keydel weist in diesem Kontext auf das Spannungsfeld zwischen Wertschätzung und Ablehnung hin und bezeichnet dieses Begriffspaar als eine Säule der Mediation. Dahinter steht aus ihrer Sicht die Idee eines positiven Menschenbildes, geprägt von Wertschätzung und Respekt, auf dessen Grundlage Mediator*innen in Kontakt zu den Konfliktparteien treten. Aus dieser Haltung heraus gehe es, so Keydel, in der Mediation dann auch nicht um die Klärung einer Schuldfrage. Dennoch stellt sie die Frage, wann Mediator*innen Grenzen ziehen müssen oder sollten und verdeutlicht dies am Beispiel des Umgangs mit Gewalt. Darin trete, so Keydel, die Dialektik von Wertschätzung und Ablehnung besonders deutlich hervor. Ihre Frage lautet, ob ein wertschätzender und respektvoller Umgang tatsächlich immer möglich sei:

> *„Wo liegen die Grenzen von Mediation? Falls es solche Grenzen gibt, haben wir es gewissermaßen mit dem Gegensatz, das heißt mit der Ablehnung von Meinungen, Personen, Konzepten zu tun. Denn in dem Moment, wo man eine Grenze zieht, ist man demgegenüber, was jenseits dieser Grenzen liegt, nicht wertschätzend und offen. […] Wertschätzung und Respekt kommt nicht ohne Grenzen aus - beide Pole […] beziehen sich also dialektisch aufeinander.“ (Kevdel 2017, Teil 2, S. 24)*

Freiwilligkeit

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, nimmt der Begriff der Freiwilligkeit in der Debatte um die Wesensmerkmale der Mediation eine zentrale Rolle ein. Trenczek moniert, dieser sei diffus und bisher zu wenig operationalisiert. Er hebt hervor, dass Mediation generell nur begrenzt freiwillig stattfinde. Schließlich, so Trenczek, stelle sich kaum jemand freudig einem Konflikt, vielmehr geschehe dies immer in Abwägung der vorhandenen Alternativen sowie der sozialen, ökonomischen oder rechtlichen Folgen einer Weigerung.

Statt Freiwilligkeit sei hier der Begriff „Bereitschaft“ also angemessener, da es sich um eine reduzierte Form der Freiwilligkeit handle, um eine Bereitschaft zum Wählen der Option Mediation (vgl. Trenczek 2013, S. 36).

Ansgar Marx bezeichnet in seinem Artikel „Das Prinzip der Freiwilligkeit der Mediation - Empirische Daten und notwendige Kurskorrekturen“ das Freiwilligkeitspostulat als „nicht mehr zeitgemäße Doktrin“ (Marx 2010, S. 132). Um eine größere Bekanntheit und auch Nutzung von Mediation in Deutschland zu ermöglichen, bedürfe es, so Marx, der Korrektur dieser veralteten Sichtweise.

Er stützt seine These einer notwendigen „Relativierung des Prinzips der Freiwilligkeit“ auf eine von ihm durchgeführte empirische Studie in den USA/Kalifornien, wo er die dortigen Erfahrungen mit der obligatorischen und der angeordnten[1] Mediation analysiert.

Verschiedene Faktoren, erläutert Marx, würden Streitparteien von der freiwilligen Mediation abhalten. Hierzu gehörten mangelnde Information, Angst vor der unbekannten Methode und mangelnde Kooperationsbereitschaft (vgl. Marx 2010, S. 133).

1 Angeordnete Mediation: Mediation, die auf Anordnung eines Gerichtes, Arbeitgebers oder einer Autoritätsperson zustande kommt. Obligatorische Mediation: Mediation, die durch Gesetz, Vertrag oder allgemeine Geschäftsbedingungen vorgeschrieben ist.

In Deutschland herrsche, laut Marx, der Grundtenor, dass nur eine von Klient*innen gewollte Mediation zum Erfolg führen könne. Dieses Festhalten an der Bedeutung von Freiwilligkeit für eine gelingende Mediation werde jedoch in anderen Staaten nicht praktiziert. In Norwegen, Kanada und den USA sei angeordnete bzw. obligatorische Mediation durchaus üblich (vgl. Marx 2010, S. 132). ‚Mandatory Mediation' hat sich in den USA als Begriff für die durch das Gericht oder vom Gesetz vorgeschriebene Mediation eingebürgert. Diese wird insbesondere in den Bereichen Familie, Arbeits- und Verbraucherangelegenheiten angewandt.

Marx argumentiert, dass Parteien und ihre Rechtsbeistände häufig erst durch angeordnete Mediationen erfahren, welche Vorteile eine kooperative und nicht konkurrente Konfliktlösung habe. Viele würden, so Marx, laut Studien den Mediationsprozess als überwiegend positiv erleben und seien dankbar für die Gelegenheit, die sie ohne die richterliche Anordnung nicht wahrgenommen hätten.

Marx spricht sich in seinem Artikel deutlich für eine Korrektur des Prinzips der Freiwilligkeit in der Mediation aus, eine Anordnung durch Gericht sollte seiner Meinung nach ermöglicht werden (vgl. Marx 2010, S. 132).

Birgit Keydel betrachtet in ihrer Antwort auf Marx' Artikel in einer der Folgeausgaben der ZKM (vgl. Keydel 2011, S. 61) den ethischen Begriff Freiwilligkeit ebenfalls als einen dialektischen, im Zusammenspiel mit seinem Gegenteil, dem Zwang.

Mediation, so Keydel, sei unvorstellbar ohne den Grundsatz der Freiwilligkeit. In der Praxis jedoch komme es häufig vor, dass die Teilnahme der Streitparteien nur eingeschränkt freiwillig stattfinde. Etwa wenn es eine Anordnung des Vorgesetzten gebe oder ein Partner dem anderen mit einem Gerichtsverfahren drohe, sofern dieser sich nicht auf eine Mediation einlasse (vgl. Keydel 2011, S. 62).

In Bezug auf das Kriterium der Freiwil-

ligkeit ist laut Keydel nicht maßgeblich, ob die Streitparteien freiwillig zur Mediation kommen, sondern vielmehr, ob sie sich nach der Teilnahme an einer umfangreichen Information über das Verfahren freiwillig für das Durchführen einer Mediation entscheiden würden.

In ihrem Aufsatz „Die Big Five der Mediation“ stellt Keydel obendrein die These auf, dass es im Prinzip keine wirklich freiwillige Mediation gebe und dass etwas Zwang sogar gut und hilfreich sein könne, um einen Mediationsprozess zu initiieren (vgl. Keydel 2017, S. 69).

> *„Ein Zwang, der die Konfliktparteien bewegt, sich überhaupt erst einmal mit der Frage auseinanderzusetzen, was Mediation ist, und ob sie sich auf so einen Prozess einlassen wollen.“ (Keydel 2017, Teil 1, S. 16)*

3. Der Täter-Opfer-Ausgleich

Der TOA, so wie er im deutschen Rechtsraum praktiziert wird, soll Täter*innen und Opfern die Möglichkeit geben, unter Vermittlung eines unparteiischen Dritten den Konflikt, der zur Straftat führte oder der durch die Straftat verursacht wurde, selbstbestimmt, freiwillig und befriedend wiederherzustellen.

Ursprünglich als Gegenmodell zum strafrechtlichen System gedacht, wurde der TOA in Deutschland in das Strafrechtssystem integriert. Die Durchführung eines TOA oder bereits das Bemühen darum von Seiten der beschuldigten Personen kann sich positiv auf das zu verhängende Strafmaß auswirken (vgl. Trenczek 2013, S. 584).

In Deutschland gab es in den 1980er Jahren die ersten Modellprojekte mit jugendlichen Straftätern. Nach positiven Erfahrungen wurde der TOA 1994 dann auch ins Erwachsenenstrafrecht aufgenommen. Er ist also heute im Jugendgerichtsgesetz (JGG), im Strafgesetzbuch (StGB) und in der Strafprozessordnung (StPO) festgeschrieben.[2]

Der TOA ist in Deutschland universell

2 siehe u.a. §10 Nr. 7 JGG, §46 a StGB, §153 StPO, § 155 StPO

anwendbar, es gibt keine gesetzlichen Einschränkungen bezüglich bestimmter Straftaten, Deliktskategorien oder Personen. Das Strafverfahren wird durch die Implementierung des Täter-Opfer-Ausgleichs um die unmittelbare Tatbewältigung zwischen Opfer und Täter*in ergänzt, bleibt aber weiterhin ein staatlicher Bewältigungsprozess (vgl. Trenczek 2013, S. 583 ff.).

Laut TOA-Standards umfasst der Begriff Täter-Opfer-Ausgleich sämtliche Bemühungen der tatverantwortlichen Person, einen Ausgleich mit der von der Tat geschädigten Person zu erreichen, die Tat ganz oder zum überwiegenden Teil wiedergutzumachen oder deren Wiedergutmachung zumindest ernsthaft anzustreben.

Eine wesentliche Voraussetzung hierfür sei, dass diese Bemühungen auf der Grundlage eines kommunikativen Prozesses stattfinden.

Bei der Mediation in Strafsachen handelt es sich laut TOA Standards dagegen ausschließlich um „klar definierte professionelle Konfliktvermittlung durch hierfür speziell ausgebildete Mediatorinnen und Mediatoren.“ (STANDARDS 2017, S. 5). Auch Trenczek merkt an: „TOA und Mediation in strafrechtlichen Konflikten sind nicht deckungsgleich“ (Trenczek 2013, S. 585). Mit Blick auf das deutsche Mediationsgesetz könne, so Trenczek, mit TOA nur noch die strafrechtliche Entscheidung (die Rechtsfolge) bezeichnet werden, während Mediation das Verfahren und methodische Vorgehen der Konfliktbearbeitung beschreibe.

Ein Vorteil des Begriffs Mediation in Strafsachen ist laut TOA Standards, dass dieser frei von Zuschreibungen hinsichtlich der Rollen der Konfliktparteien als ‚Täter‘ und ‚Opfer‘ sei (vgl. STANDARDS 2017, S. 5).

3.1. Die Begriffe „Täter" und „Opfer"

Die meisten Ausgleichsverfahren werden vor einer gerichtlichen Verurteilung im Rahmen einer Diversion durchgeführt. Von „Tätern" zu sprechen ist aufgrund der Unschuldsvermutung (vgl. Art. 6 EMRK) problematisch, ebenso der Begriff des Täter-Opfer-Ausgleichs (vgl. Trenczek 2013, S. 582).

Die Stempel ‚Opfer' und ‚Täter' tragen im Vorfeld einer Verurteilung laut TOA-Standards dazu bei, dass komplexe Hintergründe, die zu einer Tat geführt haben, vereinfacht werden. Sie „erschweren kreative und tragfähige Konfliktlösungen, die das eigentliche Ziel einer jeden Mediation sind. Ganz im Unterschied dazu erscheint der Begriff der Mediation in Strafsachen wertfreier und weist auf die kommunikativen Elemente des Verfahrens hin" (STANDARDS 2017, S. 5).

Im Folgenden werden die Begriffe „Beschuldigte" und „Geschädigte" verwendet, soweit diese im jeweiligen Kontext die Begriffe Täter und Opfer ersetzen können. Um den Begriff des Täter-Opfer-Ausgleichs kommt man an bestimmten Stellen nicht herum, da dieser im Gesetz so festgeschrieben ist. Besser passen würde jedoch der in Österreich übliche Begriff „Tatausgleich".

3.2. TOA als Teil der Restorative Justice Bewegung

In der deutschen Rechtsordnung hat der Staat das Gewaltmonopol: Wird eine Straftat begangen, ermittelt und bestraft ausschließlich der Staat. Dies soll sowohl dem Schutz der Beschuldigten vor ungerechter Strafverfolgung, als auch der Vermeidung von Selbstjustiz und Rache dienen. Für viele Opfer von Straftaten ist die Tat mit der Strafe an sich aber noch nicht erledigt: „Zwar mag sich das Tatopfer durch die Strafe in einem Genugtuungs- oder Ausgleichsbedürfnis befriedigt fühlen, eine unmittelbare Konfrontation im Dialog, wirkliche Reue oder eine aufrichtige Entschuldigung ersetzt sie jedoch nicht." (Schmidt 2012, S. 22)

Das rechtliche Strafverfahren ist außerdem Täter orientiert. Es konzentriert sich auf den Beschuldigten und den Erweis oder Nichterweis seiner Tatschuld. Im Zuge wachsender Kritik am strafrechtlichen Sanktionssystem wurde der Ruf nach einer stärkeren Einbeziehung der Geschädigten in den Bewältigungsprozess einer Straftat immer lauter:

> *„Einerseits wurden die hohen Erwartungen enttäuscht, die in den Behandlungs- und Resozialisierungsgedanken gesetzt wurden (Schumann, Steinert & Voß 1988), andererseits wiesen kriminologische Untersuchungen auf die schädlichen Wirkungen freiheitsentziehender Maßnahmen hin (Albrecht, Dünkel & Spieß 1981; Jeschke 1988: 674), womit die Suche nach alternativen Rechtsformen notwendig wurde.“ (Bals 2010, S. 83)*

Restorative Justice „versteht sich als umfassendes - traditionelle Strafphilosophien überwindendes - Gerechtigkeitsparadigma, nach dem das aus der Begehung von Unrecht (nicht nur strafrechtlich relevantes Verhalten) erfahrene Leid soweit wie möglich ausgeglichen werden soll.“ (Trenczek 2013, S. 583).

Weltweit haben sich unterschiedliche Verfahren der Restorative Justice etabliert. Während in Australien und Neuseeland ‚family group conferences’ und ‚reintegration ceremonies‘ weit verbreitet sind, wird in Deutschland vor allem das Modell des Täter-Opfer-Ausgleichs praktiziert.

Der Grundgedanke hinter dem Täter-Opfer-Ausgleich ist laut TOA-Standards der, dass durch eine Straftat nicht nur die staatliche Ordnung verletzt wird, sondern ebenso eine Verletzung von Menschen und Beziehungen erfolge. Der Täter müsse sich nach einer Straftat also nicht nur seiner Schuld, sondern auch seiner Verantwortung stellen:

> *„Im traditionellen Strafrecht fordert die Gesellschaft von der Justiz, die Schuld festzustellen und die Bestrafung zu übernehmen. In Angeboten der Restorative Justice werden die von der Straftat geschädigten Personen, die Tatverantwortlichen und - bei Bedarf - das Gemeinwesen in die Bemühungen um eine Befriedung miteinbezogen […]. Dahin-*

> *ter steckt die Philosophie einer bürgernahen Rechtspolitik, die den Betroffenen eine für sie adäquate Lösung des durch die Straftat entstandenen Konflikts zutraut.“ (STANDARDS 2017, S. 6)*

Im TOA erhält also der*die Geschädigte eine aktive Rolle, gleichzeitig erhält der*die Beschuldigte die Möglichkeit, durch eine direkte Konfrontation Verantwortung für die Tat zu übernehmen. Wichtig sei hierbei, merkt Marx an, dass Tat und Person voneinander getrennt würden, also die Handlung, nicht die Person verurteilt werde (vgl. Marx 2016, S. 182).

Im Folgenden wird das Verfahren der Mediation in Strafsachen genauer untersucht. Der Fokus liegt dabei auf den oben diskutierten Grundpfeilern der Mediation und auf den speziellen Herausforderungen für Vermittler*innen, die in diesem Berufsfeld tätig sind.

4. Besondere Herausforderungen der Mediation in Strafsachen

Im Folgenden werden zwei der oben erörterten Säulen der Mediation im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen im Kontext der Mediation in Strafsachen analysiert. Die Grundprinzipien Allparteilichkeit und Freiwilligkeit stellen Mediator*innen in diesem Berufsfeld aufgrund der Einbettung des Verfahrens in den strafrechtlichen Zwangskontext vor besondere Herausforderungen.

4.1. Allparteilichkeit

Ziel der Mediation in Strafsachen ist, wie bei anderen Mediationsverfahren auch, das Erreichen einer win-win-Lösung für die Konfliktbeteiligten: beide Parteien sollen das Verfahren als Gewinner*innen verlassen. Durch den strafrechtlichen Hintergrund ist die Ausgangslage jedoch eine grundlegend andere, denn „während bei klassischen Mediationsverfahren in Sorgerechts-, Beziehungs-, Trennungs- oder Nachbarschaftskonflik-

ten jede Partei denselben Status in der Auseinandersetzung hat, wird beim Täter-Opfer-Ausgleich von ungleichen Positionen ausgegangen.

Gesetzt ist, eine Seite hat Unrecht getan und die andere Partei hat deswegen berechtigte Ansprüche an sie.“ (Früchtel 2016, S.66). Auch Besemer stellt fest: „Ein wesentlicher Unterschied zur regulären Mediation ist, dass hier die Frage der Schuld oft schon vorentschieden ist, auch wenn in den Gesprächen manchmal deutlich wird, dass auch das Opfer seinen Anteil am Geschehen hatte.“ (Besemer 2009, S.159)

In Kapitel 2.2. wurde bereits deutlich gemacht, dass auch in der klassischen Mediation Schieflagen im Machtverhältnis zwischen den Parteien vorhanden sein können. Etwa wenn in Sorgerechts- oder Trennungsfragen ein Partner den anderen unter Druck setzt. Im strafrechtlichen Kontext tritt das Machtgefälle allerdings noch stärker hervor, da ein Tatausgleich nur dann stattfindet, wenn der/die Beschuldigte sich zum Tatvorwurf einlässt. Laut Trenczek ist es aufgrund der Rollenverteilung (Täter*in vs. Opfer) für die Vermittler*innen besonders wichtig, sich um Rollenklarheit bzw. Allparteilichkeit zu bemühen (vgl. Trenczek 2013, S. 582).

In diesem Zusammenhang betonen Kritiker*innen des TOA, dass insbesondere durch schwere Straftaten ein unüberwindbares Ungleichgewicht zwischen den Parteien entstehe. Die stattgefundene Verletzung bewirke ein illegitimes Herrschaftsverhältnis und ein strafbares Unrecht gerate im Konfliktschlichtungsverfahren in Gefahr, als Gegenstand partnerschaftlicher Übereinkünfte zu erscheinen.

In dieser Betrachtungsweise sind die Parteien aufgrund des Machtgefälles nicht mehr in der Lage selbst ihren Konflikt zu klären, da eine Seite zu stark unterlegen ist. Aus diesem Grund dürfe gerade bei deutlichen Machtgefällen, wie etwa bei häuslicher Gewalt, keine Mediation angewandt werden (vgl. Schmidt 2012, S. 188). Anja Schmidt argumentiert, dass etwa bei Gewalt in Paarbeziehungen eine Entschuldigung nicht den

Stellenwert habe wie in ‚normalen' TOA-Fällen, „denn Entschuldigungen und Beteuerungen, dass sich nun alles ändern werde, seien bei häuslicher Gewalt fester Bestandteil der Gewaltbeziehung." (Schmidt 2012, S. 188). Ein möglicher Ausweg, so Schmidt, könne das Einbauen von längerfristigen Kontrollmechanismen in den Bewältigungsprozess sein. Trenczek hingegen ist der Ansicht, dass grundsätzlich jede Form von Delikten im TOA bearbeitet werden können:

> *„Weder Deliktsschwere noch strafrechtliche Vorbelastungen des Täters schließen einen Ausgleichsversuch von vornherein aus oder lassen Prognosen über die Erfolgsaussichten der Mediation zu. […] Die Praxis hat in zahlreichen Fällen nachgewiesen, dass auch schwere Delikte und eskalierte Konflikte wie die im Rahmen der häuslichen Gewalt durchaus geeignet sind, meditativ bearbeitet zu werden." (Trenczek 2013, S. 586).*

Hendrik Middelhof sieht hier eine besondere Herausforderung für Mediator*innen in Strafsachen. Es gehöre zu ihrer Rolle, Machtunterschiede zwischen den Konfliktparteien auszugleichen (vgl. Middelhof 2018, S. 73).

Trenczek betont außerdem, dass die Viktimisierungserfahrungen der Geschädigten berücksichtigt werden müssten, was von den Vermittler*innen ein besonders sensibles Verhalten den Geschädigten gegenüber erfordere. Auch sollten diese ermutigt werden, Familienmitglieder oder sonstige Unterstützung zum Vermittlungsgespräch mitzubringen (vgl. Trenczek 2013, S. 587).

Eine weitere Schwierigkeit für Vermittelnde im TOA-Verfahren bestehe laut Middelhof darin, dass von diesen kein persönliches Interesse verfolgt werden dürfe. Ein solches könne sich etwa im Streben nach einer hohen Erfolgsquote und einer damit verbundenen Druckausübung auf die Konfliktparteien manifestieren. Auch bestehe die Gefahr einer ausschließlichen Betrachtung des TOA als erzieherische Maßnahme, so dass die Gefahr einer Instrumentalisierung des Opfers bestehe, um auf den Täter einzuwirken (vgl. Middelhof 2018, S. 72).

4.2. Freiwilligkeit

Freiwilligkeit seitens des Beschuldigten sei in der Mediation in Strafsachen nur bedingt vorhanden, da eine Anklage bzw. Sanktionen drohen, sofern der*die Beschuldigte die Mediation ablehne. Der TOA müsse daher umso mehr, so Trenczek, für Beschuldigte und Geschädigte einen Angebotscharakter haben. Beide Seiten dürften nicht unter Druck gesetzt werden, beide müssten ausdrücklich ihre Zustimmung erteilen.

Trenczek betont aus diesem Grund die absolute Notwendigkeit einer vorherigen Einladung zum Einzelgespräch, was in der klassischen Mediation nicht üblich sei (vgl. Trenczek 2013, S. 586).

Beim Täter-Opfer-Ausgleich sieht Ansgar Marx außerdem die Problematik, dass es sich um einen „hochgradig verstaatlichten Konflikt“ handle (vgl. Marx 2016, S. 184). Die meisten Fälle, so Marx, würden den TOA-Stellen durch die Staatsanwaltschaft bzw. die Jugendgerichtshilfe zugewiesen. Freiwilligkeit bestehe zwar in der Möglichkeit zur Ablehnung auf beiden Seiten, allerdings sei diese Freiwilligkeit zu hinterfragen, da eine Ablehnung gravierende Folgen vor allem für den Beschuldigten haben könne.

Eine Teilnahme bedeute die Einstellung des Verfahrens oder zumindest eine Strafmilderung. Nehme er nicht teil, werde das Strafverfahren fortgesetzt. Dies gleiche laut Marx eher einem Zwangskontext, in dem es Wahlmöglichkeiten gibt. Der Beschuldigte kann sich zwischen zwei Übeln entscheiden, bemerkt auch Middelhof:

> *„Lehnt er den TOA ab, muss er mit einer Bestrafung rechnen. Stimmt er zu, muss er sich mit seiner Tat, ihren Folgen und vor allem mit dem Geschädigten auseinandersetzen. Ist der Täter geständig und zur Wiedergutmachung bereit, liegen die Vorteile darin, dass er mit der Einstellung des Verfahrens, zumindest mit einer milderen Strafe, mit keinen oder geringen Verfahrenskosten […] rechnen kann.“ (Middelhof 2018, S. 74)*

Trenczek führt in diesem Zusammenhang an, dass der TOA zwar in einem

verstärkten Zwangskontext stehe, dass jedoch völlige Freiwilligkeit auch in anderen Bereichen der Mediation nicht gegeben sei (vgl. Trenczek 2013).

Marx bezeichnet dieses Argument als „konstruiert“ (Marx 2016, S. 184). Seiner Meinung nach wäre es ehrlicher zu erklären, dass das Prinzip der Freiwilligkeit im TOA extrem eingeschränkt sei. Er stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob der TOA aufgrund des Zwangskontextes überhaupt als eine Form der Mediation angesehen werden könne.

Trenczek hingegen teilt die Mediation in strafrechtlichen Konflikten in zwei unterschiedliche Regelungsbereiche auf und unterscheidet so zwischen Täter-Opfer-Ausgleich und Mediation in Strafsachen. Im Gesetzestext auf der einen Seite gehe es um die strafrechtliche Bewertung eines (nicht zwingend über eine Mediation erzielten) Ausgleichs im Rahmen der Strafzumessung. Der Begriff „Täter-Opfer-Ausgleich“ beschreibe also im Wesentlichen eine strafrechtliche Rechtsfolge.

Das Mediationsgesetz befasse sich demgegenüber mit der verfahrensmäßigen Ausgestaltung der Mediation (siehe § 1 MediationsG). An keiner Stelle, so Trenczek, nehme das MediationsG bestimmte Anwendungsfelder von den Regelungen aus, sondern verwende vielmehr einen funktionalen Mediations- bzw. Mediator*innenbegriff. Selbstverständlich, konstatiert er, finde deshalb das MediationsG auf die Vermittlungsverfahren im Rahmen der TOA-Programme Anwendung, insofern diese beanspruchten, Mediation zu betreiben (vgl. Trenczek 2013, S. 585).

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit der kontroversen Debatte um die Säulen der Mediation und die kritische Beleuchtung der zentralen Begriffe Freiwilligkeit, Allparteilichkeit und Eigenverantwortlichkeit in der klassischen Mediation wie auch in der Mediation in Strafsachen haben gezeigt, dass diese in den Betrachtungen fließende Übergänge haben können.

Es wurde deutlich, dass der Begriff Frei-

willigkeit bereits in der klassischen Mediation nicht uneingeschränkt gültig ist. Insbesondere Birgit Keydels dialektische Betrachtungsweise ermöglicht die Anpassung des Begriffs und eine flexiblere Auslegung hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen der in einem erhöhten Zwangskontext stehenden Mediation in Strafsachen. Die Tatbewältigung im TOA kann nicht erzwungen werden. Vielmehr handelt es sich um einen Kommunikationsprozess, der durch Dritte förderbar ist.

Allparteilichkeit zu gewährleisten ist angesichts der im Vorhinein bereits verteilten Rollen von Täter und Opfer und dem damit verbundenen Machtgefälle eine große Herausforderung für Mediator*innen in Strafsachen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die allparteiliche Haltung bereits in der klassischen Mediation nicht ohne weiteres zu gewährleisten ist und ein hohes Maß an Selbstreflexion erfordert.

Gewisse Unterschiede zwischen klassischer Mediation und der Mediation in Strafsachen sind zwar vorhanden, jedoch sind die sogenannten Säulen der Mediation auch im klassischen Verfahren nicht absolut zu betrachten. Es wurde deutlich, dass auch dort Prinzipien wie Freiwilligkeit oder Allparteilichkeit nicht in reiner Form auftreten.

Dennoch treten bei der Mediation in Strafsachen durchaus Schwierigkeiten auf, die Mediator*innen in diesem Bereich vor besondere Herausforderungen stellen.

Die Einordnung der Unterschiede liegt im Auge des Betrachters und hängt vom jeweiligen Standpunkt ab: Sollen die Unterschiede zur klassischen Mediation in den Vordergrund gerückt und somit die Defizite einer Mediation in Strafsachen betont werden? Oder liegt der Fokus bezüglich der Mediation in Strafsachen auf ihrer Rolle als Alternative oder Erweiterung zur strafrechtlichen Auseinandersetzung, die eine Ermächtigung und Würdigung des Opfers ermöglicht, sowie die Gelegenheit für den Täter bietet, sich mit seiner Tat auseinanderzusetzen und Verantwortung zu übernehmen?

Literaturverzeichnis

Monographien

Bals, N. (2010). Der Täter-Opfer-Ausgleich bei häuslicher Gewalt. Vermittlung und Wiedergutmachung auf dem Prüfstand. Baden-Baden: Nomos.

Besemer, C. (2009). Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe: Gewaltfrei Leben Lernen e.V.

Früchtel, F. & Halibrand, A.-M. (2016). Restorative Justice. Theorie und Methode für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer.

Marx, A. (2016). Mediation und Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Middelhof, H. (2018). Täter-Opfer-Ausgleich im Jugendstrafrecht. Das Handbuch für die Praxis. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Schmidt, A. (2012). Strafe und Versöhnung. Eine moral- und rechtsphilosophische Analyse von Strafe und Täter-Opfer-Ausgleich als Formen unserer Praxis. Berlin: Duncker & Humblot.

Sammelband

Trenczek, Berning, Lenz u.a. (Hrsg.). (2013). Mediation und Konfliktmanagement. Handbuch. Baden-Baden: Nomos.

Beiträge in Fachzeitschriften

Keydel, B. (o.D.). Zum Prinzip der Freiwilligkeit der Mediation In Zeitschrift für Konflikt-Management Band 14. Heft 2/2011 (S. 61–62).

Ders. (o.D.). Die Big Five der Mediation Teil 1. In: Spektrum der Mediation 68/2017 (S. 13-16) Frankfurt am Main

Ders. (o.D.). Die Big Five der Mediation Teil 2. In: Spektrum der Mediation 69/2017 (S. 22-24). Frankfurt am Main.

Marx, A. (o.D.). Das Prinzip der Freiwilligkeit der Mediation - Empirische Daten und notwendige Kurskorrekturen In Zeitschrift für Konflikt-Management. Band 13. Heft 5/2010 (S. 132-136).

Einzelbeitrag in Sammelband

Trenczek, T. (o.D.). Restorative Justice – (strafrechtliche) Konflikte und ihre Regelung In AK HochschullehrerInnen Kriminologie/Straffälligenhilfe in der Sozialen Arbeit (Hrsg.). (2014). Kriminologie und Soziale Arbeit (S. 193 ff.). Weinheim: Beltz Juventa.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Bundesamt für Justiz (Hrsg.). (o.D.). Mediationsgesetz Abgerufen am 21.07.2012 von https://www.gesetze-im-internet.de/mediationsg/BJNR157710012.html.

Servicebüro für Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktschlichtung (Hrsg.). (2017). STANDARDS - Mediation in Strafsachen im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs (7. überarbeitete Aufl.). Köln https://www.toa-servicebuero.de/service/bibliothek/toa-standards-7-aufl .

Arbeitsfelder Schule

IX: Mediation an Schulen –
Aufgaben von Konfliktlotsen als Form
der Konfliktbewältigung. ... S. 210

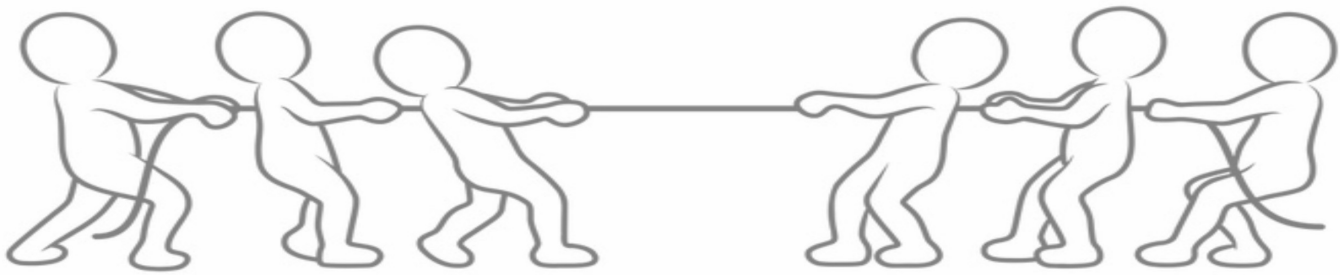
Katharina Mros

X: Peer-Mediation in der Schule –
Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur. ... S. 236

Susann Möller

XI: Mediation an Schulen –
Beiträge der Schulsozialarbeit
für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten. ... S. 256

Jalam Staedtefeld



Beitrag IX: Mediation an Schulen

Aufgaben von Konfliktlotsen

als Form der Konfliktbewältigung

Von Katharina Mros

Gliederung:

1. Einleitung
2. Konflikttheorie
3. Grundlagen der Mediation
4. Mediation an Schulen
5. Fazit

1. Einleitung

Schläge, Drohungen, Ausgrenzung, Mobbing, Hate-Speech, Zwang, Nötigung, Bedrängung, Beleidigung, üble Nachrede, Verleumdung, Entwürdigung, Diskriminierung u.v.m. gehören an deutschen Schulen mehr oder weniger zum Alltag.

Ob im eigenen familiären oder Freundeskreis, im Klassenzimmer, auf dem Schulhof in der Pause, auf dem Nachhauseweg oder zuhause im Internet. Die Möglichkeiten Frust an anderen auszulassen sind vielfältig und spielen sich schon lange nicht nur in der Face-to-Face Begegnung ab.

Kinder und Jugendliche befinden sich in einem enormen Spannungsfeld von Selbstbehauptung, Identitätsfindung, Leistungsdruck und Wettbewerb um Anerkennung. Nicht selten ein Grund dafür ist die Überforderung einer Fülle an Erwartungen nicht gerecht werden zu können, der in Form von aggressivem Verhalten bis hin zu gewalttätigen Übergriffen Ausdruck verliehen wird.

Da Heranwachsende den Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, wird sie alltäglich zum Hauptspielplatz für Konfliktbewältigungen dieser Art.

Und nicht nur die Schüler*innen sind von diesen Bedingungen betroffen. Auch die Lehrenden formulieren die zunehmende Belastung infolge gewaltvoller Ausschreitungen im Angesicht stets wachsender Klassengrößen und die damit verbundene Unüberschaubarkeit. Die Schule ist dabei in ihrer Bedeutung im Sozialisationsprozess nicht zu unterschätzen. Umso größer ist die Notwendigkeit alternative und gewaltfreie Konfliktbewältigungsstrategien auch oder insbesondere im Bildungskontext Schule zu etablieren (vgl. Marx 2016, S. 171).

Mediationsprogramme an Schulen, ursprünglich in den 1980er Jahren in

den USA entwickelt, erproben sich seit den 1990er Jahren auch hier in Deutschland.

Schüler*innen werden hierbei unter dem Erwerb sozialer Kompetenzen als sogenannte „Streitschlichter*innen“ oder auch „Konfliktlots*innen“ ausgebildet (im Englischen: peer-mediators oder peace-makers). Sie erlernen dabei die Grundtechniken mediativer Verfahren und werden somit dazu befähigt, unter Anleitung der Lehrkräfte und der Sozialarbeitenden in Konflikten zwischen Schüler*innen zu vermitteln (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 58f.).

Der Grundgedanke dabei ist, dass es Gleichaltrigen untereinander eher und effektiver gelingt Konflikte miteinander zu lösen (vgl. Faller 1998, S. 57).

Ich werde mich in dieser Arbeit also hauptsächlich auf die Mediation unter Schüler*innen, also auf Konfliktlots*innen/Peer-Mediator*innen als besondere Form der Konfliktbearbeitung konzentrieren. Dabei richte ich mein Hauptaugenmerk besonders auf das Jugendalter im Kontext Schule.

Anhand der Begriffe Konflikt, Konfliktmanagement und Mediation möchte ich auf theoretischer Grundlage die Chancen und Grenzen mediativer Verfahren im Konfliktfeld Schule näher beleuchten.

Ich werde darauf eingehen, wie sich Mediationsprogramme an Schulen umsetzen lassen und welche Hürden dabei entstehen können, inwieweit sich Peer-Mediation auf die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen auswirken kann und auch, was sie nicht leisten kann.

2. Konflikttheorie

2.1. Was ist ein Konflikt?

> *„Der Sinn von Konflikten besteht darin, vorhandene Unterschiede zu verdeutlichen und fruchtbar zu machen.“ (Schwarz 2001, S. 16, zit. n. Marx 2016, S. 13.)*

Dort, wo Menschen zusammenkommen und insbesondere dort, wo sie nicht zusammenkommen können oder wollen, besteht Konfliktpotenzial. Widersprüche und Gegensätze läuten dabei den Konflikt zwar nicht zwingend ein, aber sie stellen die Ausgangslage für selbige dar (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 14).

Abgleitet von dem lateinischem Wort „confligere“, bedeutet Konflikt in seiner Übersetzung „zusammentreffen“ oder „kämpfen“. Ansgar Marx hat sich aufgrund der vielfältigen Erklärungs- und Definitionsmodelle in seinem Buch „Mediation und Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit“ (2016) auf die zwei Definitionsebenen *sozialer* und *politischer Konflikte* konzentriert. Neben zahlreichen anderen Definitionsansätzen, bezieht sich die im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Literatur überwiegend auf die Definition des sozialen Konflikts nach Friedrich Glasl (vgl. Marx 2016, S. 14f.):

> *„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Aktor eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und dem Wollen mit dem anderen Aktor (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Aktor denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Aktor (die anderen Aktoren) erfolgt.“ (Glasl 2001, S. 17, zit. n. Marx 2016, S. 15)*

Dem sozialen Konflikt übergeordnet existiert außerdem die Definition von *politischen Konflikten,* die nach dem Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung wie folgt lautet:

> *„Unter einem politischen Konflikt versteht das HIIK eine Positionsdifferenz hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher relevanter Güter – den Konfliktgegenständen – zwischen mindestens zwei maß-*

> *geblichen direkt beteiligten Akteuren, die mittels beobachtbarer und aufeinander bezogener Konfliktmaßnahmen ausgetragen wird, welche außerhalb etablierter Regelungsverfahren liegen und eine staatliche Kernfunktion oder die völkerrechtliche Ordnung bedrohen oder eine solche Bedrohung in Aussicht stellen.“ (Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung, ‚zit. n. Marx 2016, S. 15)*

Politische Konflikte umfassen laut dem HIIK fünf verschiedene Intensitätsstufen: „Disput, gewaltlose Krise, gewaltsame Krise, begrenzter Krieg, Krieg“ (ebd.). „Das Unterscheidungsmerkmal ist die Intensität physischer Gewalt, wie der Einsatz von Waffen und Soldaten, das Ausmaß der Zerstörung und der Todesopfer“ (ebd.).

Jedoch lässt sich sagen, dass es keine klar festgelegte Definition des Begriffes Konflikt gibt. Es erscheint sinnvoll diesen differenziert aus verschiedenen Perspektiven zu erklären. Denn ab wann ein Konflikt ein Konflikt ist, können zum Beispiel die Konfliktparteien selbst am ehesten beurteilen:„Für innere wie äußere Konflikte gilt gleichermaßen, dass eine allgemeine Definition, was ein Konflikt ist, keinen Sinn macht, weil dieses Phänomen von den Umständen und seiner jeweiligen Wahrnehmung abhängt.“ (Schröder/Merkle 2013, S..14)

Nach Christiane Simsa (vgl. Simsa 2001) werden Konflikte in *intra*- und *interpersonelle Konflikte* unterschieden. Während sich erstere im Inneren eines Individuums abspielen, beziehen sich letztere auf Konflikte zwischen verschiedenen Personen oder Gruppen. Ein Konflikt bzw. der Ablauf eines Konflikts kann dabei in unterschiedliche Stadien unterteilt werden. Dieser Ablauf folgt jedoch keiner strikten Chronologie. Es kommt vor, dass Stadien übersprungen, wiederholt oder gar nicht erreicht werden. Ein Konflikt kann „latent“ oder „manifest“ sein. Er kann als sogenannter „heißer Konflikt“ offen ausgetragen werden oder als „kalter Konflikt“ im Verborgenen, unter der Oberfläche bleiben und dort entweder stetig wachsen oder abklingen (vgl. Simsa, 2001, S. 1).

Auch wenn Konflikte gesellschaftlich oft als etwas Negatives empfunden wer-

den, dass es zu vermeiden gilt um den allgemeinen Frieden zu wahren, bergen sie doch an anderer Stelle unheimliches Potenzial für Wachstum und Veränderung (vgl. Marx 2016, S. 13):

> *„Konflikte sind normal, sie werden zwar zunächst als Störung erlebt, mitunter führen sie zu Krieg und Verderben, nicht immer sind sie aber nur negativ, sondern können Chancen für eine Entwicklung eröffnen. [...] Nicht bearbeitete Konflikte führen aber sehr häufig zu destruktiven bis zu aggressiven Verhaltensweisen. Häufig resultiert ein Konflikt aus einer unterschiedlichen, selektiven Wahrnehmung, einer gestörten Kommunikation oder existiert nur weil die Parteien nicht wissen, wie sie ein Problem angehen können.“ (Trenczek 2013, S. 32)*

Konflikte können demnach einerseits als etwas Unangenehmes und Schmerzhaftes, andererseits aber auch als anregend und stimulierend erlebt werden. Wichtig scheint dabei zu sein, die Unterscheidung in bearbeitete und in unbearbeitete Konflikte vorzunehmen (vgl. Marx 2016, S. 13f.). Folgendes Schaubild soll dabei die Chancen von Konfliktbewältigung und einer Pro-Konflikt Einstellung verdeutlichen:

Ein unbearbeiteter Streit kann	Ein bearbeiteter Streit kann
Probleme verdecken	Probleme aufzeigen
Kommunikation erschweren	Kommunikation fördern
Zur Resignation führen	Fortschritt herbeiführen
Motivationsverlust auslösen	Neue Perspektiven eröffnen
Zu Ignoranz führen	Interesse anregen
Lernprozesse blockieren	Veränderungen auslösen
Beziehungen auflösen	Beziehungen festigen
Zu Verletzungen führen	Selbsterkenntnis anregen
Adäquate Lösungen verhindern	Kreativität stimulieren
Energie binden	Energie freisetzen
Zu einem Tunnelblick führen	Neue Horizonte öffnen

Konflikte und ihre Abläufe verfolgen nach Glasl unterschiedliche Phasen der Eskalation. Dabei hat er zur besseren Veranschaulichung das sogenannte Stufenmodell entwickelt, welches die Steigerung eines Konflikts anhand einer Treppe versinnbildlicht, deren Ende in den *Abgrund* führt. Diese Versinnbildlichung macht deutlich, dass es Phasen in Konfliktabläufen gibt, welche bis zu einer gewissen Stufe lösbar sind. Auf späteren Stufen wird dies nur noch erschwert möglich bis ganz und gar verunmöglicht.

Konflikte und deren Definitionen, Wahrnehmungen, Ausprägungen sind zwar theoretisch und wissenschaftlich erforschte Bestandteile, jedoch zeigt die Fülle unterschiedlicher Erklärungsmodelle ebenso die Multidimensionalität dieses Themenfeldes, welche in einer einfachen Definition nicht begriffen werden können. An dieser Stelle möchte ich die genauere Betrachtung der einzelnen Modelle aussparen, um von der eigentlichen Thematik der Arbeit nicht abzukommen.

2.2. Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit

Um als Sozialarbeiter*in im jeweiligen Arbeitsfeld kompetent und professionell mit Konflikten umgehen und Konfliktbewältigungsprozesse erfolgreich begleiten zu können, bedarf es neben der Konflikttheorie außerdem an einem umfassenden Methodenkatalog für die praktische Umsetzung. Häufig übernehmen Sozialarbeitende in ihrem beruflichen Alltag die Vermit-tler*innenrolle. Sei es zwischen Klient*innen und Institutionen oder in familiären Auseinandersetzungen etc.

Konfliktbearbeitungsmethoden und Konfliktbearbeitungsinstrumente (z.B. Klient*innenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers, Aktives Zuhören nach Thomas Gordon, das Vier-Seiten Modell nach Schulz von Thun, Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg, die vier Grundformen der Abwehr nach Virginia Satir u.v.m.) sollen dabei helfen, Gespräche oder auch Konflikte konstruktiv zu leitenbzw. zu führen (vgl. Marx 2016).

Zu einem dieser Arbeitsfelder gehören Bildungseinrichtungen wie die Schule. Die Schule als Ort für Auseinandersetzung mit Literatur, Kritik, Wissen, Diskussionen usw. bildet außerdem neben der Theorie – wenn nicht sogar vor allem – Fläche für die Auseinandersetzung mit anderen, quasi mit dem Sozialen. Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Freunde aber auch Konkurrent*innen.

Dies ist eingebettet in gesellschaftlich-politischen Strukturen sowie Zwängen: Bildungsministerien, neu formulierte Bildungsniveaus, allgemein geltende Schulpflicht, fordernde Eltern, hierarchische Unterrichtsgestaltung, steigender Leistungsdruck, Wettbewerbe - um nur einige Anforderungen an Kinder und Jugendliche im Kontext Schule zu nennen. Oder mit anderen Worten: Sie ist ein Nährboden für Konflikte.

> *„Gerade in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen haben wir es mit Konflikten zu tun, die sich häufig wiederholen oder strukturelle Ursachen haben.“ (Faller 1998, S. 15f.).*

Für diese Aufgabe ist eine gelingende Zusammenarbeit mit allen in der Institution Schule angegliederten Beteiligten unabdingbar. Wichtigste Voraussetzung dafür stellt ein im schulischen Konzept verankertes Konfliktmanagement dar.

2.3. Konfliktmanagement an Schulen

Zu der Frage was Konfliktmanagement ist, schreibt Friedrich Glasl in seiner Publikation „Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater“ (2013) in Anlehnung an R. Kahn und E.Boulding (1964) und R. Walton (1969):

> *„Konfliktmanagement bedeutet, dass sich die Interventionen hauptsächlich auf den Konfliktprozess richten [...], so dass die Konflikte einen guten Verlauf nehmen. Es wird mit einer Verbesserung der Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Konfliktparteien versucht, die gegenseitige Aggressionssteigerung zu durchbrechen. Oft liegt dem Konfliktmanagement die Auffassung zugrunde, dass Gegensätze wesentliche Elemente des sozialen Lebens sind und deshalb die*

Konfliktparteien lernen sollten, mit ihnen weniger destruktiv umzugehen“ (Glasl 2013, S. 22)

Wie bereits im Abschnitt *Konflikttheorie* beschrieben, werden Konflikte häufig und insbesondere im sozialen Miteinander als Störung empfunden. So geschieht es häufiger, dass Beteiligte versuchen, Konflikten aus dem Weg zu gehen.

Im Feld Schule werden Konflikte meist erst dann wahrgenommen, wenn es bereits zu spät ist. Die häufigste Reaktion darauf scheint dann die Arbeit am (eskalierten) Konflikt zu sein, weniger an den Ursachen, den Problemen, den Nöten oder Interessen und Wünschen der jeweiligen Konfliktparteien.

Um jedoch konstruktiv mit Streitenden arbeiten zu können, ist es notwendig Konflikte als wesentlichen Bestandteil des Miteinanders zu begreifen (vgl. Faller 1998, S. 14). Sie gehören zu unser aller Tagesablauf dazu, egal in welchem Kontext wir uns bewegen (vgl. Marx 2016, S. 106f.). „Nicht der Konflikt ist das Problem, sondern die Art und, Weise, wie wir damit umgehen. Konflikte gelten als entwicklungspsychologische Notwendigkeit, um prosoziales Verhalten zu erlernen“ (Marx 2016, S. 107).

Es geht also in einem erfolgreichen Konfliktmanagement darum, von einem positiven Konfliktbegriff auszugehen (vgl. Faller 1998, S. 14). Kommt es zu gewaltvollen Ausschreitungen an Schulen, dann sind diese meist Ergebnisse ungelöster Konflikte und nicht die Ursache.

Das Hauptproblem in der Diskussion um Maßnahmen für Gewaltprävention liegt nicht bei vermeintlich zunehmender Gewaltbereitschaft Kinder und Jugendlicher, sondern eher bei mangelnder Konfliktlösungskompetenz und unzureichender ausformulierter Herangehensweise bei auftretenden Konflikten (vgl. Faller 1998, S. 15). Dabei geht es nicht nur vorrangig um die Ausbildung der Erwachsenen / Pädagog*innen, sondern insbesondere um die Förderung sozialer Kernkompetenzen, die den Kindern und Jugendlichen dabei helfen sollen,

autark Konflikte zu erkennen, sie wahrzunehmen und im Idealfall eigenständig lösen zu können.

Es geht also um die Vermittlung „elementarer Grundsätze einer konstruktiven Konflikt- und Friedenserziehung“ (Marx 2016, S. 106).

Konstruktive Konfliktbearbeitung in Schulen zielt insbesondere auf Veränderungen pädagogischer Konzepte und Gruppenstrukturen. Um Gewalt präventiv entgegen zu wirken und frühzeitig zu erkennen ist es wichtig Gewalt fördernde Faktoren an Schulen sichtbar zu machen (vgl. Faller 1998, S. 15). Dafür hat die unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt folgende gewaltfördernde Faktoren formuliert:

> *„1. ein gleichgültiges Verhältnis von Schülern und Lehrern zur Schule*
>
> *2. die Abschottung der Schule vom gesellschaftlichen Umfeld*
>
> *3. die Frustration schulmüder und leistungsschwacher Schüler*
>
> *4. den Vorrang von Wissensvermittlung gegenüber dem Erziehungsaspekt und der Vermittlung gesellschaftlicher Normen.“ (Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, zit. n. Faller 1998, S. 15)*

Daher ist es besonders wichtig und eine ausdrücklich pädagogische Aufgabe, Konfliktregulierung als essentiellen Bestandteil des Schullebens zu begreifen und Methoden, sowie Konzepte diesbezüglich in Bildungsinstitutionen zu verankern (vgl. Faller 1998, S. 16).

3. Grundlagen der Mediation

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren in den USA entwickelt und angewendet, ist Mediation ein Konfliktlösungsverfahren, bzw. Konfliktbearbeitungsverfahren (vgl. Besemer 1993, S. 14), welches über eine unparteiische dritte Person (oder Personen) zwischen den Konfliktparteien vermittelt (vgl. Rademacher 2011, S. 107). In Deutschland

entwickelte sich in den 1980er Jahren ein ernsthaftes Interesse, Mediation als Methode anwenden zu wollen (vgl. Marx 2016, S. 71).

Heute findet Mediation in vielen verschiedenen Gesellschaftsfeldern ihre Anwendung: Zum Beispiel bei Konflikten in Betrieben, in Familien, im Gemeinwesen oder auch in der Schule (vgl. Rademacher 2011, S. 107). Wichtige Grundvoraussetzungen für eine gelingende Mediation sind Freiwilligkeit, Neutralität und die Zielsetzung einer „Win-Win-Situation“. Das bedeutet niemand geht als Verlierer aus dem Gespräch.

3.1. Rolle des*der Mediator*in

Anders als bei vorangegangenen Methoden, die sich von außen betrachtend ein eher oberflächliches Bild vom Konflikt bilden, zielt Mediation darauf ab, in gemeinsamer Zusammenarbeit mit den jeweiligen Konfliktparteien Lösungsstrategien- und -ansätze zu entwickeln. Besonderer Schwerpunkt bei diesem Verfahren ist, dass die Streitenden unabhängig von dem*der Vermittler*in/Mediator*in ihre eigenen kreativen Lösungswege und -ideen entwickeln (vgl. Rademacher 2011, S. 108).

Im Mittelpunkt stehen also die Betroffenen und die Aktivierung sowie das Partizipieren selbiger durch den*die Mediator*in.

Besonders wichtig für eine gelingende Mediation ist, dass der*die Mediator*in von allen Beteiligten akzeptiert wird, er*sie kein eigenes Interesse am Konfliktausgang verfolgt, sich allparteilich für alle Perspektiven einsetzt, nicht urteilt, Raum gibt für alle Standpunkte und Gefühle, Machtungleich-gewichte ausgleicht, vertraulich mit den Informationen umgeht und darauf achtet, dass realisierbare Ziele verfolgt werden (vgl. Besemer 1993, S. 18f.).

3.2. Phasen der Mediation

Die klassische Mediation nach Christoph Besemer läuft in mehreren Phasen ab:

Die **Vorphase** dient der organisatorischen Planung und der Klärung offener Fragen. In dieser Phase initiiert meist eine Konfliktpartei den Weg zur Mediation. Hier wird auch in Erfahrung gebracht, ob beide Konfliktparteien mit der Mediation einverstanden sind.

In der **Hauptphase** findet das eigentliche Mediationsgespräch statt:

Im Rahmen der ***Einleitung*** geht der*die Mediator*in auf die eigene (neutrale) Rolle ein und erklärt wichtige Punkte wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Anstreben einer Win-Win-Lösung, während der Mediation zu beachtende Gesprächsregeln etc.

Es folgt die ***Konfliktdarstellung*** aus Sicht der beiden Parteien.Hier wird geklärt, was genau der Konflikt ist. In der ***Konflikterhellung*** geht es um die noch im verborgenen liegenden Gefühle, Interessen und Bedürfnisse der beteiligten Personen in Bezug auf den aktuellen Konflikt. Im nächsten Schritt, der ***Problemlösung*** sollen Lösungswege entdeckt bzw. erarbeitet werden und am Ende des Gesprächs kommt es zu einer abschließenden schriftlichen Vereinbarung, in der alle von den Konfliktparteien vereinbarten Lösungsvorschläge festgehalten werden sollen. Schließlich folgt die **Umsetzungsphase**, in der sich die Nachhaltigkeit der gefundenen Lösung im Alltag zeigt (vgl.Besemer 1993, S. 15ff.).

3.3. Methoden und Techniken der Mediation

Mediationstechniken helfen den Pädagog*innen dabei die Ursachen eines Konflikts an die Oberfläche zu holen. Sie sollen die Konfliktparteien dabei unterstützen ein besseres Verständnis für die Situation und den Konflikt zu bekommen, sowie einen Perspektivwechsel zu ermöglichen. An dieser Stelle sollen nur einige genannt werden:

Aktives Zuhören

Dabei hat jede Partei die Möglichkeit und die Chance, ohne unterbrochen zu werden, die eigenen Sichtweisen, Gefühle und Perspektiven darzulegen. Um überprüfbar zu machen, ob die jeweils andere Person das Gesprochene richtig verstanden hat, gibt sie die Inhalte in eigenen Worten wieder. Dies nennt man spiegeln. Dabei hat die jeweils sprechende Person noch einmal die Gelegenheit, Korrekturen oder Ergänzungen vorzunehmen. Das bringt die Hörenden dazu, aufmerksam den Schilderungen zu folgen und zeigt den Sprechenden, dass ihnen zugehört wurde und sie eventuell richtig verstanden wurden.

Ich-Botschaften

Alle am Gespräch Beteiligten bemühen sich ihre Schilderungen aus ihrer eigenen Perspektive vorzutragen, ohne dabei anzuklagen, zu unterstellen oder gar zu beleidigen. Dabei soll versucht werden konkret und sachlich zu bleiben.

Einzelgespräche

Fernab vom Gegenüber, das zuhört, hat die Konfliktpartei die Möglichkeit ohne Druck ihre Perspektive auszuführen. Sie ist in diesem Rahmen eventuell eher dazu in der Lage eigene Interessen, Wünsche und Lösungsideen auszusprechen. Diese Methode macht besonders bei verfahrenen Gesprächsabläufen Sinn, um diese zu unterbrechen bzw. zu pausieren oder eventuell sogar zu deeskalieren.

Brainstorming

Hier werden alle kreativen Ideen gesammelt und alle Vorschläge notiert. Dies dient der weiterführenden Zusammenarbeit.

4. Mediation an Schulen

Nachdem ich einen intensiven Einblick in die verschiedenen Methoden der Mediation sowie die ihr zugrunde liegenden Theorien gegeben habe, will ich nun auf die eigentliche Thematik dieser Arbeit eingehen. Im folgenden Teil soll es nun um die praxisbezogene Anwendung von Mediation im Konfliktfeld Schule gehen. Dabei gehe ich noch einmal konkret auf Konfliktlotsen als besondere Form der Konfliktbewältigung ein, sowie auf die Chancen und Grenzen von Mediation im Kontext Schule.

4.1. Konfliktfeld Schule

Wie bereits im Kapitel *Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit* erwähnt, stehen Schüler*innen in ihrem Schulalltag vor einer Vielzahl von Herausforderungen und Erwartungen, die es für sie zu überwinden, auszuhalten und zu erfüllen gilt. Hinzu kommen neben dem Aufenthalt in der Schule das Private, in dem es nicht weniger anspruchsvoll ist Orientierung, zu finden. Um nicht die körperliche und hormonelle Veränderung zu vergessen (vgl. Marx 2016, S. 172). So kann es unter all den Aufgaben und dem Druck schon einmal zu *Aussetzern* kommen. Wobei es dann häufig schwieriger wird auf Ressourcen und Kompetenzen prosozialen Verhaltens zurückgreifen zu können. Auch Dynamiken in Gruppenprozessen und die damit verbundene Rollenfindung in diesem Gefüge, bergen auf individueller und Gruppenebene stets Konfliktpotenzial (vgl. ebd.).

Jedoch spielen sich Konflikte und gewaltvolle Übergriffe nicht nur im direkten Miteinander ab. Schon seit langem werden soziale Netzwerke und das Internet als Plattform für Entwürdigungen, Diskriminierungen, Hate-Speech, Cyber-Mobbing und Co. benutzt (vgl. ebd.). Ein Feld, das vor allem wegen der dort gegebenen Anonymität grenzenlos erscheint. Die Freizeitgestaltung ist zunehmend gefüllt mit exzessivem Medienkonsum, wobespannungsabbauende Outdooraktivitäten immer mehr in den Hintergrund geraten (vgl. ebd.).

Doch nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Pädagog*innen stehen der Aufgabe konstruktive Konfliktlösungen anzubieten, sowie Anzeichen von Gewalt frühzeitig zu erkennen in Anbetracht der stets wachsenden Klassengrößen, der Digitalisierung des Alltags und der damit oft verbundenen Motivationslosigkeit der Schüler*innen, überfordert gegenüber (vgl. ebd.). Neben dieser Ohnmacht und dem Gefühl ihrer Erziehungsaufgabe nicht gerecht werden zu können, fehlt außerdem die nötige „Solidarität zwischen Lehrern, Eltern und Schülern." (Marx 2016, S.172).

> *„Viele Lehrkräfte sind unzufrieden mit ihrer eigenen Konfliktkultur. Ihnen fehlen Handlungs-kompetenzen, und sie stoßen an institutionelle Grenzen. Für eine gründliche Konfliktbearbeitung fehlen Zeit und Raum." (Walker 2001: 11, zit. n. Marx 2016, S. 173).*

So erscheint es nicht nur sinnvoll, sondern unabdingbar in diesem Spannungsfeld Konflikt-management als ernst zunehmende Bewältigungsstrategie in den Schulalltag einzupflegen. Dies nicht nur, um den Schüler*innen ein Vorbild in Gewaltprävention und Konfliktbewältigung anzubieten, sondern ebenso als Handlungsgrundlage für alle Pädagog*innen. Dabei spielt die Haltung des gesamten pädagogischen Personals bei der erfolgreichen Umsetzung eine entscheidende Rolle.

4.2. Aufgaben von Konfliktlotsen/Peer-Mediator*innen

Seit Anfang der 1980er Jahre gehen die USA bereits mit gutem Vorbild voran. In Form von sogenannter *Peer-Mediation* werden seither Schüler*innen in den grundlegenden Elementen der Mediationsmethoden, in Verhandlungs- und Kommunikationstechniken und in Vermittlungsstrategien zu „Peer-Mediator*innen" ausgebildet.

Sie helfen Mitschüler*innen dabei Konfliktlösungen zu finden und somit Eskalationen von Konflikten zu verhindern. Dafür sind sie entweder in den Pausen oder in speziell eingerichteten Sprechstunden ansprechbar (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 58f.).

In Deutschland haben vor allem Jamie Walker und Ortrud Hagedorn die Etablierung von Mediation als konstruktive Konfliktbewältigungsstrategie an Schulen vorangetrieben (vgl. ebd.). Der im deutschsprachigen Raum verwendete Terminus ist „Streitschlichter*in“, „Schüler*innenmediator*in“ oder „Konfliktlots*in“.

Die Ausbildung zum*zur Schulmediator*in dauert in etwa ein halbes bis ganzes Schuljahr (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 59). Durchgeführt werden diese Ausbildungen meist in AGs von den Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen der Schule oder in außerschulischen Seminaren organisiert von Jugendhilfeträgern oder Stiftungen (Schubarth 2003, S. 84, zit. n. Schröder/Merkle 2013, S. 59).

Nach dieser Ausbildung gehen die nun gelernten Konfliktlotsen in ihr Praxisfeld: die Schule. In einem konzeptionell festgelegten und für sie vorgesehen Streitschlichtungsraum oder auch Büro können sie so mit der Unterstützung von Schulmediator*innen oder Coaches nun Schüler*innen empfangen und ihnen beratend zur Seite stehen (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 59). Die Auswahl, wer zu einem*einer Konflikthelfer*in werden kann, wird an den Schulen individuell gehandelt.

Zum Teil sind es Schüler*innen mit „gutem Sozialverhalten“ oder auch „auffällige Schüler, um diesen die Möglichkeit zu geben, positive Resonanz zu erhalten“ (Schröder/Merkle 2013, S. 59). Entscheiden können dies entweder die Lehrkräfte oder auch Schüler*innenversammlungen. Auf der Internetseite des Bundesverbandes Mediation e.V.[1] kann man sich hierfür die nötigen Unterlagen, Konzepte und Ausbildungsabläufe herunterladen oder zukommen lassen (vgl. ebd.).

Neben den Schüler*innen haben auch noch die Lehrer*innen oder außenstehende Dritte die Möglichkeit Mediation an Schulen umzusetzen (vgl. Marx 2016, S. 173).

1 https://www.bmev.de/ausfortbildung/wie-werde-ich-mediatorin/standards/schulstandards.html

4.3. Rahmenbedingungen für die Umsetzung an Schulen

Als ersten Schritt erscheint es sinnhaft, an der jeweiligen Schule eine Situationsanalyse vorzunehmen, bei welcher der aktuelle Handlungsrahmen, vorherrschende Konflikte, der Umgang mit ihnen, welche Ziele verfolgt werden wollen und ob diese Gründe für die Implementierung eines Mediationsprojektes ausreichend sind, geprüft werden (vgl. Marx 2016, S. 175).

Die Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung (MEB) des Bundesverbandes für Mediation e.V. (BMED) hat ein Konzept zur erfolgreichen Einführung eines Schulmediationsprogrammes an Schulen entwickelt und darin umfassend die wichtigsten Phasen zusammengetragen (vgl. Bundesverband Mediation 2010, S. 15ff.). Ergänzt werden hierzu außerdem Punkte aus der Übersicht zu „Wesentliche Aspekte der Implementierung“ in „Schulentwicklung durch Schulmediation – Erfahrungen an südpfälzischen Schulen“ von Ilse Gärtner (vgl. Gärtner, Melzer/Schwind 2011, S. 191 f.) in folgenden Phasen (die von mir stark gekürzt wurden):

1. Informationsphase

Das Kollegium, die Eltern- sowie die Schüler*innenschaft werden über das Projekt informiert. Sie erfahren die Grundprinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines Mediationsprogrammes. Studientage oder Konferenzen über die Chancen konstruktiver und gewaltfreier Konfliktbearbeitung werden initiiert. Das Konzept wird vorgetragen und besprochen bzw. verändert. Über Zeitumfang und Umsetzung, sowie Finanzen wird im Mehrheitsbeschluss abgestimmt. Pro und Contra werden abgewägt. Projektunterstützer*innen und -mitarbeiter*innen werden gesucht. Das zuständige Gremium beschließt letztendlich, ob das Projekt umgesetzt werden soll.

„Wichtig ist, dass möglichst die ganze Schule, zumindest aber eine qualifizierte Mehrheit des entscheidenden Gremiums hinter der Einführung von SchülerInnenmediation steht.“ (Bundesverband Mediation 2010, S. 15).

2. Vorbereitungsphase

Die gesamte Schüler*innen- und Elternschaft wird über den Beschluss informiert, sowie für die konkrete Umsetzung als Begleiter*innen für das Mediationsprojekt gewonnen. Alle aktiv Beteiligten werden dann im nächsten Schritt in nötiger Vorbereitung zu Schulmediator*innen ausgebildet.

3. Ausbildungsphase

Ca. 13 – 16 Schüler*innen und zwei bis vier Lehrer*innen sollen an der jeweiligen Schule in ca. 30 – 40 Stunden innerhalb eines Schuljahres ausgebildet werden. Parallel dazu richtet die Organisations- oder Unterstützer*innengruppe, bestehend aus Lehrkräften, Mitschüler*innen oder Eltern einen Mediationsraum ein, kümmert sich um die Werbung und anderweitige organisatorische Belange. An der Schule, sowie bei den Eltern wird bekannt gegeben, wer nun als zukünftige Ansprechperson, bzw. Mediationsperson fungieren wird. Für die Schüler*innenmediator*innen darf sich der Arbeitsaufwand nicht nachteilig auf andere schulische Aktivitäten auswirken.

4. Durchführungsphase

Mediation wird von Schüler*innenmediator*innen zu festen Zeiten in einem für die Mediation vorgesehenem Raum durchgeführt. Dabei werden sie von den ausgebildeten Lehrkräften begleitet und unterstützt.

4.4. Vorteile von Peer-Mediation

> *„Kinder und Jugendliche erlernen durch Mediation dauerhaft faire Methoden, wie sie einen Streit lösen können, und wie sie sich auch nach einem durchgestandenen Konflikt gegenseitig achtend und wertschätzend begegnen können.“ (BMEV, o.D., S.3)*[2]

Die Ausbildung zum*zur Peer-Mediator*in zeigt den Kindern und Jugendlichen neue Wege zu einer kon-

2 Bundesverband Mediation e.V., www.bmev.de in: „Mediation in der Schule. Streitschlichtung zwischen Schülern und Schülern und Lehrern“, S. 3

struktiven Konfliktbewältigung auf. Die Kenntnisse darüber können sie neben der Schule auch im Bereich des Privaten, z.B. mit Freunden oder in der Familie anwenden (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 61). Die Mediator*innen selbst, aber auch die Mitschüler*innen werden dazu befähigt, eigene Konflikte und die anderer mithilfe der entsprechenden Techniken und Methoden selbst zu lösen.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche häufig schneller dazu imstande sind Konflikte zwischen Mitschüler*innen effektiver zu lösen. Das beruht in den meisten Fällen auf der Tatsache, dass sie als gleichaltrige Vermittler*innen eher anerkannt werden, sich besser in die Positionen der anderen einfühlen können und die gleiche Sprache sprechen (vgl. Faller 1998. S- 56f.). Peer-Mediator*innen oder auch Konfliktlots*innen können in ihrer Rolle ihre eigenen Problemlösungskompetenzen einbringen (vgl. ebd.) und erfahren bei erfolgreicher Streitvermittlung eine Stärkung ihres eigenen Selbstwertgefühls (vgl. Schöder/Merkle 2013, S. 60).

Darüber hinaus verbessert sich ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung, sie lernen ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu verbalisieren und sie üben sich in Perspektivenübernahme, indem sie versuchen, sich in andere hineinzufühlen (vgl. ebd.).

Mediationsprogramme an Schulen leben von der Partizipation der Schüler*innen und haben diese zum Ziel. In der Aufgabe Konflikte selbstständig zu lösen, eigene Verhaltensregeln aufzustellen und Vereinbarungen zu treffen wird unter selbständiger, kreativer Anstrengung die Autonomie Kinder und Jugendlicher von den Erwachsenen gefördert.

Aber nicht nur die Schüler*innen profitieren von diesem Vorgehen. Auch die Lehrer*innen können sich dadurch entlastet fühlen und somit der Bedrängnis entgehen stets ad hoc auf Konflikte kompetent reagieren zu müssen. Mit der gleichen Ausbildung und Einarbeitung in die Thematik können sie sich ebenso

sinnvoll und unterstützend in Konfliktbewältigungsprozesse einbringen (vgl. Schöder/Merkle 2013, S. 61).

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung sind die intensive Vorbereitung der Konfliktlotsen und der gesamten Schule, eine erfolgreiche Implementierung auf allen Bereichen der Schule, sowie die Akzeptanz und Anerkennung des Modells durch einen Großteil der Schulakteure (sowohl Schulleitung, Lehrpersonal, Schüler*innen als auch Eltern) (vgl. Faller 1998, S. 57).

Auf lange Sicht kann Mediation an Schulen zur Verbesserung des Schulklimas beitragen (vgl. Schröder/Merkle 2013, S. 61).

4.5. Grenzen von Peer-Mediation

Neben zahlreichen Vorteilen zeigen sich jedoch einige Grenzen bei der Umsetzung von Mediation an Schulen. Hingegen der Meinung Mediationsprogramme würden weitere Maßnahmen zur Gewaltprävention an Schulen ablösen, zeigen die vergangenen Erfahrungen, dass Schulmediation lediglich als Ergänzung zu einem weitaus umfangreicheren Gewaltschutzkonzept dienlich ist (vgl. Schröder/Merkle 2013. S. 61).

Die Ausbildung zum*zur Peer-Mediator*in erfordert zudem ein hohes Maß an mediatorischen Kompetenzen wie Selbstreflexion, Allparteilichkeit und Einfühlungsvermögen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Kinder und Jugendliche innerhalb ihrer Entwicklung dazu in der Lage sind bzw. ob sie die notwendigen Kapazitäten dazu aufbringen können, diese Voraussetzungen zu erfüllen und diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Stehen denn nicht insbesondere in der pubertären Entwicklung andere Interessen wie Zugehörigkeit, eigene Identitätsfindung, Austesten von Grenzen, Infragestellen von Normen etc. im Mittelpunkt? Ist es also unter diesen Umständen möglich innerhalb eines Schuljahres Schüler*innen zu Peer-Mediator*innen auszubilden, wohingegen eine Mediator*innenausbildung mindestens drei Jahre

dauert? (vgl. Schröder/Merkle 2013. S. 62).

Ein weiterer und wichtiger Aspekt ist, dass nicht alle Konflikte von Peer-Mediator*innen geschlichtet oder begleitet werden können und sollten. Dazu gehören schwere Konflikte, sowie Auseinandersetzungen hoher Eskalationsstufen. Auch komplexe und langwierige Konflikte sollten von Erwachsenen, erfahreneren und /oder sogar hauptamtlich praktizierenden Mediator*innen geleitet werden (vgl. Marx 2016. S. 177) um dadurch eine Überforderung der Beteiligten oder sogar Gefährdung durch Streitende zu verhindern. Außerdem ist das Peer-Mediationsprogramm nicht dafür geeignet in Konflikten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu vermitteln (vgl. ebd.).

Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Mediation stellt immer die Freiwilligkeit aller Beteiligten dar. Dies ist an Schulen jedoch oft ein Problem struktureller Natur. So kann es im Zwangskontext Schule schnell dazu führen, dass Schlichtungsgespräche unter autoritärer Anordnung durchgeführt werden, was einer wirksamen Mediation im Weg stehen kann. Auf Seiten der Streitenden können Angst, Hemmungen oder Scham davor, der anderen Konfliktpartei zu begegnen ebenso eine Grenze von Mediation an Schulen darstellen (vgl. ebd.).

Da Mediation ein sehr gesprächsorientiertes Verfahren ist, fordert es von den Vermittler*innen, sowie von den Streitenden ein Mindestmaß an sprachlichen Kompetenzen sich auszudrücken, die eigenen Gefühle zu verbalisieren, sowie das Gegenüber verstehen und paraphrasieren zu können.Diese Bedingung ist jedoch nicht bei allen gegeben, sodass es an dieser Stelle zu Ausschlüssen von Jugendlichen kommen kann. Auch zur Gewaltausübung tendierende Jugendliche können über dieses Programm nur schwer erreicht werden (vgl. Schröder/Merkle 2013, S.62f.).

An dieser Stelle steht außerdem die Frage danach, inwiefern unterschiedliche Lebensrealitäten von diesem Konzept abgedeckt werden können, also in-

wiefern verschiedene Diversity-Kategorien dabei Berücksichtigung erfahren? (vgl. ebd.).

Soziokulturelle, makro-soziale Gesellschaftskonflikte können in diesem Rahmen nicht behoben oder angegangen werden (vgl. Marx 2016. S. 178). In solchen oder anderen Fällen kann es zudem passieren, dass Mitschüler*innen als Vermittler*innen nicht als kompetente Mediator*innen gesehen werden und ihnen somit nicht vertraut wird. Woraus dann der Wunsch nach der Lösung des Konflikts durch eine erwachsene Person gefordert wird (vgl. ebd.).

5. Fazit

Maßnahmen für Konfliktlösung zu suchen,ist Teil eines Gesamtkonzeptes zur Schaffung eines Schulklimas, das eine konstruktive Konfliktlösungskultur ermöglicht. Es erscheint also sinnvoll, die genauen Ziele und Möglichkeiten vor der Implementierung eines Mediationsprogrammes unter Berücksichtigung all dieser Bedingungen umfassend zu überdenken, um daraus realisierbare Umsetzungsmöglichkeiten konzipieren und verfolgen zu können.

Außerdem ist es unabdingbar alle Akteure der Schule in diesen Prozess auf allen Ebenen einzubinden und dafür Sorge zu tragen, dass das Projekt auf überwiegend positive Resonanz trifft.

Wenn sie auch nicht das „Allheilmittel“ sind, um Gewalt an Schulen präventiv entgegen zu wirken, bergen Mediationsprogramme durch die Etablierung alternativer Konfliktbewältigungsstrategien ein hohes Potenzial, eine Kultur der Anerkennung zu kreieren. Besonders die Peer-Mediation kann dabei besonders nachhaltig Kinder und Jugendliche zu kompetenten Streitenden und Streitvermittler*innen ausbilden.

Durch Mediationstechniken und -methoden werden sie dazu ermächtigt, ihre Konflikte eigenständig und in Autonomie zu Erwachsenen in ihrer Autorität zu bewältigen. Somit begreifen sie sich als Teil der Problemlösung und nicht nur, wie so oft, als Teil des Problems. Dies

unterstützt sie in der Ausbildung ihrer sozialen Kompetenzen und in ihrem Verständnis um gesellschaftliches und demokratisches Miteinander. Sie erfahren dadurch in ihrem Handeln Selbstwirksamkeit und Partizipation, was ihr Selbstvertrauen stärkt.

Besonders entscheidend dabei ist die Rolle der Sozialarbeitenden, die die Kinder und Jugendlichen in diesem Prozess unbedingt begleiten und anleiten müssen. Das Fördern selbstständiger Konfliktbearbeitung gibt Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit trotz ihrer gewonnenen Unabhängigkeit eine Bindung zu Erwachsenen aufzubauen, die sie dazu befähigt , sich in ihrer Selbstwirksamkeit zu erproben. Peer-Mediation stellt also nicht nur Chancen für Schüler*innen dar, sondern kann zu einer allgemeinen Verbesserung des Klimas auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen oder Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern beitragen.

Mediation an Schulen kann zwar nicht alle Problemlagen lösen, aber eingebettet in einem Gesamtkontext geprägt von Toleranz und dem Verständnis um einen konstruktiven Umgang miteinander, kann sie einen wichtigen Beitrag im Sozialisationsprozess junger Menschen leisten.

Literaturverzeichnis

Monographien

Besemer, C. **(**1993). Mediation. Vermittlung in Konflikten. Baden: Stiftung Gewaltfreies Leben, Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

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

Glasl, F. (2013). Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater (11. Aufl.). Stuttgart: Haupt Verlag, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart

Kilb, R. (2012). Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Mannheim: Springer VS, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marx, A. 2016: Mediation und Konfliktmanagement in der Sozialen Arbeit (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schröder, A. & Merkle, A. (2013). Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Schwarz, G. (2001). Konfliktmanagement, Konflikte erkennen, analysieren, lösen (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.

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

Sammelband

Melzer, W. & Schwind, H.-D. (Hrsg.). (2004). Gewaltprävention in der Schule.

Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Schröder, A. ; Rademacher, H. & Merkle, A. (Hrsg.). (2011). Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Trenczek, T. (Hrsg.). (2013). Mediation und Konfliktmanagement. Baden-Baden: Nomos.

Walker, J. (Hrsg.). (2001). Mediation in der Schule, Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen. Verlag Scriptor.

Beitrag in Fachzeitschrift

Schubarth, W. (2003). Allheilmittel oder Fremdkörper? Schulmediation zwischen Akzeptanz und Ignoranz. In Unsere Jugend Nr. 2. (S. 81-90).

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Bundesverband Mediation (Hrsg.). (o.D.). Wie werde ich MediatorIn? Abgerufen am 09.06.2019 von https://www.bmev.de/aus-fortbildung/wie-werde-ich-mediatorin/standards/schulstandards.html.

Beitrag X: Peer-Mediation in der Schule

Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur

Von Susann Möller

Gliederung:

1. Einleitung
2. Begriffsdefinitionen
3. Konnflikte im Schulalltag
4. Mediation in der Schule
5. Peer Mediation in der Schule
6. Peer Mediation als Gewaltprävention
7. Grenzen der Peer Mediation
8. Reflexion

1. Einleitung

> *„Wo unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen, Verhaltensweisen aufeinander stoßen, kommt es zu Konfliktsituationen.“ (Müller, 2001, S. 31)*

Konflikte sind Teil zwischenmenschlichen Zusammenlebens, so auch in der Institution Schule.

Die vorliegende Hausarbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage: Inwiefern trägt Peer-Mediation der Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur in Schulen bei?

Die folgenden Ausführungen beziehen sich hierbei auf weiterführende Schulen in Deutschland. Der Fokus der Konfliktaustragung und -bearbeitung liegt zudem auf Konflikten zwischen Schüler*innen, Konflikte in welche Lehrer*innen, die Schulleitung oder Eltern involviert sind, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet.

Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie ein Schulmediationsprogramm die Bearbeitung von Konflikten und Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur an Schulen unterstützt, welche Rolle Peer-Mediator*innen dabei tragen, sowie welche Grenzen Peer-Mediation im Rahmen der Schule besitzt.

Dabei werden in Kapitel 2 zunächst wichtige Begriffe definiert. Kapitel 3 veranschaulicht, inwiefern Konflikte in Schulen ausgetragen werden, welche Konsequenzen diese mitführen und auch welche Potentiale in Konflikten stecken. Kapitel 4 gibt einen kurzen Überblick über die Besonderheiten und Relevanz eines Mediationsprogramms an Schulen.

Das fünfte Kapitel bezieht sich auf das Thema Peer-Mediation in Schulen. Dabei werden zunächst die Grundlagen des Verfahrens erläutert. Zudem wird der Nutzen einer Mediationsausbildung für Schüler*innen dargestellt, sowie die Aufgaben der Peer-Mediator*innen verdeutlicht. Im

sechsten Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob Peer-Mediation eine Form der Gewaltprävention in Schulen darstellen kann. Kapitel 7 beschäftigt sich zudem mit Grenzen des Mediationsverfahrens an Schulen. Zum Schluss wird in Kapitel 8 eine Reflexion der zuvor ausgeführten Themenpunkte der Kapitel 1 bis 7, sowie die Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt.

2. Begriffsdefinitionen

Mediation ist ein Verfahren der Konfliktvermittlung durch unparteiische Dritte. Mediator*innen unterstützen die Streitparteien, die nicht mehr eigenständig, ohne außenstehende Hilfe in der Lage sind den Konflikt zu bewältigen, selbstständig und miteinander eine Lösung für den bestehenden Konflikt zu finden, indem sie möglichst alle Konfliktparteien einbeziehen und diesen neutral begegnen (vgl. Walker, 2001, S. 14).

Peer-Group beschreibt eine Gruppe Gleichaltriger bzw. Gleichgesinnter, welcher sich Individuen vor allem im Jugendalter anschließen und zugehörig fühlen können. Die Peer-Group stellt dabei einen großen psychischen und sozialen Einflussfaktor für Jugendliche dar (vgl. Müller, 2001, S. 27).

3. Konflikte im Schulalltag

Wie in vielen Bereichen des Alltages, sind Konflikte auch Teil des Schulalltages. Bedingt durch Faktoren, wie zum Beispiel Alter oder Sozialisation, findet eine unterschiedliche Konfliktaustragung unter Schüler*innen statt. Konflikte können in Form verbaler, psychischer oder physischer Verhaltensweisen, sowie Gewalt ausgelöst und ausgetragen werden. Einige Möglichkeiten hierfür stellen beispielsweise Beleidigungen aufgrund körperlicher Merkmale, materieller Ressourcen, Beleidigungen im Sexualbereich, üble Nachrede, Übergriffe an persönlichen Gegenständen oder Überschreitungen persönlicher Grenzen, dar. Ebenfalls stehen rassistisch und fremdenfeindlich motivierte Gewalttaten, sowie damit verbundene Angst vermehrt im Vordergrund (vgl. Walker, 2001, S. 9 f.) .

Lehrer*innen sind aufgrund struktureller Grenzen meist mit der Konfliktbearbeitung überfordert. Besonders fehlende

zeitliche Ressourcen und dadurch drohender Unterrichtsausfall stellen eine Hürde für Lehrkräfte dar. Ebenso mangelt es ihnen an Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Konfliktsituationen. Ängste, wie Kontrollverlust, Eskalation oder Eigengefährdung spielen dabei eine Rolle und fördern die Belastung auf Seiten der Lehrenden.

Das kann dazu führen, dass diese ihre Machtposition nutzen, um sich Konflikten zu entziehen, wodurch der Druck auf die Schüler*innen erhöht wird. Ungenügende Konfliktkompetenzen auf Seiten der Lehrer*innen, sowie der Schüler*innen führen beiderseits, u. a. zu fehlendem Verständnis der Konfliktparteien, sowie fehlendem Bewusstsein für Verantwortung in Konfliktsituationen und Bagatellisierung von Konflikten.

Die Eskalation von Konflikten erfährt vorrangig ihre Ursachen in bestimmten Gruppendynamiken unter Schüler*innen, sowie durch das Antreiben eines Konfliktes durch Mitschüler*innen (vgl. Walker, 2001, S. 11 f.).

Stetiges Andauern von Konflikten innerhalb des Schulalltags, mündet in eine Verschlechterung des Lernklimas, zunehmende Belastung der Lehrkräfte, sowie in Unzufriedenheit aller Beteiligter (vgl. Walker, 2001, S. 25).

Konflikte bieten jedoch auch Potentiale. Durch die konstruktive Austragung von Konflikten erlernen Schüler*innen soziale Kompetenzen, Solidarität mit Mitschüler*innen und verbessern ihre Selbstständigkeit, indem sie Konflikte miteinander, mittels eigenentwickelter kreativer Lösungen, meist ohne Eingreifen Erwachsener, bewältigen. Konflikte bieten Möglichkeiten das Lernklima zu bessern und Veränderungsprozesse voranzubringen (vgl. Walker, 2001, S. 13).

4. Mediation in der Schule

Durch das hohe Konfliktpotenzial im Rahmen der Schule findet Mediation auch in dieser Institution ihre Anwendung. Eine Besonderheit der Schulmediation ist, die, nicht nur ausschließlich durch Erwachsene, Durchführung der Tätigkeit, sondern vorrangig durch

Schüler*innen, die sogenannten Peer-Mediator*innen, auch Streitschlichter*innen oder Konfliktlots*innen genannt.

Hauptsächlich agieren diese bei Konflikten innerhalb der Schülerschaft. Mediationsgespräche finden entweder mit einzelnen Jugendlichen oder als Gruppen- bzw. Klassenmediation statt (vgl. Walker, 2001, S. 14).

Zu beachten ist auch die Rolle der Mediator*in, welche neben dem Verhältnis neutrale Vermittler*in und Konfliktparteien, in zusätzliche Beziehungen, wie beispielsweise als Mitschüler*in oder Freund*in, zu den Teilnehmer*innen gebunden ist (vgl. Walker, 2001, S. 16 f.).

Untersuchungen von Johnson und Johnson belegen die Relevanz eines Mediationsprogramms an Schulen. Die Ergebnisse definieren destruktive Methoden der Konfliktbewältigung, wie Vermeidung oder Aggression bei einem Fehlen des Peer-Mediation-Programmes. Durch Peer-Mediation erlernen Schüler*innen zumeist integrative Verhandlungs- und Mediationstechniken und sind in der Lage diese anzuwenden. Resultierend aus erfolgreichen Konfliktbewältigungsmethoden, sinkt die Zahl der Konflikte unter Schüler*innen, Lehrkräfte werden entlastet und die Schulleitung ordnet weniger Suspendierungen an (vgl. Walker, 2001, S. 18).

5. Peer-Mediation in der Schule

5.1. Grundlagen der Peer-Mediation

Der Begriff der Peer-Mediation beschreibt eine Methode der Konfliktbewältigung, bei welcher Schüler*innen eine Ausbildung absolvieren, welche ihnen Grundlagen der Mediation vermittelt.

In Konfliktsituationen fungieren Peer-Mediator*innen als neutrale Vermittler*innen zwischen den Streitparteien und helfen diesen, eine gemeinsame Lösung für den Konflikt zu finden (vgl. Müller, 2001, S. 19).

Peer-Mediation in Schulen verfolgt einerseits den Ansatz der Konfliktklärung und -lösung, vorrangig ist jedoch das Ziel, eine verbesserte Konflikt- und Gesprächskultur zu schaffen, welche die Ausübung von Gewalt und Eskalation von Konflikten vorbeugen soll (vgl. Henke, 2006, S. 645). Charakteristisch an der Rolle der Peer-Mediator*in ist nicht nur der Auftrag selbst, sondern die gleichzeitige Position als mögliches Mitglied der Peer-Group der Konfliktparteien (vgl. Müller, 2001, S. 19).

Im Jugendalter tendieren Heranwachsende dazu, sich einer Gruppe Gleichaltriger oder Gleichgesinnter anzuschließen, die Peer-Group. Peers nehmen bestimmte soziale und psychische Funktionen ein. So besitzen sie eine Vorbildfunktion für Jugendliche, verhelfen bei der Aneignung sozialer Kompetenzen, vermitteln Sicherheit, Werte und stellen eine Alternative zum familiären und schulischen Umfeld und Alltag dar (vgl. Müller, 2001, S. 27 f.).

Der zumeist durch Lehrkräfte und Eltern negativ bewertete Einfluss der Peer-Group, wird in Konzepten, wie der Peer-Mediation, nicht problemverursachend bewertet, sondern als Faktor der Problemlösung betrachtet (vgl. Müller, 2001, S. 27 zit. n. Faller u. a., 1996, S. 13).

In Hinblick auf die Schulmediation besitzen Peers einen anderen Zugang zu Mitschüler*innen als Erwachsene. Gleichaltrige sprechen dieselbe Sprache, sind in ihrem Umfeld anerkannt und vermitteln währen der Ausbildung erlernte soziale Kompetenzen im Mediationsgespräch an Mitschüler*innen weiter und ihnen ist es möglich Probleme anderer Jugendlicher besser als Erwachsene nachzuvollziehen.

Zudem existiert zwischen Schüler*innen nicht das institutionalisierte Machtverhältnis, wie in der Schüler*innen-Lehrer*innen Beziehung, wodurch Entscheidungsprozesse eher anerkannt werden und ermöglicht wird, Probleme, ohne Bewertung und Konsequenzen durch erwachsene Autoritäten, zu thematisieren (vgl. Müller, 2001, S. 28 zit. n. Lienert, 1997, S. 13).

Im Mediationsgespräch unterstützt die Peer-Mediator*in die Konfliktparteien dabei, den Konflikt allerseits zu verdeutlichen, Interessen und Bedürfnisse zu formulieren, eigenständig Lösungen zu suchen und achtet dabei auf Gleichberechtigung aller Beteiligten.

Damit die Konfliktparteien selbstständig entscheiden und handeln können, ist es notwendig, dass keine Autoritäten, wie Lehrer*innen, von außen in den Prozess eingreifen.

Ziel der Mediation ist es die verhärteten Fronten zwischen den Streitparteien zu lösen und eine faire Kommunikation auf Augenhöhe (wieder-)herzustellen.

Im Vergleich zu destruktiven Konfliktbewältigungsmöglichkeiten, wie Zuweisungen von Schuld und Unschuld, zielt Peer-Mediation auf eine konstruktive und nachhaltige Konfliktbearbeitung ab. Peer-Mediation setzt eine freiwillige Teilnahme voraus. So können die Beteiligten selbst über eine Teilnahme entscheiden und jederzeit aussteigen. Schüler*innen dürfen nicht zu einer Teilnahme am Mediationsverfahren, wie beispielsweise durch Androhung von einem Gespräch mit der Schulleitung, gedrängt werden. Erwachsene Autoritäten sollten lediglich einschreiten, wenn sie von den Schüler*innen darum gebeten werden (vgl. Müller, S. 19 f.).

Wesentliche Themen der Peer-Mediation sind verbale Uneinigkeiten, Beleidigungen, Gerüchte, Schlägereien und Freundschafts- bzw. Beziehungskonflikte (vgl. Walker, 2001, S. 18 zit. n. Johnson and Johnson, 1996, S. 14 ff.)

5.2. Auswahl der Peer-Mediator*innen und Nutzen der Ausbildung

Die Gruppe der Peer-Mediator*innen sollte die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft gut repräsentieren. So erweist es sich als sinnvoll, in beispielsweise geschlechtsspezifischen Konflikten, geschlechtsidentitäts-repräsentierende Mediator*innen-Teams zu bilden. Zumeist bestehen Mediator*innen-Teams aus zwei Schüler*innen.

(vgl. Müller, 2001, S. 20).

Manche Schulen wählen vorrangig Schüler*innen mit ausgeprägten sozialen Fähigkeiten für das Programm aus. Durch Engagement im Schulleben oder der Schülervertretung wird diesen eine besonders neutrale Konfliktbearbeitung zugeschrieben (vgl. Simsa, 2001, S. 19). Jedoch sind auch Schüler*innen, die selbst oft in Konflikte verwickelt sind durch Lehrer*innen als problematisch eingeschätzt werden, für das Programm geeignet, da diese oft gute Kompetenzen der Konfliktbewältigung beweisen.

Durch persönliche Erfahrungen mit Konfliktsituation können sich die Jugendlichen gut in die Konflikte anderer hineinversetzen, besitzen zudem auch eine Maß an Durchsetzungsvermögen und mögliche Anerkennung in ihrer Peer-Group, was den Jugendlichen in schwierigen Konfliktsituationen verhilft (vgl. Henke, S. 649).

Ausgebildet werden Peer-Mediator*innen entweder von schulinternen oder-externen Trainer*innen, wie Lehrer*innen, die bereits selbst eine Mediationsausbildung absolviert haben. Jugendliche beschreiben den Gruppenbildungsprozess und ein vollwertiges Mitglied der Gruppe zu sein, als einen Grund der Ausbildung.

Sie erlernen in der Interaktion und Auseinandersetzung mit den Gruppenmitgliedern und dem Thema, eigene Verhaltens- und Beziehungsmuster, sowie Werte zu hinterfragen und sich mit Problemen anderer auseinanderzusetzen.

Jugendliche beschäftigen sich mit dem eigenen Verhalten und damit verbundenen Konsequenzen und lernen eine akzeptierende Haltung gegenüber anderen Meinungen einzunehmen (vgl. Walker, 2001, S. 137).

5.3. Aufgaben von Peer-Mediator*innen

Prinzipiell haben Peer-Mediator*innen die gleichen formalen Aufgaben, wie auch andere Mediator*innen. Diese umfassen u.a. die Wertschätzung und Anerkennung der Konfliktparteien und des Konfliktes, die Einhaltung der vereinbarten Regeln beachten, Anleitung des Mediationsgespräches, Vertraulichkeit und Schweigepflicht. Eine erfolgreiche Mediation beruht auf gegenseitigem Respekt, sowie Anerkennung zwischen Peer-Mediator*in und den Konfliktparteien. Andererseits haben sowohl die Mediator*in, als auch die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, die Mediation durch eine andere Mediator*in durchführen zu lassen.

Peer-Mediator*innen brauchen stets eine neutrale Haltung zu Konflikt und Konfliktparteien. Sie müssen in der Lage sein, sich in die jeweilige Situation der Teilnehmenden einfühlen zu können, um den Konflikt und damit verbundene Prozesse genauer zu verstehen. Die Mediator*in unterstützt die Streitparteien dabei, wieder miteinander zu kommunizieren und garantiert die Teilnehmenden aktiv in gemeinsamen Lösungsfindungsprozess einzubeziehen.

Folglich bedarf es Streitschlichter*innen an ausgeprägten Kommunikationskompetenzen, Empathie, Akzeptanz, Konzentrationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Neutralität, um das Mediationsgespräch kompetent anzuleiten. Durch ein methodisches Training wird es Schüler*innen ermöglicht die genannten Kompetenzen zu erlernen (vgl. Müller, 2001, S. 26).

Jugendliche sollten zu Beginn ihrer Tätigkeit als Peer-Mediator*innen ca. zwei Jähre älter als die Streitparteien sein. Grund dafür ist eine stärkere Anerkennung älterer Schüler*innen als Respektpersonen, sowie eine verstärkte Vorbildfunktion im Vergleich zu Gleichaltrigen, weshalb im Peer-Begriff auch nicht ausschließlich die Bezeichnung der Gleichaltrigen, sondern auch der Gleichgesinnten, verwendet wird.

Peer-Mediationsprogramme finden ihre

Anwendung häufig an weiterführenden Schulen, wobei die Primarstufe nicht ausgeschlossen wird, jedoch einer differenzierten Ausbildung und Durchführung bedarf.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Schulform besteht die Gruppe der Konfliktlots*innen aus Schüler*innen ab der sechsten Klassenstufe. Dabei stellt die Zielgruppe der Streitparteien zumeist jüngere Schüler*innen der Klassenstufen fünf bis sieben dar (vgl. Henke, 2006, S. 645).

6. Peer-Mediation als Gewaltprävention

Peer-Mediation kann im Kontext Schule eine präventive Funktion besitzen. Dabei ist das Ziel Konflikte zu bearbeiten bevor eine Ausweitung geschieht oder Beteiligte zu destruktiven Konfliktbewältigungsmethoden greifen (vgl. Müller, 2001, S. 29 f. zit. n. Engert, 1997, S. 12).

Gewaltprävention wird in diesem Kontext nicht als grundlegende Vermeidung oder Abwesenheit von Konflikten verstanden, sondern als konstruktives Verfahren der Thematisierung und Austragung von Konflikten, inklusive einer gemeinsamen Lösungsfindung der Streitparteien, ohne dass Konflikte in Form von Gewalt eskalieren. Prävention erfolgt durch die Förderung des Selbstvertrauens, Einfühlungsvermögens und der Konfliktlösungskompetenzen, um Gewalt wirksam vor ihrer Entstehung zu hindern (vgl. Müller, 2001, S. 29 f.).

Im Schulkontext werden u. a. folgende notwendige Faktoren genannt, um Prävention zu garantieren: eine erfolgreiche Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Wege des sozialen Lernens und der Entwicklung der sozialen Identität und die Vermittlung anerkannter Werte und Normen. Schulmediation vermittelt die genannten Faktoren u. a. indem sie Fähigkeiten, wie Toleranz, Akzeptanz oder Teamarbeit und langfristig Kompetenzen des konstruktiven Umgangs mit Frustration lehrt. Gewaltfreie Normen des Schulalltages, sollten ebenfalls in den vereinbarten Regeln des Mediationsge-

sprächs und der Konfliktlösung auffindbar sein. Ebenso fördert die, durch die Mediation erzielte, Verantwortungsübertragung auf Schüler*innen, deren Identifikation mit der Schule und kann somit dem Schulklima nachhaltig verhelfen.

Um Gewalt in der Schule erfolgreich und präventiv zu entgegnen, bedarf es der Verankerung und Förderung gewaltfreier Methoden, die für alle Beteiligten zugänglich sind. Schulmediation allein reicht jedoch nicht aus, um Gewalt vollständig entgegenzuwirken. Die Einführung eines Mediationsprogramms an Schulen führt meist zunächst zu vermehrten und neuen Konflikten. Hierbei wird von einer etwa drei- bis fünfjährigen Phase gesprochen, die es braucht um sichtbare Erfolge einer verbesserten Konfliktkultur festzustellen. Peer-Mediation sollte deshalb zusätzlich zu weiteren Formen der Gewaltprävention ihre Anwendung in der Schule finden. Als alleinige Methode bietet sie nur geringe Chancen, die Konfliktkultur einer Schule zu verbessern (vgl. Simsa, 2001, S. 87 f.).

7. Grenzen der Peer-Mediation

Um ein Peer-Mediation-Programm an einer Schule erfolgreich umzusetzen benötigt es in der Regel vier bis fünf Jahre, in denen sich Schüler*innen, sowie Lehrer*innen intensiv mit konstruktiver Konfliktbewältigung auseinandersetzen müssen, um eine allgemeine Akzeptanz aller Beteiligten innerhalb der Schule zu erzielen. Schaffen die Initiator*innen es nicht den Mediationsgedanken der Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft nahezubringen, besteht die Gefahr, dass Lehrer*innen und die Schulleitung das Mediationsprogramm ablehnen, Schüler*innen das Angebot der Peer-Mediation nicht wahrnehmen, das Projekt ausschließlich von den Bemühungen einzelner Personen abhängig ist und das Projekt scheitern könnte (vgl. Rademacher, 2001, S. 25 f.).

Ein Schulmediationsprogramm erfährt langfristigen Erfolg nur durch breite Unterstützung eines Großteils der Lehrer*innen und der Schulleitung.

Lehrer*innen fällt es zumeist schwer, sich von der lehrenden und bewertenden Rolle, in die eines allparteilichen Vermittlers hineinzuversetzen. Ihnen fehlt zumeist die Fähigkeit, Verantwortung und Teile ihrer Macht- und Kontrollfunktion, im Rahmen der Peer-Mediation, an Schüler*innen abzugeben (vgl. Simsa, 2001, S. 83 f.). Mediationskritische Lehrer*innen äußern u.a. Bedenken gegenüber Peer-Mediation in Hinsicht auf eine Abschwächung ihrer Autorität, die Übertragung von Verantwortung an Peer-Mediator*innen, fehlendes Vertrauen in die Kompetenzen der Streitschlichter*innen oder Angst vor Eskalation der Konflikte (vgl. Walker, 2001, S. 125 ff.).

Zudem besteht die Möglichkeit, dass das Projekt in der Schüler*innenschaft nicht angenommen wird. Peer-Mediator*innen können die Fälle ausbleiben, Schüler*innen kann es unangenehm sein Probleme zu thematisieren und diese ihren Mitschüler*innen anzuvertrauen oder das Projekt kann in der Lehrer*innen- und Schüler*innenschaft zu wenig beworben worden sein (vgl. Walker, 2001, S. 128).

Auch ist nicht jede Konfliktsituation automatisch Fall für die Mediation. Der Fall selbst oder die Streitparteien stellen potentielle Hürden dar. So sind Straftaten, wie schwere Körperverletzung oder Substanzmissbrauch ungeeignete Fälle für eine Mediation. Zudem stellen sprachliche Barrieren bzw. fehlende Möglichkeiten der verbalen Verständigung, wie durch Dolmetscher*innen, eine Hürde der Mediation dar (vgl. Walker, 2001, S. 24).

Bestimmte Konflikte können Peer-Mediator*innen jedoch auch überfordern oder überschreiten die geringen Entscheidungsbefugnisse der Schüler*innen (vgl. Walker, 2001, S. 102). Hierbei ist ein Eingreifen erwachsener Autoritäten kaum vermeidbar.

In Hinsicht auf Gewaltprävention ist die Reichweite von Peer-Mediation ausschließlich auf schulische Konflikte begrenzt. Außerschulische Konflikte, wie in der Familie, dem sozialen Umfeld oder

den Medien erreicht Schulmediation mit einen ausschließlich schulinternen Gewaltpräventionsprogramm nicht (vgl. Simsa, 2001, S. 89). „Mediation kann nur ein Baustein, aber kein Allheilmittel gegen Gewalt in der Schule darstellen.“ (Simsa, 2001, S. 84)

8. Reflexion

Die folgende Reflexion bezieht sich auf die Ausführungen der vorhergehenden Kapitel des Hauptteils.

In Hinblick auf schulische Konflikte lässt sich feststellen, dass Lehrer*innen von strukturellem Ressourcenmangel, wie fehlender Zeit, sowie fehlenden Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen beeinflusst werden. Konflikte zusätzlich zu allen anderen Aufgaben, konstruktiv, ausführlich und gemeinsam mit den Schüler*innen, welche in Konflikte verwickelt sind, zu bewältigen, überfordert Lehrer*innen.

Mediation durch Schüler*innen als Methode der Konfliktbewältigung, bietet eine Möglichkeit Lehrkräfte zu entlasten, indem bestimmte Aufgaben und Verpflichtungen an Schüler*innen übergeben werden. Lehrkräfte können zudem von einem Schulmediationsprojekt profitieren, indem sie ebenfalls das Mediationstraining nutzen, um sich eigene Handlungskompetenzen für auftretende Konfliktsituationen anzueignen oder zu erweitern und diese selbst in der Praxis nutzen. Hierbei ist jedoch die mangelnde Ressource Zeit zu beachten, die Lehrkräften daran hindern könnte zusätzlich an Trainingssitzungen teilzunehmen.

Durch ein Mediationsprogramm an Schulen wird es Schüler*innen ermöglicht, sich aktiv an der Bearbeitung von Konflikten im schulischen Rahmen zu beteiligen. Schüler*innen wird durch die Aufgabe als Peer-Mediator*innen Verantwortung und Handlungsfähigkeit übertragen.

Obwohl Peer-Mediation dem Machtgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen durch erweiterte Handlungsbefähigungen und Verpflichtung der Kon-

fliktlots*innen entgegenwirkt, ist die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen dennoch vermehrt abhängig von Vorgaben der Lehrer*innen.

Auch wenn Erwachsene nicht ungebeten in das Mediationsverfahren eingreifen sollen, gibt es Lehrer*innen, die Bedenken gegenüber den Handlungskompetenzen der Schüler*innen haben, ihre Autorität abgeschwächt empfinden und Probleme lieber eigenständig regeln wollen. Zusätzlich zu dem fehlenden Vertrauen auf Seiten der Lehrkräfte, besteht die Gefahr, dass in das Verfahren eingegriffen wird und Peer-Mediator*innen Aufgaben aberkannt werden könnten.

Lehrkräften sollte hierbei verdeutlicht werden, dass eine Befähigung der Schüler*innen, die Konfliktkultur der Schule aktiv mitzugestalten, nicht bedeutet, dass eigene Handlungsfähigkeiten eingeschränkt werden, sondern beide Parteien voneinander profitieren und sich ergänzen können, Lehrer*innen beispielsweise durch Entlastung.

Sowohl sollte darauf geachtet werden, dass Lehrkräfte Schüler*innen in Konfliktsituationen nicht zu einer Teilnahme an einer Mediation zwingen. Zudem wichtig zu erwähnen sind mögliche Machtunterschiede zwischen Schüler*innen, beispielsweise aufgrund des Geschlechts oder der ethnischen Herkunft, welche die Konfliktaustragung und –verlauf stark beeinflussen können. Diese Betrachtung wurde im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht untersucht.

Schüler*innen ziehen Vorteile aus dem Peer-Mediations-Programm, indem sie befähigt werden mehr Verantwortung zu übernehmen und selbstständig zu handeln. Die gemeinsame Auseinandersetzung im Team mit konstruktiven Konfliktbearbeitungsmethoden verhilft Schüler*innen dabei, soziale Kompetenzen zu erlernen. Sie erlangen Kompetenzen der Zusammenarbeit in Gruppen, eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlicher Meinungen, Standpunkte zu hinterfragen und gewaltfreie Kommunikations- und Handlungskompetenzen.

Durch die Tätigkeit ist es Jugendlichen möglich, selbstständiger zu werden und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die erlernten Kompetenzen bieten Jugendlichen einerseits Handlungsmöglichkeiten für persönliche Konfliktsituationen und stellen beispielweise Grundlagen für den Umgang mit Konflikten im späteren Berufsleben dar. Zudem nutzt Peer-Mediation die soziale Funktion von Peers und befähigt Schüler*innen erlernte Fähigkeiten anderen Jugendlichen weiterzugeben, was wiederum das Gefühl eigener Wirksamkeit bestärken kann.

Mediation bietet somit die Potentiale Jugendlichen soziale Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten in konfliktreichen Situationen nahezubringen, sowie diese durch das Erlangen von Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit bei der Identitätsentwicklung zu unterstützen.

Die Etablierung eines Mediationsprogramms an Schulen braucht jedoch mehrere Jahre und bedarf einer intensiven Auseinandersetzung und Sensibilisierung des Themas Mediation innerhalb der Schule.

Idealerweise erfordert es ein gesamtschulisches Konzept, das von möglichst vielen Beteiligten unterstützt und ausgeübt wird, um das Projekt erfolgreich umzusetzen.

Zumeist ist es jedoch unwahrscheinlich, dass die Gesamtheit aller Schüler*innen und Lehrer*innen von einem derartigen Projekt vollständig überzeugt sind. Oft gibt es eine Gruppe von Initiator*innen, welche das Mediationsprogramm an der Schule umsetzen möchten. Diese sollten darauf achten, dass sie Kritik und Bedenken der Skeptiker*innen ernst nehmen und gemeinsam mit diesen bearbeiten, ohne über die Köpfe des Kollegiums hinweg Entscheidungen zu treffen, damit weitere Konflikte vermieden werden.

Somit benötigt es viel Überzeugungsarbeit und zeitliche Ressourcen, um eine allgemeine Akzeptanz und Interesse am Mediationsgedanken innerhalb der Schule zu schaffen und dieser erfolgreich umgesetzt werden kann. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass das Projekt zu stark vom Engagement einzelner

Personen abhängig ist, diese zusätzlich überlastet werden, dadurch aussteigen oder das Interesse verlieren können.

Bei voreiliger Einführung, unzureichender Planung und Mitarbeit ist das Projekt eher zum Scheitern als zum Erfolg verurteilt. Deshalb ist es notwendig sich zuvor mit vorhandenen Ressourcen und allgemeinem Interesse innerhalb der Schule zu befassen und die Entscheidung zu treffen, ob ein derartiges Projekt im Rahmen der Möglichkeiten effizient sein wird, um letztendlich ein Scheitern des Projektes zu verhindern.

Auch braucht es ausreichende Sensibilisierung über das Projekt in der Schüler*innenschaft, damit eine allgemeine Ablehnung und mögliche negative Konsequenzen für Peer-Mediator*innen und Teilnehmer*innen der Mediation vermieden werden.

Die genannten Punkte schließen zudem darauf, dass eine bessere Kommunikation zwischen den Beteiligten vorhanden sein sollte und es einer Vermittlung und Wissensweitergabe über geplante oder stattfindende Prozesse untereinander, bedarf, um den Zweifeln und Bedenken entgegenzuwirken und Verständnis füreinander zu erzielen.

In Hinblick auf die Forschungsfrage, inwiefern Peer-Mediation der Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur in Schulen beiträgt, lassen sich zusammengefasst folgende Schlussfolgerungen ziehen. Mediation im Rahmen der Institution Schule, bietet einige Möglichkeiten der Entwicklung oder Verbesserung einer konstruktiven Konfliktkultur an Schulen und trägt ihren Anteil an der Gewaltprävention im schulischen Kontext bei.

Sie regt Teilnehmende dazu an, sich mit konstruktiven Konfliktbewältigungsmethoden auseinanderzusetzen und diese innerschulisch weiterzuvermitteln. Durch die Ausbildung zu Peer-Mediator*innen erlernen Schüler*innen soziale Kompetenzen, die einerseits in persönliche identitätsbezogene Vorteile für die Jugendlichen resultieren und zudem in das Erlernen von aggressions- und gewalt-

freien Konfliktbearbeitungsmethoden, welche sie im Mediationsgespräch anwenden und an Schüler*innen weitergeben und somit Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innenschaft erweitern, damit Konflikte konstruktiv, vor einer Ausweitung in gewaltsame Methoden, gelöst werden können und das Schul- und Lernklima verbessert werden kann.

Mediation sollte jedoch nicht die einzige Methode der Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung sein, da sie mit verschiedenen Grenzen verbunden ist. Peer-Mediation sollte dementsprechend, zusammen mit weiteren Methoden der Konfliktbewältigung, Teil eines Gesamtkonzeptes sein, von dessen Nutzen möglichst alle Beteiligten überzeugt sind.

Literaturverzeichnis

Monographien

Müller, U. E. C. (2001). Schule – Konflikte – Mediation. Zwei Trainingsprogramme zu Streitschlichtung und Lebenskompetenzförderung an Schulen. Nürnberg: emwe-Verlag.

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

Sammelband

Walker, J. (Hrsg.). (2001). Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I (1. Aufl.). Berlin: Cornelson Scriptor.

Einzelbeitrag in Sammelband

Rademacher, H. (2001). Der systemische Ansatz in der Mediation – das hessische Modell „Mediation und Schulprogramm“. In: Walker, J. (Hrsg.). (2001). *Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I* (S. 25-30). Berlin: Cornelson Scriptor.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Henke, C. (2006). Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 55/8 (S. 644-65) Abgerufen am 01.03.2020 von http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/2939/1/55.20068_6_46914.pdf_new.pdf.

Beitrag XI: Mediation an Schulen

Beiträge der Schulsozialarbeit für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten

Von Jalam Staedtefeld

Gliederung:

1. Einleitung
2. Schulsozialarbeit – Eine Einführung
3. Grundlagen der klassischen Mediation nach Besemer
4. Schulmediation – konstruktiv mit Konflikten umgehen
5. Fazit

1. Einleitung

Es existieren mittlerweile zahlreiche Methoden und Konzepte, die es ermöglichen sollen, mit Auseinandersetzungen produktiv umzugehen und etwaige Gewalthandlungen zugunsten von nutzbringenden Aushandlungsprozessen zu verhindern.

Die *Mediation* als Konfliktlösungsmethode begann sich ab dem Ende der 1980er Jahre in Deutschland zu etablieren und wird mittlerweile in zahlreichen Feldern des menschlichen Zusammenlebens angewandt. Eines der ersten Einsatzfelder von Mediation war dabei die Schule (vgl. Schäfer 2017, S.13).

Die *Schulmediation* konnte sich seitdem stetig weiterentwickeln und als Beitrag zur Gewaltprävention an einer wachsenden Anzahl an Schulen etablieren. Mittlerweile gibt es in jedem Bundesland Schulen, die Mediationskonzepte verwirklichen (vgl. Schmitt 2005, S.7).

Eine weitere Entwicklung, die in direktem Zusammenhang mit der Schule steht, ist die der Schulsozialarbeit. Auch die Schulsozialarbeit, die unmittelbare Kooperation von Jugendhilfe und Schule, hat in den letzten Jahren einen starken quantitativen Ausbau erfahren (vgl. Schleck 2017, S. 50f.).

Das legt den Schluss nahe, dass Schule und Jugendhilfe in zunehmendem Maße aufeinander angewiesen sind. Da Mediation auch eine Methode der Sozialen Arbeit ist, und damit auch der Schulsozialarbeit, scheint eine vielversprechende Grundlage für förderliche Synergieeffekte zwischen Schulsozialarbeit und Schulmediation zu bestehen (vgl. ebd., S.58f.).

Aus diesem Zusammenhang leitet sich die folgende Forschungsfrage dieser Arbeit ab: *Was für Möglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten an Schulen ergeben sich daraus, dass Schulsozialarbeiter*innen über Fachkompetenzen in*

Bezug auf Mediation verfügen?

Um zu einer Antwort auf diese Frage zu gelangen, wird zunächst im ersten Kapitel eine Einführung in das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit gegeben. Nach einer Begriffsklärung und Definition folgt ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit und ihre Trägerschaft. Nachdem die Adressat*innen und das Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit aufgezeigt wurden, wird zum Abschluss des ersten Kapitels die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erörtert.

Im zweiten Kapitel folgt eine theoretische Annäherung an das Konzept der klassischen Mediation nach Christoph Besemer (2005; 2009).

Zunächst wird die Frage beantwortet, was sich hinter dem Begriff *Mediation* verbirgt. Anschließend wird das Mediationsverfahren vorgestellt und geklärt, welche Rolle Mediator*innen darin einnehmen. Das zweite Kapitel endet mit einem Überblick über die Mediationsausbildung in Deutschland.

Im dritten Kapitel steht die Frage im Vordergrund, welchen Beitrag Schulsozialarbeiter*innen leisten können, um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten im Kontext von Schule zu fördern, wenn sie über hinreichende Kenntnisse im Zusammenhang von Mediation verfügen. Dafür wird damit begonnen, aufzuzeigen, welches produktive Potenzial in Konflikten steckt. Nachdem im Folgenden konkrete Beiträge der Schulsozialarbeiter*innen zur Schulmediation erörtert werden, endet das dritte Kapitel mit einem kurzen Exkurs hinsichtlich der Etablierung einer konstruktiven Konfliktkultur als Teil von Schulentwicklung.

2. Schulsozialarbeit – Eine Einführung

2.1. Begriff und Definition

Obwohl sich die Schulsozialarbeit in Deutschland seit nunmehr fast fünf Jahrzehnten entwickelt, besticht dieses Handlungsfeld noch immer durch ein recht unscharfes Profil und ein unklares inhaltliches Verständnis. Das spiegelt sich auch in der großen Begriffsvielfalt wieder, die im fachlichen Diskurs vorherrscht. Neben dem überwiegend genutzten Begriff der *Schulsozialarbeit* existieren für dieses Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule noch weitere Terminologien, die mitunter auch voneinander abweichende konzeptionelle Ausrichtungen und Aufgabenprofile beschreiben sollen. Das sind z.B. *schulbezogene Jugendsozialarbeit*, *Soziale Arbeit an Schulen oder schulbezogene Jugendarbeit* (vgl. Schleck 2017, S. 51 f.).

Speck spricht sich jedoch ausdrücklich für die einheitliche Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit aus (vgl. 2007, S.24). Er stellt die These auf, dass die vorherrschende Begriffsvielfalt dem konstruktiven fachlichen Diskurs, einer deutlicheren konzeptionellen Rahmung des Handlungsfeldes und einer transparenten und souveränen Außenwirkung desselben entgegensteht, während sich Publikationen von Autor*innen, die andere Begriffe als den der Schulsozialarbeit verwenden, inhaltlich nicht essenziell von anderen Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit unterscheiden würden.

Für die einheitliche Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit spricht aus seiner Sicht u. a. dessen internationale Anschlussfähigkeit, die Implikation von vielfältigen sowohl intervenierenden als auch präventiven Angeboten sowie die bereits im Wortlaut verortete gemeinsame (Finanzierungs-)Verantwortung von Schule und Jugendhilfe für die Realisierung des Angebots (vgl. ebd., S. 24f.). Unter Verweis auf die plausibel erscheinende Argumentation Specks wird in dieser Arbeit der Begriff *Schulsozialarbeit* verwendet.

Analog zu der Begriffsvielvielfalt existiert auch eine Menge an unterschiedlichen Definitionen von Schulsozialarbeit. Diese weichen mitunter stark voneinander ab in den konstatierten Aufträgen, pädagogischen Ausrichtungen und beschriebenen Zielgruppen (vgl. Schleck 2017, S. 52). Jedoch scheint eine klare und möglichst konsensfähige Beschreibung des Handlungsfeldes unabdingbar zu sein, um eine zunehmende Profilschärfung von Schulsozialarbeit zu erreichen, die v.a. den Schulsozialarbeiter*innen und ihrem professionellen Wirken als Referenzrahmen dienlich ist und gleichsam ein transparentes Abbild von Schulsozialarbeit nach außen hin liefert.

Eine umfangreiche und differenzierte Definition gibt Speck, wenn er sagt:

> *„Unter Schulsozialarbeit wird […] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenach-teiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.“ (Speck 2006, S. 23)*

Diese Definition dient als Basis für das Verständnis von Schulsozialarbeit in dieser Arbeit. Einige Aspekte werden im Folgenden konkretisiert.

2.2. Rechtliche Grundlagen und Trägerschaft

Die rechtliche Basis der Schulsozialarbeit stellen einzelne Paragraphen des SGB VIII in Kombination mit den Schulgesetzen der Länder und deren weiteren Ausführungen dar.

Dabei muss betont werden, dass Schulsozialarbeit keine ausdrückliche Erwähnung im SGB VIII findet und sich somit bisher auf keinen eigenständigen Paragraphen stützen kann, sondern auf folgende Bezugsparagraphen zurückgreift:

- § 11 SGB VIII („Jugendarbeit“)
- § 13 SGB VIII („Jugendsozialarbeit“)
- § 14 SGB VIII („Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“)
- § 16 SGB VIII („Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie§ 81 SGB VIII („Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“)
- § 81 SGB VIII („Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“)

Es scheint etwas grotesk, dass nach fast fünf Jahrzehnten der Entwicklung von Schulsozialarbeit noch immer keine eigenständigen rechtlichen Grundlagen auf Bundesebene existieren. So fordert auch der Kooperationsverband Schulsozialarbeit[1] die Einführung einer Rechtsnorm in das SGB VIII, „in der Aufgaben, Qualität und Zuständigkeiten geregelt werden“ ebenso wie eine feste Stellung der Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen der Länder (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 13).

In der Praxis werden die Leistungen der Schulsozialarbeit aktuell durch unterschiedliche Träger finanziert. Das sind insbesondere freie Träger der Jugendhilfe, öffentliche Träger der Jugendhilfe

1 Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit ist ein Zusammenschluss verschiedener Akteure aus Wissenschaft und Praxis der Schulsozialarbeit. Er wurde 2001 gegründet, um einen fachlichen Austausch zu gewährleisten und den professionellen Ausbau von Schulsozialarbeit zu unterstützen.

und schulische Träger (vgl. Schleck 2017, S. 77).

2.3. Adressat*innen

Die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind prinzipiell *alle Schüler*innen* (im Folgenden SuS) *einer Schule*, wobei dem unterstützenden Kontakt mit den SuS, die von Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen betroffen sind, eine spezielle Relevanz zuteil wird. Folglich lässt sich eine enorme Heterogenität der primären Zielgruppe feststellen. Schulsozialarbeit richtet sich also je nach Umstand an Menschen vom Kindes- bis ins junge Erwachsenenalter in den unterschiedlichsten Lebenslagen (vgl. Gastiger & Lachat 2012, S. 22).

Der Kooperationsverband Schulsozialarbeit hält zudem ausdrücklich fest, dass „Schulsozialarbeit […] grundsätzlich an allen allgemein- und berufsbildenden Schulformen sinnvoll [ist]“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S.10). Eine weitere Zielgruppe sind *die Erziehungsberechtigten und anderen erwachsenen Bezugspersonen der SuS* (vgl. ebd., S. 22f.). Außerdem richtet sich Schulsozialarbeit auch an *Lehrende und die Schulleitung*, die gleichsam auch die wichtigsten Kooperationspartner*innen vor Ort sind (vgl. ebd., S. 23f.).

2.4. Kernaufgaben und Umsetzung

Den grundlegenden Auftrag von Schulsozialarbeit entnehme ich der unter Punkt 1.1 angeführten Definition der Schulsozialarbeit. Dieser Auftrag umfasst demzufolge folgende Punkte:

- die Förderung von jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung.
- die Unterstützung bei der Vermeidung und des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen.
- die Unterstützung und Beratung von erziehungsberechtigten Personen und Lehrer*innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz.

- den Beitrag zu einer schülerfreundlichen Umwelt.

Aus diesen Kernaufgaben ergibt sich ein sehr komplexes und differenziertes Leistungsspektrum von präventiven und intervenierenden Angeboten, das Schulsozialarbeiter*innen erbringen können bzw. sollen. Dieses umfasst folgende Aufgabenfelder:

- Sozialpädagogische Beratung
- Individuelle Förderung
- Offene Angebote (z.B. offene Treffs)
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- Konfliktbewältigung
- schulbezogene Hilfen
- Berufsorientierung und Übergang von der Schule in die Berufswelt
- Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten
- Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung

(Kooperationsverbund Schulsozialarbeit; Spies & Pötter, zit. nach Schleck 2017, S. 57f.)

Die konkreten Aufgaben und deren Gewichtung im Einzelfall der schulsozialarbeiterischen Praxis werden u.a. bestimmt von der jeweiligen Situation in der Schule und den Rahmenbedingungen vor Ort, sowie nach den Absprachen mit den Kooperationspart-ner*innen und Träger*innen festgelegt (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S.14).

Die Realisierung einer professionellen und qualitativ hochwertigen Schulsozialarbeit erfordert von den Schulsozialarbeiter*innen ein enormes Repertoire an Fähigkeiten, Fachkenntnissen und Methodenkompetenzen. Um dem gerecht zu werden insistiert der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, dass ein Bachelorabschluss der Sozialen Arbeit oder einer verwandten Fachrichtung standardmäßige Voraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit als Schulsozialarbeiter*in sein müsse (vgl. ebd., S. 24).

Damit einhergehend fordert er die Einführung von verpflichtenden Modulen, die bereits Basiswissen zur Schulsozialarbeit vermitteln. Weiterhin legt er die

Einführung von Modulen zur Schulsozialarbeit und Vertiefungsmöglichkeiten an so vielen Hochschulen wie möglich nahe (vgl. ebd., S. 25f.). Auch Vertiefungen in Form von entsprechenden Masterstudiengängen werden befürwortet (vgl. ebd., S. 7).

An dieser Stelle sei angemerkt, dass das diverse und durch starke Heterogenität gekennzeichnete Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit und das entsprechende Aufgaben-profil der Schulsozialarbeitenden im Rahmen dieser Arbeit lediglich skizzenhaft abgebildet werden kann. Das Aufgabenfeld der *Konfliktbewältigung* wird allerdings im dritten Kapitel noch näher veranschaulicht.

2.5. Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

Unter *Kooperation* wird im Folgenden „die intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe verstanden […] [auf Grundlage der] Annahme, dass zwischen den Beteiligten zum einen eine Annäherung über die Ziele sowie zum anderen ein Gewinn aus den Arbeitsergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (Speck 2006, S. 265).

Sowohl Schule und Jugendhilfe profitieren von einer Zusammenarbeit in Form von Schulsozialarbeit. Auch wenn die jeweiligen Zielsetzungen, gesellschaftlich und fachlich begründeten Aufträge sowie die handlungsleitenden Prinzipien dieser beiden Institutionen verschieden sind, richten sich ihre Leistungen doch an die gleiche Zielgruppe: die Heranwachsenden. Und beide Institutionen wollen diese auf ihre Art in ihrer Sozialisation und Entwicklung fördern. Dafür sind Jugendhilfe und Schule aufeinander angewiesen, was nachfolgend dargelegt wird.

Jungen Menschen bieten sich aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken mittlerweile schon früh große Freiräume für ihre Lebensgestaltung, die aber auch verbunden sind mit Leistungsdruck und der frühzeitigen Übernahme von Verantwortlichkeiten, insbe-

sondere solchen, die mit ihrer persönlichen Zukunftsperspektive verbunden sind.

Der Schule kommt gemäß ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages eine große Bedeutung bei der Förderung dieser Individuations- und Integrationsprozesse zu. Diese Bedeutung nimmt auch dadurch zu, dass die SuS immer mehr Zeit ihrer Jugend in der Schule verbringen, welche auch dadurch als Lern- und Lebensort außerhalb der Familie immer wichtiger wird. Dadurch werden Erziehung und Bildung zunehmend institutionalisiert (vgl. Schleck 2017, S. 43f.). Daraus ergeben sich einige Herausforderungen für die Schule, für deren Bewältigung sie auf Unterstützung angewiesen ist.

Diese bestehen u.a. darin, dass sich die Wahrnehmung der Schule von den jungen Menschen die meiste Zeit auf deren Schüler*innenrolle beschränkt und somit die individuellen Lebenswelten nahezu gänzlich außer Acht gelassen werden. Weiterhin kann sie den komplexen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, die ihr abverlangt werden aufgrund unzureichender personaler und methodischer Ressourcen nur ungenügend gerecht werden. Zudem gelingt es ihr nur bedingt, Bildungsmissständen und sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, zu deren Aufrechterhaltung und Intensivierung sie vielmehr sogar selbst mit beiträgt (vgl. ebd., S. 44f.).

Auch ist der Bezug der SuS zur Schule zunehmend von Distanziertheit und Unzufriedenheit geprägt. Sie fühlen sich offenbar vom Angebot der Schule nicht persönlich angesprochen und sehen die schulische Bildung eher pragmatisch und etwas verdrossen als notwendiges Mittel, um erforderliche Abschlusszertifikate zu erlangen (vgl. ebd.).

Die Jugendhilfe kann die Schule bei der Bewältigung dieser Herausforderungen durch ihr breitgefächertes Leistungsangebot unterstützen. Dem ihr zugrunde liegenden Konzept der *Lebensweltorientierung* folgend muss sie das auch, da die Schule ein bedeutsamer Teil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist und das Schüler*in-Sein eine

bedeutende Funktion in deren Entwicklung einnimmt. Der Jugendhilfe kommt also insbesondere die Aufgabe zu, der Schule dabei zu helfen sich als Teil des Sozialraums von den SuS zu begreifen und dabei, einen Bezug herzustellen zu den Lebenswelten der SuS (vgl. ebd., S. 46).

Insgesamt kann zudem festgehalten werden, dass die intensive Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Form von Schulsozialarbeit dazu beiträgt, die erfolgreiche (schulische) Sozialisation der Heranwachsenden zu fördern, das in der Schule vorherrschende formelle Bildungsverständnis zu erweitern, um einen umfassenden Kompetenzerwerb möglich zu machen, SuS in ihren individuellen Problemlagen und Krisensituationen zu unterstützen bzw. Problemen und Krisen präventiv entgegenzuwirken und sich für Vertretung der Bedürfnisse und Interessen der SuS einzusetzen (vgl. ebd., S. 46ff.).

3. Grundlagen der klassischen Mediation nach Besemer

3.1. Was ist Mediation?

Die Mediation (lat. *Vermittlung*) ist ein konsensorientiertes, außergerichtliches Verfahren der Konfliktlösung,[2] das es ermöglicht, mit Konflikten gewaltfrei und konstruktiv umzugehen. Eine unparteiische dritte Person, ein*e Mediator*in, vermittelt zwischen mindestens zwei Streitenden (den Mediand*innen) und hilft ihnen dabei, schrittweise wieder einen konstruktiven Dialog aufzunehmen und zu einer Lösung für ihre Probleme zu gelangen, mit der alle beteiligten Konfliktparteien zufrieden sind. Mediator*innen geben weder eine verbindliche Lösung vor, noch sprechen sie ein Urteil. Vielmehr unterstützen sie die Konfliktparteien professionell dabei, ihre ganz eigene Problemlösung zu finden, mit der alle Beteiligten einverstanden sind und somit eine Win-Win-Situation entsteht.

2 Eine Konfliktdefinition findet sich unter Punkt. 3.1

Das Mediationsverfahren zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es sich: Erstens auf einer informellen / außergerichtlichen Ebene bewegt, zweitens eine unparteiische dritte Person in dem Streitfall vermittelt, drittens möglichst alle am Konflikt Beteiligten miteinbezogen werden und viertens, die Teilnahme auf Freiwilligkeit und Selbstbestimmung beruht (vgl. Besemer, 2009, S.14f.). Weiterhin findet die Mediation in einem geschützten Rahmen statt.

Mittlerweile wird Mediation in nahezu allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens angewandt, also sowohl bei persönlichen, gesellschaftlichen als auch politischen Konflikten. Das können zum Beispiel Nachbarschaftsstreitigkeiten, Auseinander-setzungen am Arbeitsplatz oder Umweltkonflikte sein (vgl. ebd., S. 24). Mediation im Kontext von Schule wird unter Punkt 3 ausführlich behandelt.

Dabei soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass sich nicht jeder Konfliktfall für eine Vermittlung in Form von Mediation eignet. So gibt es einige Umstände, die Mediation stark behindern können wie z.B. ein großes Machtgefälle zwischen den Konfliktparteien oder starker Zeitdruck. Daneben gibt es auch Faktoren, die Mediation unmöglich machen wie z.B. die Unzurechnungsfähigkeit einer Konfliktpartei oder starke Formen von Gewalt in der Mediation (vgl. Besemer, 2009, S. 196).

3.2. Das Mediationsverfahren

Die klassische Mediation nach Besemer ist ein strukturiertes Verfahren. Dieses ist in mehrere aufeinander aufbauende Phasen unterteilt. In der *Vorphase* wird der Kontakt zwischen den beteiligten Konfliktparteien und der mediierenden Person hergestellt, der Auftrag geklärt, die Eignung des Konfliktes für eine Mediation geprüft und ein Termin für das Mediationsgespräch vereinbart (vgl. Besemer, 2009, S. 16f.). Die anschließende ***Hauptphase*** ist folgendermaßen untergliedert:

1. *Einleitung*: Der*die Mediator*in stellt sich in seiner*ihrer Rolle als Mediator*in vor und verdeutlicht den Ablauf des Mediationsverfahrens. Es werden gemeinsam Grundregeln für das Gespräch (z.B. ausreden lassen, keine Beleidigungen) vereinbart und offene Fragen geklärt. Die Konfliktparteien erklären ihre Bereitschaft, sich an die Regeln zu halten und sich auf das Verfahren einzulassen.

2. *Darlegung der Sichtweisen und Sammlung relevanter Themen*: Jede der Konfliktparteien bekommt nacheinander die Möglichkeit, den Konflikt aus ihrer Perspektive zu erörtern.

3. *Konflikterhellung, Vertiefung, Klärung*: Die mit dem aktuellen Konflikt verbundenen Gefühle, Interessen, Bedürfnisse und Wünsche, die noch nicht kommuniziert wurden, werd-en ausgedrückt. Der*die Mediator*in unterstützt die Konfliktparteien dabei, wieder in einen direkten Kontakt miteinander zu kommen und persönliche Spannungen abzubauen.

4. *Lösungssuche*: Im Laufe der Mediation wird aus dem Konflikt, den die Konfliktparteien miteinander hatten, nun ein gemeinsames Problem für dessen Lösung nun zusammen nach Vorschlägen gesucht wird.

5. *Übereinkunft und Abschluss*: Die für alle beteiligten Konfliktparteien passendsten Lösungsvorschläge (Win-Win-Lösung) werden in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten und von ihnen unterzeichnet (vgl. ebd., S. 17ff.).

In der ***Umsetzungsphase*** wird zu einem zuvor vereinbarten späteren Termin zwischen Mediator*in und den Konfliktparteien überprüft, ob die vereinbarten Lösungen zu den erhofften Ergebnissen geführt haben. Unter Umständen werden Modifizierungen vorgenom-men oder, wenn nötig, neu verhandelt (vgl. ebd., S. 19).

3.3. Die Rolle der Mediator*innen

Der Erfolg einer Mediation wird maßgeblich durch die Person des*der Mediator*in mitbestimmt. Die Kernaufgaben der Mediator*innen bestehen einerseits darin, die Mediation zu moderieren und damit den Konfliktparteien eine professionelle Rahmung für ihre Gesprächsinhalte darzubieten. Andererseits leisten sie aktive Klärungshilfe, die die Konfliktparteien zunehmend in die Lage versetzt, ihre eigene Konfliktlösung zu erarbeiten (vgl. Besemer, 2009, S. 131ff.). Die Durchführung einer Mediation setzt eine professionelle Haltung der Mediator*innen voraus, die gekennzeichnet ist durch:

- ***Vertraulichkeit:*** Inhalte des Mediationsprozesses werden nicht nach außen getragen und die Mediator*innen stehen den Konfliktparteien in einem möglichen Gerichtsverfahren nicht als Anwält*innen bei.
- ***Neutralität/ Unparteilichkeit*:** Sie selbst präferieren keinen bestimmten Ausgang des Konfliktes.
- ***Allparteilichkeit / Gleichwertigkeit und Fairness*:** Sie unterstützen alle Konfliktparteien in gleichem Maße bei der Vertretung ihrer Interessen. Sie gestalten den Rahmen des Mediationsprozesses so, dass Machtunterschiede, die zwischen den Konfliktparteien bestehen, in der Mediation nicht zum Tragen kommen.
- ***Ernsthaftigkeit*:** Sie nehmen die Gefühle und Standpunkte der Konfliktparteien ernst und begegnen ihnen mit Achtung und Wertschätzung (vgl. ebd., S. 20).

Dieser Haltung liegt ein Menschenbild zu Grunde, das in die Kompetenzen eines jeden Menschen zur Lösung seiner eigenen Konflikte vertraut und dessen Selbstverantwortlichkeit respektiert. Die Autonomie und die Individualität der Konfliktparteien werden anerkannt und geachtet.

Weiterhin sollten Mediator*innen über ein breites Spektrum von Methoden- und Handlungskompetenzen verfügen,

um die Konfliktparteien adäquat durch die Mediation führen zu können. Denn im Laufe einer Mediation wird es zahlreiche Situationen geben, in denen es hilfreich ist, wenn Mediator*innen zu geeigneten Zeitpunkten souverän hilfreiche Methoden, namentlich spezielle Kommunikationstechniken, einfließen lassen bzw. anbieten können (vgl. Besemer, 2005, S. 116.). Als „Basics“ sollten Mediator*innen außerdem u.a. über Geduld, Ruhe, eine einfache und neutrale Ausdrucksweise und eine empathische Zuwendung verfügen (vgl. ebd., S. 87).

3.4. Die Mediationsausbildung

Die Berufsbezeichnungen Mediatorin und Mediator sind in Deutschland rechtlich nicht geschützt. Allerdings wurde durch das 2012 in Kraft getretene *Mediationsgesetz* (MediationsG) die Bezeichnung *zertifizierter Mediator* eingeführt. Die Voraussetzungen einer entsprechenden Ausbildung zum zertifizierten Mediator bzw. einer zertifizierten Mediatorin definieren die Paragraphen 5 und 6 des Mediationsgesetzes in Verbindung mit der 2017 in Kraft getretenen *Verordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren (*Zmediat-AusbV).[3] Demnach muss ein mindestens 120-stündiger Ausbildungslehrgang mit folgenden Kerninhalten absolviert werden:

- Einführung und Grundlagen der Mediation
- Ablauf und Rahmenbedingungen der Mediation
- Verhandlungstechniken und -kompetenz
- Gesprächsführung, Kommunikationstechniken
- Konfliktkompetenz
- Recht der Mediation
- Recht in der Mediation
- Persönliche Kompetenz, Haltung, Rollenverständnis

Zu der Ausbildung gehört weiterhin eine Einzelsupervision im Anschluss an eine als Mediator*in oder Co-Mediator*in durchgeführte Mediation. Die großen

3 Zertifizierte-Mediatoren-Ausbildungsverordnung

Mediationsver-bände sehen in diesem gesetzlich vorgeschriebenen Umfang von 120 Stunden einen „Mindeststandard“, sodass eine Lizenzierung bei diesen meist Ausbildungen mit einem Umfang von 200 Stunden und mehr sowie zusätzliche Inhalte voraussetzt (vgl. Schäfer, 2017, S. 51).

Unter anderem auf dem Portal mediation.de [Informationen zur Mediationsausbildung] (o.D.) kann man sich ausgiebig über Mediationsausbildungen informieren.

Demnach existieren mittlerweile eine Fülle an verschiedenen Ausbilder*innen, Ausbildungsinstituten und Hochschulen, die Mediationsausbildungen anbieten. Die Ausbildungen werden meist berufsbegleitend Angeboten, erstrecken sich über einen Zeitraum von 12 bis 18 Monaten und kosten zwischen 2000 und 8000 Euro. Weiterhin ist festzustellen, dass in der Praxis zunehmend nach Mediator*innen gefragt wird, die einen spezifischen Schwerpunkt haben, sodass mittlerweile auch verschiedene Zusatzausbildungen angeboten werden (vgl. Schäfer, 2017, S. 51).

In Bezug auf diese Arbeit soll dabei nicht unerwähnt bleiben, dass, neben der Ausbildung zum*zur zertifizierten Mediator*in , auch ein breites Angebot an Aus- / Weiter- und Fortbildungen zum Schwerpunkt *Schulmediation* existiert. Pädagogische Fachkräfte, namentlich Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen, können lernen, wie Mediation als Methode und Haltung nachhaltig im Kontext von Schule zum Tragen kommen kann. So bietet beispielsweise der Bundesverband MEDIATION e.V., der mitgliederstärkste Mediationsverband Deutschlands, umfangreiche Ausbildungen zum Thema *Mediation in Erziehung und Bildung*, u.a. mit dem Schwerpunkt Schule, an.

4. Schulmediation – konstruktivmit Konflikten umgehen

4.1. Konflikte in der Schule als Chance

Die folgende Konfliktdefinition nach Glasl liegt den weiteren Ausführungen zu Grunde:

> *"[Ein] Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen, usw.), wobei wenigstens ein Aktor Unvereinbarkeiten im Denken/ Vorstellen/ Wahrnehmen und/ oder Fühlen und/ oder Wollen mit dem anderen Aktor (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Aktor (die anderen Aktoren) erfolge." (Glasl 1999, S. 14f.)*

An einem Konflikt sind also mindestens zwei Menschen beteiligt, wobei wenigstens einer der beiden (oder auch beide) eine Verletzung seiner Bedürfnisse wahrnimmt und die Ursache dafür in dem Wirken des anderen sieht.

Die Schule ist ein komplexes System, in dem unterschiedlichste Akteur*innen miteinander in Beziehung treten. Auf der Mikroebene, in gewisser Weise der Ebene des täglichen Schulbetriebes, sind das insbesondere die SuS, die Lehrenden, die Eltern, die Schulleitung auch die Schulsozialarbeitenden (vgl. Braun & Rademacher, 2004, S. 158f.).

Dass es beim dichten und intensiven Miteinander zu Konflikten kommt, ist unausweichlich. Sie gehören zum Leben und zum Schulalltag dazu. Das ist nicht weiter schlimm, denn Konflikte müssen nicht zwangsläufig als Gefahr gesehen werden. In ihnen stecken mitunter große Potenziale für persönliche und soziale Entwicklungsprozesse. Um diese aber wahrnehmen und ausschöpfen zu können, bedarf es der Kompetenz und der Bereitschaft der involvierten Personen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen (vgl. Menke, 2004, S. 201).

Im Folgenden werden auszugsweise einige wichtige Möglichkeiten aufgezeigt, auf welche Art und Weise Schulsozialarbeitende dazu beitragen können, Media-

tion als Methode und Haltung in den Schulkontext einzubringen, um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu fördern. Die Voraussetzung dafür ist, dass sie selbst über adäquate Kompetenzen im Hinblick auf (Schul-)Mediation verfügen und idealerweise professionell ausgebildet wurden.

4.2. Beiträge der Schulsozialarbeit

Mediation durch Schulsozialarbeiter*innen selbst

In Mediation ausgebildete Schulsozialarbeiter*innen können natürlich anbieten, selbst zwischen Konfliktparteien zu vermitteln. Vor allem könnten das Konflikte zwischen Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrenden oder zwischen Lehrenden und Eltern sein. Das wird insbesondere dadurch begünstigt, dass Schulsozialarbeitende selbst keiner dieser Gruppen angehören (außer möglicherweise in Einzelfällen der Gruppe der Eltern), was eine sehr gute Voraussetzung zu sein scheint, um die Prämissen einer professionellen Haltung als Mediator*in, wie sie unter Punkt 2.3 aufgezeigt wurden, zu wahren.

Weiterhin ist es natürlich ungemein wichtig, dass die Schulsozialarbeiter*innen im Schulalltag präsent sind und durch andere Angebote aktiv in den Kontakt mit den SuS, Lehrenden und Eltern gehen, damit die potenziellen Mediand*innen einerseits Kenntnis von dem Angebot (die Möglichkeit zur Mediation) zu bekommen und die Schulsozialarbeiter*innen als vertraulich und authentisch erlebt werden können. Insbesondere für den Fall, dass Lehrende SuS zur Mediation geschickt haben, müssen die Schulsozialarbeitenden mit den SuS klären, inwiefern trotzdem noch von einer grundsätzlich freiwilligen Teilnahme an der Mediation gesprochen werden kann und ob überhaupt alle beteiligten Konfliktparteien ein Interesse haben, sich auf das Mediationsverfahren einzulassen und nach konsensfähigen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Falls die Grundvoraussetzungen für eine Mediation nicht erfüllt sind, muss der Konflikt ggfs. anders bearbeitet werden.

Weiterhin müssen die Schulsozialarbei-

ter*innen den SuS klar machen, dass sie nicht für Sanktionen von Seiten der Schule verantwortlich sind, sondern es ihr Anliegen ist, dass es allen Konfliktparteien nach der Mediation besser geht (vgl. Gastiger & Lachat, 2012, S.55). Da der Gruppe der Lehrenden schon allein wegen ihrer Stellung im Schulgefüge eine besondere Machtposition zuteil wird, liegt es in der besonderen Verantwortung der Schulsozialarbeiter*innen bei einer Mediation zwischen SuS und Lehrenden aber auch zwischen Lehrenden und Eltern dafür zu sorgen, dass ein bestehendes Machtungleichgewicht in der Mediation nicht zum Tragen kommt.

Ausbildung von Schülermediator*innen und Schulmediator*innen

Eine weitere Möglichkeit, Mediation in die Schule zu bringen und nachhaltig dort zu verankern, ist, dass Schulsozialarbeiter*innen die SuS dabei unterstützen, ihre eigenen Mediationskompetenzen zu entwickeln und bei Konflikten unter SuS anzuwenden. Das heißt, Schulsozialarbeiter*innen bieten an, SuS in Mediation zu schulen und diesen nachfolgend in ihrer eigenen mediativen Praxis beratend und unterstützend zur Seite zur stehen sowie ihr Handeln zu koordinieren und zu evaluieren.

Solche Projekte zur *Peer-Mediation* (u.a. auch bekannt als Konfliktlotsen, Streitschlichter etc.) sind mittlerweile in Deutschland weit verbreitet, sodass auch eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten, Materialien und ausgearbeiteten Schulprogrammen existiert (vgl. Schmitt, 2005, S.19). Der Ansatz der Peer-Mediation zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass am Konflikt Beteiligte sich ihren Mitschüler*innen eher anvertrauen können als Erwachsenen und von diesen keine unmittelbaren Sanktionen zu fürchten brauchen und dadurch eine Schüler*innenmediation eher in Anspruch nehmen.

Außerdem sind bei den meisten Gewalttaten unter SuS auch unbeteiligte weitere SuS anwesend, die dann prompt eingreifen können, sodass Konflikte unmittelbar bearbeitet werden können und nicht erst gewartet wird, bis sie bereits

eskaliert sind (vgl. ebd., S. 18).

Weiterhin bergen Projekte zur Schulmediation enorme Entwicklungspotenziale, insbesondere im Hinblick auf selbstverantwortliches Handeln und soziale Kompetenzen. Davon profitieren besonders die Schülermediator*innen selbst, aber auch jene, die direkt oder indirekt mit ihnen zu tun haben. Sie lernen zu kooperieren, indem Probleme gemeinsam gelöst werden. Sie übernehmen Verantwortung für ihr Tun und lernen, ihre Ressourcen zu nutzen und gewinnbringend einzusetzen. Sie lernen Andersartigkeit und Individualität anzuerkennen und wertzuschätzen. Weiterhin lernen sie, empathisch andere Perspektiven einzunehmen, ihre eigenen Grenzen realistisch einzuschätzen und Klarheit über ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu gewinnen, diese zu kommunizieren und für sie einzutreten (vgl. Davenport, 2000, S. 207ff.).

Einige wesentliche Voraussetzungen für das gelingende Wirken von Schülermediator*innen sind, dass der Großteil des Lehrendenkollegiums das Projekt an ihrer Schule aktiv unterstützt und bereit ist, Kontrolle und Macht abzugeben und in die Fähigkeiten der Schüler*innen zu vertrauen. Dazu bedarf es der Haltung, SuS im Lichte ihrer Problemlösekompetenzen zu betrachten, anstatt sie ausschließlich als Problemverursacher*innen abzuwerten. Dabei ist es wichtig, die Lehrenden intensiv in die Entwicklung der Peer-Mediation an ihrer Schule miteinzubeziehen und zu beteiligen, um zu vermeiden, dass sie den Eindruck bekommen, mit einem fertigen Konzept übergangen zu werden (vgl. Hagedorn, 2004, S.79ff.). Die Ausbildung der Schülermedia-tor*innen könnte in einer AG oder auch im Rahmen eines Wahlunterrichtsfaches erfolgen.

Weiterhin können Schulsozialarbeiter*innen ihr Wissen hinsichtlich Mediation auch an Lehrende weitergeben und diese zu *Schulmediatorinnen* coachen, die dann wiederum selbst in Konflikten mediieren können oder Peer-Mediationsgruppen aufbauen und koordinieren können. Falls die Schulsozialarbeiter*innen solch ein intensives Coaching selbst nicht leisten können, können sie

den interessierten und engagierten Lehrenden auch dabei beratend behilflich sein, eine externe Aus-, Fort-, oder Weiterbildung in Schulmediation in Anspruch zu nehmen.

Wichtig ist, dass die Ausbildungen von Schülermediator*innen und Schulmediator*innen anwendungsorientiert (insbesondere Einbezug von Rollenspielen) sind und die Ressourcen und Rahmenbedingungen vor Ort mitdenken. Zudem ist es notwendig, dass zwischen Schülermediator*innen und Schulmediator*innen eine partnerschaftliche Beziehung besteht und sie eng zusammenarbeiten, um gemeinsam zum konstruktiven Umgang mit Konflikten an ihrer Schule beizutragen und Gewalt entgegenzuwirken (vgl. ebd. S. 80).

Weitere Beiträge der Schulsozialarbeiter*innen

Weiterhin können Schulsozialarbeiter*innen ihre Mediationskompetenzen in den Schulalltag miteinbringen, indem sie *sozialpädagogische Gruppenarbeit* anbieten, bei der sich die SuS Basis-Kompetenzen für einen produktiven Umgang mit Konflikten aneignen können und in das Konzept Mediation „hineinschnuppern“ können. Das könnte zum Beispiel direkt in den Unterricht in einer Klasse eingebracht werden oder auch eingebettet sein in einen Pro-jekttag bzw. eine Projektwoche. Zudem könnte dies auch ein wichtiger Beitrag sein, um die Schüler*innenschaft für die Arbeit von bereits vorhanden Schul- und Schülermediator*innen zu sensibilisieren.

Auch können sich die Schulsozialarbeiter*innen auf Elternabenden und Infoveranstaltungen der Schule in ihrer Rolle als Mediator*in offenbaren und über dieses Konzept informieren, um einer Vielzahl von Menschen (den SuS und den Erwachsenen) die Möglichkeiten alternativer Konfliktbearbeitung (neben u.a. Schulsanktionen) ins Bewusstsein zu rufen.

Zudem können sie Lehrende beim Umgang mit Konflikten und Krisen innerhalb der Schulklasse beraten und sie bei der Bearbeitung unterstützen. Gerade was den Klassenverband angeht, können sie

den Lehrenden auch dabei helfen einen *Klassenrat* in den Unterricht zu implementieren. In solch einem regelmäßigen, basisdemokratischen Forum bekommen die SuS die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Interessen zu kommunizieren und zu vertreten, miteinander zu interagieren, Aushandlungsprozesse zu führen und konsensfähige Entscheidungen zu treffen.

Mediative Elemente ermöglichen es, im Klassenrat gemeinsam leichtere Konflikte zu bearbeiten und zu lösen. Nachdem in der Anfangszeit der*die Lehrer*in oder der*die Schulsozialarbeiter*in noch präsent ist und bestimmte Aufgaben (z.B. die Moderation) übernimmt, gilt es, den Rat zunehmend nahezu vollständig der Verantwortung der SuS zu übergeben. Die SuS legen auch gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander fest. Insgesamt bildet der Klassenrat eine wertvolle Grundlage, um Konfliktkompetenz und demokratische Umgangsformen zu entwickeln (vgl. Menke, 2004, S. 201ff.).

Wird der Klassenrat fest in das Curriculum und damit in den Schulalltag jeder Klasse integriert, ist ein großer Schritt getan, um eine produktive Gesprächs- und Konfliktkultur zu entwickeln.

4.3. Schulmediation als Teil von Schulentwicklung

Neben dem Vorhandensein von Fachkompetenz im Hinblick auf Mediation, wie sie z.B. von Schulsozialarbeiter*innen eingebracht werden kann, und dem Interesse und Engagement von einzelnen Lehrenden und SuS bedarf es noch weiterer wichtiger Voraussetzungen, um Schulmediation und die damit verbundene konstruktive Konfliktkultur nachhaltig im Schulleben zu implementieren.

Dabei gilt es festzuhalten, dass die Etablierung einer Konfliktkultur langfristig kein Werk von Einzelkämpfer*innen sein kann. Es gilt Mediation als Methode und Haltung fest in der gesamten Struktur der jeweiligen Schule zu verankern. Das ist ein längerer Prozess, der Geduld voraussetzt. Eine der Grundbedingungen dafür ist die Motivation und die Bereitschaft der Schulleitung und des Lehren-

denkollegiums solche Veränderungsprozesse aktiv mitzutragen.

Weiterhin müssen finanzielle Mittel für fortlaufende, qualifizierte Lehrendenfortbildungen zur Verfügung stehen. Die Lehrenden, die besonders aktiv an der Etablierung der Mediation mitarbeiten, müssen Lehrstunden zur Verfügung bekommen, u.a. um die professionelle Begleitung von Schülermediator*innen vorzubereiten und durchzuführen (vgl. Walker, 2004, S. 104f.).

Bei konsequenter Durchführung solcher Schulentwicklungsprozesse ist auch die Kooperation mit anderen Institutionen notwendig. Zum Beispiel kann ein fachlicher Austausch mit anderen Schulen erfolgen oder es können Sponsoren für die Kosten von Materialien und Lehrendenfortbildungen akquiriert werden. Auch die politische Dimension darf nicht vernachlässigt werden. So wäre eine Unterstützung entsprechender Mediationsprojekte durch die Bildungsministerien, die Schulämter und Lehrendenfortbildungen sehr wertvoll (vgl. Braun & Rademacher, 2004, S. 158ff.).

5. Fazit

Die Schulsozialarbeit verankert sich in stetig zunehmenden Maß in der der deutschen Schullandschaft. Was sich in ihrer mittlerweile schon mehrere Jahrzehnte andauernden Entwicklung jedoch bisher nicht herauskristallisieren konnte, ist ein klares und konsensfähiges Profil. In der Fachdiskussion zur Disziplin der Schulsozialarbeit herrscht noch immer viel Uneinigkeit und Undeutlichkeit, was schon mit der Diskussion über einen passenden Begriff für dieses Arbeitsfeld beginnt.

Ein tragfähiges konzeptionelles Verständnis dieses Handlungsfeldes ist jedoch eine wichtige und notwendige Grundlage, um Orientierung und Sicherheit für die in der Praxis tätigen Schulsozialarbeiter*innen zu schaffen, damit diese schließlich dem umfangreichen Auftrag der Schulsozialarbeit durch die Erbringung von professionellen Leistungen gerecht werden können. Ein bedeutsamer Schritt zur fundierten Rahmung der Schulsozialarbeit könnte die

Verankerung spezifischer rechtlicher Grundlagen auf Bundes- und Landesebene sein.

Da zudem eine professionelle und qualitativ hochwertige schulsozialarbeiterische Praxis ein enormes Spektrum an Kompetenzen und Wissen voraussetzt, ist es notwendig, Schulsozialarbeit zunehmend Raum in Studiengängen der Sozialen Arbeit einzuräumen. Weiterhin lässt sich festhalten, dass gerade im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken die intensive Kooperation von Jugendhilfe und Schule notwendig und zielführend ist.

Dadurch können diese beiden Institutionen gemeinsam jungen Menschen einen umfassenden Wissens- und Kompetenzerwerb ermöglichen und förderliche Bedingungen schaffen , damit diese ihre Persönlichkeiten bestmöglich entfalten können und sich zu souveränen, gesellschaftsfähigen Individuen entwickeln können.

Ein wichtiger Beitrag zu solch einer Genese besteht darin, dass in der Schule intensiv gelernt wird, miteinander zu kooperieren und mit Konflikten, die zum menschlichen Zusammenleben unweigerlich dazu gehören, konstruktiv umzugehen. Um das enorme Potenzial für persönliches Wachstum und soziales Miteinander, das Konflikte mit sich bringen, wahrnehmen und nutzen zu können, bedarf es spezieller Kompetenzen.

Mediation bietet die Möglichkeit, sich solche Konfliktbearbeitungs- und Konfliktlösungskompetenzen anzueignen und zu kultivieren. In diesem konsensorientierten, außergerichtlichen Verfahren können Konfliktparteien mit Hilfe der professionellen Unterstützung einer mediierenden Person schrittweise eigene Lösungsoptionen für das gemeinsame Problem entwickeln und miteinander vereinbaren, sodass eine Win-Win-Situation entsteht. Die professionelle Anleitung einer Mediation setzt eine bestimmte Haltung der Mediator*innen voraus, sowie ein breites Spektrum an Methoden- und Handlungskompetenzen. Diese können in Mediationsausbildungen erworben werden, für die es mittler-

weile ein breites Angebot gibt.

So gibt es u.a. auch Mediationsausbildungen, die speziell auf die Anforderungen im Kontext von Schule ausgerichtet sind. Die Schulmediation, findet sich mittlerweile deutschlandweit an unterschiedlichen Schulen.

Zu einer konstruktiven Konfliktbewältigung beizutragen, ist eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit. Da Mediation auch eine Methode der Sozialen Arbeit darstellt und damit auch der Schulsozialarbeit, bietet es sich an, dass Schulsozialarbeiter*innen mit dazu beitragen, Mediation an Schulen zu verankern.

Damit das möglich wird, müssen sie natürlich selbst über spezifische Fachkompetenzen zur (Schul-)Mediation verfügen. Sie könnten sich natürlich ganz eigenständig um eine entsprechende Ausbildung kümmern. Wünschenswert und zielführend wäre es jedoch, wenn einerseits bereits in der Ausbildung also im Hochschulstudium zumindest die Grundzüge des Mediationsverfahrens erlernt werden können und wenn die jeweiligen Träger der Schulsozialarbeit eine fundierte Ausbildung finanziell und organisatorisch unterstützen würden. Denn sobald Schulsozialarbeiter*innen über Fachkompetenzen in Bezug auf Mediation verfügen und bereit sind, diese zu nutzen, eröffnen sich große Möglichkeiten, um zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten an Schulen beizutragen und einen wichtigen Beitrag für umfassende Entwicklungsprozesse zu leisten.

So können sie zum Beispiel selbst als Mediator*innen in Konflikten tätig werden, wobei der begünstigende Umstand zum Tragen käme, dass sie selbst nicht zur Gruppe der SuS, der Lehrenden oder der Eltern gehören. Das ist eine gute Voraussetzung, um bei Konflikten zwischen Personen aus diesen Gruppen zu vermitteln und dabei eine professionelle Haltung als Mediator*in einzunehmen.

Weitere Möglichkeiten, die langfristig nicht so stark an die Einzelperson der

Schulsozialarbeiter*in gebunden sind und somit besonders nachhaltig für die Schule sein können, sind die Ausbildung von Schülermediator*innen und Schulmediator*innen. Die Tätigkeit von Schülermediator*innen zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass diese günstige Zugänge zu Konflikten in ihrer Peer Group haben und somit auch in Konflikten mediiert werden kann, die die Erwachsenen sonst möglicherweise nicht einmal wahrgenommen hätten.

Weiterhin können Schülermediator*innen weitreichende soziale Kompetenzen entwickeln, namentlich Kompetenzen zur Konfliktbearbeitung / -lösung, Kooperation und Kommunikation, die sich auch positiv auf die Personen in ihrem Umfeld auswirken können. Zu Schulmediator*innen ausgebildete Lehrende können wiederum selbst als Mediator*innen in Konflikten vermitteln oder Schülermediator*innen ausbilden. Durch die Ausbildung von Schülermediator*innen und Schulmediator*innen können Schulsozialarbeiter*innen also aktiv dazu beitragen, dass sich Kompetenzen zur konstruktiven Konfliktbearbeitung bei immer mehr Menschen des Schulkontextes entfalten können und dadurch eine umfassende konstruktive Konfliktkultur gefördert wird.

Weitere Beiträge dazu könnten darin liegen, für SuS sozialpädagogische Gruppenarbeit zur Vermittlung von Basis-Kompetenzen zur produktiven Konfliktbearbeitung anzubieten, Eltern und Lehrende im Rahmen größerer Veranstaltungen über konstruktive Konfliktbearbeitung zu informieren und Lehrende dabei zu unterstützen, Klassenräte in das Schulleben zu integrieren. Insgesamt können Schulsozialarbeiter*innen also viel dafür tun, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten an Schulen aktiv zu fördern.

Es muss dabei jedoch erwähnt werden, dass die nachhaltige Verankerung einer konstruktiven Konfliktkultur im System einer Schule kein Werk Einzelner sein kann. Insbesondere die Schulleitung und das Lehrendenkollegium müssen solch einen komplexen Prozess geduldig und engagiert mitentwickeln und aktiv unterstützen.

Literaturverzeichnis

Monographien

Besemer, C. (2005). *Mediation. Vermittlung in Konflikten* (11. Aufl.). Königsfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben.

Ders. (2009). *Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten* (1.Aufl.). Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Glasl, F. (1999). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater.* Bern/Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schäfer, C. D. (2017). *Einführung in die Mediation. Ein Leitfaden für die gelingende Konfliktbearbeitung.* Wiesbaden: Springer.

Schleck, O. (2017). *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend*. Bochum/ Freiburg: Projektverlag.

Schmitt, A. (2005). *Konfliktmediation in der Schule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ders. (2007). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Sammelband

Gastiger, S. & Lachat, B. (Hrsg.). (2012). *Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Freiburg: Lambertus.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.). (2015): *Schulsozialarbeit. Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit.*

Einzelbeiträge in Sammelbänden

Braun, G. & Rademacher, H. (2004). Mediation in der Schule. In: Melzer, W. & Schwind, H.-D. (Hrsg.). *Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003* (S. 155-173). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Davenport, N. (2000). Gesprächs- und Streitkultur in der Schule. Wege zur praktischen Partnerschafts-, Demokratie- und Friedenserziehung. In: Geißler, P. & Rückert, K. (Hrsg.). *Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis* (S. 205- 220). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hagedorn, O. (2004). Meine ganz persönliche Geschichte mit der Mediation. In: Schlag, T. (Hrsg.). *Mediation in Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Konkretionen – Praxisbeispiele* (S.77-92). Münster: LIT Verlag.

Menke, H.-P. (2004). Konfliktbearbeitung und demokratischer Umgang im Klassenrat. In: Schlag, T. (Hrsg.). *Mediation in Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Konkretionen – Praxisbeispiele* (S. 201-208). Münster: LIT Verlag.

Walker, J. (2004). Bedingungen und Möglichkeiten für Nachhaltigkeit der Mediation an Schulen. In: Schlag, T. (Hrsg.). *Mediation in Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Konkretionen – Praxisbeispiele* (S. 93-105) Münster: LIT Verlag.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Mediation GmbH (Hrsg.). (o.D.). Informationen zur Mediationsausbildung. Abgerufen am 06.09.2019 von https://www.mediation.de/ausbildung.

Rahmenbedingungen

XII: Inwiefern begünstigte das Mediationsgesetz von 2012 den Professionalisierungsprozess der Mediation in Bezug auf das Erlangen eines Professionsstatus. ... S. 288

Tobias Adler

XIII: Queere Perspektiven in der Mediation. ... S. 306

Gimly Schülle

Beitrag XII: Inwiefern begünstigte das Mediationsgesetz von 2012 den Professionalisierungsprozess der Mediation in Bezug auf das Erlangen eines Professionsstatus

von Tobias Adler

Gliederung:

1. Einleitung
2. Begriffserklärung
3. Professionalisierungs-prozess in der Mediation
4. Ergebnisse des Evaluationsberichtes des Mediationsgesetzes
5. Fazit

1. Einleitung

Im Jahr 2012 trat das Mediationsgesetz in Kraft. Es ist Teil des „Gesetzes zur Förderung der Mediation und anderer Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung in Deutschland“, welches die Wahrnehmung und Durchführung von Mediation als Konfliktbearbeitungsmethode fördern soll.

Zudem wird durch das Gesetz eine Entlastung des Justizwesens angestrebt, das häufig in die Konfliktbewältigung involviert ist.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern das Mediationsgesetz die Professionalisierung der Mediation begünstigt hat.

Professionalisierung meint in diesem Zusammenhang den Prozess der durchlaufen wird, um eine Profession zu erlangen. Hierfür werden die Publikationen „Einführung in die Mediation. Ein Leitfaden für die gelingende Konfliktbearbeitung“ (2017) von Christa D. Schäfer und „Professionalisierung und Mediation“ (2010) von Katharina Gräfin von Schlieffen herangezogen, um Begriffsdefinitionen der für die Arbeit wesentlichen Fachterminologien vorzunehmen und die Mediation in ihrem momentanen Professionalisierungsprozess einzuordnen.

Des Weiteren sind das Mediationsgesetz (MediationsG, 2010) und der 2017 erschienene Evaluationsbericht „Evaluierung des Mediationsgesetzes. Rechtstatsächliche Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz“ vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz zu nennen. Diese Publikationen sollen helfen, die Inhalte des Gesetzes skizzieren zu können und Aussagen darüber zu treffen, welche Auswirkungen das Gesetz auf die Professionalisierung der Mediation hatte.

2. Begriffserklärung

Zu Beginn dieses Beitrags sollen zunächst vier Begriffsdefinitionen vorgenommen werden. Zum einen wird der Begriff Mediation erklärt, da er im Mittelpunkt des Seminars steht. Zum anderen gilt es, die Fachbegriffe Profession und Professionalisierung zu erläutern. Des Weiteren soll das Mediationsgesetz in seinem Inhalt kurz skizziert werden.

2.1. Mediation

In der Publikation „Professionalisierung und Soziale Arbeit“ von Katharina Gräfin von Schlieffen (2010) unternimmt Thomas Trenczek als Gastautor den Versuch, Mediation zu definieren. Mediation komme vom lateinischen Wort *mediare,* was ins Deutsche übersetzt so viel wie *dazwischen gehen* beziehungsweise *vermitteln* bedeute. Somit könne bei einer Mediation grundsätzlich gemäß ihres semantischen Begriffsgehaltes von einer Vermittlung gesprochen werden.

Die Mediation sei in einen fachlichen Rahmen zu verorten und werde nach bestimmten Regeln, Grundlagen usw. durchgeführt. Aus diesem Grund könne eine Vermittlung, wie sie in anderen Formaten, wie z.B. einer Moderation oder in einem Schiedsverfahren ebenfalls stattfinde, durchaus von einer Mediation in ihrer fachlichen Umsetzung differenziert werden. Die Vermittlung sei somit ein Bestandteil der Mediation, jedoch grenze sich die Mediation durch ihre Methodik, Regeln und Grundsätze von einer einfachen Vermittlung ab (vgl. Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 101f.). Der Autor verweist auf eine in Europa und Deutschland etablierte Definition, die er wie folgt beschreibt:

> *„Mediation (Vermittlung) ist ein spezifisches Vorgehen im Rahmen eines Entscheidungsprozesses; es ist ein nicht öffentliches Verfahren konstruktiver Regelung offener Fragen und Konflikte, bei dem die Parteien mit Unterstützung unabhängiger und unparteiischer Dritter, den Mediatoren, selbst nach einvernehmlichen Lösungen suchen, die ihren Bedürfnissen und Interessen dienen.“ (Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 102)*

Außerdem habe eine Mediation nicht das Ziel, den Konflikt zu lösen oder eine harmonische Atmosphäre zwischen den anwesenden Personen zu bewirken. Hierbei bezieht sich der Autor nur auf das europäische Modell der Mediation. Anhand dieses Punktes wird deutlich, dass die Mediation auf die Selbstbestimmung der Teilnehmer*innen setzt (vgl. ebd., S. 103).

Der*die Mediator*in sei, so Trenczek, dazu gehalten, sich während des fachlichen Austauschs der Konfliktparteien sowie bei der konkreten Ausarbeitung der Lösungsideen zu enthalten (vgl. ebd., S. 103). Ergänzend zu diesem Punkt kann die Definition der Mediation von Christa D. Schäfer aus ihrer Publikation „Einführung in die Mediation“ (2017) herangezogen werden. Laut der Autorin habe Mediation eine bestimmte Struktur in ihrer Durchführung und sei „durch Vertraulichkeit Selbstverantwortlichkeit und Ergebnisoffenheit gekennzeichnet“ (Schäfer 2017, S. 14). Schäfer legt dar, dass neben den Zielen auch die Themen von den Konfliktparteien bestimmt werden. Der*die Mediator*in soll die Teilnehmer*innen in ihren Fähigkeiten unterstützen, die gemeinsame Ausgestaltung des Umgangs mit Themen, Konflikten etc. durchzuführen. Die Autorin verweist außerdem darauf, dass auch die Förderung der „Konfliktkompetenzen“ (ebd., S. 14) im Fokus der Mediation stehen könne (vgl. ebd., S. 14).

2.2. Profession

Für die Definition des Begriffs Profession soll ebenfalls die Publikation „Professionalisierung und Mediation“ (2010) herangezogen werden. Der Gastautor Harald A. Mieg schreibt spezifisch über die Profession und skizziert Charakteristika des Fachterminus. Er ordnet Professionen in seiner Definition ein hohes Ansehen und eine Machtposition zu.

Mit dem Begriff Macht verweist Mieg auf die Fähigkeit einer Profession, eine selbstbestimmte autonome Ausgestaltung des eigenen Bereichs und dessen Aufgaben vorzunehmen. Zudem sei die Autonomie, welche die Gesellschaft der Profession zuschreibt, gleichzeitig ihre Quelle für das Ansehen und die Macht-

position. Die Profession sei dann autonom, so der Autor, wenn sie die „Kontrolle über Arbeitsbedingungen“ (Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 15) habe.

Zu diesen Arbeitsbedingungen zählen die „Definitionsmacht für die Berufsausbildung“ (ebd., S. 16), die Bestimmung der „Kontrolle über den Marktzutritt“ (ebd., S. 16), die eigenständige Bestimmung, wie Teile der verschiedenen angebotenen Leistungen der Professionen letztendlich finanziell entgeltet werden sowie das Innehaben des „Monopol[s] zur Leistungsbewertung“ (ebd., S. 16). In den Ausführungen des Autors werden vier Indikatoren aufgezählt und kurz erläutert, die eine Profession beschreiben. So sei eine Profession immer mit einer Problematik konfrontiert, auf die sie den ihr innewohnenden Wissensschatz anwende.

Des Weiteren berufe sich eine Profession auf „einen gesellschaftlichen Zentralwert“ (ebd., S. 19). Dieser im Fokus stehende Wert sei der Bezugspunkt der Profession und werde in der Arbeit beispielsweise als Zielvorstellung implementiert. Als Beispiel verweist der Autor auf die Profession der Medizin, die als gesellschaftlichen Zentralwert die Gesundheit des Menschen habe. Der dritte Indikator einer Profession sei nach Mieg die Ausbildung, die an Fachhochschulen, Universitäten oder anderen akademischen Einrichtungen stattfinde. Die Ausbildung vermittle die theoretischen Inhalte, die essentiell für die Ausführung der Profession in der Praxis seien. Außerdem verfüge jede Profession über „einen Berufsverband beziehungsweise über eine berufsständische Vertretung“ (ebd., S. 19).

2.3. Professionalisierung

Der Gastautor Mieg definiert die Professionalisierung auf zwei Arten. Zum einen müsse Professionalisierung in einem „weiten Sinn“ (Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 18). betrachtet werden. Hierbei sei die Professionalisierung ein Prozess, der eine Bezahlung der Arbeit zur Folge habe und die Arbeit in ihrem Leistungscharakter mit verschiedenen Kriterien definiere.

Jene Kriterien sind den Ausführungen des Autors nach zu urteilen bei fehlender Umsetzung auch durch das Einschalten eines Gerichts umsetzbar. Zum anderen spricht der Autor von einer Professionalisierung im „starken Sinn(e)“ (ebd., S. 19). Hierbei sei die Professionalisierung ein Umwandlungsprozess, der sich dadurch auszeichne, dass die Berufsgruppe den Status einer Profession erwirbt (vgl. ebd., S. 18). In den Ausführungen des Autors kommt zudem zum Ausdruck, dass die Professionalisierung mit einer „dreifachen Autonomieregulation einher(ginge)“ (ebd., S. 15).

Es werden die Ebenen der Profession als solche, die Ebene der Professionellen sowie die Ebene der Klient*innen angeführt, auf denen Autonomieregulationsprozesse stattfinden müssten. Auf der Ebene der Profession müsse die Profession die Fähigkeit besitzen, eine selbstbestimmte und autonome Ausgestaltung der eigenen Aufgaben und Leistungen vorzunehmen. Die Professionellen seien dann autonom, wenn ein „eigenverantwortliches professionelles Handeln und Urteilen“ (ebd., S. 15) die Arbeitspraxis bestimmt. Auf der Ebene der Klient*innen habe eine Professionalisierung stattgefunden, wenn es im professionellen Arbeitsalltag gelinge, die Verantwortlichkeit der Klient*innen für sich selbst mitzudenken (vgl. ebd., S. 19).

2.4. Das Mediationsgesetz

Das Mediationsgesetz (MediationsG) ist im Jahr 2012 in Kraft getreten. Es regelt zum einen, was eine Mediation sowie der/die Mediator*in gesetzlich ist. So ist eine Mediation „ein vertrauliches und strukturiertes Verfahren, bei dem Parteien mithilfe eines oder mehrerer Mediatoren freiwillig und eigenverantwortlich eine einvernehmliche Beilegung ihres Konfliktes anstreben.“ (§1 Abs.1 MediationsG 2012).

Es kann hierbei konstatiert werden, dass das Mediationsgesetz den Konfliktparteien Autonomie in der Lösungsfindung zuspricht. Der*die Mediator*in hat unparteiisch zu sein, keine Entscheidungen zu treffen und leitet die Konfliktpar-

teien durch den Mediationsprozess (vgl. §1 Abs.1 MediationsG 2012).

Die Aufgabenbereiche der mediierenden Person und der Ablauf einer Mediation werden ebenfalls durch das Gesetz konkretisiert. Grundsätzlich wird der*die Mediator*in durch die Teilnehmer*innen der Mediation bestimmt (vgl. §2 Abs.1 MediationsG 2012).

Der*die Mediator*in hat sicherzustellen, dass der Ablauf der Mediation von den anwesenden Personen verstanden wird und das die Teilnahme an der Mediation auf Freiwilligkeit beruht (vgl. ebd. §2 Abs.2). Während des Mediationsverfahrens ist der*die Mediator*in „allen Parteien gleichermaßen verpflichtet.“ (ebd. §2 Abs.3. Die Partizipation aller Teilnehmer*innen an der Mediation muss durch die Tätigkeit der mediierenden Person gewährleistet sein (vgl. ebd. §2 Abs.3).

Das Mediationsgesetz gesteht sowohl den Konfliktparteien, aber auch dem*der Mediator*in die Autonomie zu, das Mediationsverfahren scheitern zu lassen (vgl. ebd. §2 Abs.5). Werden im Mediationsprozess Kompromisse oder anderweitige Lösungsoptionen durch die Teilnehmer*innen erarbeitet, hat der*die Mediator*in dafür zu sorgen, dass der Inhalt jener Lösungsoption von allen Anwesenden verstanden wird (vgl. ebd. §2 Abs.6).

Ein*eine Mediator*in hat eine Verschwiegenheitspflicht. Diese kann unter besonderen Bedingungen gebrochen werden, beispielsweise, wenn dadurch eine Kindeswohlgefährdung verhindert wird (vgl. ebd. §4).

Durch das Mediationsgesetz werden außerdem Regelungen zum Thema Aus- und Weiterbildung, sowie Zertifizierung von Mediator*innen getroffen. So sind die Mediator*innen selbstverantwortlich für die Durchführung von Ausbildungsformaten, die eine Mediation nach §2 MediationsG ermöglichen (vgl. ebd. §5 Abs.1). Eine „geeignete Ausbildung“ (ebd. §5 Abs.1) vermittelt Grundlagenwissen zur Mediation, wie der Prozess der Mediation abläuft sowie Methoden und Techniken des Mediierens und

Kommunizierens. Auch rechtliches Fachwissen und praxisorientierte Lerneinheiten sind Bestandteil eines geeigneten Ausbildungsformates der Mediation (vgl. ebd. §5 Abs.1 Satz 1-5).

Wurde gemäß §6 eine Ausbildung absolviert, darf man sich als zertifizierte*r Mediator*in betiteln (vgl. ebd. §5 Abs.2 MediationsG 2012). Bei Erlangen der Zertifizierung besteht die Pflicht für den*die Mediator*in, an Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. ebd. §5 Abs.3).

In §6 Satz 1 wird eine genaue Definition formuliert, ab wann eine Ausbildung eine Zertifizierung ermöglicht. Dies ist dann der Fall, wenn gemäß §5 Abs.1 Satz 2 „Verhandlungs- und Kommunikationstechniken“ (ebd. §5 Abs.1 Satz 2) in der Ausbildung gelehrt werden (vgl. ebd. §6). Es wurde rechtlich zudem verankert, dass 2017 ein Evaluationsbericht veröffentlicht wird, der die Auswirkungen des Mediationsgesetzes auswertet und weitere notwendige rechtliche Schritte benennt (vgl. ebd. §8).

3. Professionalisierungsprozess in der Mediation

Der Gastautor Friedrich Dauner erörtert in der bereits herangezogenen Publikation „Professionalisierung und Mediation“ (2010) von Katharina Gräfin von Schlieffen die Merkmale der Mediation und beantwortet die Frage, inwiefern Mediation eine Profession darstellen kann. Die Eigenschaften einer Profession wurden in dieser Arbeit bereits im Kapitel 2.2 erläutert.

Dauner bezieht sich auf die gleichen Merkmale und ergänzt, dass zumeist Freie Berufe in einer Profession ausgeführt würden (vgl. Gräfin von Schlieffen et al., 2010 S. 80f.). In seinen weiteren Ausführungen kommt zum Ausdruck, dass Mediation in Deutschland zwar als Teil der Freien Berufe beschrieben werde, jedoch ein/e freiberufliche*r Mediator*in in der Regel seine*ihre existenzielle Grundlage durch die Ausübung der Mediationstätigkeit nicht finanzieren könne. Dauner erklärt, die Mediation sei besonders im Non-Profit Bereich (Dritter Sektor) ein Bestandteil, weshalb in der

Regel die Mediator*innen keine Vergütung erhielten (vgl. Gräfin von Schlieffen 2010, S.81).

Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass zumeist in Universitäten oder anderen akademischen Einrichtungen theoretische Wissensinhalte vermittelt werden (s. Kapitel 2.2), die für die praktische Ausübung der Profession von Relevanz seien (vgl. ebd., S. 19). Der Autor thematisiert die Mediationsausbildung und verweist darauf, dass sich diese voneinander unterscheiden können. So gäbe es „allgemeine Mediationsausbildungen und Ausbildungen für bestimmte Anwendungsfelder“ (ebd. 2010, S. 82).

Die allgemeine Ausbildung vermittle Grundlagenwissen, wie beispielsweise Methoden für die Kommunikationsausgestaltung und die Gesprächsführung. Auch der Ablauf beziehungsweise der Prozess einer Mediation stünde in der allgemeinen Ausbildung im Fokus. Die spezialisierten Ausbildungsformate würden einzelne Anwendungsfelder vertiefen, so Dauner. Als Beispiel benennt der Autor hierbei die Familienmediationsausbildung. Zudem ergänzt der Autor, dass in allen Arten der Mediationsausbildung eine sehr praktisch orientierte Wissensvermittlung im Vordergrund stünde (vgl. ebd., S. 82).

In der Regel sei die Mediation eine Zusatzqualifikation die nach einer absolvierten Grundausbildung erworben werde, schreibt Dauner (vgl. ebd., S. 83). Der Autor bezeichnet Mediation als „weitgehend theoretisch unbesetztes Neuland“ (ebd., S. 83), welches stark durch andere wissenschaftliche Disziplinen und deren Theorien geprägt wird. Dadurch sei es für Mediator*innen sehr schwierig, eine allgemeine Definition dahingehend zu formulieren, was eine professionelle Mediation auszeichne und wie sie durchgeführt werden sollte (vgl. ebd., S. 83).

Als ein weiteres Merkmal einer Profession, kann ihr gesellschaftlich zentraler Wert herangezogen werden. Friedrich Dauner kann in seiner theoretischen Auseinandersetzung den Zentralwert der Mediation nicht erkennen. Er konstatiert, dass die Mediation, um ihr einen

zentralen Wert zuordnen zu können, als „letzte Instanz“ (ebd., S. 84) in der Konfliktbearbeitung etabliert sein müsse, was sie jedoch nicht sei, da es kein einheitliches Vorgehen gäbe, welches die Mediation als einen festen Bestandteil implementiere (vgl. ebd., S. 84).

Wie im Kapitel 2.2 bereits dargestellt verfügen Professionen über sogenannte Verbandsorganisationen, die die Interessen der Profession sowie deren gesetzte Standards in ihrer Umsetzung und Weiterentwicklung fördern. Der Autor stellt in seinem Exkurs fest, dass die Mediation nicht über solch einen Verband verfüge, sondern viele kleine Verbände, die sich auf bestimmte Bereiche spezialisieren und z.T. verschiedene Zielvorstellungen haben (vgl. ebd., S. 84f.).

Neben den bereits vorgestellten Merkmalen erörtert Dauner außerdem das „professionellen Handeln“ (ebd., S. 85) der Mediation. Synonym nutzt Dauner die Bezeichnung „stellvertretende Krisenbewältigung“ (ebd., S. 86).

Der Autor beschreibt, dass die Mediator*innen nicht die Position der stellvertretenden Krisenbewältigung einnehmen kann, da sie während des Mediierens keine aktiven Entscheidungen treffen sollten, die in Konflikt- und Streitsituationen eine Lösung herbeiführen. Er begründet dies mit der Funktion des*der Mediators*Mediatorin, unparteiisch zu sein und die Entscheidungsautonomie den Konfliktparteien zu überlassen (vgl. ebd., S. 86f.).

Friedrich Dauner zieht das Resümee, die Mediation sei in einem Professionalisierungsprozess, da sie zum Teil die Kriterien, die eine Profession auszeichnen, erfüllen. Hierbei sei der Prozess in den jeweiligen Bereichen der Mediation allerdings unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 87f.fl).

4. Ergebnisse des Evaluationsberichtes des Mediationsgesetzes

Der Evaluationsbericht „Evaluierung des Mediationsgesetzes. Rechtstatsächliche Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz“, der die Auswirkungen des Mediationsgesetzes eruiert, wurde vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz in Auftrag gegeben und vom Deutschen Institut für die öffentliche Verwaltung Speyer angefertigt. Der Datensatz des Berichtes basiert zum einen auf Erhebungen des Bundesamtes für Statistik und zum anderen auf Befragungen von ca. 1200 Mediator*innen, die vom Institut für Gesetzesfolgenabschätzung und Evaluation in Kooperation mit Mediationsverbänden durchgeführt wurden.[1]

4.1. Mediation als Nebentätigkeit

Der Evaluationsbericht hält fest, dass die Mehrheit der Antwortenden (1093) Mediationen als eine Nebentätigkeit oder damit Vergleichbares ausführen (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2017, S. 204). In den Abbildung 4-6 des Berichtes wird die Verteilung zwischen hauptberuflichen und nebenberuflichen Mediator*innen dargestellt. Von den insgesamt 1093 Antwortenden gaben 184 Personen an, hauptberuflich als Mediator*in tätig zu sein. Dem gegenüber stehen 461 Personen, die ihre Durchführung von Mediationen als Nebentätigkeit sehen.

Des Weiteren sind die Kategorien „ausnahmsweise“ (ebd., S. 204) und „gelegentlich“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2017, S. 204) in der Abbildung aufgelistet. 414 Antwortende haben sich in diesen beiden Kategorien eingeordnet.

1 Vollständiger Bericht online unter: https://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Service/StudienUntersuchungenFachbuecher/Evaluationsbericht_Mediationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Summiert man die Mediationen, die als Nebentätigkeit ausgeübt werden den Mediationen, die gelegentlich oder in Ausnahmefällen stattfinden hinzu, ergibt sich hierbei ein Anteil von 80,70%. Das bedeutet 4/5 der Antwortenden führen ihre Mediationstätigkeit nebenbei aus ergänzend zu einer anderen beruflichen Tätigkeit (vgl. ebd., S. 204).

Ebenfalls im Bericht ersichtlich in Abbildung 4-10 ist der Verlauf der Veränderung der durchgeführten Mediationen pro Jahr von 2014 bis 2016. Auffällig ist der Anstieg von 119,07% der Gruppe, die maximal 5 Mediationen pro Jahr durchführte. Die Gruppe, die keine Mediation im Jahr durchführte nahm in besagtem Zeitraum um 46,19% ab. Mehr als 20 Mediationen pro Jahr führten im Jahr 2014 82 von 900 Personen durch. Im Jahr 2016 gaben 62 von 949 Personen an, mehr als 20 Mediationen im Jahr ausgeübt zu haben (vgl. ebd., S.189, 204, 205).

Der Bericht konstatiert, dass die Mediationsanfragen so gering seien, dass nicht alle Mediator*innen diese Tätigkeit hauptberuflich ausführen könnten, sodass sie ihre eigene Existenz finanziell sichern könnten. Aus diesem Grund würde Mediation in der Regel als Nebentätigkeit ausgeübt werden, was wiederum die geringe Anzahl an durchgeführten Mediationen pro Jahr erkläre (vgl. ebd., S. 205).

Wie bereits in Kapitel drei beschrieben, sei die Mediation laut Friedrich Dauner auf dem Weg der Professionalisierung (vgl. Gräfin von Schlieffen et al. 2010, S. 87f.). Er nennt die Ausübung von Freien Berufe durch die Professions-Angehörigen als ein Merkmal einer Profession. Durch das Gesetz konnte der Anteil an Menschen, die von Mediation als hauptberufliche Tätigkeit leben können, nicht gesteigert werden. Mediation ist vielmehr eine Nebentätigkeit ergänzend zu einem anderen Hauptberuf. Somit kann festgehalten werden, dass das Professions-Merkmal der Ausübung der Freien Berufe in der Mediation nicht erfüllt ist.

4.2. Mediation und Bildung

Von 1103 antwortenden Personen gaben 146 (13,23%) an, ihre Mediationsfähigkeiten in Form eines Studiums erlernt zu haben. Ihre Mediationsausbildung führten 861 Antwortendende (78,06%) „bei einem Verband oder Institut“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2017, S. 191) durch (vgl. ebd., 206).

Wie bereits erläutert zeichnen sich Professionen durch einen akademischen Bildungsweg aus. Der Evaluationsbericht legt nahe, dass trotz des Mediationsgesetzes nur ein geringer Teil ein Studium absolviert, um die Qualifikationen zum*zur Mediator*Mediatorin zu erwerben.

An dieser Stelle kann hinterfragt werden, ob eine Profession auch durch andere nicht-akademische Ausbildungsformate vorliegen kann. Wäre dies der Fall, könne in Bezug dieses Merkmals bei der Mediation von einer Profession gesprochen werden. Denn wie eben vorgestellt absolvieren etwas weniger als 80%, also ca. 4/5 der Antwortenden eine Ausbildung.

In der Umfrage wurde neben dem Ausbildungsformat auch die Vergleichbarkeit der verschiedenen Ausbildungen[2] untersucht. 80 (7,40%) der auf diese Frage antwortenden 1081 Personen sagen, die verschiedenen Ausbildungen könnten miteinander verglichen werden. Dass die Ausbildungen nicht oder nur teilweise miteinander verglichen werden könnten, sagen 571 Antwortende (52,82%). Es fällt auf, dass 430 Personen (39,78%) keine Einordnung der Vergleichbarkeit vornehmen wollten und dementsprechend „keine Angabe“ (ebd. 2017, S.192) ankreuzten (vgl. ebd., S. 192, 206).

Ebenfalls untersucht wurde die Tätigkeit von Mediator*innen im Bildungsbereich. So gaben 275 (24,93%) von 1103 Antwortenden an, dass sie in der Aus- und Weiterbildung von angehenden Mediator*innen arbeiten. 828 Antwortende

2 Hierbei ist die Vergleichbarkeit zwischen akademischer und nicht-akademischer Ausbildung gemeint.

(75,07%) verneinten eine Tätigkeit im Bildungsbereich (vgl. ebd., S. 188). Auf die Frage, wie hoch der Anteil von Fort- und Weiterbildungen im beruflichen Alltag sei, antworteten von 118 (44,36%) von 266 Personen, dass keine Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Berufsalltag implementiert seien. 127 (47,74%) Menschen verorten die Anteile von Schulungen bei 1-25%. Die restlichen 21 (8%) Antworten gaben einen Wert von über 25% an.

Es scheint keine verbindliche Weiterbildungspflicht zu geben, was für Professionen untypisch ist. Das Mediationsgesetz regelt, dass „zertifizierte Mediator[*innen] […] sich entsprechend den Anforderungen der Rechtsverordnung nach § 6 fortzubilden [haben].“ (§5 Abs.3 MediationsG 2012). Es liegt somit in der Verantwortung der zertifizierten Mediator*innen sich weiterzubilden.

Ob diese Verantwortung auch für nichtzertifizierte Mediator*innen gilt, geht nicht aus dem Gesetzestext hervor. Der Evaluationsbericht zum Mediationsgesetz enthält keine Daten, wie viele Personen die Zertifizierungsmöglichkeit wahrnehmen (können). Es wird beschrieben, dass 3/4 der Antwortenden über die Möglichkeit der Zertifizierung Bescheid wüssten und dass die Anzahl der Mediationsanfragen nicht durch die Zertifizierung tangiert werde (vgl.ebd., S. 214).

5. Fazit

Das Mediationsgesetz (MediationsG) von 2012 sollte die Mediation zum einen fördern und die Gerichte zum anderen entlasten. Inwiefern hat diese Förderung dazu beigetragen, dass die Mediation einen Professionalisierungsprozess durchläuft? Bevor das Mediationsgesetz in Kraft trat, befand sich die Mediation grundsätzlich in einem Professionalisierungsprozess, der jedoch nicht in allen Bereichen gleichermaßen fortgeschritten war (s. Kapitel 3).

Die empirische Bewertung des Gesetzes zeigt, dass sich die Mediation als eine Nebentätigkeit etabliert hat und hauptberufliche Mediator*innen nur einen geringen Anteil ausmachen. In die-

sem Punkt hat sich die Mediation somit von dem Erlangen eines Professionsstatus distanziert, da der Trend, Mediation als Nebentätigkeit durchzuführen, zugenommen hat.

Die Zunahme des Trends wird mit der geringen Anzahl von Mediationsanfragen begründet. Als ein Merkmal einer Profession zählt die Ausführung von Freier Berufstätigkeit innerhalb der Profession. Das Mediationsgesetz implementiert keine Schritte, die einen Anstieg der Mediationsanfragen zur Folge hätte, wodurch der*die Mediator*in als Freiberuf indirekt gefördert werden könnte.

Das ist auch nicht einfach, denn Mediationen können nicht per Gesetz verpflichtend angewandt werden, da dies nicht vereinbar wäre mit dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme. Eine Zunahme der Mediationsanfragen durch ein Gesetz zu erzielen ist somit unrealistisch. Es könnte daher eine mögliche Lösungsoption, nämlich die gesetzliche Verschärfung von Zulassungsbedingungen zur Mediationsausbildung diskutiert werden. Dadurch bestünde die Möglichkeit, die Anzahl an Mediator*innen zu senken und die hauptberufliche Ausgestaltung der Mediation zu fördern.

Solche Schritte setzen voraus, dass es ernsthafte Bestrebungen gäbe, die Mediation als Hauptberuf fördern zu wollen. Jedoch können jene Bestrebungen aus dem Mediationsgesetz nicht abgeleitet werden, weshalb eine gesetzliche Regulierung von Zulassungsbedingungen unbegründet ist.

Ein weiteres Professionsmerkmal stellt die Ausbildung dar, die oftmals eine akademische ist. Der Evaluationsbericht zeigt, dass die Ausbildung der Mediationstätigkeit nur von einem geringen Anteil von Personen durch ein Studium realisiert wird. Das Mediationsgesetz fördert eine akademische Ausbildung nicht explizit, sondern alle Formen der Ausbildungen, solange sie bestimmte Merkmale erfüllen. Eventuell ist die Durchführung einer “herkömmlichen“ Ausbildung beliebter als ein Studium, da bei vielen Auszubildenden die Annahme besteht, eine Ausbildung sei praxisorientierter als

ein Studium. Diese Vermutung kann durch den Datensatz des Evaluationsberichtes nicht bestätigt oder falsifiziert werden.

Grundsätzlich kann hinterfragt werden, warum eine Profession durch das Merkmal der akademischen Ausbildung charakterisiert wird und warum eine Ausbildung im herkömmlichen Sinne untypisch ist für eine Profession. In Bezug auf die Mediation ist ein Anstieg des Anteils der Menschen, die ein Studium absolvieren, nicht zu erwarten.

Es kann durch die Heranziehung des Evaluationsberichtes zum Mediationsgesetz konstatiert werden, dass der Professionalisierungsprozess nach in Kraft treten des Gesetzes nicht signifikant gefördert wurde.

Literaturverzeichnis

Sammelband

Gräfin von Schlieffen, K. (Hrsg.). (2010). Professionalisierung und Mediation (1. Aufl.). München: Verlag C.H. Beck.

Gesetzestexte

NomosGesetze (Hrsg.). (2018). *Gesetze für die Soziale Arbeit* (7. Aufl.) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Schäfer, C. D. (Hrsg.). (2017). Einführung in die Mediation. Ein Leitfaden für die gelingende Konfliktbearbeitung (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.). (2017). Evaluierung des Mediationsgesetzes. Rechtstatsächliche Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz .Abgerufen am 15.5.20 von https://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Service/StudienUntersuchungenFachbuecher/Evaluationsbericht_Mediationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

Beitrag XIII: Queere Perspektiven in der Mediation

von Gimly Schülle

Gliederung:

1. Einleitung
2. Begriffsbestimmungen
3. Grundlagen und Aufbau einer Mediation
4. Entstehung von Konflikten
5. Einordnung von queeren Perspektiven
6. Methoden für eine queer-sensible Mediation
7. Anregungen zur Selbstreflektion
8. Bedeutung der Perspektive Betroffener
9. Fazit

1. Einleitung

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) besagt in § 1, dass u.a. keine Person aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Identität benachteiligt werden soll.

Gleichwohl erfahren queere Personen nach wie vor Diskriminierungen in ihrem Alltag (vgl. LesMigraS 2012, S. 22f). Die Suizidrate bei queeren Jugendlichen ist vier bis sechsmal höher als bei anderen Jugendlichen[1] (vgl. Jamanetwork.com, 31.5.20). Aktivist*innen wie z.B. Alok Vaid Menon (vgl. alokvmenon.com, 2.6.20) sprechen davon, dass solche Suizide eher als gesellschaftliche Tötungen bezeichnet werden sollten.

Räume der Hilfe, wie auch Mediationen, sind aber nach wie vor nicht frei von Diskriminierung, weil diese tief in der Gesellschaft und den Denkweisen von Menschen verankert ist.

Dieser Text soll Unsicherheiten und Berührungsängste von Mediator*innen nehmen und mögliche Handlungsoptionen, um queer sensibler zu handeln, aufzeigen.

1 Zu diesem Ergebnis kamen Forscher*innen der staatlichen Universität im Mailänder Stadtteil Bicocca. In einer Metastudie wurden 35 akademische Studien ausgewerteten. Fast 2,5 Millionen junge Menschen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren aus 10 verschiedenen Ländern haben an dieser Studie teilgenommen.

2. Begriffsbestimmungen

2.1. Mediation

Bei einer Mediation geht es darum, einen Konflikt gewaltfrei zu klären - in einem Setting, in dem die Streitparteien freiwillig, gleichberechtigt und eigenständig zusammenarbeiten, um eine Lösung zu finden. Hierbei hilft eine unparteiische dritte Person, welche allerdings über keine Entscheidungskompetenz für die Lösungsbildung verfügt. Im Fokus steht, einen Weg für die Zukunft der Beteiligten zu gestalten und nicht darum vergangene Ereignisse zu bewältigen. (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 73).

2.2. Queer

Um Missverständnissen vorzubeugen wird nun erörtert, was im folgenden Text unter dem Begriff Queer gemeint ist. Dabei bediene ich mich der plural-queeren Variante von Gudrun Perko welche die größtmögliche Vielfalt einbezieht unter dem Queer als politisch-strategischer Oberbegriff benutzt wird (vgl. Perko 2005).

Vorweg ist wichtig zu erwähnen, dass in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Wahrnehmungen des Begriffes Queer vorherrschen.

Im englischen Sprachraum wurde und wird queer oft als Beleidigung benutzt. Queer bedeutet wörtlich übersetzt unter anderem komisch oder seltsam. Im deutschen Sprachraum wird queer eher als Selbstbezeichnung oder auch als politischer Begriff benutzt.

Im folgenden Verlauf werden damit alle Menschen bezeichnet welche aromantisch, asexuell, biromantisch, bisexuell, homoromantisch, homosexuell, inter, nicht-binär, panromantisch, pansexuell und/oder trans sind. Zudem sind alle Menschen, welche sich in einem inneren Findungs- bzw. Frageprozesses befinden, auch *questioning* genannt, gemeint. Die Selbstbezeichnung, betreffend der eigenen geschlechtlichen, romantischen oder sexuellen Ebene, steht dabei über der Fremdzuschreibung.

Wenn im laufenden Text von Geschlecht gesprochen wird, ist damit ausschließlich das soziale Geschlecht (englisch: gender) gemeint. Körperliche Ebenen werden als Körper (englisch: sex) deklariert.

3. Grundlagen und Aufbau einer Mediation

1. Vorbereitungsphase

Bevor es zu einer Mediation kommt, muss zunächst eine Atmosphäre geschaffen werden, in der geeignete Bedingungen gegeben sind. Hierbei sind Ort, Zeit und die ersten Eröffnungsbotschaften aller Parteien relevant. Ebenso ist die Stimmung der Beteiligten von Bedeutung für die Atmosphäre. Es ist hilfreich, sich in Erinnerung zu rufen, dass jeder Konflikt Potential zur Klärung beziehungsweise Verbesserung einer Beziehung haben kann. Hinzu kommt, dass alle an der Konfliktlösung Beteiligten, untereinander darauf angewiesen sind mitzuarbeiten, weshalb eine gemeinschaftliche Atmosphäre essenziell ist (vgl. Glasl & Weeks 1992, S. 109).

Um eine Mediation anzuleiten, sind gewisse Vorinformationen des Konfliktes von Belang. Ist eine Motivation der Konfliktparteien, sich an dieser Art der Konfliktlösung zu beteiligen, gegeben? Akzeptieren die Streitparteien die Mediator*in?

Bei der Wahl der Räumlichkeiten ist es entscheidend, einen neutralen Ort zu finden.

Jegliche Hierarchien, die sich aufgrund der alltäglichen Raumnutzung ergeben (z.B. Büro einer Streitpartei), sind hinderlich für das Gelingen der Mediation. Die Sitzordnung sollte in der Mediation eine Gleichwertigkeit der Streitparteien vermitteln (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 104ff).

2. Einleitungsphase

In der Einleitungsphase sollen die Erwartungen an die Mediation und gemeinsame Grundregeln für das Gespräch vereinbart werden. Die Regeln werden zusammen erarbeitet, damit die

Streitparteien ihre Voraussetzungen zur Teilnahme am Gespräch mitteilen können. Zudem sollen sie helfen, das Gespräch konstruktiv und gerecht zu gestalten. Auftretende Störungen können leichter gelöst werden, wenn die Konfliktparteien sich darauf einlassen, dass die Mediator*in im Laufe des Gespräches, auf die Regeln verweisen darf.

Vier Regeln sind hierbei grundlegend: 1) die Parteien hören sich gegenseitig zu und lassen sich ausreden ; 2) während der Mediation werden keine (verbale) Gewalt und keine Beleidigungen benutzt; 3) die Mediator*in ist neutral und gibt keine Lösungen für den Konflikt vor; 4) um eine offene Gesprächsbasis zu schaffen, sind Informationen, welche in der Mediation offenbart werden, streng vertraulich zu handhaben und dürfen nicht an dritte weitergegeben werden. Damit eine klare Rollenverteilung vorhanden ist, sollte die Person, welche als Mediator*in fungiert, erklären in welcher Funktion sie agieren wird (neutrale Instanz).

Zudem sollte in der Einleitungsphase das Vorwissen der Mediator*in über die Einzelheiten des Konfliktes kurz beleuchtet werden. Um keine Missverständnisse entstehen zu lassen, erfragt die Mediator*in die Richtigkeit des Geschilderten, damit die Streitparteien sich richtig verstanden fühlen. Die Einleitungsphase kann entscheidend für das Klima der Mediation sein (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 107ff).

3. Konfliktdarstellung

Nun werden die Sichtweisen des Konfliktes der Streitparteien jeweils einzeln der Mediator*in geschildert. Somit können Störungen durch die Gegenseite vermieden werden, da der Austausch über die mediierende Person verläuft. Während eine Streitpartei ihre Sicht auf den Streit schildert, empfiehlt es sich, der anderen Person Stift und Papier zur Verfügung zu stellen.

Somit kann die zuhörende Person, ohne die Schilderung des Gegenübers zu unterbrechen, auf dem Zettel festhalten, was aus ihrer Perspektive anders wahrgenommen wurde. Es ist wichtig zu beo-

bachten, wie es der anderen Streitpartei mit dem Gesagten ergeht. Nachdem beide Parteien ihre Perspektive erläutert haben, fasst die Mediator*in die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der beiden Parteien zusammen.

Durch das Sortieren dessen, was gesagt wurde, können die Streitparteien besser erkennen, worin sich ihre Perspektiven unterscheiden und können feststellen, dass sie Gemeinsamkeiten haben. Häufige Gesprächstechniken, die in diesem Zeitabschnitt benutzt werden, sind: offene Fragen zu stellen, sowie Aussagen zu paraphrasieren. Offene Fragen helfen dann, wenn eine Person Hemmungen hat alle wichtigen Informationen zu schildern oder sich nicht ganz öffnen kann. Offene Fragen sind Fragen, die weder mit Ja noch mit Nein zu beantworten sind. Aussagen umzuformulieren hilft, Provozierende oder verletzende Aussagen so zu vermitteln, dass sich der dahinter liegende Wunsch oder das Interesse daran zu erkennen geben.

Dies wirkt deeskalierend und macht es der anderen Partei leichter, das Gesagte anzunehmen. Das Zusammenfassen des Gesagten kann Missverständnissen vorbeugen und der anderen Konfliktpartei die Möglichkeit geben, die Erzählung in anderen (neutraleren) Worten zu hören. Die Zusammenfassung sollte stets als eine Art Frage formuliert werden, damit die erzählende Partei, wenn nötig nochmals richtigstellen kann, was sie sagen wollte. Am Ende dieser Phase kann ein gemeinsames Ziel für die Mediation erarbeitet und festgelegt werden (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 109ff).

4. Konflikterhellung

Diese Phase ist dafür da, um gegenseitiges Verständnis aufzubauen, die Hintergründe und Interessen der Parteien zu beleuchten und die Gefühle wahrzunehmen. Ein Ziel dieser Erhellungsphase ist es, den Teilnehmenden die Auswirkungen ihres eigenen Verhaltens näher zu bringen.

Dies gelingt, wenn sie ihr Verhalten im Zusammenhang mit den Gefühlen, die dadurch bei ihrem Gegenüber ausgelöst

werden, sehen können. Dafür gilt es, beide Parteien anzuregen, ihre Gefühle zu äußern. Dabei hilft die Methode des Spiegelns. Beim Spiegeln geht es darum, das Gesagte in eigenen Worten wieder zu geben. Dadurch kann die erzählende Person erneut hören, was sie gesagt hat und ob der Redebeitrag richtig verstanden wurde. Es werden hierbei nicht nur die genannten Emotionen wiederholt, sondern auch versucht auszudrücken, was die andere Person bisher nicht so klar darstellen konnte. Dabei werden die Beteiligten vielleicht mit Gefühlen konfrontiert, welche sie nicht preisgeben wollten.

Diese Technik benötigt viel Feingefühl, da sie im zu häufigen Gebrauch dazu führen kann, dass die Person den Eindruck gewinnt, sie könne nicht für sich selbst reden, da ihre Aussagen so oft wiederholt werden.

Allerdings wird damit auch vermittelt, dass man intensiv zuhört und dass man die andere Person verstehen möchte. Die Erhellungsphase wird damit abgeschlossen, dass die Wünsche der Konfliktparteien abgefragt werden. Dadurch fangen die Parteien an, sich ihre Verhaltenserwartungen gegenseitig zu offenbaren (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 113ff).

5. Lösungsphase

Damit Lösungsideen gefunden werden können, müssen die Streitparteien den Konflikt als ein gemeinsames Problem verstehen. In komplexen Fällen wird der Konflikt in Teilbereiche aufgetrennt, um einzelne Lösungen für jeden Teilbereich zu finden. Hierbei sammeln alle Konfliktparteien Lösungen, ohne diese Lösungsvorschläge jedoch gleich zu bewerten. Hierfür eignet sich ein Brainstorming, bei welchem alle Ideen aufgeschrieben werden, um sie festzuhalten. Durch das Auslassen von Wertungen sollen viele Lösungswege benannt werden. Die Lösungen sollten so gestaltet sein, dass jede Partei einen Teil beitragen kann. Ebenso sollte die Lösung konstant sein, damit sie langfristig den Konflikt lösen können (vgl. Korn & Mücke 2006, S.115ff).

6. Vereinbarungsphase

Nun geht es um die Übereinkunft einer Lösung. Dabei sollte ein Konsens für eine Lösungsmöglichkeit erarbeitet werden, die am meisten Vorteile für alle Beteiligten bietet. Auf Kompromisse oder ein Verteilen der Nachteile sollte möglichst verzichtet werden. J. Korn & T. Mücke verweisen auf drei Fragen, welche helfen, das Ergebnis der Mediation zu überprüfen: „Wurden die anderen Lösungsmöglichkeiten ausreichend geprüft? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Lösungsvorschlag? Ist das gefundene Ergebnis auch wirklich eine Lösung für den Konflikt?“(Korn & Mücke 2006, S. 118). Zum Ende wird ein Vertrag zwischen den Parteien aufgesetzt und unterzeichnet, um symbolisch festzuhalten, dass die Streitparteien in Zukunft ihre gemeinsam erarbeitete Lösung auch umsetzen (vgl. Korn & Mücke 2006, S. 117ff).

4. Entstehung von Konflikten

Um die Fragestellung zu klären, „in wie weit queer sensible Handlungsmethoden Konflikten in einer Mediation vorbeugen können“ bedarf es vorweg einer genaueren Untersuchung, wann es zu Konflikten in einer Mediation kommt. Laut F. Glasl und D. Weeks gibt es sieben Komponenten, die typisch für einen Großteil von Konflikten sind: 1. Vielfalt und Unterschiede, 2. Bedürfnisse, 3. Wahrnehmungen, 4. Macht, 5. Werte und Prinzipien, 6. Empfindungen und Emotionen & 7. Innere Konflikte (vgl. Glasl & Weeks 2008, S.77ff).

1. Vielfalt und Unterschiede

Viele Menschen fühlen sich von unterschiedlichen Ansichten bedroht und machen die Unterschiede für die gesamte Beziehung zueinander verantwortlich. Anstatt in der Vielfalt aller, nach neuen Einsichten zu suchen, versteifen sich manche Menschen darauf, die Person gegenüber von den eigenen Perspekti-

ven zu überzeugen, wodurch eine Dynamik des Gegeneinanders entstehen kann. (ebd.)

2. Bedürfnisse

Konflikte können insbesondere dann entstehen, wenn Bedürfnisse nicht beachtet oder respektiert werden. Bedürfnisse sind nicht zu verwechseln mit Wünschen, da sie für die Person als etwas Lebensnotwendiges wahrgenommen werden. Die Missachtung von Bedürfnissen führt häufig dazu, dass sich Personen nicht wertgeschätzt fühlen. Selbstlosigkeit, im Sinne die Bedürfnisse anderer über die eigenen zu stellen, kann ebenso zu so verheerenden Konflikten führen, da am Ende die eigenen Bedürfnisse zu kurz kommen. Wenn die Bedürfnisse der Beteiligten den Anschein der Unvereinbarkeit erwecken, können ebenso frustrierende Konflikte entstehen. (ebd.)

3. Wahrnehmungen

Durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Menschen entstehen unterschiedliche Realitäten. Konflikte können ein Ergebnis von Wahrnehmungen und wahrgenommenen Realitäten sein. Die aus unterschiedlichen Wahrnehmungen resultierenden Konflikte lassen sich i.d.R. in vier Themen abgrenzen:

1.) Konflikte, welche aufgrund von Selbstbildern entstehen; Menschen, die ihre Selbstwahrnehmung zu sehr in Abhängigkeit von fremden Erwartungen oder Wahrnehmungen stellen, kommen in einen Leidensdruck. Sie hinterfragen und überprüfen ständig, wie andere sie behandeln oder sehen worunter ihr Selbstbild gegebenenfalls leidet.

2.) Konflikte welche aufgrund von Bildern des Gegenübers entstehen.

Die Wahrnehmung der anderen Person ist essenziell in Streitsituationen. Sobald eine Partei ein Feindbild aufbaut, kann dies den Konflikt ungemein verschärfen. Zudem beeinflussen Stereotype, Klischees, Rollenbilder, Gerüchte u.v.m. die Wahrnehmung, wodurch das gegenüber leicht eindimensional gesehen wer-

den kann und ggf. sogar auf einen Bruchteil ihrer Persönlichkeit minimiert wird. Sobald ein starres Bild die Beziehung bestimmt, entsteht Frustration, woraus schneller Konflikte resultieren.

3.) Konflikte, welche aus unterschiedlicher Wahrnehmung auf Situationen entspringen.

4.) Konflikte, welche durch eine wahrgenommene Bedrohung entstehen. Konflikte können dann ausgelöst werden, wenn fälschlicher Weise dort eine Bedrohung wahrgenommen wird, wo sie nicht existiert. Oder etwas wird als Bedrohung wahrgenommen, weil es von der eigenen Denkweise abweicht. Dies kann ausgelöst werden, weil sich eine Person unsicher in den eigenen Ansichten fühlt und die Überprüfung durch eine abweichende Ansicht nicht erträgt.Ebenso kann ein Kontrollverlust durch abweichendes Verhalten anderer verspürt werden, was dann wiederum als Bedrohung wahrgenommen werden kann. Oder wenn eine Person jeden Konflikt als Katastrophe versteht. (ebd.)

4. Macht

Macht spielt in fast jedem Konflikt eine Rolle. Sobald Macht nicht als Möglichkeit der Einflussnahme, sondern um Kontrolle über eine andere Person auszuüben, verstanden wird, sind Konflikte vorprogrammiert. Die Auslegung und Anwendung von Macht ist für den Verlauf einer Mediation essenziell. Die Aufgabe der Mediator*in besteht darin, durchgehend auf Gleichberechtigung und Eigenständigkeit zu achten, sowie bei Verstößen dagegen umgehend zu intervenieren. (ebd.)

5. Prinzipien und Werte

Prinzipien und Werte sind für Menschen etwas, das sie für äußerst wichtig halten. Sie sind von Vorlieben zu unterscheiden. So kann es zu einem Disput kommen, wenn eine Person die Werte des Gegenübers als Vorlieben verkennt. Zudem können sich Streitsituationen zuspitzen, wenn die Beteiligten denken, es handle sich um eine grundsätzliche Wertediskussion. Die Streitparteien fühlen sich dabei berechtigt, ihre Position

vehementer zu verteidigen. Manche Konflikte wiederum entstehen, weil die Streitparteien fälschlicherweise meinen, es handle sich um eine Wertedifferenz. (ebd.)

6. Emotionen

Menschen haben Gefühle. Insbesondere im Konfliktfall spüren sie Gefühle erneut aufkommen, welche möglicherweise mit früheren Konfliktsituationen vermengt werden oder diese alten Konflikte werden reaktiviert. Dabei wird heute von ‚triggern' gesprochen. Die Gefahr besteht darin, dass frühere Reaktionen auf ähnliche Gefühle quasi automatisiert wiederbelebt werden. Wenn solche Emotionen ausgelöst werden, ist es wichtig, wie mit ihnen umgegangen und wie sie kommuniziert werden. So ist es in einem Streit in keiner Weise zielführend oder konstruktiv, die eigenen Gefühle zu verdrängen. Solche verdrängten Gefühle können bei einem anderen Ventil unkontrolliert entweichen, wodurch sich der Konflikt in aller Regel verschärft. Genauso fatal kann es sein, die Gefühle zu intellektualisieren und sie damit so unverständlich zu machen, dass das Gegenüber irritiert wird. Wenn es dazu kommt, dass der Konflikt nur auf die Emotionen gelenkt wird und diese sich verschärfen, wird der Konflikt von den Gefühlen dominiert, wodurch das Problem aus dem Blickfeld geraten kann. (ebd.) Hilfreich bei der Kommunikation von Gefühlen kann der Ansatz der sog. „Gewaltfreier Kommunikation" nach Marshall Rosenberg sein. Hierbei gibt es vier Zentrale Schritte. 1. Die eigene Wahrnehmung, der anderen Person nahebringen, ohne zu bewerten. 2. Die Gefühle, die dabei aufkommen, mitteilen. 3. Das Bedürfnis dahinter kommunizieren. 4. Den Wunsch an die andere Person formulieren, ohne dies einzufordern. (vgl. Rosenberg, 2016)

7. Innere Konflikte

Innere Konflikte können zwischenmenschliche Konflikte hervorbringen, wenn sie nicht als innerer erkannt werden. Insbesondere aufgrund dessen, dass einige Menschen dahin tendieren das Problem in einer anderen Person zu sehen, können innere Konflikte er-

schwerter erkannt werden. Sie können durch einen Wertekonflikt sowie auch durch Unsicherheiten ausgelöst werden, wie man eine Beziehung gestalten möchte. Besonders schwierig kann es werden, wenn ein innerer und ein äußerer Konflikt mit einander verwoben sind. In diesem Fall empfiehlt es sich den innere Entscheidungs-findungsprozess zu klären bevor der Konflikt mit einem Gegenüber behoben werden kann (vgl. Glasl & Weeks, 2008, S. 96ff.).

5. Einordnungvon queeren Perspektiven

Im folgenden Abschnitt wird versucht eine Verknüpfung zwischen den Ursachen von Konflikten und potenziellen strukturellen Konflikten, welchen queeren Menschen ausgesetzt sind, vorzunehmen. Strukturelle Konflikte resultieren aus Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene. Ein Teilaspekt davon ist, dass queere Menschen in unserer heutigen Gesellschaft als Randgruppe gesehen und behandelt werden. Im Fachjargon wird der Begriff „Othering“ benutzt (vgl. diversity-arts-culture.berlin, 07.06.2020). Hierbei handelt es sich um den Prozess, eine Menschengruppe als anders zu deklarieren als die Allgemeinheit. Es findet eine Einteilung in Wir und die Anderen, zwei getrennte Gruppen, statt. Dies geschieht auf der queeren Ebene dadurch, dass es eine vermeintliche Norm gibt, welche als dyadisch, hetero, cis, allosexuell und alloromantisch abgesteckt wird. Diese Begrifflichkeiten sind i.d.R. weniger geläufig als ihre Gegenstücke inter, bi/pan/homo, trans, asexuell oder aromantisch. Auch dies ist ein Teil von Othering, da nur das vermeidlich „Andere“ beschrieben wird. Wenn also von Vielfalt und Unterschieden gesprochen wird, werden sich vermutlich viele queere Menschen angesprochen fühlen (vgl. ewdv-diversity.de, 07.06.2020).

Bei Bedürfnissen (siehe Kapitel 4) ist in diesem Fall das Bedürfnis nach Sicherheit und richtig wahrgenommen zu werden von Bedeutung. Hier verschmilzt der Punkt Bedürfnisse und Wahrnehmungen. Der Leidensdruck aufgrund des ständigen Überprüfens der Fremd-

wahrnehmung welcher unter Kapitel 4 Punkt 3. beschrieben wird, kann hierbei zum Tragen kommen. Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung sind bei trans, inter und nicht-binären Personen oftmals unterschiedlich, abhängig ihres Passings[2].

Um den Leidensdruck der Überprüfung, und das daraus entstehende Konfliktpotenzial, zu minimieren ist es wichtig, dass die Konfliktparteien einander richtig Wahrnehmen.

Wie einander wahrgenommen wird wiederspiegelt sich i.d.R. am meisten in der Sprache.

Hierbei hilft es bei der Vorstellung den Namen und das Pronomen zu nennen (siehe Kapitel 5).

Somit wissen die Parteien wie sie übereinander und voneinander reden sollen, wodurch im besten Fall niemand verletzt wird und das Bedürfnis nach Sicherheit zum Teil befriedigt sein kann. Missverständnisse und Misskommunikation könnten durch unterschiedliche Bildungsebenen bezüglich queerer Themen auftreten. Gezieltes Nachfragen und die Beteiligten zu ermutigen Unklarheiten anzusprechen, kann hier bereits sehr hilfreich sein.

Gegenüber queeren Menschen bestehen verbreitete Vorurteile (vgl. LesMigraS 2012). Wenn in der Mediation Vorurteile benannt werden, ist ein schnelles Agieren seitens der mediierenden Person i.d.R. von Nöten. Andernfalls könnte das Gefühl der emotionalen Sicherheit verloren gehen. Im schlimmsten Fall könnten die Freiwilligkeit und Bereitschaft an der Teilnahme zur Mediation gefährdet sein. Bei dem Konfliktpotenzial, sich durch andere Ansichten bedroht fühlen stellt sich die Frage ob dies ange-

2 Passing kommt aus dem Englischen und bedeutet so viel wie „als xy durchgehen." Bei Trans*personen wird oft von Passing gesprochen; es bezeichnet, wie sehr eine Trans*person während/nach ihrer Transition in dem Geschlecht wahrgenommen wird, mit dem sie sich identifiziert. Ein gutes Passing orientiert sich also an cissexistischen Normvorstellungen von Geschlechtern. Es wird von „gutem" Passing gesprochen, wenn eine Trans*person nicht als solche wahrgenommen wird, z.B. wenn eine Trans*frau als Cisfrau wahrgenommen wird. Obwohl das Konzept in sich cissexistisch ist, streben viele Trans*personen ein „gutes" Passing an, weil es sie vermeintlich vor Transphobie und Misgendering bewahrt. (gj-nrw.de 2020).

regt werden kann, wenn queere Menschen an der Mediation beteiligt sind. Stellen hetero Menschen ihre Sexualität in Frage, wenn z.B. bisexuelle Menschen anwesend sind? Und falls ja, könnten bspw. die Beteiligten durch einen Perspektivenwechsel unterstützt werden, wie es in der Mahloquet´schen Mediation (siehe Kapitel 5) gebraucht wird.

Was könnte in der Interaktion mit queeren Menschen als Machtauslebung verstanden werden? Abhängig von der Wahrnehmung und dem Verständnis von struktureller Diskriminierung könnte argumentiert werden, dass diskriminierendes Verhalten eine Form der Machtauslebung sein kann. Dabei stellt sich die Frage, ob es eine bewusste Form der Machtausübung ist, beziehungsweise wie sich dies verhält, wenn eine Person unbewusst/ungewollt Diskriminierung auslebt. Viele Formen von Diskriminierung sind so subtil, dass es schwierig ist sie zu erkennen. Gerade wenn Diskriminierung subtil ist, ist es für betroffene eine Herausforderung sie zu thematisieren. „Ich erlebe Diskriminierung häufig so subtil, dass ich oft keinen Aufhänger habe, es konkret Anzusprechen“ (LesMigraS 2012, S. 7). Deswegen kann hierfür ein erster Schritt sein Reflektionsprozesse bei den Beteiligten zu aktivieren bzw. zu unterstützen. Intersektionalität und dass sich strukturelle Diskriminierungen gegenseitig verstärken sollten dabei mitbedacht werden.

Viele Menschen haben ihre Trigger (deutsch: Auslöser). Diese sind i.d.R. emotional aufgeladen.

Bei queeren Menschen können potenzielle Trigger Klischees oder feindliches Gedankengut sein, sowie davon abgesehen andere Faktoren, die jedes Individuum mit sich bringt. Innere Konflikte können bei queeren Menschen ein Resultat von Diskriminierung sein.

Bis es zu einem inneren *Coming Out* kommt, können Jahre vergehen, in denen ein innerer Konflikt herrscht. Stolz auf das eigene queer sein zu entwickeln ist aufgrund der gesellschaftlichen und in der Folge ggf. individueller Unterdrü-

ckung zumeist ein schwieriger Prozess. Die Einordnung der kulturellen Ebene von Diskriminierung und deren Auswirkungen kann helfen, um den inneren Konflikt besser zu verstehen. Handelt es sich also um einen inneren Konflikt oder einen Konflikt der Gesellschaft, welcher sich im inneren einer Person wiederholt abspielt?

6. Methoden für eine queer sensible Mediation

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein Versuch unternommen darzustellen und zu ermitteln, wann allgemein Konflikte aufkommen können und in wie weit queere Alltagsprobleme, verursacht durch strukturelle Diskriminierung, damit zusammenhängen können. Nachfolgend soll eruiert werden, mittels welcher Methoden eine Konfliktvorbeugung in der Mediation stattfinden kann.

Zuerst wird die sog. Mahloquet beleuchtet, da durch diese Methode gleich mehrere Konfliktpotentiale minimiert werden können. Die Mahloquet ist eine dialogische Gesprächsform und eine ethisch-dialogische Haltung zugleich. Das Ziel ist es eine Vielzahl an Sichtweisen aufzuzeigen. Konsensbildung gelangt in den Hintergrund und wird durch eine offene Haltung gegenüber den unterschiedlichen Perspektiven ersetzt. Dies geschieht mittels Perspektivenverschiebung, Perspektivenwechsel und Perspektivenvielfalt. Diese Haltung wendet sich gegen Aussagen, die das Gegenüber versuchen von „der richtigen Wahrheit“ zu überzeugen. (vgl. Czollek et al., 2019, S. 51ff.) Durch die Mahloquet kann auf die Vielfalt der Menschen und zugleich auf die Vielfalt der Wahrnehmungen eingegangen werden.

Die in Kapitel 3 und 4 angesprochenen Konflikte durch die verschiedenen Wahrnehmungen können dadurch angesprochen werden, ohne Wertungen zu vollziehen.

Zudem kann durch die Mahloquet die Mediator*in auch Perspektiven von nicht anwesenden Personen, im Sinne der Perspektivenvielfalt, mit einbringen. Dadurch können strukturelle Diskriminierungen offen angesprochen werden.

Aufkommende Emotionen, welche sonst im Hintergrund mitschwingen, werden transparent gemacht und können thematisiert werden. Machtverschiebungen, entstehend durch Reproduktion von Diskriminierung, sollten mittels der Mahloquet angesprochen werden.

Dabei ist eine gegenseitige wertschätzende Haltung zu empfehlen. Andernfalls könnte die Person, welche die Diskriminierung ausgelebt hat, sich persönlich an und nicht die eigene Tat in der Kritik sehen. Ebenso ist von einer Schuldsuche abzuraten, da diese Konflikte verschärft. Die Einordnung der drei Ebenen von struktureller Diskriminierung (individuell, kulturell, institutionell) kann dabei behilflich sein.

> *„Die individuelle Ebene von Diskriminierung bezieht sich auf das diskriminierende Sprechen und Handeln von Einzelpersonen. Die kulturelle Ebene erfasst diskursive und epistemische Dimensionen von Diskriminierung, d.h. Wissen, Normen, Werte und Sprach-/Bilder, die in öffentlichen Diskursen sowie in Musik, Literatur, bildender Kunst, in Filmen (und anderen Künsten) und in der Werbung vermittelt werden. Die institutionelle Ebene von Diskriminierung verweist auf diskriminierende Politiken und Gesetze, rechtlich verankerte Praxen sowie Regeln, Normen und Sitten, die von Institutionen durchgesetzt und durchgeführt werden.“ (Czollek et al., 2019, S.26)*

Aus Erfahrung können sich Menschen leichter entschuldigen und reflektieren, sobald sie verstehen, dass es nicht ihre persönliche Schuld ist.

Ein Leitspruch in der Arbeit mit Gruppen lautet *Unterschiede benennen, Gemeinsamkeiten betonen*. Dies ist auch hilfreich in der Mediation, damit sich jede Person individuell wahrgenommen fühlt und die gemeinsame Dynamik, an der Konfliktlösung zu arbeiten, aufrecht erhalten bleibt.Wenn Aussagen getroffen werden, die den Unterschied der Beteiligten hervorheben, kann die Mediator*in auf das Verständnis der Mahloquet verweisen (Perspektivenvielfalt). Zusätzlich kann die Mediator*in die Gemeinsamkeiten der Beteiligten betonen und dann die Parteien durch das zusammen erarbeitete (gemeinsame) Ziel der Mediation (siehe Kapitel 3), wieder zusammenfüh-

ren.

Die Reflektion ist ein wichtiger Bestandteil und kann ebenso als Methode und Vorarbeit für eine Mediation verstanden werden. Bei Vorurteilen ist es schwierig, sie schon im Kleinen zu entlarven, um rechtzeitig zu intervenieren. Hierfür ist die Reflektion eine passende Methode. Bestenfalls ist die Reflektion hierbei ein stetiger Prozess, welcher sich vervielfältigt, wodurch immer wieder neue Strukturen zur Aufrechterhaltung von Macht, entdeckt werden.

Mit der Zeit lassen sich Verzahnungen von Diskriminierungen entdecken, wodurch ihr intersektionaler Blick geschärft wird. Denkanstöße hierfür bezügliche queerer Thematiken finden sich in Kapitel 6.

Da in der Mediation mit der mediierenden Person über die andere Streitpartei geredet wird, sind Pronomen von Belang. Gängige Personalpronomen wie es, sie, er und sogenannte Neopronomen, wie z.B. per, xier, sier, nin sind der Ersatz des Namens. Im deutschen Sprachgebrauch werden sie meistens benutzt, sobald über dritte gesprochen wird. Auch bei der Benennung von Besitztümern werden Pronomen genutzt, z.B. pers, xies, sier, nims, ihr, sein (vgl. nibi.space/pronomen, 07.06.2020). Direkte Beispiele wären: Das ist pers Katze. Das ist xiese Katze. Das ist siere Katze. Das ist nimse Katze. Das ist ihre Katze. Das ist seine Katze.

Damit keine Konflikte, durch die Fremdwahrnehmung oder den Leidensdruck der Überprüfung der Fremdwahrnehmung entstehen, ist es wichtig die richtigen Pronomen des Gegenübers zu nutzen. Um die Pronomen gegenseitig kennen zu lernen, können sie einfach bei der Vorstellung in der Einleitungsphase nach dem Namen genannt werde. Dadurch wird dies selbstverständlich mit eingebaut und bekommt keine „Extrastellung“, was sonst wiederum als „Othering“ wahrgenommen werden könnte. Einige Menschen benutzen in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Pronomen, weshalb für jedes neue Setting die Pronomen wiederum neu

ausgetauscht werden können. Das bewusste Mitbenennen der eigenen Pronomen und erfragen der Pronomen der anderen, kann deshalb auch als Methode für eine queersensible Mediation verstanden werden.

Durch den Referenzrahmen der Mediation ist der Wert der Gleichberechtigung schon voraus gegeben. Bei der Auseinandersetzung eines Wertekonfliktes hilft die Methode des Perspektivenwechsel und die Erinnerung, dass es keinen Konsens benötigt, um den Konflikt zu klären.

7. Anregungen zur Selbstreflektion

> *„Um Re-diskriminierungen in der Mediation zu vermeiden, ist eine Diversity-sensible Haltung erforderlich. Darunter verstehen wir ein Wissen um unterschiedliche Lebensrealitäten und Kommunikationsformen, Offenheit für die Wahrnehmung von Vielfalt sowie kontinuierlich Selbstreflexion über die Auswirkungen unseres Handelns“ (AG Diversity, 2016)*

Da alle Menschen im Hinblick auf einzelne Diskriminierungsebenen privilegiert oder deprivilegiert sind, ist die eigen Reflektion eine wichtige Methode, um sich über die Thematik besser bewusst zu werden. Es hilft die eigene Position besser zu eruieren. Die Wichtigkeit und Alltagslast der Thematik für deprivilegierte Personen kann ggf. besser gesehen werden. Manche Denkmuster werden vielleicht gelockert und hinterfragt.

Ich schlage folgende Fragen zur Reflektion von queeren Themen vor.

1. Wann wurde dir zuletzt ein Geschlecht mittels Sprache zugewiesen, ohne dass du davor nach deinem Geschlecht gefragt wurdest?

2. Wann wurde dir das letzte Mal gesagt, dass du „schon noch die richtige Person für´s Leben“ findest?

3. Wann hast du das letzte Mal den Ausdruck „das andere Geschlecht“ gehört?

4. Wann wurde dir das letzte Mal vermit-

telt, dass Sex im Leben wichtig ist?

5. Begründe was für ein Geschlecht du hast, ohne dabei auf deinen Körper oder Dokumente (Geburtsurkunde, Personalausweis) einzugehen.

6. Was denkst du über die Aussagen „Wer ist der Mann in der Beziehung?“?

7. Wie viele Möglichkeiten kennst du wie Genitalien, Chromosomen, Hormone, innere Organe (Prostata, Uterus, Eierstock, Hoden), sekundäre Ausprägungen (z.B. stärkerer Bartwuchs, stärkeres Brustwachstum) miteinander kombiniert sein können?

8. Wurde dir schon einmal gesagt, dass deine Sexualität nur eine „Phase“ ist?

9. Gibt es unterschiedliche kulturelle Wahrnehmungen von Geschlechtern?

10. Was sind körperliche Voraussetzungen für eine Sexualität?

Hier die Paradigmenwechsel, welche durch die Fragen vielleicht angeregt wurden.

1. Das Geschlecht einer Person kann man nicht wissen bis die Person es selbst sagt.

2. Eine romantische Beziehung führen und Lebensglück erleben haben keinen allgemeinen Zusammenhang.

3. Es gibt tausende Geschlechter.

4. Sex zu haben ist kein allgemeines Bedürfnis.

5. Körper und Geschlecht haben keinen allgemeinen Zusammenhang.

6. Allgemein braucht keine Beziehung einen männlichen oder einen weiblichen Part. Dieses Denkmuster ist ein Resultat der Heteronormativität.

7. Es existieren mehr als 1000 anerkannte Intersex Variationen/ Möglichkeiten wie diese körperlichen Eigenschaften kombiniert sein können.

8. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen einer spezifischen Sexualität/Romantik und dass diese temporär ist. Individuell kann allerdings jede Sexualität/Romantik und auch jedes Geschlecht sich verändern, dies ist abhängig von der jeweiligen Person.

9. In vielen Kulturen gab und gibt es mehr als zwei Geschlechter. Die binäre Wahrnehmung von Geschlecht, in vielen Kulturen, ist ein Resultat von Kolonialisierung (vgl. Hostettler & Vögele 2014, S. 12).

10. Alle Menschen können unabhängig ihrer Körperlichen Fähigkeiten eine Sexualität haben. Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen wird dies fälschlicher weiße oft abgesprochen.

Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung sollten jeder Zeit mit bedacht werden. Weitere Übungen für die Selbstreflektion finden sich im „Praxishandbuch Social Justice und Diversity“ (Czollek et al., 2019).

8. Bedeutung der Perspektive Betroffener

> *„Die aktuellen queeren und intersektionalen Forschungen wurden von People of Color initiiert. In der Verbindung von Aktivismus sowie theoretischen und politischen Schriften entstehen in den Selbstorganisationen innovative und theoretisch tief greifende Ansätze, die erst später an deutschen Hochschulen zur Kenntnis genommen werden. Von den wissenschaftlichen Einrichtungen wird dann allerdings der aktivistische und politische Ursprung oft nicht zitiert – selbst wenn die Personen, auf die sie zurückgehen, die anerkannte akademischen Grade haben -, sondern die Erkenntnisse werden nun von den (weißen, mehrheitsdeutschen) Akademiker_innen als >neu< und >selbst gemacht< ausgegeben.“ (Voß 2013, S. 127)*

Voß fasst damit prägnant zusammen weshalb die Perspektiven von Aktivist*innen und Selbstorganisationen (betroffene Menschen) so wichtig sind.

In der Methode der Mahloquet wird ebenfalls die Perspektive Betroffener betont: „Dabei orientiert sich das Gespräch im Sinne der Mahloquet […] an den Perspektiven der von Diskriminierung getroffenen.“ (Czollek et al., 2019, S. 52)

Es existieren vergleichsweise wenig wissenschaftliche Publikationen, welche queere Themen in Bezüge zu anderen Themen stellen.

So war es auch eine Herausforderung Literatur, spezifisch zu queer sensibler Mediation, zu finden. Mit dem Ergebnis, dass hierzu noch keine publizierten Texte existieren. Die Thesen die dieser Text bezüglich queerer Themen erstellt sind ein Resultat eigener Jahre langer Auseinandersetzung und der eigenen Betroffenenperspektive.

9. Fazit

Im vorliegenden Text wurde ein Einstig in die Mediation beschreiben. Generelle häufige Ursachen für Konflikte wurden benannt. Es wurde versucht die Zusammenhänge zu queeren Alltags Problemen aufzuzeigen und zu berücksichtigen. Anhand einzelner Herangehensweisen wurde aufgezeigt, wie diese auf potenzielle Konflikte angewandt werden können. Inwieweit diese Strategien bei einzelnen Menschen das jeweilige Konfliktpotential hemmen, lässt sich nicht bestimmen.

Die Chance, dass durch die dargestellten Methoden einigen Problemen vorgebeugt werden könnten ist dennoch vorhanden. Die individuelle Handhabung sollte nach jeder Mediation entsprechend der gemachten Erfahrungen, angepasst werden.

Diese Hausarbeit kann ein erster Schritt für eine queer sensiblere Mediation sein. Eine langfristige Lösung bedarf allerdings stetiger Reflektion und weitere

Auseinandersetzungen, da die Queerforschung noch in den Anfängen steckt und jährlich neue Erkenntnisse aufkommen.

Ich hoffe, dass in diesem Text klar geworden ist, dass die Definitionsmacht was queer sensibel ist, von queeren Menschen selbst am besten beurteilt werden kann. In diesem Sinne sollte in Zukunft der Expert*innenstatus bei den betroffenen Menschen liegen.

Abschließend würde ich die These in den Raum stellen, dass die alltägliche Thematisierung von Diskriminierung eine politische Methode ist, um einen gesellschaftlichen Wandel, welcher Sensibilisierung als Querschnittsthema in den Vordergrund stellt, anzuschieben.

Offene Reflektionsfrage zum Ende: Sind Quellenangaben als wissenschaftliche Anforderung, eine Art von Gatekeeping um zu rechtfertigen, dass privilegierten Mehrheitsvorstellungen mehr Aufmerksamkeit und Wissenschaftlichkeit zugesprochen wird? Und falls nicht - wie kommt es dann dazu, dass es so wenig wissenschaftliche Texte über queere Miteinbeziehung gibt, obwohl es Weltweit so viele Aktivist*innen gibt?

Literaturverzeichnis

Monographien

Czollek, L. C. ; Perko, G. ; Kaszner, C. & Czollek, M. (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity (2 Aufl.). Weinhelm Basel: Beltz Juventa.

Glasl, F. & Weeks, D. (2008). Die Kernkompetenzen für Mediation und Konfliktmanagement (1 Aufl.). Stuttgart: Concadora Verlag GbR.

Perko, G. (2005). Queer-Theorien – Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln: PapyRossa.

Korn, J. & Mücke, T. (2006). Gewalt im Griff 2: Deeskalations- und Mediationstraining (2. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Rosenberg, M. (2016). Gewaltfreie Kommunikation Eine Sprache des Lebens (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann Verlag.

Sammelband

Bundesstiftung Hirschfeld, M. (Hrsg.). (2014). Forschung im Queerformat Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Hostettler, K. & Vögele, S. (Hrsg.). (2014). Diesseits der imperialen Geschlechterordnung (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen. Bielefeld: transcript Verlag.

Einzelbeitrag im Sammelband

Voß, H.-J. (2013). Intergeschlechtlichkeit: Aktivismus und Forschung, ihre Verzahnung und intersektionale Fortentwicklung In Bundesstiftung Hirschfeld, M. (Hrsg.). (2014). Forschung im Queerformat Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Internetverweise mit Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

AG Diversity vom Mediationszentrum Berlin e.V. (Hrsg.). (2016). Macht. Diskriminierung. Mediation. Abgerufen am 16.3.2020 von http://www.mediationszentrum-berlin.de/wp-content/uploads/2016/08/00_Artikel_gesamt_20160606_final.pdf.

Diversity Arts Culture Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung (Hrsg.). (o.D.). Othering. Abgerufen am 07.06.2020 von https://www.diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering.

Eine Welt der Vielfalt (Hrsg.). (o.D.). Diversity – Was ist das? Abgerufen am 07.06.2020 von https://www.ewdv-diversity.de/diversity/diversity-was-ist-das/.

Grüne Jugend NRW (Hrsg.). (o.D.). Queerfeministisches Glossar. Abgerufen am 31.5.20 vonhttps://gj-nrw.de/glossar/queerfeministisches-glossar/#Passing.

Jama Network (Hrsg.). (2018). Estimating the Risk of Attempted Suicide Among Sexual Minority Youths. Abgerufen am 31.5.20 von https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2704490?widget=personalizedcontent&previousarticle=0.

LesMigraS Antigewalt und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (Hrsg.). (2012). „…Nicht So Greifbar Und Doch Real“. Abgerufen am 15.3.2020 von https://lesmigras.de/tl_files/lesbenberatungberlin/Gewalt%20(Dokus,Aufsaetze...)/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf.

Menon, A. V. (2019). The Bible Belt. Abgerufen am 2.6.2020 von https://www.alokvmenon.com/gallery/2020/3/8/36052i62dbkrzgwcjjz28771chri4z.

Internetverweise ohne Autor*innen bzw. Herausgeber*innen

Nichtbinär-Wiki Abgerufen am 07.06.2020 von https://nibi.space/pronomen

Fazit

Anhand der Beiträge dieses Readers ist deutlich geworden, dass Mediation in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit eine gute Konfliktlösungsmethode ist. Ebenso hat sich gezeigt, dass es verschiedene Formen von Mediation und nicht etwa die *eine* Form von Mediation gibt.

Mediation verfolgt jedoch immer ein Ziel: Die Wiederherstellung eines friedvollen Miteinanders.

An dieser Stelle möchten wir besonders noch mal auf die Machloketsche Mediation von Leah Carola Czollek und Gudrun Perko verweisen, die wir im Rahmen unseres Lehrendeprojekts kennen gelernt haben.

Sie steht in der jüdischen Tradition und zeichnet sich dadurch aus, dass jede Rede gleich gewichtet und einer Hierarchie-Bildung entgegen gearbeitet wird. Ohne das eigene Selbst in das Zentrum zu setzen wird das gemeinsame Gespräch gesucht und ein Prozess der Selbstreflexion sowie der Reflexion des Gehörten angeregt. Es wird außerdem darauf geachtet, keine Fremdzuschreibungen vorzunehmen. Respektvoll, anerkennend und mit Bescheidenheit treffen sich die sich gegenüber stehenden Parteien in einem Raum der Gleichwertigkeit. Niemand ist im Recht und niemand im Unrecht, nicht der Konsens ist das Ziel, sondern das Aufzeigen der Pluralität der Perspektiven. Das Kennenlernen, Hören und Akzeptieren des für sich Fremden wird angestrebt mit dem Versuch, die Sichtweisen der anderen Teilnehmenden sichtbar zu machen und die Übernahme von Verantwortung füreinander zu fördern.

Die Machloketsche Mediation ist also eine Methode, die sich vor allem durch ihre Offenheit auszeichnet. Sie versucht die Grenzen der Wahrnehmung für das Andere und Fremde aufzuheben und den Illusionen des Egos ein Modell des Miteinanders und der Vielseitigkeit der bestehenden Perspektiven entgegenzustellen.

Im Rahmen des Lehrendenprojektes ist neben diesem Reader ein Film entstanden, der - anknüpfend an die zwei Filmen des vorangegangen Lehrendenprojektes zur Machloketschen Mediation - die ethisch-dialogische Haltung der Mediator*innen als besonderen Aspekt der Machloket aufgreift.

Über den Link https://vimeo.com/414800779 ist der Film abrufbar.

Wir hoffen, dass wir mit diesem Reader zeigen konnten, dass Mediation ein Verfahren ist, mit dem Menschen lernen können, Konflikte zu verstehen und zu lösen und überdies erkennen, dass in ihnen eine Chance liegt, um menschliches Miteinander neu zu gestalten: Fremde Perspektiven und Sichtweisen können konträr zu den eigenen bestehen. Aus der Vielfalt und Anerkennung verschiedener Perspektiven, die durch Mediationsverfahren ermöglicht werden, kann sich ein neue Art des Umgangs und Miteinanders ergeben.

Im Anschluss folgt **eine exemplarische Sammlung von Institutionen, aus Berlin und Brandenburg, welche Mediationen anbieten beziehungsweise Medtiator*innen ausbilden.**

In den expliziten Bereichen von Mediation für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung als auch Queer sensible Mediation, haben wir kaum bis keine Institutionen gefunden, die Aus- und Weiterbildungen anbieten. Daran wird sichtbar, in welchen Bereichen es noch mehr Bedarf benötigt.

Mediationsangebote

Der **Verein Konflikthaus e.V**. bietet Mediation in Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe und offenen Jugendarbeit an. Konflikthaus e.V. wirbt damit multimethodisch und im Team zu arbeiten.

Konflikthaus e.V.
Karl-Gruhl-Str. 12
14482 Potsdam
Tel: 030-2164503
E-Mail: kontakt@konflikthaus.de

Bildungsserver Berlin-Brandenburg

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg (bbb) ist ein Informations- und Serviceangebot des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Das Angebot richtet sich an Lehrer*innen, Berater*innen, Lehramtsanwärter*innen, Multiplikator*innen der außerschulischen Bildungsarbeit, Führungspersonal in Schulen, Weiterbildner*innen und Mitarbeiter*innen von Bildungsverwaltungen.

Thomas Hirschle
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Struveweg
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel: 03378-209-241
www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Beratungs- und Diagnostikstelle Lichtblick

Die Beratungs- und Diagnostikstelle Lichtblick arbeitet im Auftrag des Landkreises Potsdam-Mittelmark nach dem SGB VIII (ehemals KJHG). Das Leistungsangebot umfasst Leistungen zur Beratung und Therapie von Kinder, Jugendlichen, Eltern und anderen Bezugspersonen. Außerdem gibt es eine Onlineberatung, die sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene richtet, die nicht in die Beratungsstellen kommen möchten oder kommen können.

Bernhard-Kellermann-Straße 17
14542 Werder/Havel
Tel.: 03327 57 39 31
Fax: 03327 57 39 32
E-Mail: lichtblick.werder@gfb-potsdam.de

Bundesverband MEDIATION e.V.
Fachverband zur Förderung der Verständigung in Konflikten

Der Bundesverband Mediation e.V. ist in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen tätig: In wirtschaftlichen und sozialen Organisationen, Familien und Partnerschaften, im politischen Umfeld, bei Bauvorhaben, in interkulturellen Kontexten, in Schulen sowie im Bereich des Gemeinwesens u.a.

Die Ziele der Regionalgruppe:

- Entwicklung und Verbreitung von Mediation
- Öffentlichkeitsarbeit für Mediation
- Qualitätssicherung

- Vertretung des Bundesverbandes MEDIATION e.V. in der Region Berlin-Brandenburg

Wittestraße 30 K
13509 Berlin
Tel: +49 (0)30 54 90 60 8-0
Fax: +49 (0)30 54 90 60 8-99
E-Mail: info@bmev.de
Web: www.bmev.de

Landesakademie für öffentliche Verwaltung Brandenburg

Die Landesakademie für öffentliche Verwaltung (LAköV) vermittelt den Dienststellen der Landesverwaltung geeignete Mediator*innen und übernimmt die vertragliche Abwicklung.

Franziska Bienge
Tel.: 03375 672-509
E-Mail: akademie@lakoev.brandenburg.de

Fachbereich Täter-Opfer-Ausgleich (TOA)

Nach Bekanntwerden einer Straftat prüfen die zuständigen Staatsanwält*innen oder Richterinnen*innen, ob ein Täter-Opfer-Ausgleich in Frage kommt. Ist dies der Fall, so wird die Vermittlungsstelle bei den Sozialen Diensten der Justiz beauftragt, die Möglichkeiten eines Ausgleichs zu klären und ihn gegebenenfalls durchzuführen.

Die Mediationen werden durch qualifizierte Sozialarbeiter*innendurchgeführt, die

eine Fortbildung zu Fachmediator*innen in Strafsachen absolviert haben.

Ziel:

- zu ermöglichen, dass Täter*innen und Opfer zumeist in einer persönlichen Begegnung die Folgen der Straftat erörtern können
- Raum für eine Konfliktbearbeitung zu geben,
- eine Wiedergutmachung zwischen Täter*innen und Opfer zu ermöglichen
- den Täter*innen die Folgen ihrer Tat zu verdeutlichen, um künftige Straftaten zu vermeiden
- den durch die Straftat gestörten Rechtsfrieden wieder herzustellen.

Brandenburgisches Oberlandesgericht
Gertrud-Piter-Platz 11
14770 Brandenburg an der Havel
Tel: 03381 39 – 90
E-Mail: www.olg.brandenburg.de

Siehe auch:

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung
Schönstedtstr.5
13357 Berlin

Herr Martay
Tel.: 030 90156-328

Frau Gentzmann
Tel.: 030 90156-250

Aus- und Weiterbildungen für Mediation

Friedensbildungswerk Köln

Eine der wenigen Einrichtungen in Deutschland die Mediationsangebote und Fortbildungen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung anbietet, ist das Friedensbildungswerk Köln.

Das Kölner Streitschlichtungskonzept Angebot wendet sich an Werkstätten, Wohnstätten, Schulen etc.

Im Jahre 2002 hat das Friedensbildungswerk mit dem Mediatior Roland Schüler Grundlagen für ein Konzept entwickelt, Mediation für Menschen mit Beeinträchtigung anwendbar zu machen. So können Menschen in Werkstätten, Wohnheimen, Förderschulen lernen, mit ihrem Konflikt konstruktiv umzugehen und nicht durch ihre Betreuer*innen, sondern selber eine Lösung zu finden.

Das Friedensbildungswerk Köln bietet unter anderem an:

- Einführungsvorträge
- Ein-Tages-Schnupperkurs
- Fortbildungen zum Thema «Konflikt im Haus»
- Fortbildungen zu «Kommunikation im Haus»
- Fortbildungen und Ausbildungen zur Streitschlichtung

Friedensbildungswerk Köln
Obenmarspforten 7-11
50667 Köln
Telefon: 0221-952 19 45
E-Mail: fbkkoeln@t-online.de

Weiterbildung “Mediation und Konfliktmanagement “ (Kooperation der FH Potsdam mit dem Konflikthaus e. V.)

Inhalte

- Kommunikationsstrukturen und –modelle
- Konfliktmodelle
- Konfliktanalyse: Faktoren der Entstehung, Dynamik und Eskalation
- Konfliktphänomene und Erklärungsansätze

Methoden

- Konfliktdiagnose mit Klient*innen
- Effektive Bearbeitung von Konflikten
- Deeskalierende Intervention
- Gesprächsführung, Visualisierung, Beratung und Prozessleitung

Dirk Rosenzweig
Tel. 0331 / 580-1158
E-Mail: rosenzweig-@konflikthaus.de

Social Justice und Diversity Training

Das Social Justice und Diversity Training wurde von Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach 2001 konzipiert und ab 2012 von Leah Carola Czollek, Gudrun Perko, Corinne Kaszner und Max Czollek weiterentwickelt. Die aktuellsten Grundlagen finden sich in: Leah Carola Czollek/Gudrun Perko/Corinne Kaszner/Max Czollek (2019): Praxishandbuch Social Justice und diskriminierungskritisches Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Institut Social Justice und Radical Diversity: www.social-justice.eu

Zielgruppe: Interessierte und Multiplikator*innen, die sich professionell für einen diskriminierungsfreien Umgang zwischen Menschen einsetzen wollen.

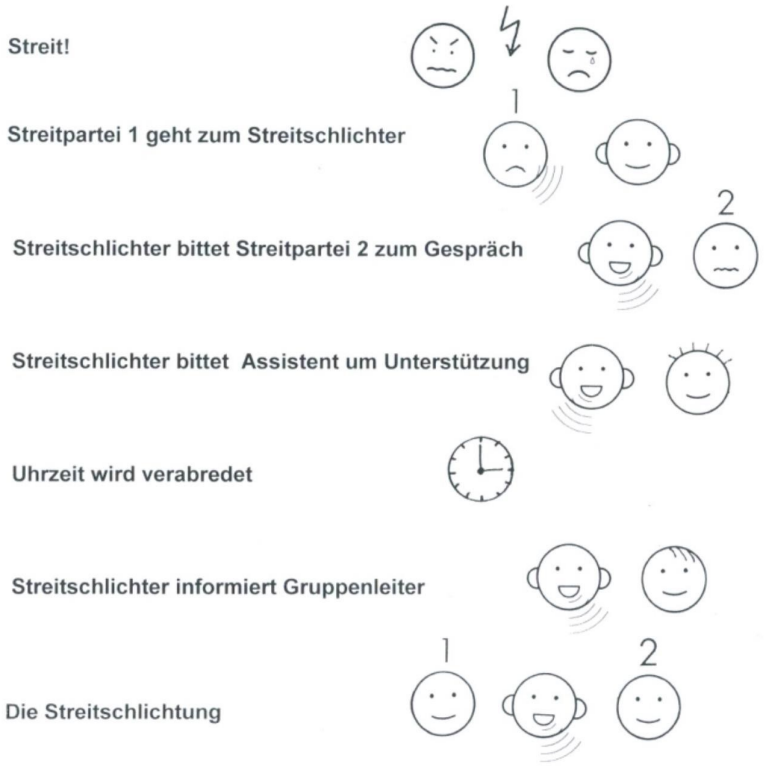
Anna Scheller
Tel: 0331 580-2432
E-Mail scheller@fh-potsdam.de

Interkulturelle Mediation

Katharina Kriegel-Schmidt bietet eine Mediationsausbildung an, die eine kulturelle Perspektive einnimmt und Konflikte (auch) im Hinblick auf Diversität, interkulturelle Begegnungen, Migration, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen fokussiert.

Katharina Kriegel-Schmidt
Tel.: 01722313145
E-Mail: katharina@kriegel-schmidt.com
www.kriegel-schmidt.com

Anhang

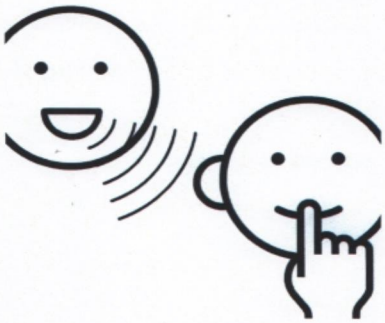

Streit!
Streitpartei 1 geht zum Streitschlichter
1
Streitschlichter bittet Streitpartei 2 zum Gespräch
2
Streitschlichter bittet Assistent um Unterstützung
Uhrzeit wird verabredet
Streitschlichter informiert Gruppenleiter
Die Streitschlichtung
1
2

STREITSCHLICHTUNG
VON UND MIT MENSCHEN MIT BEHINDERUNG
STREITSCHLICHTERMAPPE

Willkommen zur Streitschlichtung.
Ich bin Streitschlichter/Streitschlichterin.

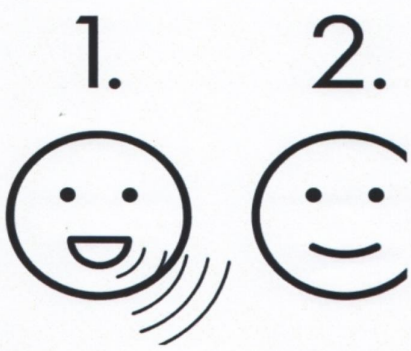
Das ist mein Assistent/Assistentin.
Er/Sie hilft mir
wenn ich nicht mehr weiter weiß.

In dieser Mappe steht
wie die Streitschlichtung abläuft.



Es gibt Regeln:

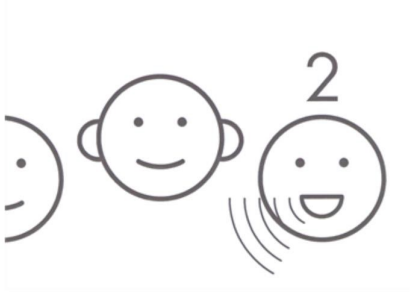
- Ausreden lassen
- Nicht beschimpfen
- Zuhören



Wer nach Streitschlichtung gefragt hat fängt an.

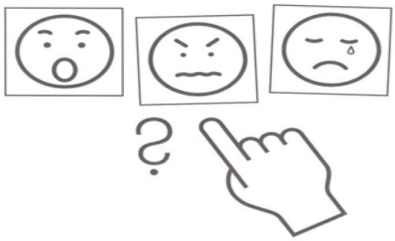
Streitpartei **1,** erzähle, was passiert ist.

Ich wiederhole das was du gesagt hast:



Streitpartei **2,** erzähle, was passiert ist.

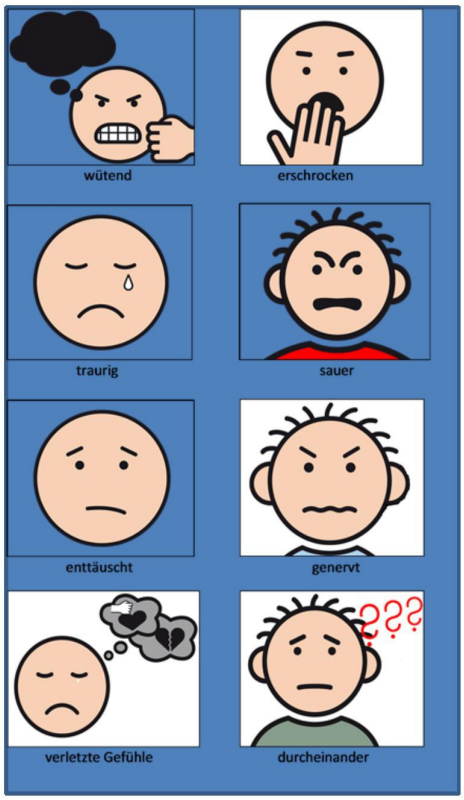
Ich wiederhole das was du gesagt hast:

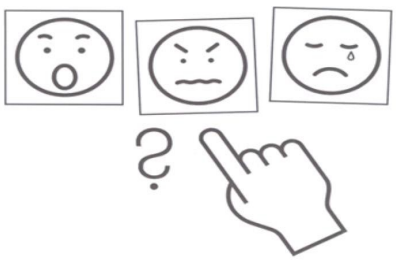


Streitpartei **1,** wie hast du dich dabei gefühlt?

Kannst du das Gefühl beschreiben, oder brauchst du Gefühlsbilder zur Hilfe?

Anhang

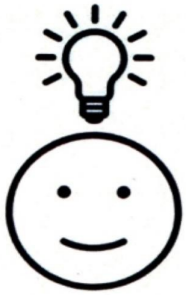




Streitpartei **1**, wie hast du dich dabei gefühlt?

Kannst du das Gefühl beschreiben, oder brauchst du Gefühlsbilder zur Hilfe?

Ihr müsst **beide** überlegen,
was ihr tun könnt, damit der Streit aufhört:



Zwei Schritte führen zur Lösung:

1. Was **wünscht** du dir vom anderen?
2. Was **tust du** dafür?

Streitpartei **1**, was wünschst du dir von Streitpartei 2?

Ich wiederhole das was du gesagt hast:

Streitpartei **2**, was wünscht du dir von Streitpartei 1?

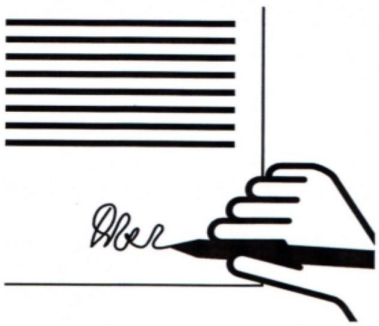
Ich wiederhole das was du gesagt hast:

Streitpartei **1**, was **tust du,** damit der Streit aufhört?

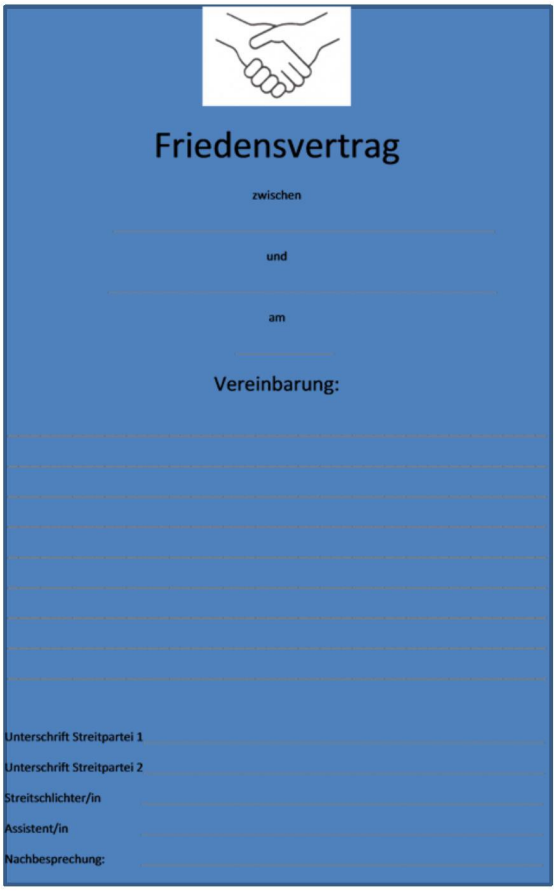
Ich wiederhole das was du gesagt hast:

Streitpartei **2**, was **tust du**, damit der Streit aufhört?

Ich wiederhole das was du gesagt hast:



Schreibt die Wünsche und Vorschläge auf.
Macht daraus einen Friedensvertrag.
Unterschreibt den Vertrag.



Friedensvertrag

zwischen

_____

und

_____

am

_____

Vereinbarung:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Unterschrift Streitpartei 1 _____

Unterschrift Streitpartei 2 _____

Streitschlichter/in _____

Assistent/in _____

Nachbesprechung: _____

Die Streitschlichtung ist nun zu Ende.
Ich hoffe, ihr habt eine gute Lösung gefunden.

Bitte denkt daran: alles was wir hier besprochen haben, bleibt unter uns!

Wir sehen uns wieder zur Nachbesprechung.

Tschüss!

Nachbesprechung

Ich begrüße euch zur Nachbesprechung.

Wir sprechen jetzt darüber, ob der Friedensvertrag eingehalten wurde.

Wisst ihr noch, was im Friedensvertrag aufgeschrieben wurde?
(Ansonsten lese ich es vor).

Streitpartei 1, hast du dich daran gehalten?
Streitpartei 2, was sagst du dazu?

Streitpartei 2, hast du dich daran gehalten?
Streitpartei 1, was sagst du dazu?

Wenn der Friedensvertrag gut war, wünsche ich euch, dass ihr weiterhin gut miteinander klar kommt.

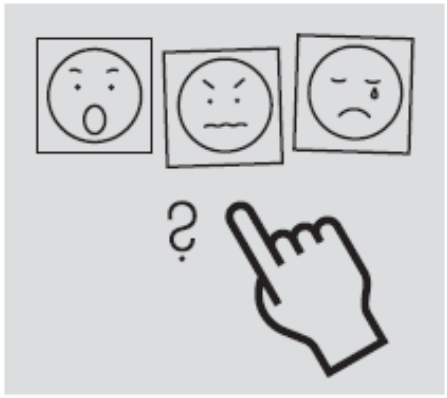
(Wenn nicht, machen wir einen neuen Vertrag).

NICHTVERLETZENDE ÄRGERMITTEILUNG

Sage dem anderen...

was passiert ist.

Sage dem anderen...



wie du dich gefühlt hast.

Sage dem anderen...

was du dir wünschst.

© GWK /// 2006, METACOM-Symbole: Anette Kitzinger

Mitwirkende des Readers

Redaktion

Tobias Adler

Laura van Altena

Felix Gähler

Maria Kiwitt

Gimly Schülle

Miriam Traubel

Meike Wehner

Layout

Felix Gähler & Meike Wehner

Grafisches Design

Maria Kiwitt

Mitwirkende des Filmprojektes

https://vimeo.com/414800779

Maria Bergmann

Alexandra Elfert

Justin Fiebig

Max Friedrich

Susann Möller

Hoai Thanh Trinh

Besonderen Dank an die Autor*innen der Beiträge des Lehrendeprojektes „Konfliktbearbeitung in der Sozialen Arbeit: Mediation“ der Kurse 2018/19 sowie 2019/20

Tobias Adler

Laura van Altena

Anke Binder

Kathrin Dietzel

Paul Frey-Schaaber

Max Friedrich

Susann Möller

Katharina Mros

Gimly Schülle

Lena Sobotha

Jalam Staedtefeld

Meike Wehner

Anne-Kathrin Willert

Besonderer Dank gilt außerdem den Dozierenden des Lehrendenprojekts:

Leah Carola Czollek

Naemi Eifler

Prof. Dr. Gudrum Perko

Johanna Pohland

Weitere Tätigkeiten der Lehrbeauftragten des Lehrendenprojekts

Leah Carola Czollek
Supervisorin, Mediatorin und Leiterin des Instituts Social Justice und Radical Diversity
http://www.social-justice.eu
E-Mail: info@czollek-consult.de

Naemi Eifler
Staatlich anerkannte Sozialarbeiter*in (MA), Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt DiGiTal an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Social Justice & Diversity Trainer*in und Ausbilder*in
E-Mail: eifler@ash-berlin.eu naemi.eifler@gmx.de

Johanna Pohland
Filmemacherin.Medienpädagogin.Mediatiorin.Social Justice Trainerin.
www.vimeo.com/johannapohland
E-Mail: info@johannapohland.de

Impressum

Verantwortliche Person

© Dozentinnen
Prof. Dr. Gudrun Perko
E-Mail: perko@fh-potsdam.de

Leah Carolla Czollek
E-Mail: info@czollek-consult.de
leah.czollek@fh-potsdam.de

Anschrift
FH Potsdam
Kiepenheuerallee 5 (HA 5.122)
14469 Potsdam

Haftungsausschluss

Eine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität dieser Publikation kann trotz sorgfältiger Prüfung nicht übernommen werden. Die Fachhochschule Potsdam übernimmt insbesondere keine Haftung für eventuelle Schäden oder Konsequenzen, die durch eine direkte oder indirekte Nutzung der angebotenen Inhalte entstehen.
Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass für den Inhalt verlinkter Seiten ausschließlich deren Betreiber verantwortlich ist. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für Schäden, die aus der Nutzung oder Nichtnutzung dieser Informationen entstehen, haftet ausschließlich der Betreiber der Seite, auf die verwiesen wurde.
Sollten Sie Kenntnis von verlinkten Seiten mit rechtswidrigen Inhalten erlangen, bitten wir Sie, uns dies mitzuteilen.

Urheberrecht

Alle veröffentlichten Inhalte (Layout, Texte, Bilder, Grafiken usw.) unterliegen dem Urheberrecht. Jede vom Urheberrechtsgesetz nicht zugelassene Verwertung bedarf vorheriger ausdrücklicher Zustimmung. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigung, Bearbeitung, Übersetzung, Einspeicherung, Verarbeitung bzw. Wiedergabe von Inhalten in Datenbanken oder anderen elektronischen Medien und Systemen. Fotokopien und Downloads von Webseiten für den privaten, wissenschaftlichen und nicht kommerziellen Gebrauch dürfen hergestellt werden.

Die Urheberrechte der Dokumente „Nicht-verletztende Ärgerermittlung“ und „Steitschlichtermappe“, die sich im Anhang befinden, liegen bei den Gemeinnützigen Werkstätten Köln GmbH und dürfen mit deren freundlicher Genehmigung in diesem Reader verwendet werden.

Erscheinungsjahr

2020