Ausgabe 49 / I. Quartal 2013

Bundesverband
MEDIATION
www.bmev.de

Spektrum der Mediation

Mediation in Erziehung und Bildung

Berichte zum Thema
Schulmediation = Mediation in der Schule?
Mediaton in Bildungsplänen
Erfahrungen mit dem Bensberger Mediationsmodell
Mediation von Kindesbeinen an
Mediation und Inklusion

Qualitätssicherung & Weiterentwicklung
Projektmanagement und Mediation
Empathie als Schlüssel zur Transformation von Konflikten

Aus dem BM
BM-Werkstatt – ein Bilderbogen

© yuryimaging - Fotolia.com

Die Fachzeitschrift des Bundesverbandes Mediation e. V.
www.bmev.de

ANDERS STREITEN LERNEN
DAS BENSBERGER MEDIATIONS-MODELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Kinder bauen Brücken zueinander
Das Bensberger Mediations-Modell in Kindertagesstätten
Bensberg 2005, 100 Seiten
Bensberger Studie 16 (€ 8,00)

Kinder lösen Konflikte selbst!
Mediation in der Grundschule
Bensberg 2009 (5. Auflage), 168 Seiten
Bensberger Studie 11 (€ 13,00)

Konflikte lösen lernen
Das Bensberger Mediations-Modell in Förderschulen
Bensberg 2009, 208 Seiten
Bensberger Studie 17 (€ 13,00)

Anders streiten lernen
Konflikte schlichten in der Sekundarstufe
Bensberg 2010, 180 Seiten
Bensberger Studie 18 (€ 15,00)

Mediation für junge Erwachsene
Das Bensberger Mediations-Modell in Berufsschulen
Bensberg 2009, 64 Seiten
Bensberger Studie 19 (€ 9,00)

(Neuauflagen in Vorbereitung)

AUSBILDUNGSANGEBOTE

Die Thomas-Morus-Akademie Bensberg bietet eine umfassende Ausbildung zur Schulmediatorin bzw. zum Schulmediator für den Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich an. Die getrennte Basisausbildung beträgt 36 Zeitstunden und die zu wählenden Aufbaumodule 24 Zeitstunden. Die Ausbildung entspricht den Ausbildungsrichtlinien des Bundesverbandes Mediation e.V. Außerhalb des Kanons zur Ausbildung zum Schulmediator gibt es weitere Workshops und Tagungen zur Konfliktprävention und -intervention (Deeskalation von Konflikten, Umgang mit Mobbing, Konfrontative Pädagogik ...). Hinweise, Termine & Kosten unter: www.tma-bensberg.de.

Nähere Informationen und Kontakt

Andreas Würbel
Thomas-Morus-Akademie Bensberg
Overather Straße 51-53
51429 Bergisch Gladbach
Telefon 0 22 04 - 40 84 72
Telefax 0 22 04 - 40 84 20
wuerbel@tma-bensberg.de
www.tma-bensberg.de

Koordination Bensberger Mediations-Modell

Gaby Schuster-Mehlich
Mediatorin BM (Bundesverband Mediation)
Telefon 0 22 34 - 8 11 10, schu-me@web.de

Elisabeth Mölders
Mediatorin BM (Bundesverband Mediation)
Telefon 0 24 21 - 5 72 58, liz@moelders.name

Für Rheinland-Pfalz:
Ulla Püttmann
Mediatorin BM (Bundesverband Mediation)
Telefon 0 62 32 - 7 62 41, ulla.puettmann@t-online.de

Inhalt

Mediation in Erziehung und Bildung

Berichte zum Thema

4 Schulmediation = Mediation in der Schule? C. Henrich
6 Die Schullandschaft verändert sich – Auswirkungen auf die Mediation Ein Bericht aus der Praxis C. Henrich
8 Mediation in Bildungsplänen I. Rauner
12 Kleinstkinder – Pädagogisches Handeln in der Krippe G. Braun
15 Soziale Kunst – Brückenbauen in der Kindertagesstätte G. Braun
18 Praxiserfahrungsbericht mit dem Bensberger Mediationsmodell I. Rauner
21 Streitschlichtertag – Mehr Öffentlichkeit für Schulmediation G. Tewes & H.-M. Reuter-Biehlig
23 Implementierung von Mediation an Berufsbildenden Schulen G. Althoff & S. Wassermann
26 Mediation von Kindesbeinen an G. Althoff & A. Mehlkopf
30 Mediation in Hessen H. Rademacher
33 Klassenrat – Dialog- und Konfliktfähigkeit »in die Breite« bringen F. Beckmann
37 Mediation und Inklusion M. Mennekes
40 Fit für Fairness – Konfliktklärung im Klassenraum G. Otto
44 Mediation in der Jugendarbeit H.-J. Rojahn

Qualitätssicherung & Weiterentwicklung

48 Was kann Projektmanagement für Mediationen im öffentlichen Raum leisten? E. Jüsten, S. Wagner & S. Wolff
53 Welcome Diversity! Ausbildung erweitern S. Kanis
56 Empathie als Schlüssel zur Transformation von Konflikten A. Goeres

Bücher und mehr

60 Mediation und Konfliktmanagement Trenczek, Berning, Lenz (Hrsg.)
62 Der Tanz auf dem Vulkan A. Weckert (Hg.)
63 Interprofessionelle Kooperation, Mediation und Beratung im Rahmen des FamFG C. Roesler (Hrsg.)
64 Interkulturelle Mediation in der Wirtschaft ... P. Jakubik

Aus dem BM

65 BM-Werkstatt – ein Bilderbogen

Hinweise

66 Impressum

© suze - Photocase.com

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

mit dieser Ausgabe halten Sie die vierte Spektrumsausgabe mit dem Schwerpunkt Mediation in Erziehung und Bildung (MEB) in Händen. Mediation in Erziehung und Bildung hat sich kontinuierlich weiterentwickelt. In nahezu allen pädagogischen Einrichtungen hat sich Mediation bereits etabliert. Wie dies konkret aussieht kann den Artikeln zu den unterschiedlichen Bereichen, in denen sie eingesetzt wird, entnommen werden. Nun gilt es die Entwicklung zu gestalten. Veränderungen in der Bildungslandschaft erfordern ein Mitwachsen des Bereichs MEB. Ein paar Stichworte hierzu sind Inklusion und Lehr- und Bildungspläne. Hierauf wird in den Artikeln Mediaton in Bildungsplänen und Mediation und Inklusion eingegangen. MEB trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. MEB ist mehr als nur Hilfe im konkreten Streit: MEB arbeitet präventiv und geht Hand in Hand mit bereits etablierten Konzepten zum sozialen Lernen und zur Demokratisierung des Bildungssystems in Form von Klassenrat und Sozialen Trainings.

MEB ist jedoch nicht nur für die Institutionen ein Gewinn, sondern wirkt in die Gesellschaft hinein. Wer schon früh den Weg einer konstruktiven Konfliktkultur kennen und schätzen lernt, wird ihn auch später weiter gehen. So beginnen schon Kleinstkinder sich auf den Weg zu machen konstruktiv streiten zu lernen. Und dass es StreitschlichterInnen inzwischen in allen Schulformen gibt, zeigt die große Verbreitung des Mediationsgedankens in unserem Bildungssystem.

MEB im BM wird sich weiterhin einmischen und aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens mitwirken.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen.

Das Leitungsteam der FG MEB
Gabriele Althoff, Christine Henrich
und Heide Reuter-Biehlig

© Pavel Losevsky - Fotolia.com

Christine Henrich

Schulmediation = Mediation in der Schule?

Die Schulmediation darf mit Recht behaupten, dass sie in den deutschen Schulen etabliert ist. Selbstverständlich werben Schulen bei Eltern für ihre Konfliktlösekonzepte und Soziales Lernen. Doch wie sieht es aus, wenn Kollegen oder Schulleitung miteinander in Konflikte geraten?

Aus meiner Erfahrung als Lehrerin an einer mittelgroßen Schule mit rund 800 SchülerInnen und 60 KollegInnen kann ich mit Recht behaupten, dass es in Schulen oft genug kleine Reibereien sowie handfeste Konflikte gibt. Die Gründe sind vielseitig genauso wie die Konfliktpartner: SchülerInnen gegen LehrerInnen, Eltern gegen LehrerInnen, Schulleitungen gegen KollegInnen, SchülerInnen gegen SchülerInnen und KollegInnen untereinander. Wenn die SchülerInnen streiten, ist es mittlerweile selbstverständlich, dass sie zur Streitschlichtung gehen. Eine Mediation für die Erwachsenen scheint aus ihrer Sicht allerdings undenkbar. In meiner Praxis als Lehrerin und Mediatorin hat mich diese Haltung meiner KollegInnen oft verwundert. Erst die Beschäftigung mit Organisationsentwicklung in der Schule hat mir folgende Gedanken dazu geliefert:

› Schule ist ein streng hierarchisches System. Im Alltag bedeutet dies, dass obere Instanzen entscheiden, anordnen und kontrollieren können (z. B. der Schulleiter) und untere Kräfte Anweisungen ausführen und sich der Kontrolle unterziehen müssen. Unteren Kräften steht nur der Dienstweg zur Kommunikation offen.

› Verträge zwischen LehrerInnen und Schule gibt es nicht, sowie es generell keine Arbeitsverträge für verbeamtete LehrerInnen gibt. Ihre Arbeitszeit und zu erbringende Leistungen sind entweder durch Gesetze und Verordnungen geregelt (z. B. die zu unterrichtenden Stunden) oder hängen von den Bedürfnissen der jeweiligen Schule ab. So kann ein Schulleiter bestimmen, dass ein Lehrer ein Fach unterrichtet, dass er nicht studiert hat. Dies gibt den Schulleitungen, und auch den Ländern, ein großes Maß an Flexibilität, zeigt aber ebenso, wie anpassungsfähig LehrerInnen sein müssen.

› Die Schulleitungen sind für das Klima in ihrer Schule verantwortlich. Wenn es zu Konflikten kommt, sind sie diejenigen, die den Frieden wieder herstellen sollen. In den Bewerbungsvoraussetzungen ist daher immer die Anforderung nach Konfliktlösekompetenz zu finden. In Zeiten großen Bewerbermangels gibt es allerdings eine Vielzahl von Schulleitungsmitgliedern, die diese Fähigkeit nicht haben und trotzdem eine Stelle in der Schulleitung bekommen.

› Oft ist die Funktion der SchulleiterIn hinderlich für eine Konfliktlösung. Viele LehrerInnen misstrauen ihren Schulleitungen oder haben Bedenken, dass etwas, das sie in einem Konfliktgespräch preisgeben, später in der Personalakte landet. Hier kann nur eine externe MediatorIn helfen.

› Schulen selbst verfügen aber über keine finanziellen Mittel sondern sind abhängig von Trägern und Ministerien. Wird in einem Konflikt eine externe MediatorIn gewünscht, müssen die betroffenen KollegInnen diese aus eigener Tasche bezahlen. Viele Me-

diationen sind an diesem Punkt gescheitert, denn die Konfliktpartner erwarten, dass ihr Dienstherr in einem beruflichen Konflikt auch die Kosten übernimmt.

› Ein Beispiel aus Rheinland-Pfalz zeigt ein weiteres Problem. Im Falle eines Konflikts ist es für Betroffene kaum möglich herauszufinden, wer im Streitfall weiterhelfen könnte. Eine Anfrage bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion in Koblenz, wer in einem beruflichen Konflikt die Vermittlung übernehmen könnte, blieb unbeantwortet. Entweder es gibt für LehrerInnen in Rheinland-Pfalz keine Ansprechpartner oder aber sie sind nur schwer ausfindig zu machen.

Aufgrund dieser Faktoren ist es nicht verwunderlich, dass sich LehrerInnen nur selten zu einer Mediation entscheiden. Dabei sollten gerade sie für ihre SchülerInnen ein Vorbild sein und Mediation als einen Weg für konstruktive Konfliktlösung nutzen. Hier ist aber nicht nur der einzelne Lehrer in der Verantwortung: Auch der Dienstherr, der per Gesetz eine Fürsorgepflicht gegenüber seinen verbeamteten LehrerInnen hat, ist gefragt. Um die Arbeitskraft der LehrerInnen langfristig zu erhalten und Phänomenen wie Burn-out und innerer Kündigung entgegen zu wirken, muss er darüber nachdenken, wie er Mediation in den Kollegien etablieren kann. In der Wirtschaft haben die Unternehmen schließlich schon längst bemerkt, dass Konflikte nicht nur lästig sind, sondern sie auch die Produktivität der einzelnen Arbeiter oder auch ganzer Abteilungen hemmen. Dies ist sicher auch auf die Schule übertragbar. Ein Lehrer, der sich ständig ärgert, wird kaum in der Lage sein, guten Unterricht zu halten und ist seinen SchülerInnen, aber auch Eltern und KollegInnen gegenüber ungeduldiger. Einziger Unterschied zum Unternehmen: Da es in der Schule nur allgemeingültige Ziele gibt, und auch Lernpläne und Verwaltungsvorschriften nur grobe Richtlinien geben, kann ein Lehrer kaum kontrolliert werden. Hier fällt wieder auf, welche Schwierigkeiten mit dem Beamtentum und den fehlenden Arbeitsverträgen einhergehen. Die Probleme einer KollegIn fallen also erst auf, wenn ganz gravierende Fehler gemacht werden und es schon zu spät ist, mediativ einzugreifen.

Hier besteht meiner Meinung nach Handlungsbedarf. Ein Anfang wäre ein Stab an ausgebildeten MediatorInnen, die bei Bedarf an die Schulen geschickt werden können. Diese sollten eine fundierte Ausbildung nach den Standards des BM haben und anerkannt sein.
Zu überlegen ist, ob es sich dabei um LehrerInnen handeln sollte. Der Vorteil wäre, dass sie im Rahmen von kurzzeitigen Abordnungen kostengünstig zur Verfügung stehen und sie viele Situationen in der Schule kennen und den richtigen »Stallgeruch« mitbringen. Diese Nähe kann aber auch von Nachteil sein, wenn KollegInnen befürchten, dass eine MediatorIn, die gleichzeitig auch KollegIn ist, nicht allparteilich ist oder die gebotene Vertraulichkeit verletzen könnte. Gerade die Institution Schule sollte in der Gesellschaft eine Vorreiterrolle haben und von ihren LehrerInnen genauso verlangen, dass eine konstruktive Konfliktkultur gelebt wird, wie von den SchülerInnen.

AutorInneninfo

* Christine Henrich
Schulmediatorin BM®, Mediatorin BM®, Realschullehrerin, BMM Trainerin

* E-Mail: henrich.christine@web.de

»Der Konflikt weiß alles besser!«

World Work, Quantenphysik und Mediation

Renate Bauer Mehren und Anja Köstler
Mit einem Beitrag von Max Schupbach

Max Schupbach arbeitet mit seinem Ansatz des »World Work« in Spannungsgebieten auf der ganzen Welt sowie in Organisationen, Teams und Gruppen.

Dieser Ansatz wurde auf der Grundlage der Prozessarbeit Arnold Mindells entwickelt.

World Work ermöglicht nicht nur ein ganzheitliches Verständnis von Konflikten, sondern eröffnet Handlungsmöglichkeiten, die in der Mediation bisher nicht verfügbar waren.

Der Band führt in die konzeptionellen Grundlagen von World Work ein und beschreibt auf dieser Basis neue Zugänge in der Mediation. Neben Falldarstellungen und Übungsanleitungen werden Arbeitsweisen und Konzeptionen von World Work und Mediation in ihren Unterschieden, ihren Gemeinsamkeiten und Ergänzungen dargestellt.

Aus dem Inhalt:
**Was ist World Work?*
**Die Grundannahmen von World Work*
**World Work in der mediatorischen Praxis*
**Facilitation und Mediation*
**Interview mit Max Schupbach*

Paperback 192 Seiten
22,80 €, ISBN 978-3-940112-27-9

Zu beziehen über
www.concadoraverlag.de

Anzeige

© monkeybusinessimages - iStockphoto.com

Christine Henrich

Die Schullandschaft verändert sich – Auswirkungen auf die Mediation

Ein Bericht aus der Praxis

Im August 2002 trat ich meine Stelle an der Realschule in Westerburg an, zwei Jahre später nahmen eine Kollegin und ich an einer Ausbildung zu Schulmediatoren teil. Kaum wieder in der Schule stellten wir begeistert die Streitschlichtung nach dem Bensberger Mediations-Modell in einer Gesamtkonferenz vor. Schüler- und Elternvertreter teilten unsere Begeisterung, Schulleitung und Kollegen sagten uns ihre Unterstützung bei der Umsetzung an unserer Schule zu.

Trotz der positiven Resonanz und dem Konferenzbeschluss, die Streitschlichtung einzuführen, war es oft mühsam: aufgrund der Raumknappheit musste sich die Streitschlichtung einen Raum mit der Schülerverwaltung teilen, später zogen wir in einen Abstellraum; meine Kollegin wurde schwanger und ich musste die Leitung der Streitschlichtungs-AG allein übernehmen. Jedes Jahr bettelten wir erneut um Stunden für die AG oder eine Aufstockung der Stunden.

Neben all den anfänglichen Schwierigkeiten gab es aber auch jede Menge Erfolge: eine weitere Kollegin machte die Ausbildung zur Schulmediatorin, im Schuljahr 2007/08 wurde der erste freie Klassenraum unser Streitschlichtungsraum, der Förderverein unserer Schule schaffte für 500 Euro eine Einrichtung nach unseren Wünschen an. Das Wichtigste vor allem: Jedes Jahr fanden sich 10-15 SchülerInnen, die die Streitschlichterausbildung in ihrer Feizeit absolvierten und zuverlässig ihren Dienst im Streitschlichterraum durchführten.

Besonderen Stellenwert bekam die Streitschlichtung an unserer Schule allerdings im Schuljahr 2009/10 durch die Pläne der rheinland-pfälzischen Landesregierung, die Hauptschulen im Land abzuschaffen und alle Haupt- und Realschulen zu sog. Realschulen Plus umzuwandeln. Plötzlich sahen wir uns in direkter Konkurrenz zur benachbarten Hauptschule. Unsere damalige Schulleitung versuchte, die Besonderheiten unserer Schule hervorzuheben und die Streitschlichtung wurde eines der werbeträchtigen Aushängeschilder. Trotz größter Bemühungen beider Schulen, eigenständig zu bleiben, wurde schon am Ende des Schuljahres vom Kultusministerium beschlossen, die Realschule und die Hauptschule in Westerburg zusammenzulegen. Gleichzeitig wurde eine

weitere Hauptschule in der Umgebung geschlossen und die SchülerInnen wurden an die neue Realschule Plus Westerburg überwiesen. Diese Entwicklung brachte neben der nun sehr heterogenen Schülerschaft weitere grundlegende Veränderungen:

- die aufgelöste Hauptschule war Schwerpunktschule, sodass die neue Realschule Plus ebenfalls Schwerpunktschule wurde, was bedeutete, dass Kinder mit Förderbedarf in die Klassen aufgenommen werden müssen,
- die Westerburger Hauptschule war Ganztagsschule, sodass die neue Realschule Plus ebenfalls Ganztagsschule wurde,
- alle SchülerInnen können nicht in einem Gebäude unterrichtet werden, sodass die Realschule Plus nun zwei Gebäude hat und Lehrer sowie Schüler zwischen diesen »wandern«,
- HauptschülerInnen und RealschülerInnen ebenso wie ihre LehrerInnen müssen zu einer Schule zusammenwachsen.

Für die Streitschlichtung ergaben sich aus dieser Umstrukturierung ebenfalls einige Neuerungen:

- ein weiterer Streitschlichtungsraum musste im ehemaligen Hauptschulgebäude eingerichtet werden,
- die Streitschlichter sollten aus Sicht von uns Schulmediatorinnen aus SchülerInnen beider ehemaliger Schultypen bestehen, Unterschiede in den Fähigkeiten der SchülerInnen im Training ausgeglichen werden,
- GanztagsschülerInnen brauchten eine Sondergenehmigung, an der Streitschlichtungs-AG teilzunehmen, denn sie waren nach den Regeln der ehemaligen Hauptschule verpflichtet, an jedem Nachmittag am Ganztagsunterricht teilzunehmen,
- in Zukunft wird auch überlegt werden müssen, ob SchülerInnen mit Förderbedarf in die AG integriert werden können; dazu ist eine enge Zusammenarbeit mit den FörderlehrerInnen notwendig, die die Fähigkeiten der SchülerInnen einschätzen und wichtige Tipps zur Förderung geben können,
- aufgrund der Größe der Schule und ihrer Komplexität ist ein Team aus nur drei SchulmediatorInnen zu klein.

Für viele kleine Probleme konnten schon Lösungen gefunden werden. Mut macht da vor allem, dass sich in den ersten zwei Jahren der neuen Realschule Plus mehrere SchülerInnen aus der ehemaligen Hauptschule meldeten, um an der Streitschlichtungs-AG teilzunehmen. Obwohl sie sicher das ein oder andere Defizit gegenüber ihren MitschülerInnen aus dem Realschulbereich mitbrachten, haben sie sich während der Ausbildung tapfer gehalten und sich hervorragend eingebracht. Hier konnte die Schulmediation einen großen Beitrag zum Zusammenwachsen der beiden Schulen leisten.

Ein weiterer positiver Effekt der Schulstrukturreform ist, dass zu Beginn der Realschule Plus das Kollegium den Beschluss fasste, in allen Klassen 5 und 6 ein Training zum sozialen Lernen einzuführen. Hatten wir SchulmediatorInnen in den Jahren zuvor viel Überzeugungsarbeit leisten müssen, um wenigstens in einigen Klassen ein soziales Lernen in Verbindung mit einem Klassenprogramm zur Förderung einer Konfliktkultur anbieten zu können, so wurde jetzt ein Teil des Kollegiums in drei Studientagen auf das Training in der Klasse vorbereitet.

Das Bensberger Mediations-Modell bot dabei einen hervorragenden Grundstock, den Kindern einen guten Weg aus dem Streit zu zeigen. Dieser wurde durch weitere Übungen z. B. zum aktiven Zuhören und aus der Erlebnispädagogik ergänzt. Als besonders nützlich erwiesen sich die Materialien aus dem Förderschulbereich, die es für das BMM bereits gab, denn in jeweils einer Klasse pro Jahrgang nehmen Kinder mit Förderbedarf am Unterricht teil. Es war uns besonders wichtig, dass alle SchülerInnen am sozialen Lernen teilnehmen und sie auch das Klassenprogramm erlernen können. Hier zeigte sich, dass wir Neulinge auf dem Gebiet der Inklusion sind. Doch die Rückmeldungen aller KlassenlehrerInnen war durchaus positiv, ihr Fazit nach drei Durchgängen in den Klassen 5 und 6: »Das sollte eigentlich jeder Lehrer können und einsetzen!«. Konsequenterweise steht im Februar 2013 der erste Studientag zum Thema »Soziales Lernen und Streitschlichtung« für das gesamte Kollegium an.

Mein Fazit aus acht Jahren Streitschlichtung: Es lohnt sich. Und gerade in unruhigen Zeiten, in denen schnell neue Strukturen geschaffen werden müssen, ist es hilfreich, sich auf bewährte Konzepte zu stützen und diese in den Alltag zu integrieren. Zwar ist die neue Realschule Westerburg noch lange nicht die Oase des Miteinanders, die sich LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen wünschen, doch der Weg, dank vieler engagierter Kollegen und einem etablierten Modell, ist bereitet. Das Zusammenwachsen zu einer Schulgemeinschaft ist immer noch im Fokus unserer Arbeit, doch auch hier gibt es Lichtblicke, die wir zu einem großen Teil der Streitschlichtung zu verdanken haben. Hier haben ehemalige HauptschülerInnen gezeigt, dass sie ganz normale Teenager sind, die sich ebenso gut für ihre Schule engagieren können, wie jeder andere auch. In ihrer sozialen Kompetenz standen sie ihren MitschülerInnen aus dem Realschulzweig in nichts nach. Dieses Beispiel macht Mut, auch in Zukunft den Reformen »von oben« gelassen entgegen zu sehen. Wichtig ist, dass die SchülerInnen sich in ihrer Schule angenommen fühlen und dazu tragen in erster Linie die sie betreuenden LehrerInnen bei.

AutorInneninfo

* Christine Henrich
Schulmediatorin BM®, Mediatorin BM®, Realschullehrerin, BMM Trainerin

* E-Mail: henrich.christine@web.de

© thomas_k - photocase.com

Ingrid Rauner

Mediation in Bildungsplänen

Seit 2004 gibt es in Deutschland die ersten Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen von der Kinderkrippe bis zur Schule. Sie sind als Antwort auf die erste Pisa-Studie zu verstehen, die gezeigt hat, dass die Länder, die im internationalen Vergleich besonders gut abgeschnitten haben, (wie z. B. Norwegen, Schweden, Finnland, England, Neuseeland) auch besonders viel in den Elementarbereich investierten. Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ist die frühe Kindheit im Leben eines Menschen die lernintensivste und prägendste Zeit und daher auch für den Erwerb der Konfliktfähigkeit von größter Bedeutung. Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, ob in den Bildungsplänen der Länder in Deutschland Konfliktfähigkeit als Basiskompetenz definiert wird und was Mediationskompetenz damit zu tun hat.

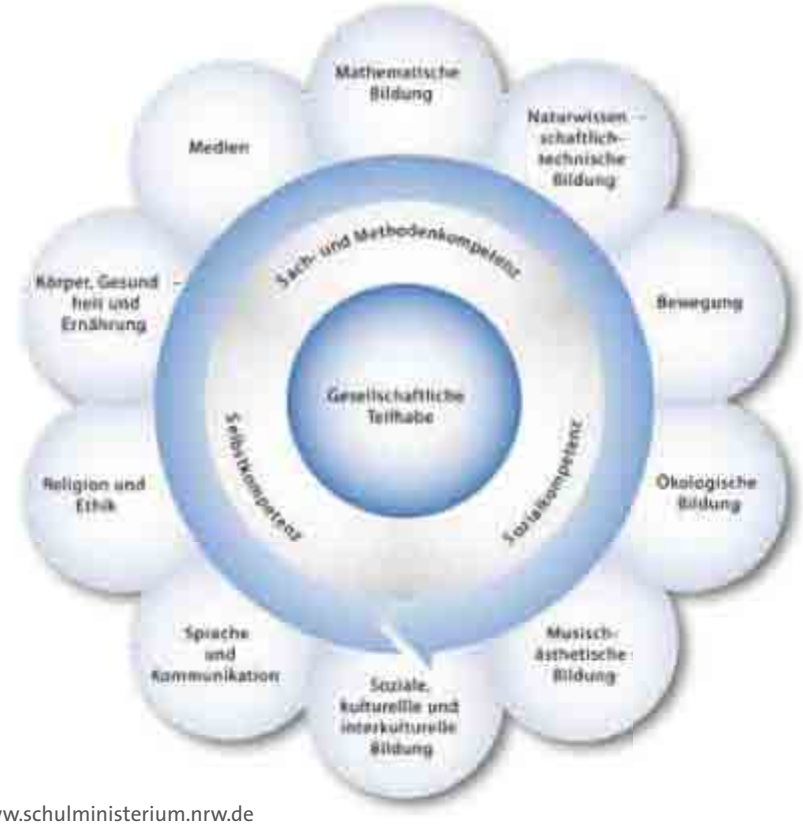
Bildungspläne als Qualitätssicherung

Die Bildungspläne der Bundesländer in Deutschland wurden von unterschiedlichen Gremien und Ministerien erarbeitet und erhielten dementsprechend auch unterschiedliche Bezeichnungen wie z. B. Bildungsempfehlungen, Bildungsprogramm, Orientierungsplan usw. Allen gemeinsam geht es jedoch um die Definition von Qualitätsansprüchen und Erwartungen. Das zeigt sich auch vor allem in der Hervorhebung von Bildungsbereichen und den damit verbundenen Basiskompetenzen. Sie ermöglichen dem Fachpersonal eine Planungs- und Handlungsorientierung, die es vorher so noch nicht gegeben hat. Qualitätssicherung und -entwicklung ist heute Thema in jeder Kindertageseinrichtung, da auch Eltern an wichtige Informationen über die Bildungsserver der Ministerien herankommen können und entsprechende Forderungen stellen. Eine gelungene Übersicht über Basiskompetenzen und Bildungsbereiche zeigt folgende Grafik[1]. Der Überblick stellt für Fachkräfte eine Hilfe für eine strukturierte Planung dar und soll nicht als Fächerkatalog angesehen werden.

Konfliktkompetenz

Entwicklungsforscher gehen davon aus, dass Kinder sich schon von Anfang an Konfliktkompetenzen aneignen können. Mit Unterstützung entwickeln sie bereits sehr früh individuelle und spezifische Fähigkeiten, u. a. auch Konfliktfä-

[1] *Aus: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. 2011.*



www.schulministerium.nrw.de

higkeit in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt, vor allem an realen Situationen, realen Fragen und durch ihre Interessen und Bedürfnisse.

Auf den ersten Blick wird die Aneignung von Konfliktkompetenz in der Beschreibung der Kompetenzbereiche in den Bildungsplänen nicht besonders hervorgehoben, sondern wird u. a. als soziales Handeln im sozialen Kontext als eine Schlüsselqualifikation angesehen. Im Bayerischen Bildungsplan werden in diesem Zusammenhang folgende Basiskompetenzen und Ressourcen genannt:

- gute Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern aufbauen
- Empathie und Perspektivenübernahme
- Fähigkeit, verschiedene Rollen einzunehmen
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktmanagement[2]

In einigen Bildungsplänen werden die Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und die Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe als Basiskompetenzen angeführt.

Dies sind auch **Basics der Mediationskompetenz**, die sich Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand aneignen können. Mediationskompetenz beinhaltet die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, d. h. das Kind hat ein positives Bild von sich selbst, auch im Umgang mit Konflikten entwickelt. Es erlebt sich in verschiedenen Bereichen als lern- und leistungsfähig (z. B. in einer Streitschlichterausbildung) und muss auch im sozialen, wie emotionalem Bereich nicht ständig um Anerkennung ringen.

Konfliktfähigkeit als Teil emotionaler Intelligenz wird nur im Orientierungsplan von Baden-Württemberg beschrieben. Es werden sehr detaillierte Hinweise gegeben, wie ein Kind lernt, mit seinen Gefühlen umzugehen:

- Das Kind muss drei wesentliche aufeinander aufbauende Fähigkeiten erwerben. Zum einen soll ein Kind merken, wenn ein Gefühl, z. B. Wut von ihm Besitz ergreift. Hier geht es um Selbstreflexion, d. h. um das Bewusstsein für die eigenen Emotionen, das zu Beginn nur mit Unterstützung der Bezugsperson in der Kinderkrippe dem Kind vermittelt werden kann.
- In einem zweiten Schritt soll ein Kind lernen, seinen Gefühlen nicht wehrlos ausgeliefert zu sein. Wenn ein Kind wütend ist, ist das »Um-sich-schlagen« ein natürlicher erster Handlungsimpuls. Lernen muss das Kind jedoch, seine Gefühle in einer sozial verträglichen Weise zuzulassen und auszudrücken. Wenn es diese beiden Fähigkeiten – das Bewusstsein für und den Umgang mit den eigenen Gefühlen – für sich erlernt hat, kann es den
- dritten Schritt vollziehen: Das Kind kann sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aneignen. Hier geht es darum, die Emotionalität anderer Menschen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren.[3]

Was sich so einfach anhört erfordert von pädagogischem Fachpersonal didaktisch methodische Kompetenzen, die sich ErzieherInnen in der Ausbildung zur Mediatorin im Elementarbereich aneignen können, vorausgesetzt, sie bringen mediative Basics (Personalkompetenz) mit. Die ErzieherInnen haben die Aufgabe, Prozesse anzuregen und Grundsteine für die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes zu legen. Eine sehr praxisnahe den Bildungsplänen entsprechende didaktisch-methodische Vorgehensweise finden Fachkräfte in der Anwendung des Bensberger Mediation-Modells (BMM)[4].

Mediation als hoher Lerngewinn

Wie Mediation in Bildungspläne integriert werden kann, lässt sich am Beispiel des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans eindrucksvoll demonstrieren. Im Kapitel »Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte« wird anhand eines Praxisbeispiels die nie-

[2] Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, S. 36, 2003.

[3] Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, Baden-Württemberg, S.41/42, 2011.

[4] Günther Braun S. 58, 2012.

© MMchen - photocase.com

derschwellige Intervention als eine Vorstufe der Mediation mit Kindern unter drei Jahren dargestellt. Darauf aufbauend wird an einem weiteren Beispiel mit Kindern ab drei Jahren der Verlauf einer Mediation beschrieben.

Die hohe Wertschätzung der Mediation im Alltag als ein Instrument der Konfliktbearbeitung wird damit begründet, dass die Kinder durch das Vorbild der MediatorIn einen hohen **Lerngewinn** erzielen. Sie erfahren, dass durch die konstruktive Form der Gesprächsführung ihnen einfühlsam zugehört wird. Sie werden ernst genommen, weil ihnen Lösungen für den eigenen Konflikt zugetraut werden. Sie erfahren Empathie und lernen, die eigenen Anteile im Konflikt zu benennen, ohne Angst, bestraft zu werden. Durch den Perspektivenwechsel erfahren sie, wie es sich anfühlt, »in den Schuhen des anderen zu gehen«. Die Entwicklung der Selbstregulation und Selbstwirksamkeit wird durch Mediation gefördert. In den Bildungsplänen werden sie als Basiskompetenzen angeführt.

Das Bild vom Kind in der Mediation

Während meiner langjährigen Berufserfahrung mit Kindern in einer Zeit, als Mediation noch unbekannt war und der Umgang mit Konflikten für ErzieherInnen und LehrerInnen zum sog. pädagogischen Geschick gehörte, habe ich erlebt und erlebe ich auch leider noch heute, dass Kinder im Vorschulalter und auch in der Schule in Konflikten sehr früh viel Beschämung und Ungerechtigkeiten durch Erwachsene erfahren und daher schnell in Konflikten Strategien entwickeln, wodurch sie durch Ausreden und auch Lügen einer möglichen Bestrafung entgehen wollen. Diese Verhaltensweisen der Kinder sind das Ergebnis einer Haltung der Erwachsenen, die zum Teil auch heute noch geprägt ist von einem verinnerlichten Bild des Kindes, das schwach, unterlegen und unvollkommen erscheint. Zu einschüchternden Sprachmustern, die sich von Generation zu Generation »weitervererben« gehören Sätze wie: »Wer war das?« »Warum hast du das getan?« »Tu das nie wieder! Hast du mich verstanden?« Seit den 1990er Jahren wird durch die Erkenntnisse der neueren Säuglings- und Kindheitsforschung, der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie sowie der Sprachforschung in vielen Bildungsplänen darauf hingewiesen, dass Kinder als stark und kompetent betrachtet werden müssen. Sie sind früh, dem Entwicklungsstand entsprechend bereit, Verantwortung zu übernehmen.

»Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt.«[5]

Den neueren Erkenntnissen vom Bild des Kindes entspricht auch das im Europäischen Verhaltenskodex angeführte Menschenbild für MediatorInnen:

[5] *Bayerischer Bildungs-und Erziehungsplan, S. 11, 2012.*

»In jedem Menschen ist das Potenzial zum Umgang mit und zur Lösung eigener Konflikte vorhanden. Wir vertrauen in unsere und die Kompetenz der Parteien zur kreativen Gestaltung und Verständigung im Konflikt. Wir anerkennen die Autonomie jedes Beteiligten, respektieren die Einzigartigkeit eines jeden und gleichzeitig die Vielfalt der Unterschiede, in denen wir ein besonderes Potenzial sehen.«[6]

Wenn Kinder schon früh lernen, wie eine Kindermediation (Streitschlichtung) abläuft, bekommen sie Vertrauen und bleiben im Streit wahrhaftig, denn sie müssen keine Angst vor Bestrafung haben, weil sie selbst an der Lösung beteiligt werden und die Chance bekommen, selbst zu überlegen, wie sie einen Schaden wieder gut machen können, ohne dass ein Kind allein beschuldigt, bestraft oder beschämt wird. Das kann schon ein Kind im 2. Lebensjahr erfolgreich erfahren.

Fazit

Die Bildungspläne der Bundesländer in Deutschland sind sehr umfassend und manchmal bis zu 500 Seiten lang. Hinzu kommt ein anspruchsvoller Sprachstil, der die Verarbeitung und Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse für ErzieherInnen ohne akademische Ausbildung erschwert. Es fehlt häufig an gut durchdachten und in der Praxis erprobten methodisch-didaktischen Empfehlungen, die die Fachkräfte motivieren, sich fortzubilden.

In meinem Projekt mit den Materialien aus dem Bensberger Mediations-Modell erlebe ich, dass Kinder mit viel Kreativität mithelfen, einen im Puppenspiel dargestellten Streit zu lösen. Diese bevorzugte Methode des BMM hängt damit zusammen, dass Kinder besser lernen, wenn sie von einem Streit, der in ihnen Angst auslöst, nicht betroffen sind (vgl. aktuelle Hirnforschungsergebnisse) Den eigenen Streit vor der Gruppe zu lösen, beschämt sie und ist ihnen peinlich.

Die Erzieherinnen in meinem Projekt berichteten mir, dass sie die Kinder beobachteten, wie sie mit fortschreitender Entwicklung ihrer Konfliktfähigkeit die **ERST-HILFE** im Freispiel anwenden. Dies geschieht auch deshalb, weil die Kinder im Tagesablauf die **ERST-HILFE IM STREIT** real von der Erzieherin vorbildhaft erleben. ErzieherInnen erfahren wiederum, dass ihnen das Handwerkszeug, das sie sich über Fortbildungen angeeignet haben, eine große Hilfe bietet, um unnötigen Stress zu vermeiden.

ERST-HILFE IM STREIT aus dem BMM ist ein Startpaket für Kindertagesstätten, das den qualitativen Anforderungen der Bildungspläne der Länder voll entspricht. Als isoliertes Einzelmodul weckt die **ERST-HILFE IM STREIT** oder auch andere Mediationsangebote zwar schnell das Interesse der Beteiligten. Eine nachhaltige Umsetzung wird jedoch erst durch ausgebildete MediatorInnen im Elementarbereich und in der Schule ermöglicht. Langjährige von Geburt an erlernte Verhaltensmuster können nur in einem Prozess durch Training aufgeweicht werden. Erst durch ständige Einübung z. B. nicht verletzender Ärgermitteilungen kann sich eine nachhaltige neue Konfliktkultur entwickeln. Kurzfristige (z. B. ein- oder zweitägige) Einführungen in den Ablauf einer Mediation führen erfahrungsgemäß zu einem »Ping-Pong-Spiel«, das Kindern in einer unangenehmen Situation hilft, schnell eine Lösung zu finden, die häufig wieder zu einer routinemäßigen Entschuldigung führt und nach einiger Zeit ermüdend wirkt, weil es weder um kreative Lösungen geht noch um eine aufrichtige nachhaltige Aufarbeitung des Konfliktes bzw. eine Verhaltensänderung.

»Der pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass sie in ihrem Handeln immer ihre eigene Person mit ins Spiel bringt. Werte, Ansprüche, Erfahrungen und die eigene Biografie beeinflussen das Handeln. Die professionelle pädagogische Fachkraft setzt sich mit diesen Einflüssen auseinander und berücksichtigt sie in der erzieherischen Arbeit.«[7]

Wenn Bildung als ein »aktiver, sozialer, beziehungsvoller und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt« begriffen wird, dann gehört Mediationskompetenz in jeden Bildungsplan der Bundesländer.

[6] *bmev.de*

[7] *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung Baden-Württemberg, S. 15, 2011.*

Literatur

* www.bildungsserver.de

* Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2011.

* Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen: Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan. München 2003.

* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, Baden-Württemberg. 2011.

* Braun, Günther: Soziale Kunst – Brücken bauen in der Kindertagesstätte. In: Mediation, Kompetent-Kommunikativ. Konkret Ludwigsburg 2012

* Braun, Günther u. Püttmann, Ulla: Kinder bauen Brücken zueinander. Bensberg 2005.

AutorInneninfo

* Ingrid Rauner
Dipl.-Pädagogin, Mediatorin und Ausbilderin BM®

* E-Mail: i.rauner@t-online.de

© kemai - photocase.com

Günther Braun

Kleinstkinder –
Pädagogisches Handeln in der Krippe

Es entstehen immer mehr Einrichtungen – Krippen – für Kinder bis zu drei Jahren. Damit wird auch der Wunsch lauter, kindgerecht mit Konflikten umzugehen. Mit dieser Veröffentlichung kann eine Diskussion über die pädagogische, didaktische Arbeit mit Elementen aus der Mediation bei Kleinstkindern beginnen. Der Begriff »Kleinstkinder« ist entnommen aus der gleichnamigen Zeitschrift. Gemeint ist das Alter bis zu drei Jahren.

1.
Frühe Konfliktmotive: Warum Kinder unter 3 Jahren streiten

Lange wurde vermutet, dass es bei Kleinstkindern hauptsächlich um Besitzstreitigkeiten geht. Das ist ein Irrtum! Eine Schweizer Forschungsgruppe beobachtete Kinder im Alter von 8-22 Monaten[1]:

Bei Kindern von 8 Monaten standen zwei Motive im Vordergrund: Bei einer Handlung unterbrochen zu werden, sowie das Interesse und die Neugier an einem Gegenstand, mit dem sich gerade ein anderes Kind beschäftigt:

Konfliktmotiv der unterbrochenen Handlung (50%)
Konfliktmotiv der Neugier/ Exploration (43%)

Bei Kindern im Alter von 14 Monaten kamen noch zwei weitere Konfliktmotive hinzu, die nur 8% ausmachten: Zum einen kam es zu Konflikten, wenn ein anderes Kind eigene Bedürfnisse weckte, die das Kind dann befriedigen wollte. Zum anderen löste der Wunsch, etwas zu bewirken und sich von jemand anderen zu unterscheiden, einen Konflikt aus:
Konfliktmotiv der erweckten Bedürfnisse
Konfliktmotiv »der Wille zum Bewirken«

Im Alter von 22 Monaten kamen drei weitere Konfliktmotive hinzu. Der Wunsch, einen Gegenstand zu besitzen:
Konfliktmotiv des Wunsches nach Besitz

Einen geringeren Anteil hatte der Wunsch nach Aufstieg in der Hierarchie:
Konfliktmotiv der Hierarchie-Motivation

Und schließlich zeigte sich das Bedürfnis nach Kontakt:.
Konfliktmotiv der Kontakt- und Erregungssuche

[1] *Simon, H. Stuttgart 2008*

© simmittorok - Fotolia.com

Folgen für das pädagogische Handeln

Oft sagen Erzieher/innen z. B.: »Justus, gib die Kugel zurück, Linus hatte sie zuerst!« (Besitzkonflikt) Angebrachter wäre es zu sagen: »Linus, kannst du Justus das auch mal ausprobieren lassen?.« Oder: »Erst darf Linus damit spielen, und gleich tauscht ihr.«
Die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, dem Bedürfnis nach Exploration nachzugehen, statt es zu bremsen. Die unterstützende Haltung der pädagogischen Fachkraft ist notwendig. Handlungen und Gefühle der Kinder sprachlich zu begleiten und dadurch zu signalisieren, dass die Situation und die daraus entstehenden Reaktionen wie Wut, Irritation, Hilflosigkeit oder Angst nicht unbemerkt bleiben. Das bedeutet: ErzieherInnen müssen sehr präsent sein und die Kinder stets im Auge behalten.

Konflikte gewaltfrei lösen lernen

Kinder sollen lernen, Konflikte mit Worten oder sozial angemessenen Handlungen zu lösen, ohne zu schubsen oder zu schlagen. Gerade Kinder, die ihre Konflikte mit gewaltvollem Verhalten »erfolgreich« beenden, brauchen die Hilfe der ErzieherInnen. Eine sprachliche Begleitung ist oft ausreichend: »Ich habe gesehen, dass du gerade mit dem Auto gespielt hast. Und dann hat es Selma dir weggenommen und du bist wütend. Das verstehe ich sehr gut.« Das Kind erfährt, dass das Geschehen von der Bezugsperson gesehen wurde und die Gefühlswelt verstanden wurde. Wichtig ist: Das Gefühl der Wut ist berechtigt und erhält Raum, aber gewaltvolle Handlungen müssen auf der Stelle unterbunden werden. Konfliktbewältigung mit Gleichaltrigen zu erleben, ist für viele Kinder neu und nur in der Krippe möglich. Dieser Zuwachs an Fähigkeiten ist für die kindliche Entwicklung von Bedeutung und eine Kernaufgabe der pädagogischen Fachkräfte.

2.
Partizipation

Kinder wachsen in eine selbstbestimmte, partizipatorische Alltagskultur hinein, wenn

- sie aktiv zur eigenen Meinung ermutigt werden,
- ihnen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfähigkeiten zugestanden werden,
- sie nein sagen dürfen,
- an die Fähigkeiten und Stärken der Kinder geglaubt wird,
- ihnen zugetraut wird, mit Aufgaben und Schwierigkeiten alleine fertig zu werden,
- aufmerksame, interessierte ErzieherInnen, die Erfahrungen der Kinder teilen,
- partizipationsorientierte Resonanz auf kindliche Reaktionen einen selbstverständlichen Bestandteil des professionellen Handelns darstellt,
- sie sich am normalen Alltagsgeschehen, z. B. hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, Gartenarbeiten oder Materialeinkauf, nach ihren Möglichkeiten beteiligen können.[2]

3.
Das Bensberger Mediations-Modell (BMM) in der Krippe

Auf dem Hintergrund der gefundenen Konfliktmotive und dem Umgang mit Kleinstkindern bei Konflikten, bietet das BMM wirksame pädagogische Ansätze an.

Lernen am Modell – Das Modell bist Du!

Die dialogische Haltung der ErzieherIn:

- Die neun dialogischen Regeln (Schopp) als Lebensaufgabe begreifen
- Offen sein, nicht immer Recht haben wollen, Begleiter der Kinder sein

Pädagogische Mittel gebrauchen:

- Handlungen und Gefühle sprachlich begleiten (s.o. unter »Folgen«)
- gewaltvolle Handlungen unterbinden(s. o. »gewaltfrei«)
- zu einer selbstbestimmten Alltagskultur ermutigen und diese zugestehen (s. o. »Partizipation«)

Anders Streiten vorbereiten – Prävention und Intervention

- Sprachlich Gefühlswelt und Anteile am Streit begleiten – »Ich habe gesehen ... und das andere Kind hat, du hast ...«(Anteile) – »und du bist ...« – (Gefühle benennen) – Sprachliche Begleitung bei Kleinstkindern reicht oft, gewaltfrei zu handeln.

In den Herzenskreis hineinwachsen – Prävention[3]

Beim Krabbeln und Laufen mit den »Großen« eigenen Bedürfnissen und Interessen nachgehen, »unter den Augen« der Bezugsperson andere respektieren, sich und andere entdecken, Gefühle äußern dürfen und wahrnehmen, Anderssein zulassen lernen, Regeln erfahren – sprachlich begleiten.

Begleitung als Führungsmittel in der Krippe implementieren[4]

Das bedeutet, sich um drei sehr verschiedene »Begleitungen«[5] Gedanken zu machen: Kinder im Alter bis zu drei Jahren brauchen Erwachsene als Bezugsperson für Bindungserfahrungen. Diese Bindungspersonen spielen eine große Rolle beim Ausbau der kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Darum ist es wichtig, dass diese Personen die Handlungen des Kindes wahrnehmen und sich auf die Empfindungen, Gefühle und Bedürfnisse des Kindes einlassen. Kinder in diesem Alter brauchen gleichaltrige Spielpartner, um ihre sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen zu differenzieren. Diese Kinder brauchen auch Kinder der nächsten Zone der Entwicklung in einem Altersabstand etwa von 1,5 Jahren. Die etwas älteren Kinder stellen für die Nachahmung eine besondere Attraktivität dar.

4.
Sprachliche Begleitung – Fallbeispiele für eine Übung

Kinder können in das »Anders Streiten« hineinwachsen. Es geht darum, dass Lösen von Streit gewaltfrei passiert. Die »Sprachliche Begleitung« ist ein Mittel, das Hineinwachsen zu unter-

[2] Aufstellung von Sibylle Fischer, BA, Fachwirtin und wiss. Mitarbeiterin an der Ev. Hochschule Freiburg.

[3] S. Ulla Püttmann, Speyer.

[4] Dagmar Kasüschke in 1/2011, S. 6 f.

[5] Im Sinne von Schopp, S. 151 ff.

stützen und ein Weg, bei der Intervention effektiv zu handeln. Erzieherinnen sollten das üben.

Arbeitsauftrag bei einer Übung für eine Dreiergruppe

Beim Training für die sprachliche Begleitung gab es in Fortbildungen wenig Erfolg durch Rollenspiele. Effektiver für die TeilnehmerInnen war es, die Ergebnisse der sprachlichen Begleitung aufschreiben zu lassen.

Rollen: 1 Erz., 2 KP,
die Konfliktparteien können mögliche Gefühle äußern

Fall:
Die drei Teilnehmer wählen einen Fall und eine sprachliche Begleitung

Arbeitsauftrag:
Verteilt die 3 Rollen und überlegt, wie ihr mit den Kindern umgehen würdet. Schreibt die Sprachliche Begleitung auf und in Stichworten, wie es den Kindern dabei geht.

Auswertung: Mitteilen der Ergebnisse. Gibt es andere Überlegungen?

Unterlagen für den Arbeitsauftrag:
Unterschiedliche sprachliche Begleitungen: »Linus, kannst du Justus das auch mal ausprobieren lassen?« »Erst darf Linus damit spielen, und gleich tauscht ihr.« »Ich habe gesehen, dass du gerade mit dem Auto gespielt hast. Und dann hat es Selma dir weggenommen und du bist wütend. Das verstehe ich sehr gut.«

Sprachliche Begleitung bei extremer Gewaltanwendung:

1. Fall:
Maxi schiebt einen wunderschönen blauen Trecker auf dem Teppich. Ines kommt dazu, reißt Maxi den Trecker aus der Hand und fährt selbst damit. Maxi schreit Ines an, nimmt ihr den Trecker wieder weg und haut damit auf Ines Kopf.

Erzieherin: Die Erzieherin hockt sich schnell zu den beiden. Sie nimmt Maxi in den rechten Arm, Ines in den linken. »Maxi, ich habe gesehen, dass du gerade mit dem Trecker gespielt hast. Und dann hat Ines dir den schönen Trecker weggenommen und du bist wütend. Das verstehe ich sehr gut. Dann hast Du Ines den Trecker auf den Kopf geschlagen, das tut sehr weh. – Du darfst nicht schlagen! Und du, Ines, hast Maxi den Trecker aus der Hand gerissen. Das darfst du nicht! Maxi hat dir den Trecker auf den Kopf geschlagen. Das hat sehr weh getan und du hast geweint. Das kann ich sehr gut verstehen.«

Anweisung zum weiteren Spielen
Zu Ines: »Jetzt spielt Maxi mit dem Trecker. Wir beide schauen eine Weile zusammen zu. Du kannst später mit dem Trecker spielen.«

2. Fall:
Andrea (18 Monate) lässt Kugeln auf einer »Kugelbahn« von oben nach unten rollen. Sara (14 Monate) will das auch machen. Sie nimmt die Kugel und versucht es auch. Es macht ihr Spaß und sie spielt weiter damit. Andrea weint, schaut zur Erzieherin. Bevor diese reagieren kann, stößt Andrea so heftig Sara, dass sie stürzt. Beide weinen.
Die Erzieherin formuliert jetzt eine sprachliche Begleitung.

Abschließende Gedanken

Für Christina Willhaus ist wichtig, dass bei der sprachlichen Begleitung bei Gewaltanwendung signalisiert werden soll, dass die Situation und die daraus entstehenden Reaktionen wie Wut, Irritation, Hilflosigkeit oder Angst nicht unbemerkt bleiben. Kinder sollen lernen, Konflikte mit Worten oder sozial angemessenen Handlungen zu lösen, ohne zu schubsen oder zu schlagen. Besonders die »Täter« brauchen die Hilfe der ErzieherInnen. Eine sprachliche Begleitung ist oft ausreichend: Das Kind erfährt, dass das Geschehen von der Bezugsperson gesehen und die Gefühlswelt verstanden wurde. Wichtig ist: Das Gefühl der Wut ist berechtigt und erhält Raum, aber gewaltvolle Handlungen müssen auf der Stelle unterbunden werden.[6]

[6] *In: Kleinstkinder 1/2011, S. 11.*

Literatur

* Folgenden Ausgaben von Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Herder:
* Von Anfang an in Interaktion von Prof. Dr. Dagmar Kasüschke. 1/2011, S. 6
* Frühe Konfliktmotive. 1/2011, S. 10.
* Partizipation – Wie kann Beteiligung im pädagogischen Alltag mit den Kleinsten aussehen? 1/2011, S. 12.
* Selbstvertrauen durch Kompetenzerfahrung von Sibylle Fischer. 1/2012, S. 10.
* Sinnstiftende Deutungen – Werte und Religion. 2/2012, S. 8.
* Gott in der Krippe. Kompakt 1/2012, S. 20.

* Das Bensberger Mediations-Modell in der Krippe. 2/2012.

* Kompakt. Caritas Köln, April 2012

* Braun, G.: Mediation in Erziehung und Bildung. In: Praxishandbuch Mediation. S. 275-297, Stuttgart 2010.

* Schopp, Johannes: Eltern stärken. Dialogische Elternseminare. Opladen 2006

* Simon, H. u. a.: Entwicklung sozialer Kompetenz in Kindheit und Adoleszenz. In: Malti, T./Perren, S. (Hrsg): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2008.

AutorInneninfo

* Günther Braun
Realschulrektor i. R., Mediator und Ausbilder BM®, Freier Mitarbeiter in der Thomas Morus Akademie Bensberg, Köln

* E-Mail: guenther1931@t-online.de

© .shock - Fotolia.com

Günther Braun

Soziale Kunst

Brückenbauen in der Kindertagesstätte

Streit gehört in jeder Kindertagesstätte zum Alltag. Das beginnt schon bei den Kleinsten. Kinder lernen Laufen und Sprechen, sie entdecken ihre Umwelt, später lernen sie Lesen, Schreiben, Rechnen und noch vieles mehr. Auch richtig Streiten will gelernt sein. Wie dieser Prozess schon im jüngsten Alter mit Hilfe des Bensberger Mediations-Modells – BMM – beginnt, wird hier beschrieben.

Kinder wachsen von Anfang an in ein dialogisches Denken und in soziale Verhaltensweisen hinein.

Im Elementarbereich befinden sich Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen:

- Kleinstkinder 0 bis 3 Jahre/Krippe
- Kita-Kinder 3 bis 5 Jahre
- Vorschulkinder 5/6 Jahre

Wenn es um Interventionen bei Konflikten geht, werden dem Alter entsprechend unterschiedliche Verfahren angewandt. Beim »Anders Streiten« erfahren die Kinder, wie sie mit Streit umgehen können. Zu den drei Entwicklungsstufen:

1. *Kleinstkinder wachsen in soziales Verhalten hinein.*

Zunächst ein Wort zur Gruppenbildung. In welchen Kleingruppen sollen Kleinstkinder leben und spielen? Unterschiedliche Modelle der Altersmischung für Kinder in den drei Lebensjahren werden in einer Expertise für die Praxis diskutiert.[1] Auf 56 Seiten erfahren LeserInnen den aktuellen Stand des Fachwissens zur Altersmischung.

Was tun, wenn Kinder mit Gewalt Konflikte lösen und damit Erfolg haben?
Gerade in diesem Fall brauchen Kinder die Hilfe der ErzieherInnen. Sie begleitet den entstandenen Streit sprachlich.[2]

Beispiel, wenn Kinder aus Neugier einem anderen Spielzeug wegnehmen:

- »Anna, ich habe gesehen, dass du gerade mit dem Auto gespielt hast. Und dann hat es Marcel dir weggenommen und du bist wütend. Das verstehe ich sehr gut.«

[1] *Weiterbildungsinitiative.de*

[2] *S. Ch. Willhaus in: Kleinstkinder 1/2011.*

› »Anna, kannst du Marcel das auch mal ausprobieren lassen?« Oder:
› »Erst darf Anna damit spielen, und gleich kommst du (Marcel) dran.«

Das Kind erfährt, dass das Geschehen von der Bezugsperson gesehen wurde und die Gefühlswelt verstanden wurde. Wichtig ist: Das Gefühl der Wut ist berechtigt und erhält Raum. Auch gewaltvolle Handlungen werden so begleitet, müssen aber auf der Stelle unterbunden werden. Weitere Erläuterungen dazu finden sich im Artikel »Kleinstkinder – Pädagogisches Handeln in der Krippe« auf Seite 12 dieser Ausgabe.

2.
Anders Streiten mit Kita-Kindern einüben

Ab dem dritten Lebensjahr erleben die Kinder bewusster im Stuhlkreis »Anders Streiten«. Anders Streiten bedeutet, dass sie erfahren, wie sie eigenverantwortlich mit Streit umgehen können. Sie lernen zuzugeben, was sie im Streit getan haben und sagen, wie sie sich dabei gefühlt haben. Fiktive Streitgeschichten werden im Stuhlkreis mit Handpuppen vorgetragen. Auch hier ist es wie beim Laufen, Sprechen und Singen: Die Fähigkeiten verkommen, wenn sie nicht trainiert werden. In acht Schritten werden spielerisch Verhaltensweisen fürs Streiten erfahren. Mit vier Schritten werden fiktive Streitgeschichten mit Handpuppen erlebt. Die weiteren Schritte: Eigene Gefühle äußern, eigene Streitanteile formulieren, die Sichtweise des anderen Streitenden einnehmen, Lösungen suchen und finden. Für den Streitfall – die Intervention – liegt das »Erst-Hilfe-Büchlein« bei ErzieherInnen vor:

1. Schritt: Zuhören, ausreden lassen, nicht beschimpfen.
2. Schritt: Was ist passiert? – Spiegeln
3. Schritt: Sage dem anderen, worüber du dich geärgert hast. Beginne bitte mit »Ich habe mich geärgert, dass du …«
4. Schritt: Sage dem anderen, was du selbst getan hast. »Ich habe …«
5. Schritt: Was möchtet ihr jetzt tun?

Jahrelange Erfahrungen belegen den großen Erfolg des BMM durch die präventive Arbeit im Stuhlkreis und die Handhabung der »Erst-Hilfe im Streit« bei Interventionen.

Erst-Hilfe im Streit – ein Beispiel für die 3-6jährigen

Die genannten Schritte aus dem Erst-Hilfe-Büchlein sind bei dem folgenden Gespräch der Erzieherin für den Leser eingeschoben. Den untenstehenden Bericht hat Martha Torkler aufgeschrieben.

Erzieherin: Martha Torkler

Situation:
Jonas und Daniel (beide 5 Jahre alt) spielen auf dem Bauteppich. Sie haben mit den Bausteinen eine Straße gebaut. Darauf lassen sie ihre Fahrzeuge fahren. Plötzlich kommt Daniel weinend angelaufen: »Martha, Jonas hat mir einen Baustein an den Kopf geworfen.« Als die Erzieherin zum Bauteppich schaut, sieht sie gerade noch Jonas hinter der Gardine verschwinden. Nachdem sie Daniel mit einem Kühlpäckchen versorgt hat und der größte Schmerz abgeklungen ist, gehen die beiden zu Jonas.

Gespräch zur Erst-Hilfe im Streit.
Martha: *Jonas, du brauchst dich nicht zu verstecken. Lass uns darüber reden, was passiert ist.*
Jonas: *Nein, das will ich nicht!*
Martha: *Daniel ist gerade sehr traurig über das, was passiert ist. Und ich sehe, dir geht es damit auch nicht gut.*
Jonas verkriecht sich noch weiter hinter der Gardine: *Ich will nicht!*
Martha: *Schade! Dann werde ich jetzt Daniel trösten, aber dir geht es dann immer noch nicht besser!*
Jonas: *Aber Daniel hat mir ja mein Gebautes kaputt gemacht!*
Martha: *Gut, dass du das sagst. Ich weiß ja, dass du das schon gut beschreiben kannst, was da passiert ist. Komm wir klären das und gleich geht es euch beiden bestimmt wieder besser.*

Zu Schritt 1: Regeln
Die beiden sind eher traurig als wütend und noch sehr mit ihrem Kummer beschäftigt. Deshalb verzichtet die Erzieherin auf den Hinweis auf die Grundregeln »zuhören – ausreden lassen – nicht beschimpfen«.

Zu Schritt 2: Was ist passiert? – Spiegeln
Martha: *Jonas, dann erzähl doch mal: Was ist passiert?*
Jonas: *Wir hatten uns aus den Bauklötzen eine Straße gebaut. Dann ist Daniel so schnell mit seinem LKW darüber gedüst, dass alles kaputt ging. Und dann hat er auch noch darüber gelacht! Ja, und da habe ich ihm den Bauklotz an den Kopf geworfen, ich war echt sauer!*
Martha: *Also ihr hattet zusammen die Straße gebaut – und dann ist Daniel so heftig darüber gefahren, dass sie kaputt ging, ist das richtig?*
Jonas: *Ja, so war das.*
Martha: *Und dann hast du ihm den Bauklotz an den Kopf geworfen?*
Jonas zögernd: *Ja, ich war so wütend, dass er auch noch darüber gelacht hat.*
Martha: *Daniel, jetzt bist du dran: Was ist passiert?*
Daniel: *Wir hatten die Straße gebaut. Dann sind wir mit den Autos darüber gefahren. Ich hatte den LKW, und der kriegte so richtig Schwung! Ja, und dabei ist die Straße kaputt gegangen. Und dann hat Jonas mir den Stein an den Kopf geworfen.*
Martha: *Also, du hast mit dem Jonas die Straße gebaut, und dann seid ihr mit den Autos darüber gefahren, ist das richtig?*
Daniel: *Ja, und als die Straße kaputt ging, hat mir der Jonas den Stein an den Kopf geworfen.*

Zu Schritt 3: Sage dem anderen, worüber du dich geärgert hast. Fang an mit »Ich habe mich geärgert, dass du …«
Martha: *Jonas, sag jetzt bitte Daniel, worüber du dich geärgert hast. Fang an mit »Ich habe mich geärgert dass du …«*

Jonas: *Daniel, ich habe mich darüber geärgert, dass du unsere Straße kaputt gemacht hast und dass du auch noch darüber gelacht hast.*
Martha: *Daniel, sag jetzt bitte Jonas, worüber du dich geärgert hast.*
Daniel: *dass der mir den Stein an den Kopf geworfen hat.*
Martha: *Sag es nicht mir, sag es Jonas. Sag bitte: Jonas ich hab mich geärgert, dass du ...*
Daniel: *Jonas, ich hab mich geärgert, dass du mir den Stein an den Kopf geworfen hast.*

Zu Schritt 4: Sage dem anderen, was du selbst getan hast. Fang an mit »Ich habe ...«
Martha: *Jonas, sag bitte, was du getan hast im Streit.*
Jonas: *Ich habe Daniel einen Stein an den Kopf geworfen.*
Martha: *Daniel, und was hast du getan im Streit?*
Daniel: *Ich habe die Straße kaputt gemacht.*
Jonas: *Und dann hat er auch noch darüber gelacht!*
Martha: *War das so, Daniel?*
Daniel: *Ja!*

Zu Schritt 5: Was möchtet ihr jetzt tun?
Martha: *Was wollt ihr jetzt tun, damit es euch wieder gut geht? Jonas, was möchtest du tun, damit es Daniel wieder gut geht?*
Jonas reicht Daniel die Hand: *Entschuldige bitte, dass ich dir den Stein an den Kopf geworfen habe.*
Daniel: *Entschuldigung! Wir können ja die Straße wieder aufbauen.*
Martha sieht, dass die beiden ihren Groll begraben haben: *Ist die Sache jetzt für dich wieder gut, Daniel?*
Daniel: *Ja!*
Martha: *Und für dich, Jonas?*
Jonas grinst: *Na klar! Daniel ist doch mein Freund. Komm, Daniel!*

Anmerkung: Oft sucht man erst gemeinsam mit beiden Partnern nach Lösungen, entscheidet sich und die Kinder reichen sich die Hand. Außerdem ist es hilfreich zunächst danach zu fragen, was der andere tun soll, damit es dir wieder gut geht. Hier hatten die beiden das so schnell unter sich geregelt, dass darauf verzichtet werden konnte, nach weiteren Lösungen zu suchen.

Vorschulkinder übernehmen mehr Verantwortung für ihren Streit.

Gelegentlich kann bei Vorschulkindern die Erst-Hilfe durch das Büchlein »Hilfe im Streit« ergänzt werden. Zu den fünf Schritten kommt der Rollenwechsel hinzu, den die Kinder aus der Übung im Stuhlkreis mit den Streitgeschichten kennen. Beim Lösungen finden handeln Vorschulkinder sehr eigenverantwortlich.

Unterstützende Maßnahmen im gesamten Elementarbereich zu den drei Stufen ...

... durch Vorbild – Das Modell bist du!
Lernen am Modell wird durch eine dialogische Haltung der ErzieherIn möglich. Praktikabel wird das, wenn die neun dialogischen Regeln[3] als Lebensaufgabe begriffen werden und das Bemühen deutlich wird, offen zu sein und nicht immer Recht haben zu wollen.

... durch Herzensbildung
Wenn wir Intelligenz und Wissen richtig nutzen, kommt es zu einem inneren Wandel, der ein gutes Herz entstehen lässt.[4] Je früher wir bei Kindern beginnen, um so mehr bewahren wir sie vor späteren Problemen. Im Alter von drei bis sieben Jahren entwickeln sich sehr wichtige soziale Fähigkeiten: Die Selbstkontrolle, das Zuhören und Mitgefühl. Ulla Püttmann hat dafür in Speyer den Herzenskreis entwickelt. »Sprich von Herzen und fasse dich kurz« sind die Grundregeln. Im »Miteinander hören und miteinander sprechen« werden Grundformen des Dialogs eingeprägt.[5]

... durch Eltern – Erziehungspartnerschaft
Eltern fragen häufig, ob sie dieses »Anders Streiten« auch zu Hause praktizieren können. Die oben genannte Form der »Erst-Hilfe« mit Elementen aus der Mediation ist schnell zu vermitteln. Dazu kommt, dass die Kinder im Stuhlkreis Impulse dazu erfahren haben.

... durch eine qualifizierte Ausbildung
Die TeilnehmerInnen werden in einem 60-stündigen Lehrgang in die Lage versetzt, im Kindergartenalltag Erfahrungsfelder für die Entfaltung von Konfliktlösungskompetenz bereitzustellen und nach einem bestimmten Vermittlungsverfahren Konflikte zwischen Kindern und zwischen Eltern/Teammitgliedern zu lösen. Für eine nachhaltige Didaktik sollte in jeder Kita einmalig ein Pädagogischer Tag, in der Region jährlich etwa zweimal ein Treffen (Intervision) und eine Fachtagung angeboten werden.

[3] *Schopp S. 71.*
[4] *Marc Greenberg in: Goleman S. 372.*
[5] *Schopp S. 70.*

Literatur

* Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Herder 01/2011, 01/2012, 02/2012.
* Braun, Günther: Mediation in Erziehung und Bildung in: Praxishandbuch Mediation, Seite 275-297, Stuttgart 2010.
* Braun, G.; Püttmann,U.: Kinder bauen Brücken zueinander. Bensberg 2005.
* Goleman, Daniel: Dialog mit dem Dalai Lama. München 2003.
* Liebertz, Charmaine: Das Schatzbuch der Herzensbildung. München 2004.
* Schopp, Johannes: Eltern stärken. Dialogische Elternseminare. Opladen 2004.

Für die Arbeit mit dem BMM wird in der Thomas Morus Akademie Bensberg ausgebildet. Die Inhalte richten sich nach den Standards des Bundesverbandes Mediation.
www.tma-bensberg.de
Hilfreiche Arbeitsmittel: MeMoMix.
Email: mbe0128@mbe-de.de

Kontakt

* E-Mail: guenther1931@t-online.de

© Dron - Fotolia.com

Ingrid Rauner

Praxiserfahrungsbericht
mit dem Bensberger Mediationsmodell

»Erst-Hilfe im Streit« – eine Einführung in einer gemischten Kindergruppe (2-6 Jahre) von Januar bis Juni 2011 in einem Kindergarten in Niedersachsen . Die Erzieherinnen des Kindergartens hatten durch Fortbildungen Mediation kennen gelernt und sind bemüht, ihre Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Durch Vorträge über Mediation lernten sie meine Arbeit kennen und luden mich zu einem Elternabend ein, um meine Arbeit vorzustellen. Die Eltern stimmten einstimmig für das Pilotprojekt, »Erste-Hilfe im Streit« im Kindergarten.

Motivation

Meine Motivation, den Kindern schon im Vorschulalter den Weg der fairen Streitschlichtung über eine Kindermediation zu vermitteln, hat mit meinen Beobachtungen und Erfahrungen als Erzieherin und Lehrerin und mit meiner Ausbildung zur Mediatorin, sowie der Entwicklung des Bensberger Mediationsmodells (BMM) zu tun. An der Seite von Günther Braun, dem Begründer des BMM, habe ich 2010 und 2011 an Ausbildungskursen für MediatorInnen im Elementarbereich mitgewirkt. Seit zehn Jahren bilde ich SchulmediatorInnen und MediatorInnen im Elementarbereich im Mediationszentrum in Brake/Unterweser aus. In der FG Mediation in Erziehung und Bildung war ich im AK Kindergarten aktiv an der Entwicklung der Ausbildungsstandards für den BM beteiligt.

Kinder geraten schon von Geburt an in Konflikte, wenn sie Hunger haben oder Zuwendung wollen. Zwischen den Bedürfnissen treffen Väter und Mütter Entscheidungen, die sehr konfliktreich für alle Betroffenen sein können, da das Kind die Sprache noch nicht beherrscht und die Eltern oft rätseln, was das Schreien zu bedeuten hat. Später werden die Verhaltensweisen wiederholt, die für das Kind erfolgreich waren. Dazu kann sowohl Beißen als auch Schreien oder Schlagen gehören. Eigentlich wollen sie damit etwas sagen bzw. ausdrücken, eine Botschaft überbringen z. B. »das ist meine Mama«, oder «guck mal, ich kann auch beißen« oder »lass mich in Ruhe«. Dass ein Kind sein Revier im 2. Lebensjahr mal mit Beißen oder Kratzen, Schreien oder Schlagen verteidigt, zeigt, dass es in der Welt der Konflikte angekommen

ist und sich auch wehren kann, dafür aber auch Missfallsäußerungen kennen lernen muss, die manchmal sehr unangenehm werden können und die es verarbeiten muss. Es ist immer ein unfairer Akt, wenn ein Stärkerer gegen einen Schwächeren antritt und auch noch gewinnt. Aber Erwachsene müssen nun mal den neuen Erdenbürgern vermitteln, dass sie hier auf Erden andere nicht verletzen dürfen und sie ihre Grenzen erfahren müssen.

In der Kinderkrippe merken sie schon früh, dass es da anders zugeht als im Elternhaus und es immer zwei Kinder in einem Streit gibt, die sich beide wieder vertragen wollen bzw. sollen, dass sie aber wieder in einen neuen Streit mit einem anderen Kind geraten. Das gehört zum Aufwachsen dazu. Aber häufig fehlt die Anleitung, wie man wieder miteinander befreundet sein kann, ohne nachtragend zu sein. Das unterlegene Kind im Streit sucht in der Regel bei der Gruppenleiterin Hilfe. Diese regelt häufig den Streit indem sie Vorschläge macht, wie sich die Kinder wieder vertragen sollen.

Eine Erzieherin mit Mediationsausbildung hat dagegen ein anderes Konzept. Die im Streit verfeindeten Kinder (»Du bist nicht mehr mein Freund.«) erfahren zum ersten Mal, dass ein Streit mit beiden am Streit beteiligten Kindern gelöst werden kann und beide Kinder an der Lösung beteiligt werden, ohne dass ein Kind allein beschuldigt , bestraft oder beschämt wird. Das kann schon ein Kind im 2. Lebensjahr erfolgreich erfahren.

Durchführung

Die »Erst-Hilfe im Streit« habe ich den Kindern einmal wöchentlich ca. eine Stunde im Morgenkreis über die Einübung mit Streitgeschichten aus dem BMM vermittelt. Ich habe erfahren, dass die Kinder mit Begeisterung dabei waren, weil sie mithelfen konnten, den Streit der Puppen zu lösen und nicht den eigenen Streit. Die Erzieherinnen berichteten mir, dass sie die Kinder beobachten, wie sie sich

© Miredi - Fotolia.com

wieder vertragen und dass die Erste Hilfe bei einigen Kindern schon Anwendung findet. Im Tagesablauf erfahren sie darüber hinaus, wie die **ERST-HILFE IM STREIT** real von der Erzieherin angewendet wird. Das gibt den Kindern Sicherheit und Vertrauen, nach einem Streit Hilfe zu holen.

Material: Der Rote Koffer mit Bühne und den Streitgeschichten, den Streitpuppen und dem Kopiermaterial zum Lieder lernen und Puppen basteln und ausmalen usw.

Inhalte

1. Woche

- Herzenskreis
- Streitgeschichte wird mit Puppen erzählt
- Einsatz der Bühne mit Bild: Die Kinder erkennen die Streitgeschichte wieder und ein Kind wiederholt die Geschichte und zeigt dabei auf die Kinder im Bild. Es beschreibt die Körperhaltung der Kinder und die Dinge, die auf dem Bild zu sehen sind und bringt die einzelnen Bilder in einen Zusammenhang. Die anderen Kinder geben ebenfalls ihre Eindrücke wieder. Die einzelnen Szenen werden ausführlich besprochen und die Bedürfnisse und Gefühle der streitenden Kinder benannt.
- Danach setzen sich die Kinder an die Tische und erhalten je ein Bild mit der Puppe Marcel und Lisa zum Ausmalen.

2. Woche

- Herzenskreis
- Die Kinder erinnern sich an die Streitgeschichte und erzählen sie z. B. einem Kind, das letztes Mal gefehlt hat oder einer Mutter, die zu Besuch ist.
- Ich spiele die Streitgeschichte mit den Puppen Marcel und Lisa wieder vor. Die Puppen wenden sich hilfesuchend an die Erzieherin (an mich) und beschuldigen sich gegenseitig. Ich führe jetzt die Regeln ein: Zuhören, ausreden lassen, nicht beschimpfen. Dann frage ich die Puppen: »Was ist passiert?« Die Puppen erzählen nacheinander, was passiert ist. Ich spiegel und wende das Handwerkszeug an (s. u.).
- Die Kinder erhalten auf einem Blatt Papier die Bilder mit den Regeln und setzen sich an die Tische, um die Bilder auszuschneiden und als Tischkarten aufzustellen.
- Sie können jetzt bei jedem Streit, der geklärt werden soll, die Regeln einsetzen. Aber es fehlt ja noch die Lösung. Daher werden die Regeln in die Fächer der Kinder gelegt und erst in der nächsten Woche wieder hervorgeholt.

3. Woche

- Herzenskreis
- Die Kinder lernen das Lied »Ich bin Ich und Du bist Du«
- Bühne mit Bild: die Kinder erzählen die Geschichte ohne Lösung.
- Ich spiele die Geschichte mit den Puppen vor. Die Kinder werden gefragt, was die Erzieherin jetzt tun soll. Die Kinder holen die Regeln aus ihren Fächern und halten sie hoch. Dann werden die Kinder gefragt, was die Erzieherin nach den Regeln zuerst sagt oder wie es denn nun weiter geht. Sie antworten (in der 3. Woche oft schon im Chor) »Was ist passiert?«
- Ich frage die Puppen und wende wieder das Handwerkszeug an:

Spiegeln, fragen »War das so?« »Sage bitte Lisa/Marcel, warum du dich geärgert hast«. »Sage bitte Lisa/Marcel, was du selbst getan hast«. Die Kinder im Stuhlkreis helfen bei den Antworten mit.

› Die Kinder setzen sich anschließend an den Tisch und basteln die Fingerpuppen, mit welchen sie die Geschichte in den nächsten Tagen noch einmal mit den Erzieherinnen nachspielen.

4. Woche

› Herzenskreis (Er fällt jedes Mal anders aus, damit die Kinder neugierig bleiben)

› Ich erzähle: »Heute finden wir eine Lösung. Marcel und Lisa haben wegen des Streits jede Nacht schlecht geschlafen. Sie wollen sich unbedingt wieder vertragen. Dazu brauchen wir:
1. einen Tisch
2. drei Stühle
3. eine schöne Tischdecke
4. eine Kerze
5. zwei Herzen

› Die Kinder holen Tisch und Stühle in die Mitte des Stuhlkreises. Zwei Kinder können mit den Puppen auf den Stühlen Platz nehmen. Ich erkläre den Kindern, warum sie das an einem Tisch machen und sogar mit Kerze und Herzen. Das hat eine wichtige Bedeutung, wenn man sich wieder vertragen will.

› Ich beginne mit einer freundlichen Begrüßung. Ich frage die beiden, was passiert ist und wer anfangen möchte, zu erzählen. Dann wende ich wieder das Handwerkszeug an: zusammenfassen, spiegeln usw.

› Die Kinder bitten mich, die Kindermediation zu wiederholen. Alle melden sich und wollen mal Marcel und Lisa sein. Zum Schluss will auch ein Kind auf meinen Schoß und Kindermediator sein. Ich flüstere den Kindern zu, wenn sie nicht weiter wissen oder die Kinder im Stuhlkreis helfen mit. Bis zu drei Wiederholungen reichte die Konzentration der Kinder im Stuhlkreis aus.

› Zum Schluss lernen die Kinder das Lied: Wenn ich glücklich bin …

5. bis letzte Woche vor den Sommerferien

Ich habe jede Woche eine neue Streitgeschichte mitgebracht und bin nach dem gleichen Muster verfahren. Die Kinder waren nun mit den Streitgeschichten so vertraut, dass sie selbst z. B. nach einem Wochenende Streitgeschichten erzählen konnten, wenn sie welche erlebt hatten und wie sie damit umgegangen waren. Ein Kind berichtete, dass es z. B. bei einem Streit der Eltern eine Friedenstaube verschenkt habe, als diese sich wieder vertragen haben. Zwei größere Jungen erinnerten sich an einen Streit, den sie im letzten Jahr hatten. Sie waren deshalb noch so böse aufeinander, dass ich mit den beiden eine »Live Mediation« durchführen konnte und alle Kinder miterlebten, wie die beiden Jungen sich gegenseitig entschuldigten. Nach vier Streitgeschichten, die sie über die Bilder kennen gelernt und mit den Puppen nachgespielt hatten, ist es immer wieder ein Ereignis für die Kinder gewesen, den Tisch und die Stühle in die Mitte zu holen und die Kindermediation vorzuführen. Am Ende erhielten sie das Erst-Hilfe-Büchlein und führten im Beisein der Presse die Kindermediation mit Hilfe des Büchleins durch. Zum Abschluss sollten Lehrer in den Kindergarten eingeladen werden, um von den Kindern zu erfahren, wie eine Erste-Hilfe im Streit abläuft.

Nach meinem Pilotprojekt wollen mehr Kindergärten die Erst-Hilfe einführen, da es sich herumgesprochen hat, dass die Kinder beim Eintritt in die Schule wissen, wie Streitvermittlung über Streitschlichter funktioniert und auch Eltern die Veränderungen der Kinder im Konfliktverhalten beobachtet haben.

AutorInneninfo

* Ingrid Rauner
Dipl.-Pädagogin, Mediatorin und Ausbilderin BM®
* E-Mail: i.rauner@t-online.de

Anzeige

© cydonna - Photocase.com

Gaby Tewes & Heide-Marie Reuter-Biehlig

Streitschlichtertag

Mehr Öffentlichkeit für Schulmediation

In den vergangenen Jahren hat die Mediation in vielen Bildungseinrichtungen Einzug gehalten. Die Einführung dieser konstruktiven Konfliktlösungsmöglichkeit trägt wesentlich dazu bei, das Lernumfeld positiv zu gestalten. So ist zu erklären, dass heute fast an jeder Schule Streitschlichterinnen und Streitschlichter ausgebildet werden. Durch ihren aktiven Einsatz wirken sie mit, eine Schulatmosphäre des respektvollen Umgangs miteinander zu gestalten. Mit Streitschlichtertagen machen Schulen und Kommunen auf dieses Angebot aufmerksam. Anhand eines Beispiels soll gezeigt werden, wie ein Streitschlichtertag organisiert und wer eingebunden werden kann. Die ausgeführten Vorbereitungsschwerpunkte sind als Beispiele und Handlungshilfen zu lesen.

Die Regionalgruppe Münster des BM beschloss im Jahr 2010 dem Engagement von SchülerInnen und LehrerInnen in Form des 1. Münsteraner Streitschlichtertages ein stadtweites Forum zu geben, das drei Hauptziele konkretisieren sollte.

1. Mediation/Streitschlichtung sollte eine große Öffentlichkeitswirkung erhalten.
2. Der Streitschlichtertag sollte als ein »besonderer« Tag den SchülerInnen Wertschätzung für ihr ehrenamtliches Engagement über den Rahmen ihrer eigenen Schule hinaus aussprechen.
3. Für SchülerInnen und LehrerInnen sollte mit dieser Veranstaltung eine schulübergreifende Vernetzung der Schulmediation in Münster initiiert werden.

Gründung einer Unterstützergruppe

Durch einen ersten telefonischen Kontakt mit den Schulen ermittelten wir AnsprechpartnerInnen für unser Vorhaben. In einem Brief an die LehrerInnen, die an ihren Schulen die Streitschlichtung durchführten und begleiteten, luden wir in einer ersten Sitzung zur Mitarbeit ein. Es bildete sich eine Gruppe von zehn Personen. Auf insgesamt vier Sitzungen im Jahr 2010 planten wir die Inhalte des Tages. Damit war der Grundstein für eine schulübergreifende Vernetzung der Schulmediation in Münster gelegt. Einige der KollegInnen erklärten sich bereit, am Streitschlichtungstag selber einen Workshop zu leiten. Da dies ebenfalls ehrenamtlich geschah, hatten wir dadurch einen finanziellen Vorteil. Als Bonbon stellte sich heraus, dass einer der Kollegen mit der Schülerband seiner Schule das Beiprogramm in den Pausen den ganzen Tag über musikalisch gestaltete.

Eine Unterstützung auf anderer Ebene erhielten wir durch die Marketingabteilung der Stadt Münster. Die Stadt des westfälischen Friedens ist dem Inhalt der friedensstiftenden Aktivitäten in besonderem Maße verpflichtet. Wir erhielten die Zusage für die Nutzung

eines historischen Gebäudes im Zentrum Münsters: das Stadtweinhaus am Prinzipalmarkt. Außerdem erhielt jede SchülerIn ein kleines Dankeschön in Form eines Schlüssel-/Namensbandes mit der Aufschrift: »Dialoge zum Frieden«, dem Jahreslogo der Stadt. Der Oberbürgermeister der Stadt war Schirmherr der Veranstaltung. Er unterstrich die Wertschätzung durch seine Unterschrift auf der Urkunde, die abschließend allen TeilnehmerInnen verliehen wurde.

Planung des Tagesablaufs

Zusammen mit der Unterstützergruppe wurde der Tagesablauf geplant. Nach einem eröffnenden Vortrag sollten zwei Workshopsequenzen zu je 1,5 Stunden angeboten werden. Die Themen der Workshops entstanden aus dem Angebot der Unterstützergruppe. Sie wurden ergänzt durch extern angefragte Workshopleiter.

So konnten wir für die 180 angemeldeten SchülerInnen, sowie für die 20 LehrerInnen den Tag mit folgenden acht Angeboten gestalten:

1. Achtsamkeits- und Wertschätzungstraining
2. Da sprach die Giraffe zum Wolf – Gewaltfreie Kommunikation
3. Rhythm is it – Samba-Trommeln und mehr
4. Lehrer-Erfahrungsaustausch
5. Einführung in das Anti-Gewalt-Training
6. Streitschlichtung in Bildern – Filmprojekt
7. Zivilcourage/Internetkriminalität – Cybermobbing
8. Hart aber Fair – Pressekonferenz

Für die Eröffnung konnte das ehemalige grüne Mitglied des Bundestages Winnie Nachtwei gewonnen werden, dessen politische Aktivität mit dem Stichwort »Friedensarbeit« gekennzeichnet werden kann.

Öffentlichkeitsarbeit

Um die Mediation durch den Streitschlichtungstag öffentlichkeitswirksam werden zu lassen, galt es, eine Pressemappe zu erstellen, die an alle lokalen Medien geschickt wurde. Ebenso wurde eine Homepage erstellt (streitschlichtertag-muenster.de). Am Abend des Streitschlichtungstages gab es in der Aktuellen Stunde eine Sequenz, in der TeilnehmerInnen des Tages interviewt und um ihre Einschätzung gebeten wurden.

Insgesamt waren durch die einzelnen Aktivitäten über die TeilnehmerInnen hinaus viele Münsteraner Bürger mit dem Thema Mediation in Berührung gekommen.

Sponsoring

Wir hatten kein Startkapital. Über die inhaltliche und organisatorische Planung hinaus mussten wir aus diesem Grunde um finanzielle Unterstützer werben. Dieser Job ist zwar mühsam, aber bei nicht nachlassender Aktivität auch erfolgreich. So ist es gelungen, die Stiftung »Bürger für Münster« und die NRW Bank dafür zu gewinnen, uns finanziell zu unterstützen.
Eine nicht unwesentliche Rolle spielte dabei die Schirmherrschaft durch den Oberbürgermeister und die Homepage, auf der die Firmen ihr Logo als Sponsor zeigen konnten. Auch hier gab es ein »Schmankerl«. Das renommierte Hotel und Restaurant Feldmann versorgte alle mit einem wunderbaren 3-Gänge-Menu zur Mittagspause.

Fazit

Dieser Artikel sollte Mut machen, ein solches Projekt auch in der eigenen Kommune durchzuführen. Die drei eingangs genannten Ziele sind als Bausteine für die Implementierung der Mediation in der Gesellschaft geeignet , sodass abschließend gesagt werden kann, ein Streitschlichtungstag ist über die große Akzeptanz der Schulen hinaus geeignet, Mediation als Chance des gesellschaftlichen Miteinanders zu verstehen und auch zu leben.

Natürlich bewegt uns auch die Frage: Lohnt sich dieser ganze Aufwand für einen Tag im Jahr?
Unsere Antwort: Wir arbeiten weiter. Der 2. Münsteraner Streitschlichtertag wird am 10. Oktober 2013 stattfinden. Wieder wird eine Unterstützergruppe gebildet und motiviert, wieder werden Sponsoren gesucht, wieder wird die Öffentlichkeitsarbeit intensiv reflektiert, und wieder wird vieles mehr getan werden. Beim 2. Durchgang verspüren wir schon ein wenig »Routine«. Wir sind uns einig: Der Aufwand lohnt sich. Mediation erhält dadurch die Bedeutung, die sie braucht, um nachhaltig ein nicht mehr wegzudenkendes, unverzichtbares Element der Gesellschaft zu werden, in der respektvoller Umgang Wirksamkeit hat.

AutorInneninfo

* Gaby Tewes
Leiterin der Regionalgruppe Münster,
www.bmev-muenster.de,
Mediatorin BM®, Projektmanagerin

* E-Mail:
info@mediation-muenster.net

* Heide-Marie Reuter-Biehlig
Mediatorin, Mitglied im Leitungsteam
der FG Erziehung und Bildung im BM

* E-Mail: heidereuterbiehlig@t-online.de

© phoenixie - Photocase.com

Gabi Althoff & Simone Wassermann

Implementierung von Mediation an Berufsbildenden Schulen

Ein Beispiel aus der Praxis

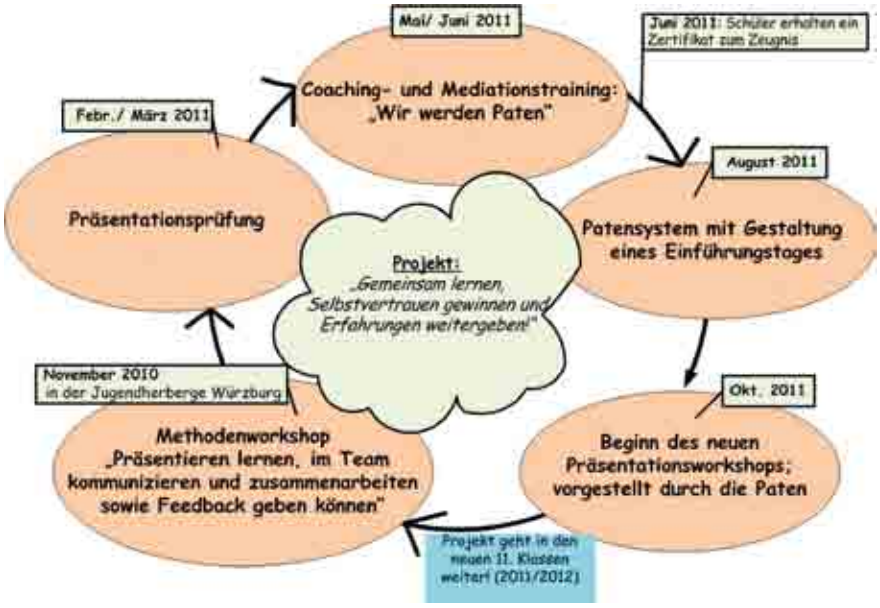
Mediation in Berufsbildenden Schulen (BBS) erscheint immer noch sehr schwer zu implementieren: Die Verweildauer der SchülerInnen an einer BBS beträgt im Schnitt drei Jahre. Diese Zeitspanne erscheint Vielen zu kurz, um den SchülerInnen eine Ausbildung als SchülermediatorInnen zukommen zu lassen. Betriebe erkennen aber zunehmend den Wert von Streitschlichtungskompetenz an und bevorzugen aus diesem Grund BewerberInnen mit entsprechender Mediationsqualifikation. Dass das Thema in vielen Lehrplänen bereits einen festen Platz erhalten hat, zeigt eine immer größere Bedeutung. Mediation in der Schule trägt dazu bei, dass SchülerInnen aktiv am Schulleben partizipieren. Ebenso leistet Mediation einen Beitrag zur Demokratisierung von Schule. Es gibt Möglichkeiten, Mediation an Berufsbildenden Schulen zu implementieren. Eine Möglichkeit soll im folgenden Artikel als Anregung vorgestellt werden.

Das Projekt »Gemeinsam lernen, Selbstvertrauen gewinnen und Erfahrungen weitergeben« im Beruflichen Gymnasium Gesundheit und Soziales an der BBS 3 Mainz erhielt von der Mainzer Volksbank einen Förderpreis im Rahmen eines Wettbewerbs zur Persönlichkeitsförderung bei SchülerInnen. Es ist eine Projektreihe, die jeweils in der 11. Klasse des Beruflichen Gymnasiums beginnt und in der 12. Klasse vertieft und praktisch erweitert wird. Hierbei werden mehrere Kompetenzziele verfolgt:

- die SchülerInnen bauen ihre Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten aus,
- stärken ihr Selbstvertrauen,
- erweitern ihre sozialen Kompetenzen und
- erlernen mediatives Handeln.

Inhaltlich bereiten sich die SchülerInnen durch ein Angebot von verschiedenen Workshops auf ein »Patensystem« vor: Sie übernehmen eine Patenfunktion für die SchülerInnen des nächsten Schuljahres und geben so Orientierung an der »neuen« Schule mit deren »neuen« An- und Herausforderungen.

Die Projektreihe beginnt am Anfang der 11. Klassenstufe und legt den Schwer-



Grafische Darstellung des Projektes

punkt auf die Themen »Präsentieren und Kommunizieren«. Die SchülerInnen erschließen sich im Team relevante Informationen, wenden diese in Form von Kurzvorträgen an, geben sich dabei Feedback und lernen den Umgang mit Kritik. In diesen Teams erweitern und verbessern sie so gleichzeitig auch ihr Sprachvermögen und ihre Kommunikationsfähigkeit, was eine Grundvoraussetzung für die Mediation darstellt. Weiterhin üben sich die SchülerInnen im Umgang mit einer Präsentationssoftware, indem sie verschiedene Features wie Folienmaster, Hyperlinks, etc. kennen lernen, um einen professionellen Vortrag gestalten zu können. Dabei erweitern sie ihre Analysekompetenz und Strukturierungsfähigkeit. Dies ist der erste Schritt, um Selbstvertrauen aufzubauen und im Gegenzug Präsentations- und Kommunikationsängste abzubauen. Um diesem eigenständigen und teamorientierten Lernen gerecht zu werden, fand der einwöchige, erste Methodenworkshop außerhalb der Schule statt. Die gelegten Grundlagen im fachlichen, sozialen und personalen Bereich werden durch die nächste Phase des Projektes ausgebaut. Die SchülerInnen erweitern mit Hilfe von Coaching- und MediationsexpertInnen ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Um die SchülerInnen nicht zu überfordern, erhalten sie dabei Unterstützung bei der Gesprächsführung und beim Prozess der Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit. Hierbei liegt der Fokus auf der Vorbereitung einer SchülerInnen-Patenschaft. Einfühlungsvermögen und der Umgang mit Konflikten stellen deswegen zentrale Punkte des Tagesworkshops dar.

Im Mediationstraining wird in einem ersten Schritt das Thema »Konflikte« bearbeitet. Es geht dabei darum, das eigene Konfliktverhalten besser kennen und verstehen zu lernen, aber auch ganz konkret Wissen darüber zu erlangen, wie Konflikte entstehen und wie sie eskalieren können. Zunächst wird durch eine Aufstellung im Raum zu vorgegebenen Fällen und der Frage »Ist das für Sie ein Konflikt?« gearbeitet. Schon bei dieser Übung wurde deutlich, wie unterschiedlich Situationen wahrgenommen werden. Den SchülerInnen wurde bewusst, dass Konflikte nicht objektiv, sondern subjektiv sind. Gezeigt hatte sich auch, dass manche Konflikte von den männlichen Schülern anders empfunden werden als von ihren weiblichen Mitschülerinnen. Die männlichen Schüler tendierten bei unerklärbaren Verhalten ihres Gegenübers eher gelassen. Sie gaben an, dass derjenige schon seine Gründe für sein Verhalten haben wird und man das in den nächsten Tagen so von »Mann zu Mann« klären kann.
Im Anschluss wird mit einer Übung zur Einstellung zu Konflikten gearbeitet. Der Austausch über die Gefühlslage bei Konflikten fördert dabei die Empathie und Achtsamkeit untereinander. Dieser zeigte deutlich, dass die meisten Angst vor Konflikten haben, weil sie nicht wissen, wie sie mit diesen umgehen sollen. Insbesondere verunsicherte die SchülerInnen, dass Konflikte eskalieren und ihre Kreise ziehen können. Danach werden die Eskalationsstufen nach Glasl thematisiert.[1] Wichtig ist diese Einheit, damit die SchülerInnen erkennen, dass ungelöste Konflikte auf Dauer größer bzw. komplexer werden und somit auch schwerer wieder zu lösen sind. Bei dieser Einheit fühlten die SchülerInnen sich in ihrer bereits vorhandenen Vermutung der Eskalation unbearbeiteter Konflikte bestätigt.

SchülerInnen setzen sich mit den Eskalationsstufen nach Glasl auseinander.

Die SchülerInnen reflektieren in den ersten Übungen über ihre bisherigen Erfahrungen und machen sich Konflikte und deren Muster bewusst. Dieses Wissen hilft ihnen, sich mit der Verantwortung eines Paten, der AnsprechpartnerIn und StreitschlichterIn für jüngere SchülerInnen sein soll, auseinanderzusetzen und die Bedeutsamkeit zu erkennen. Nach einem nun folgenden kurzen theoretischen Einblick in die Geschichte der Mediation, was Mediation ist und wie sie sich zu anderen Verfahren, z. B. der Beratung, abgrenzt, wird anschlie-

[1] *Vgl. Gugel, Günther.*

ßend ganz konkret im Rollenspiel gearbeitet. Die Rolle des Mediators/der Mediatorin übernimmt die Lehrkraft. Die SchülerInnen sind die Kontrahenten und durchleben im Rollenspiel mit Impulsen durch die MediatorIn die Phasen einer Mediation. Grundlage bildet hierbei das Klassenprogramm des Bensberger Mediationsmodells, wobei dies in einem Durchgang durchlaufen wird und nicht über einen Zeitraum von mehreren Stunden, wie es das Modell eigentlich vorsieht.[2] Die SchülerInnen erfahren die Bedeutung des Rollenwechsels, aber auch die Sinnhaftigkeit der autonomen Lösungsfindung. Die Intention dieser Einheit, das praktische Erleben und somit Erfahren mit allen Sinnen, was Mediation bedeutet, wurde erreicht. Die SchülerInnen zeigten sich beeindruckt von der Struktur des Verfahrens und insbesondere von der selbstbestimmten Lösungsfindung, welche sie aus ihrer bisherigen Schullaufbahn kaum kannten. Bislang waren sie es gewohnt, dass ihnen jemand anderes – meist Lehrende – sagt, wie etwas zu handhaben ist.

Auf Basis dieser Einheit wurde nun mit der »Erst-Hilfe im Streit« weitergearbeitet. Die »Erst-Hilfe im Streit« ist eine Möglichkeit der Kurzintervention bei Konflikten mit Elementen der Mediation.[4] Das ursprüngliche Konzept sieht dieses Instrument für Lehrende vor, um Konflikte zwischen Tür und Angel zu lösen. Wir haben die »Erst-Hilfe« dahingehend verändert, dass wir die SchülerInnen mit ihr vertraut gemacht haben. Sie haben im Rollenspiel ganz konkret deren Handhabung geübt. Ziel ist es, dass die SchülerInnen ein Instrument an der Hand haben, mit dem sie Streit zwischen ihren PatenschülerInnen schlichten können. Lassen sich Konflikte so nicht lösen, werden die KonfliktpartnerInnen zu den SchulmediatorInnen geschickt. Diese Funktion nehmen momentan noch ausschließlich die als SchulmediatorInnen nach den Standards des BM ausgebildeten Lehrenden der BBS 3 Mainz wahr. Perspektivisch soll diese Rolle von SchülermediatorInnen wahrgenommen werden. Dadurch wäre es auch möglich, das System über das Berufliche Gymnasium hinaus in der Berufsschule zu implementieren: Die SchülermediatorInnen könnten so die bisherigen Lehrkräfte unterstützen und eine Vorbild- und Ausbildungsfunktion in der Schule einnehmen.

Durchgeführt wird das Mediationstraining immer von zwei Lehrkräften, von denen eine die Ausbildung als SchulmediatorIn hat und die andere Lehrkraft im Beruflichen Gymnasium unterrichtet. Dadurch lernen die SchülerInnen zum einen die SchulmediatorInnen kennen, zum anderen haben sie direkt AnsprechpartnerInnen in ihren Klassen, um im Konfliktfall schnell handeln zu können. Die Evaluation des Projektes hat gezeigt, dass die SchülerInnen nach eigenen Angaben

- das erste Mal bewusst über ihr Konfliktverhalten reflektieren konnten,
- die vorgestellte Methode der Mediation größtenteils zum ersten Mal kennen gelernt haben,
- die Erst-Hilfe im Streit ihnen Sicherheit bei der Regelung von Konflikten gibt,
- einige Interesse daran haben, eine Ausbildung zur StreitschlichterIn zu machen.

Tatsächlich wurden mit diesem Projekt die Grundpfeiler für ein funktionierendes Mediationssystem im Beruflichen Gymnasium an der BBS 3 gelegt. Zunächst hat es den Anschein, dass zwei getrennte Dinge vermittelt werden – Fachinhalte wie »Präsentieren lernen« im ersten Teil des Projektes und »Grundlagen der Mediation« im zweiten Teil. Dies ist aber nur scheinbar der Fall. Im ersten Teil des Projektes wird mit den SchülerInnen zu Themen wie Teambildung, aktives Zuhören, (Körper-)sprache einsetzen und deuten, angemessen diskutieren und kritisieren sowie zu Möglichkeiten der Visualisierung gearbeitet. Dies sind alles Fähig- und Fertigkeiten, die auch in einer Ausbildung zur MediatorIn vermittelt werden. Somit legt der erste Teil des Projektes nicht nur Grundlagen für schulisches, sondern auch für mediatives Handeln. Ergänzt wird diese Methodenkompetenz dann ganz konkret durch »Mediation«. Die SchülerInnen können ihr Wissen im Anschluss in ihrer Patenschaft anwenden, eigene Erfahrungen im Umgang mit Streitschlichtung machen und einen wichtigen Beitrag zur Partizipation in ihrer eigenen Schule leisten.

[2] Vgl. Althoff, Gabriele u. a.: S. 14 ff.
[3] Vgl. ebd. S. 18 ff.

Literatur

* Gugel, Günther: Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung, Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V., 2010.

* Althoff, Gabriele; Braun, Günther; Henrich, Christine: Mediation für junge Erwachsene, Das Bensberger Mediations-Modell in Berufsschulen, Thomas Morus Akademie Bensberg, 2009.

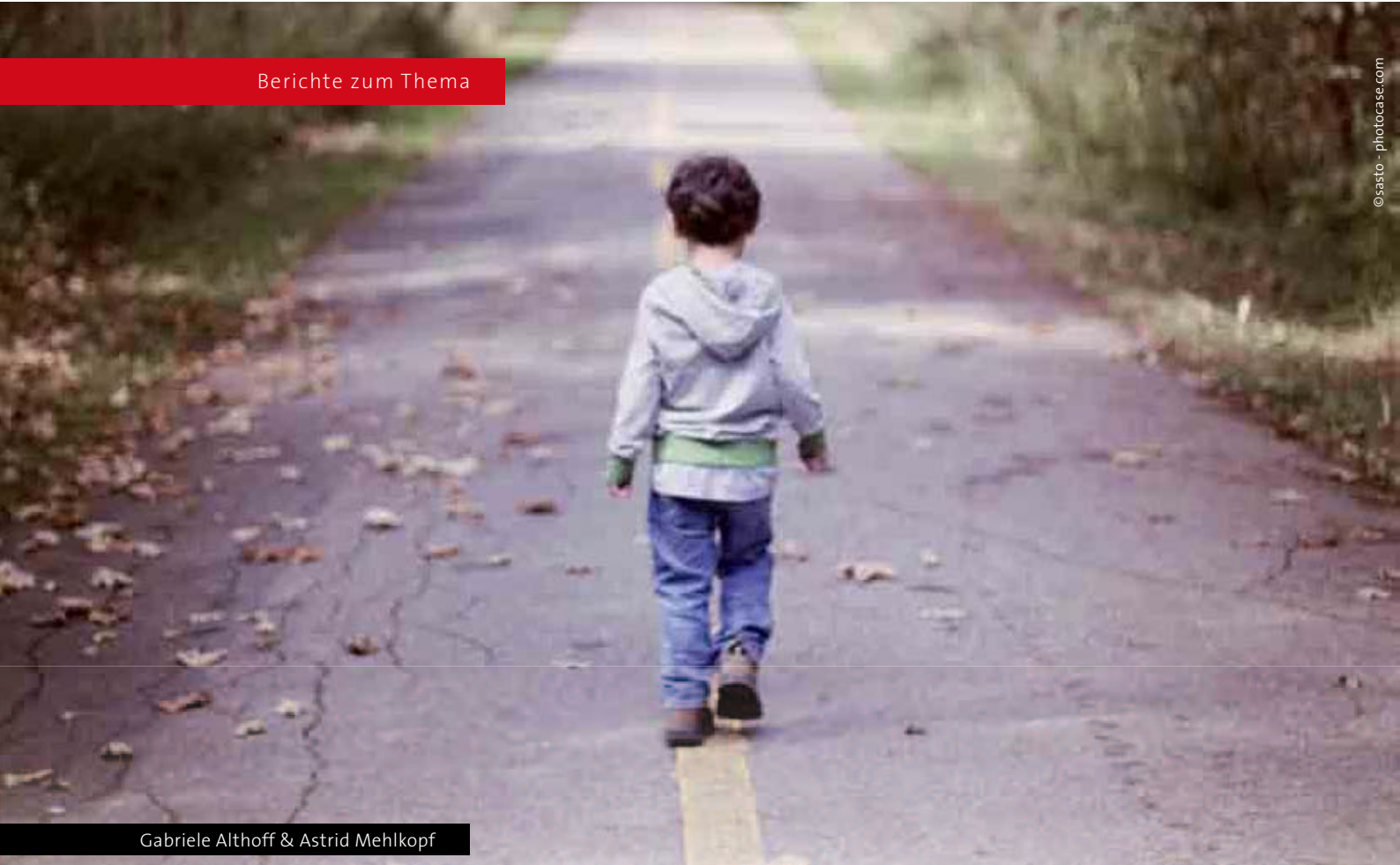
AutorInneninfo

* Gabriele Althoff
Diplom-Handelslehrerin, Schulmediatorin BM®, Mediatorin und Ausbilderin BM®, Leiterin der Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung im BM

* E-Mail: Gabi.Althoff@bmev.de

* Simone Wassermann
Diplom-Handelslehrerin

* E-Mail: Simone.Wassermann@bbs3-mz.de



©sasto - photocase.com

Gabriele Althoff & Astrid Mehlkopf

Mediation von Kindesbeinen an

Im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule

Die Bildungspläne der Bundesländer fordern zunehmend eine Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen, um den Kindern den Übergang zu erleichtern. Viele Ansätze werden überlegt und durchgeführt. So auch im Bereich Mediation wie der folgende Artikel zeigt.

Spätestens seit dem »Pisa-Schock« vor gut einem Jahrzehnt und begleitet von weiteren Längsschnittstudien sowie Forschungsergebnissen insbesondere aus der Neurobiologie ist die frühe Bildungsförderung in Deutschland ein beherrschendes Thema in der Bildungs- und Sozialpolitik geworden. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit kindlichen Bildungsprozessen, mit der Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme, erfolgreichen Lernprozessen im schulischen Unterricht und mit dem selektiven deutschen Schulsystem. Verschiedenste Reformen zielen seither darauf ab, attestierten Missständen wie der sozialen Benachteiligung von Kindern aus sogenannten bildungsfernen Familien, Schulversagen und insbesondere Verhaltensproblemen, die sich im Jugendalter in delinquentem Verhalten manifestieren können, präventiv zu begegnen. Der vorschulischen Förderung in Kindertageseinrichtungen wird hier eine bedeutende Funktion zugeschrieben, um Sozialisationsrisiken abzumildern und Basiskompetenzen zu stärken. Es versteht sich von selbst, dass Bildungsprogramme, sollen sie präventiv wirken und den Kindern Eigenschaften zur Lebensbewältigung vermitteln, keinesfalls »einseitig auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern auf die ganzheitliche kindliche Entwicklung ausgerichtet werden« müssen.[1] Die ganzheitliche Förderung von Basiskompetenzen wird in vielen Bildungsplänen der Länder aufgegriffen; im Fokus stehen die Stärkung der sozialen

[1] *Vgl. Stamm, Margit S. 256.*

und emotionalen Entwicklung des Kindes, seiner Selbstregulation sowie seiner Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen verantwortungsbewusst und einfühlsam – sich und anderen gegenüber – zu gestalten, wozu insbesondere auch eine konstruktive Bewältigung von Konflikten gehört: »Positiv bewältigte Konflikte machen Kinder stark, aus ihnen gehen viele Lernerfahrungen hervor.«[2]

Entscheidenden Einfluss auf das kindliche Lernen sozialer und emotionaler Kompetenzen haben die Qualität seiner Beziehung zu den erwachsenen Bezugspersonen sowie die Qualität der Interaktion im sozialen Umfeld. Kinder schauen sich die Verhaltensweisen von Erwachsenen ab und imitieren diese. Somit ist es wichtig, dass sie Vorbilder erleben, die ihnen mit Wertschätzung begegnen, die mit ihnen in einen Dialog auf Augenhöhe treten, die das Wahrnehmen und Äußern von Gefühlen ermöglichen und mit Konflikten verantwortungsbewusst umgehen. So nehmen ErzieherInnen und LehrerInnen, neben den Eltern, eine »herausragende Rolle (...) bei der Förderung einer positiven Konfliktkultur« ein. [3]

Mediation, die auch in anderen Alltagsbereichen immer mehr zum »Kulturfaktor« wird[4], wird zunehmend in Kindertagesstätten und Grundschulen zum konzeptionellen Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Neben der Orientierung an einer Dialogpädagogik wie sie von den Autoren Hartkemeyer/Freemann sowie Schopp beschrieben wird und der Ausrichtung der Pädagogik auf die »Herzensbildung«, also der Empathiefähigkeit, welche der dänische Pädagoge Jesper Juul als die »härteste Währung« bezeichnet,[5] kann mit Elementen der Mediation gearbeitet werden, um mit Kindern gemeinsam anders streiten zu lernen und Streit zu lösen ohne Gewinner und Verlierer. Dabei ist der Lerneffekt beim Kind umso größer, je konsistenter ihm diese Erfahrungen im gesamten Bildungsverlauf ermöglicht werden. Darüber hinaus streben Kinder gerade auch am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule nach Kontinuität; »für sie ist es wichtig, Anforderungen, Rituale und Strategien vorzufinden, die sie kennen und beherrschen«.[6] So hebt die neuere Transitionsforschung hervor, dass die pädagogischen Verantwortungsbereiche von ErzieherInnen und LehrerInnen sich am Übergang zur Schule »berühren« und »somit des fachlichen Austausches und der pädagogischen Abstimmung bedürfen«.[7]

Rollenspiel zur ERST-HILFE

So will beispielsweise die »Wiesbadener Empfehlung« zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule eine Brücke bauen zwischen diesen Bildungseinrichtungen, um Übergänge zu begleiten und Konsistenz in Bildungsprozessen zu erreichen.[8] 2007 entwickelt in Kooperation von Fachkräften aus dem Amt für Soziale Arbeit, dem Staatlichen Schulamt und VertreterInnen aus Grundschulen und Kitas verschiedener Träger enthält die Empfehlung Vereinbarungen von Kooperationsstandards und gemeinsamen Instrumenten, wie beispielsweise pädagogische Projekte und Fachveranstaltungen sowie die Bildung von Netzwerken zwischen abgebenden Kitas und ihrer Bezugsgrundschule.

Vor diesem Hintergrund treffen sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen regelmäßig, um gemeinsam pädagogische Konzepte zu entwickeln. Insbesondere wird nach pädagogischen Handlungsalternativen gesucht, die den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule für die Kinder erleichtert. Eine als Mediatorin in Erziehung und Bildung ausgebildete Erzieherin berichtete auf einem Treffen des Arbeitskreises von ihrer Ausbildung und den Erfahrungen mit Mediation in ihrer Einrichtung. Die Anwesenden waren begeistert und daraus erwuchs die Idee, eine Fortbildung für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zu organisieren. Zielsetzung der Fortbildung war es, den TeilnehmerInnen einen Einblick darin zu geben, was Mediation ist.

Die Fortbildung fand ganztägig statt und wurde sowohl von ErzieherInnen als auch von GrundschullehrerInnen besucht. Sie brachten keine Vorkenntnisse im Bereich Mediation mit. Der Einstieg der Fortbildung erfolgte über

[2] *Vgl. Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Bildungsministerium (Hrsg.) S. 58.*

[3] *Vgl. Marx, Ansgar S. 49.*

[4] *Vgl. Glasl, Friedrich, Ludwigsburg 2012, S. 28.*

[5] *Vgl. Juul, Jesper; Hoeg, Peter 2012.*

[6] *Vgl. Griebel, Wilfried; Niesel, Renate S. 129.*

[7] *Vgl. ebd. S. 122.*

[8] *Vgl. Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit in Verbindung mit dem Staatlichen Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden (Hrsg.) 2011.*

die Auseinandersetzung mit dem Dialog. Dialogpädagogik trägt viel zu einer Verhaltensänderung im Konflikt bei. Im Herzenskreis kann mit Kindern praktisch im Dialog gearbeitet werden. Kinder lernen Bewertungen zu suspendieren und Gefühle zu äußern. Gefühle äußern zu können, ist ein wesentlicher Bestandteil der Mediation. Die Kinder sind es zum Teil aus den Kindertagesstätten bereits gewohnt, mit dem Herzenskreis zu arbeiten. Die Grundschule übernimmt dieses Ritual und dadurch eröffnet sich die Möglichkeit mehr über die Kinder, ihr Leben, ihre Sorgen und Nöte, aber auch über ihre Freuden zu erfahren. Konkret wurde mit dem Seelenvogel von Michal Snuit gearbeitet.[9]

Die Seelenvögel symbolisieren Gefühle und werden im Gruppen- bzw. Klassenraum platziert. Jedes Kind kann sich morgens oder auch im Laufe eines Tages mit einer Klammer verorten. Die LehrerInnen und ErzieherInnen erhalten dadurch einerseits darüber Auskunft, wie es den Kindern geht, andererseits lernen die Kinder ihre Gefühle differenziert auszudrücken. Desweiteren wird im Herzenskreis mit Kinderbüchern gearbeitet, die sich mit Gefühlen, mit »anders sein« u. ä. Themen auseinandersetzen.

Ein weiterer Baustein war die Auseinandersetzung mit dem eigenen Konfliktverhalten. Diese Selbstreflexion ist sinnvoll, wenn nicht gar unabdingbar. Nur wenn die Vorbilder der Kinder selbst nach den von ihnen vermittelten Maßstäben agieren, werden sie auch glaubwürdig und können den Kindern Stütze bei der Bewältigung ihrer Konflikte sein.

Darüber hinaus war die praktische Schulung mit der Erst-Hilfe im Streit ein Schwerpunkt des Tages. Die Erst-Hilfe im Streit ist eine Kurzintervention mit Elementen der Mediation. Sie findet ihre Anwendung, wenn die ErzieherIn bzw. die LehrerIn keine Zeit hat, sich ausführlich mit einem Streit zu befassen. Der große Vorteil ist, dass die Kinder sich erst einmal alles von der Seele reden können. Später kann die ErzieherIn bzw. die LehrerIn eine Mediation mit den Streitenden durchführen.[10]

Fazit

Es war von Anfang an klar, dass dieser Tag nicht ausreichen würde, um die TeilnehmerInnen als MediatorInnen auszubilden. Dies widerspräche auch den Standards für Mediation in Erziehung und Bildung. Gelungen ist es aber, die TeilnehmerInnen für das Thema Mediation zu begeistern. Zwischenzeitlich haben sich ErzieherInnen, die an der Fortbildung teilgenommen haben, auf den Weg gemacht eine 60 Stundenausbildung als MediatorIn in Erziehung und Bildung zu absolvieren.

Perspektivisch sollen auch GrundschullehrerInnen als MediatorInnen in Erziehung und Bildung ausgebildet werden, wodurch die Nachhaltigkeit des Projektes betont wird. Ebenso steht für die Nachhaltigkeit dieses Tages, dass die gleiche Fortbildung in diesem Jahr mit einem neuen TeilnehmerInnenkreis aus den Einrichtungen des Arbeitskreises erneut durchgeführt wird.

Welche Vorteile entstehen durch solch eine Kooperation? Die Kinder lernen bereits in den Kindertagesstätten einen konstruktiven Umgang mit Konflikten. Sie sind es gewöhnt, nach bestimmten Regeln und Ritualen einen Konflikt beizulegen. In der Grundschule treffen sie nun auf dieselben Regeln und Rituale. Dadurch haben die Kinder Orientierung in einer ihnen nun neuen Umgebung. Gleichzeitig erleichtert das gewohnte Ritual die Arbeit der LehrerInnen in der Grundschule. Streitigkeiten werden schneller gelöst und es erwächst Zeit für andere Aufgaben. Gleichzeitig wird durch das Projekt die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule gelebt. In einer Einrichtung wurden auch die Eltern an einem Elternabend über Mediation informiert, so dass auch auf dieser Ebene Erziehungspartnerschaft praktisch umgesetzt wird.

[9] Snunit, Michal; Golomb, Na'ama: Der Seelenvogel, Carlsen.

[10] Vgl. Althoff, Gabriele u. a. 2009.

Rollenspiel zur ERST-HILFE

Literatur

* Althoff, Gabriele; Braun, Günther; Henrich, Christine: Mediation mit jungen Erwachsenen. Das Bensberger Mediations-Modell in der Berufsschule. Thomas Morus Akademie Bensberg, 2009.

* Hartkemeyer, Martina; Hartkemeyer, Johannes F.; Dhority, Freemann L.: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 5/2010.

* Hessisches Sozialministerium/Hessisches Bildungsministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden 2007.

* Juul, Jesper; Hoeg, Peter: Miteinander. Wie Empathie Kinder stark macht. Weinheim und Basel 2012.

* Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit in Verbindung mit dem Staatlichen Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden (Hrsg.): Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in Wiesbaden – »Die Wiesbadener Empfehlung«. 2. überarbeitete Auflage 2011.

* Marx, Ansgar: Das Palaverzelt. Ein spielerisches Mediationsritual für Kita, Grundschule und Familie. In: Mediation. Kompetent. Kommunikativ. Konkret. Band 1. winwin verlag, Ludwigsburg 2012.

* Mediation. Kompetent. Kommunikativ. Konkret. Band 1. winwin verlag, Ludwigsburg 2012.

* Schopp, Johannes: Eltern stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung: Ein Leitfaden für die Praxis. Leverkusen 2010.

* Stamm, Margit: Frühkindliche Bildung als Basis von Schulerfolg? Analysen zur Wirksamkeit früher Bildungsförderung. DDS – Die Deutsche Schule. Waxmann, 102. Jahrgang 2010, Heft 3.

* Snunit, Michal; Golomb, Na'ama: Der Seelenvogel. Hamburg 1991.

* Wilfried Griebel; Renate Niesel: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel 2004.

AutorInneninfo

* Astrid Mehlkopf
Diplom-Pädagogin, Lehrerin an der Fachschule Sozialpädagogik, Louise-Schroeder-Schule Wiesbaden

* E-Mail: astrid@mehlkopf.de

* Gabriele Althoff
Diplom-Handelslehrerin, Schulmediatorin BM®, Mediatorin und Ausbilderin BM®, Leiterin der Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung im BM

* E-Mail: Gabi.Althoff@bmev.de

Ein Bericht aus der Praxis

Im Schuljahr 2010/2011 wurde an der Louise-Schroeder-Schule Wiesbaden das erste Mal die Fortbildung »Mediation im Elementarbereich« angeboten, an welcher ich teilnahm. Begeistert von den Ideen zur Konfliktlösung und anders streiten mit Kindergartenkindern, begann ich dies in meiner Gruppenarbeit umzusetzen und zu erproben. Schon kurze Zeit später stellten meine KollegInnen eine Veränderung der Kinder meiner Gruppe im Konfliktlösungsprozess und Umgang miteinander fest und begannen sich für diese Methode zu interessieren. So wurde die Idee geboren einen Fortbildungstag gemeinsam mit zwei Referentinnen in der Einrichtung zu organisieren. Dieser wurde der Start zur Konzeptentwicklung und Umsetzung von Mediation in unserer Einrichtung.

Mit Begeisterung wurde dieses Thema von den KollegInnen erprobt und von den Kindern angenommen. Mit diesen positiven Erfahrungen nahmen wir am Kooperationstreffen der Grundschule und der Kindertagesstätten unseres Einzugsgebietes teil, bei dem es darum ging ein gemeinsames Kooperationsprojekt für das Schuljahr 2011/2012 zu entwickeln. So entstand die Idee, Mediation als gemeinsames Projekt mit gemeinsamen Fortbildungstagen umzusetzen. Das Ziel dabei ist es, dass Mediation auch in der Grundschule umgesetzt wird und die Kinder beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule auf vertraute und erlernte Strategien zurückgreifen können und bei deren Umsetzung weiter unterstützt werden. So nahm die Idee immer mehr Gestalt an und war auf den Weg gebracht.

Motiviert durch diesen Erfolg haben wir uns in unserer Kindertagesstätte auch weiterhin mit Mediation beschäftigt, einen Konzeptionsbaustein entwickelt, Elternabende zu diesem Thema durchgeführt und setzen uns weiterhin immer wieder neu damit auseinander. Derzeit haben bereits vier ErzieherInnen unserer Kindertagesstätte die Fortbildung zur Mediatorin in Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Elementarbereich absolviert und weitere werden folgen.

Der Umgang der Kinder untereinander und das Feedback der Eltern bestätigen uns täglich aufs Neue, dass das Konzept von »Mediation im Elementarbereich« für uns der richtige Weg ist und schon bei unseren Kleinsten funktioniert.

Jenny Fischer, Leiterin der Kindertagesstätte Marie-Juchacz in Mainz-Kastel zum Projekt und der Implementierung von Mediation in ihrer Einrichtung.

© PicturenetCorp - Fotolia.com

Helmolt Rademacher

Mediation in Hessen

Projekte zur Förderung der Verständigung

Hessen gehört mit zu den Pionieren der Schulmediationsbewegung, die sich Anfang der 90er Jahre in Schulen im deutschsprachigen Raum zunächst in Berlin und NRW später dann insbesondere in Hessen, Hamburg, Niedersachsen und Sachsen verbreitete. Die vorherrschende Praxis der Schulmediation Anfang und Mitte der 90er Jahre war in den meisten Bundesländern die Ausbildung von Streitschlichtern, Konfliktlotsen oder Peer-Mediatoren, die Mitschülern als Vermittler in Konflikten dienen sollten.

Die Anfänge

Ausgangspunkt war in Hessen das von Kurt Faller initiierte Offenbacher Modellprojekt, das sich an Schulen, Jugendeinrichtungen und Kindergärten richtete, um dort den Mediationsgedanken umzusetzen. In Hessen wurde die Mediation an Schulen von Anfang an in einen größeren Zusammenhang gestellt. Der Schwerpunkt lag auf der Entwicklung von Klassenprogrammen und der Einbindung von Mediation in das Schulentwicklungsprogramm. Die Ausbildung von SchülerInnen zu MediatorInnen stand erst am Ende des Prozesses.

Dieser Grundsatz gilt noch heute. Insofern handelt es sich in Hessen um ein mehrstufiges, systemisch angelegtes Programm zur Umsetzung von konstruktiver Konfliktbearbeitung als Teil des Schulprogramms. Zentraler Aspekt ist, dass die Implementierung der Mediation eine Haltung erfordert, die nicht nur stundenweise bei der Regelung von Konflikten zur Schau getragen wird, sondern sich jederzeit im Alltag einer Schule widerspiegelt. Deshalb sollen möglichst viele Schüler, Lehrer und Eltern einer Schule sensibilisiert werden, mit Konflikten konstruktiver umzugehen. Erst im zweiten Schritt wird die Mediation als Verfahren konkret eingeführt.

Mediation und Schulprogramm

Der Autor dieses Beitrags hatte ab Mitte der 90er Jahren zum Teil gemeinsam mit Norbert Ropers (damals Berghofzentrum für Konfliktforschung Berlin) Mediationsseminare für Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder und Schulpsychologen im Rahmen des damaligen Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) angeboten und so Mediation bekannt gemacht. Gleich-

zeitig hatte er Kontakt zu Kurt Faller aufgenommen und aufbauend auf dem Offenbacher Modellprojekt mit ihm gemeinsam das Projekt »Mediation und Schulprogramm« entwickelt, das im Frühjahr 1997 im Rahmen des HeLP startete. Der Schwerpunkt dieses systemisch ausgerichteten Programms lag insbesondere in der Verbreitung von Klassenprogrammen zum sozialen Lernen und dem Umgang mit Konflikten für alle Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 8. In Klasse 5 und 6 wurde dabei das Konzept von Christa Kaletsch (2003) »Konstruktive Konfliktkultur« zugrunde gelegt, für die Klassen 7 und 8 das von Marion Altenburg verfasste Sensibilisierungsprogramm »Die Kunst Konflikte produktiv zu lösen« (2005). Bei diesen Programmen steht vor allem die Arbeit an der mediativen Haltung im Vordergrund. Hierzu zählen auch Übungen zum Nicht-Werten der Meinung anderer oder das Aushalten von Unterschieden. Erst auf der Grundlage dieser Klassenprogramme wurde (und wird heute noch) die Schülermediation, bei der meist etwas ältere SchülerInnen Mediationen mit Jüngeren durchführen, eingeführt. Dieses Konzept sah und sieht vor, dass die Ausbildung der SchülermediatorInnen durch qualifizierte Lehrkräfte der eigenen Schule erfolgt und nicht etwa durch externe Trainerinnen. Entscheidend ist, dass auch nach der Ausbildung der Schüler die Betreuung der Gruppe durch qualifizierte Personen vor Ort weiter erfolgt.

Ein bis zwei Lehrkräfte pro Schule – mittlerweile auch Schulsozialarbeiter – absolvierten dazu eine 100stündige Weiterbildung zur SchulmediatorIn und wurden dadurch befähigt, sowohl SchülerInnen zu Peer-MediatorInnen auszubilden und zu begleiten, als auch dort wo die Allparteilichkeit gewahrt werden kann, Konflikte zwischen KollegInnen zu schlichten. Heute umfasst die Ausbildung zur SchulmediatorIn 130 Stunden und geht insofern über die Standards des BM hinaus. Neben der Grundausbildung gehört ein Modul »Konfliktbearbeitung in Klassen und Gruppen« sowie das Modul »Als Schulmediator im und am System arbeiten«(Implementierung) zur Fortbildung.

Ende 2004 wurde das HeLP aufgelöst und Teile davon in das Amt für Lehrerbildung (AfL), andere Teile in die Staatlichen Schulämter integriert. Im Rahmen dieses Umstrukturierungsprozesses wurde das Projekt »Mediation und Schulprogramm«, an dem bis dahin über 200 von 2000 hessischen Schulen teilgenommen hatten, beendet. Das AfL sah keine Notwendigkeit dieses erfolgreiche und sehr akzeptierte Programm weiterzuführen bzw. setzte andere Prioritäten, wohin die finanziellen Mittel fließen sollten. Auch eine Protestveranstaltung im Januar 2005 mit 80 TeilnehmerInnen konnte daran nichts ändern. In einigen Staatlichen Schulämtern wurden Teile des Programms in unterschiedlichem Umfang weitergeführt, allerdings ohne eine landesweite Koordination.

Das Ende von Mediation und Schulprogramm war Anlass den Verein »Schulmediation Hessen e. V.« zu gründen. Dieser Verein hat die Funktion den Mediationsgedanken an hessischen Schulen zu fördern. Aktuell organisiert Schulmediation Hessen jährlich ein Treffen für SchülermediatorInnen.

Mediation und Partizipation im Rahmen des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben«

Auf Initiative des damaligen Referatsleiters im Hessischen Kultusministerium (HKM) Herbert Schnell wurde im Jahr 2001 an das Team von »Mediation und Schulprogramm« die Idee herangetragen, sich an dem bundesweiten Bund-Länder-Kommissions-Programm (BLK) »Demokratie lernen und leben« zu beteiligen und einen entsprechenden Antrag zu stellen. Das Programm – an dem sich schließlich 13 Bundesländer beteiligten – wurde aufgelegt, um Tendenzen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Politikverdrossenheit entgegenzuwirken. Die Antragstellung war erfolgreich und so konnte ab April 2002 bis zum Sommer 2007 das Projekt »Mediation und Partizipation« (im Rahmen von »Demokratie lernen und leben«) realisiert werden. An dem Programm nahmen 19 Schulen (sechs Grundschulen, sieben Sekundarschulen und sechs Berufliche) teil, die zu gewählten Themen (u. a. Mediation, Sozialtrainings, Klassenrat) arbeiteten und intensiv durch externe BeraterInnen begleitet wurden.

Das BLK-Programm ermöglichte die Entwicklung neuer Formate und gab damit neue Impulse für das bisherige Mediationsprojekt. Da das BLK-Programm auf fünf Jahre festgelegt war, konnte die Teamstruktur, die bis Sommer 2005 auch im Kontext von »Mediation und Schulprogramm« bestand, im Wesentlichen erhalten bleiben und sicherte somit das Überleben des Projekts.

Eine Art Ersatz für Mediation und Schulprogramm war das buddy-Programm, mit dem das Projekt seit 2006 kooperiert. Dieses Peer-Learning-Programm hat eine Nähe zu Programmen zum sozialen Lernen und zur Schülermediation. Daher nutzten etliche Mediationsschulen das buddy-Programm als Ersatz für die bisherigen Mediationsangebote.

Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)

Während der Laufzeit des BLK-Programms wurden seitens des damals zuständigen Referenten im Hessischen Kultusministerium (HKM) Falko Franz sowie des Teams Initiativen ergriffen, um für einen Transfer der Erfahrungen an andere Schulen zu sorgen. So wurde 2005 ein Transferausschuss aus Vertretern von Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und der Schulverwaltung gegründet, um die Ideen von Demokratie lernen und leben in die Fläche zu bringen. Auf der Grundlage eines Landtagsbeschlusses gegen Verrohung und Gewalt, der von allen Landtagsfraktionen getragen war, gelang es Falko Franz personelle und fi-

nanzielle Mittel aus dem HKM zu gewinnen, die dann ab dem 1.8.2007 die Initiierung des Transferprojekts »Gewaltprävention und Demokratielernen« ermöglichte.

Das neue Projekt brauchte zunächst einen Vorlauf von einem Jahr, bis wieder ein qualitativ hochwertiges Programm für die Schulen auf die Beine gestellt war. Dabei wurden sowohl Strukturen und Angebote von »Mediation und Schulprogramm« wieder aufgegriffen (so die Qualifizierung von Schulmediatoren und die Klassenprogramme) und ein Grundlagentraining »Konstruktive Konfliktbearbeitung und Partizipation« entwickelt. Alle alten Programme wurden entsprechend so modifiziert, dass sie dem neuesten Erkenntnisprozess entsprachen.

Bezog sich »Mediation und Schulprogramm« fast ausschließlich auf den Mediationsansatz, so ist das GuD-Projekt wesentlich erweitert worden. Es finden sich zum einen im Fortbildungsprogramm eine Reihe demokratiepädagogischer Ansätze (Klassenrat, Kooperatives Lernen, Demokratietraining), die aus dem BLK-Programm »Demokratie lernen und leben« herrühren und zum anderen Themen, die in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben (Prävention im Team (PiT), Buddy-Programme, Trainingsraum, (Cyber-)Mobbing und Umgang mit Störungen) (Rademacher/Altenburg-van Dieken, 2011). Darüber hinaus spielt bei GuD die Beratung der Schulen eine sehr große Rolle. Es gibt unterschiedliche Angebote hierzu (s. www.gud.bildung.hessen.de). Insbesondere wurden sogenannte Projektentwicklungsgruppen in ganz Hessen gebildet, die sich zweimal im Jahr treffen. Dabei kommen jeweils zwei Vertreterinnen oder Vertreter einer Schule zu einer ganztägigen Fortbildung, die sowohl dem Austausch als auch der weiteren Qualifizierung dienen.

Das Thema Mediation spielt im Rahmen von GuD nach wie vor eine große Rolle, da die Haltung der Mediation eine sehr gute Grundlage für präventive und interventive Programme bietet.

Über 350 von 2000 hessischen Schulen sind in Programme von GuD eingebunden, davon dürften über 200 auch Mediationsprogramme realisieren.

Ausblick

Im Moment steht das Projekt GuD wieder vor einer Weichenstellung. Teile des HKM, die Staatlichen Schulämter, das Amt für Lehrerbildung und das Institut für Qualitätsentwicklung wurden zum Jahresende 2012 geschlossen. Alle diese Institutionen wurden im neuen Landesschulamt und der Lehrkräfteakademie vereinigt. Momentan (Januar 2013) ist noch nicht klar, wo genau Gewaltprävention und Demokratielernen verortet sein wird. Die KollegInnen im Projekt hoffen, dass sie ihre erfolgreiche Arbeit unter den neuen Rahmenbedingungen genau so gut fortführen können.

Literatur

* Altenburg, Marion: Die Kunst Konflikte produktiv zu lösen. Amt für Lehrerbildung, Frankfurt 2005. Zu beziehen bei: GuD, Petra Becker, Erwin-Stein-Haus, Stuttgarter Str. 18-24, 60329 Frankfurt.

* Kaletsch, Christa: Konstruktive Konfliktkultur. Förderprogramm für die Klassen 5 und 6, Weinheim 2003.

* Meier, Johannes; Hofmann, Herbert: Märchenhafte Mediationen – Band 1. Rollenspiel und Übungsbuch für Konfliktvermittler. Pohnsdorf 2012.

Bei diesem Buch handelt es sich um eine große Sammlung von Mediations-Rollenspielvorlagen, die sich vom Inhalt her an den Grimmschen Märchen orientieren, sich aber auf aktuelle Konfliktsituationen beziehen. Bei jedem Rollenspiel wird zunächst das Märchen geschildert (z. B. Aschenputtel) und dann ein daran orientiertes Rollenspiel aus der Jetztzeit beschrieben.

* Rademacher, Helmolt; Altenburg-van Dieken (Hrsg.): Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Prävention und Intervention. Berlin 2011.

In diesem Buch sind sieben gängige Programme bzw. Konzepte der Prävention (Klassenrat, buddy-Programm, Klassenprogramm soziales Lernen, Lions Quest, Theaterarbeit, Prävention im Team, Gewalt in digitalen Medien) und fünf der Interventionen (Olweus-Programm, Mediation, Trainingsraum, No Blame Approach und Intervention bei schulischen Krisen) von fachkundigen Autoren praxisnah beschrieben. Die zwölf Programme sind solche, die eine hohe Verbreitung in allen Bundesländern haben.

* Schröder, Achim,; Merkle, Angela: Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Schwalbach 2007.

Webadressen:
www.gud.bildung.hessen.de
www.schulmediation-hessen.de

AutorInneninfo

* Helmolt Rademacher
Lehrer, Lehrerausbilder am Studienseminar GHRF Offenbach, Leiter des HKM-Projekts »Gewaltprävention und Demokratielernen«, Mediator BM® und Mediationstrainer; Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)

* E-Mail:
helmolt.rademacher@t-online.de

© Anatoliy Samara - Fotolia.com

Frank Beckmann

Klassenrat

Dialog- und Konfliktfähigkeit »in die Breite« bringen

Dialog- und Konfliktfähigkeit von Kindern scheint immer weniger selbstverständlich, ist jedoch für das Gelingen des Miteinanders in der Schule grundlegend. Mediation, in deutschen Schulen besonders durch Schülermediationsprojekte verbreitet, lehrt diese Kompetenzen, zunächst in besonderer Weise den SchülermediatorInnen und im weiteren allen SchülerInnen, die Streitigkeiten mithilfe der Schülerstreitschlichtung klären; denn jede Mediation ist in diesem Sinne auch eine Lernerfahrung. Diese Lernerfahrung bleibt aber auf den kleinen Personenkreis der Mediationssitzung beschränkt. Angesichts der grundlegenden Bedeutung von Kommunikations- und Konfliktkompetenz für das Miteinander (nicht nur) in Schulen, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, den Aufbau und die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten bei jungen Menschen in der Schule auf einer breiten Basis zu unterstützen. Das Instrument Klassenrat scheint sehr geeignet zu sein. Es bietet eine Struktur und Praxis, entlang der Alltagsthemen einer Klassengemeinschaft Dialogfähigkeit und auch die Bearbeitung von Konflikten im Klassenverband einzuüben.

In Deutschland wird der Klassenrat in einzelnen Bundesländern bereits an zahlreichen Grund- und weiterführenden Schulen genutzt (u. a. Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg, Saarland), während er andernorts noch eher unbekannt ist. Dieser Artikel will einen kurzen Einblick geben in Theorie und Praxis des Klassenrats, die Lernchancen darin für SchülerInnen und Lehrkräfte aufzeigen, Zusammenhänge zwischen Klassenrat und Mediation deutlich machen und schließlich Hinweise geben zum Aufbau der Arbeit im Klassenrat sowie auf weiterführende Literatur, Arbeitshilfen, Links.

Was ist der Klassenrat?

Eva und Hans-Joachim Blum definieren in ihrem Buch Der Klassenrat – Ziele, Vorteile, Organisation kurz und bündig: »Der Klassenrat ist eine regelmäßig stattfindende Gesprächsrunde, in der sich SchülerInnen und die Klassenlehrkraft gemeinsam mit konkreten Anliegen der Klassengemeinschaft (z. B. Ausflüge und Projekte, Organisationsfragen wie Dienste und Regeln, Probleme und Konflikte im Miteinander) beschäftigen und dafür möglichst einvernehmliche Lösungen finden.«

[1] *Eva und Hans-Joachim Blum: Der Klassenrat – Ziele, Vorteile, Organisation, Mülheim an der Ruhr , 2006, S. 10.*

Der Klassenrat unterscheidet sich deutlich von dem sonst üblichen Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft übernimmt im Klassenrat zunächst die Rolle des Gesprächsbegleiters sowie die Verantwortung für den Gesprächsprozess, nicht jedoch für das Ergebnis. Sie leitet die SchülerInnen an, wie sie zu gemeinsam getragenen Ergebnissen kommen können. Sie setzt den Rahmen, innerhalb dessen Entscheidungen fallen können und macht diesen jeweils transparent. Die Gesprächsleitungsrolle wird im Verlaufe der Klassenratsarbeit sukzessive an die SchülerInnen übergeben. Inhaltlich sind SchülerInnen und Lehrkraft im Klassenrat Gesprächsteilnehmerinnen »auf Augenhöhe«. Verantwortungsübernahme braucht Verantwortungsbereitschaft, d. h. für eine gelingende Arbeit im Klassenrat müssen die SchülerInnen gewillt sein, an gemeinsamen Lösungen und deren Umsetzung eigenverantwortlich mitzuarbeiten. Auch benötigt das Arbeiten mit dem Klassenrat ein Mindestmaß an gegenseitigem Respekt und Offenheit in der Klassengemeinschaft.[2]

Strukturen des Klassenrats

Der Klassenrat braucht eine regelmäßige im Stundenplan verankerte Klassenratsstunde. Sinnvollerweise findet er im Rahmen einer Klassenlehrerstunde statt. In ihr treffen sich SchülerInnen und Lehrkraft im Stuhlkreis, so dass der gleichrangige Dialog aller mit allen unterstützt und gegenseitiger Blickkontakt möglich wird. Vereinbarte Gesprächsregeln sichern einen konstruktiven Dialog ab. Beispiele von Gesprächsregeln aus der Klassenratspraxis sind u. a.

- Ich höre zu, wenn ein anderer spricht.
- Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte.
- Ich rede von mir, nicht über andere. Beleidigungen sind verboten!
- Vorfahrtsregel: Wenigredner vor Vielredner.

Denkbar ist es, Gesprächsregeln zu Beginn der Klassenratsarbeit mit den SchülerInnen gemeinsam zu entwickeln. Das Nutzen eines Redesteins, -balls, -stabs o. ä. kann die Einhaltung der Gesprächsregel »Eine/r zur Zeit« zusätzlich unterstützen. Oft werden Anliegen oder Themen, die SchülerInnen im Klassenrat besprechen wollen, im Vorfeld schriftlich gesammelt, z. B. durch Klassenratsbuch, -briefkasten, -wand. In diesem Fall ist es zu empfehlen, das Anliegen immer mit dem eigenen Namen versehen werden. Das Sammeln von Anliegen wird teilweise unter unterschiedlichen Überschriften angeregt, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen und den Austausch im Klassenrat auf verschiedene Aspekte zu lenken. Ein gängiges Beispiel für Überschriften zur Anliegensammlung ist »Ich lobe ... – Ich kritisiere ... – Ich rege an ...« Die Qualität der Kommunikation im Klassenrat ist maßgeblich bestimmt von der Qualität der Gesprächsleitung, die für jede Klassenratssitzung klar zugeordnet sein und kompetent wahrgenommen werden muss. Diese Aufgabe übernimmt zunächst die (Klassen-)Lehrkraft, allmählich erfolgt dann eine Abgabe von (Teil-) Aufgaben an die SchülerInnen, z. B. als Zeitwächter, Protokollant, Regelwächter, Gesprächsleiter. Der Klassenrat folgt einer klaren und wiederkehrenden Ablaufstruktur etwa in folgenden Schritten:

- Räumliche und organisatorische Vorbereitung
- Eröffnung der Klassenratsstunde
- Positive Runde; sie schafft einen kurzen Redeanlass für alle und lenkt die gemeinsame Aufmerksamkeit auf Positives.
- Überprüfen der Verabredungen und Beschlüsse vom letzten Mal
- Sichten und Sortieren der Anliegen für heute (Was davon ist noch aktuell? Sind alle an dem Punkt unmittelbar Beteiligten bereit, darüber jetzt zu reden? In welcher Reihenfolge und mit wie viel Zeit werden die Anliegen besprochen?)
- Bearbeitung der einzelnen Anliegen in den Schritten
  - Sichtweisen austauschen
  - Lösungsideen entwickeln
  - Vereinbarung erzielen
- Notieren der Verabredungen und Schließen der Klassenratsstunde

Ausschnitthafte Einblicke in Klassenratssitzungen

Um ein lebhafteres Bild von der Arbeit im Klassenrat zu geben, folgen ausschnitthafte Darstellungen der Klassenratssitzung in einer Grund- sowie einer Gesamtschule. Die Angaben sind Auszüge aus der Praxis-DVD Demokratielernen in der Schule: Klassenrat, die über das Projekt Gewaltprävention und Demokratielernen des Landes Hessen bezogen werden kann (www.gud.bildung.hessen.de).

Auszug aus der Klassenratssitzung einer Klasse 4 einer Grundschule

Die SchülerInnen besprechen in der Klassenratssitzung u. a., wie sie eine Geldsumme von 100 Euro, die sie als Klasse gewonnen haben, einsetzen wollen. Zunächst nennen die 9- bis 10- Jährigen ganz unterschiedliche Ideen und begründen ihre Vorschläge. So fallen Vorschläge wie Bausteine, Bälle (»es gibt nicht mehr viele gute!« »Werden auch von vielen genutzt!«), Spiele (»solche, die mehr als zwei zusammen machen können!«). Es folgt ein Hinweis der Klassenlehrerin, dass die SchülerInnen ja nun, am Ende von Klasse 4 nicht mehr lange in der Schule sein werden und somit von möglichen Anschaffungen nicht mehr so sehr profitieren können. In der weiteren Ideensammlung folgen noch Schülervorschläge zu einem Klassenausflug mit unterschiedlichen Zielen, Comics sowie der Wiederholung einer Lesenacht in der lokalen Bibliothek. Auch das Bedenken, mit der Summe von 100 Euro einen Ausflug nicht vollständig bestreiten zu können, wird von einer Schülerin benannt, andere formulieren Ideen zum Umgang damit (»Vielleicht kann ja dann jeder etwas zuzahlen«, »Eine Busfahrt wäre ja nicht nötig, wenn Eltern uns fahren, vielleicht auch in Fahrgemeinschaften!«). Schließlich macht eine Schülerin den Vorschlag, alle unterschiedlichen Ideen mal aufzuschrei-

[2] *Ebda., S. 11 ff.*

© sasel77 - Fotolia.com

ben, um den Überblick nicht zu verlieren. Das ist jedoch bereits geschehen, die Protokollantin hat alle Ideen in ein Heftchen eingetragen. Die Kinder verständigen sich darauf, abstimmen zu wollen, welcher der Vorschläge den meisten Kindern gefällt. Dazu soll die Protokollantin zunächst noch einmal alles vorlesen, dann – so einigen sie sich auf das Verfahren – darf jedes Kind sich für den Vorschlag melden, den es am besten findet. Ergebnis: Der Klassenausflug ins Freibad findet die größte Zustimmung. Außerdem konkretisieren sie, dass es dort ja ein Picknick geben kann, zu dem jeder etwas mitbringt.

Auszug aus der Sitzung einer Klasse 6 einer Gesamtschule

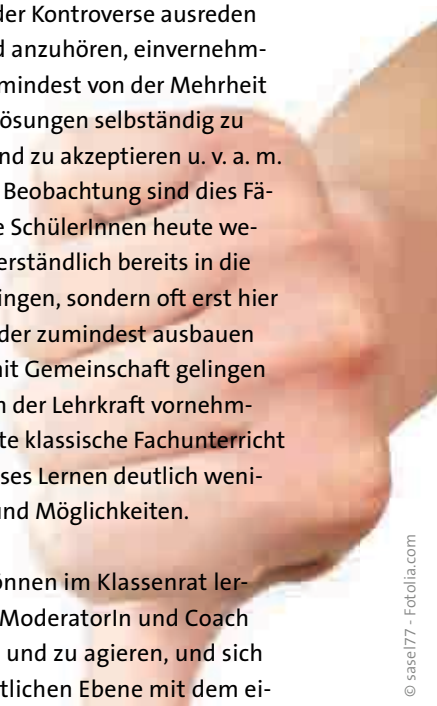
In dem Ausschnitt des Klassenrats, in dem es um aktuelle Anliegen der SchülerInnen geht, ruft die Klassenratsleiterin nacheinander die Punkte »Ich lobe …« und »Ich kritisiere …« auf. Dabei liest sie jeweils zum Einstieg die während der Woche im Klassenratsbuch gesammelten Einträge vor und gibt zunächst den SchülerInnen das Wort, die den Eintrag gemacht haben. Im Anschluss antworten zunächst die unmittelbar Angesprochenen, bei einigen Punkten bringen sich anschließend noch andere SchülerInnen in das Gespräch ein. Unter dem Einstieg »Ich lobe …« spricht zunächst ein Schüler an, dass er dankbar ist für die Unterstützung in Mathe, die er von einem Mitschüler bekommen hat und dass er sich dies gerne weiter so wünscht. Der Angesprochene ist erfreut über das Lob und bietet seine Hilfe weiter an. Eine Schülerin äußert, dass sie es toll fand, dass eine andere ihr in der vergangenen Schulwoche beigestanden hat, als ältere Schüler sie geschubst hatten. Die Angesprochene antwortet, dass sie das gerne gemacht hat und spricht in die Runde, dass ja auch andere in der Zukunft sich so verhalten könnten, wenn sie etwas Ähnliches beobachten.

Beim Punkt »Ich kritisiere …« geht es zunächst um die Beschwerde einer Schülerin darüber, dass eine andere im Englisch-Unterricht hineinredet. Der Regelwächter greift ein und macht darauf aufmerksam, dass dieser Punkt heute nicht besprochen werden kann, da die erwähnte Schülerin nicht anwesend ist. Ein zweites Anliegen unter dieser Überschrift benennt ein Schüler, der sich darüber beschwert, dass eine Mitschülerin ihn im Pausenspiel beleidigt hat. Er spricht sie darauf an, warum sie sich so verhalten hat. Die Schülerin erwidert, dass sie es nicht persönlich gemeint hat und nur Spaß gemacht habe. Nun schalten sich auch andere Mitschüler in das Gespräch ein. Ein erster macht darauf aufmerksam, dass sie sich als Klasse auf die Regel verständigt hätten, einander auch nicht aus Spaß zu beleidigen. Eine zweite macht den Vorschlag, dass eine Entschuldigung die Situation klären könnte. Die kritisierte Schülerin willigt ein und entschuldigt sich beim Mitschüler.

Ein drittes »Ich kritisiere …« beinhaltet die Beschwerde u. a. eines Schülers, der sich beklagt, dass ein Mitschüler sich in Spielen in der Pause oft und schnell aggressiv verhält. Der Angesprochene steht auf , nimmt eine rote Karte aus der Kreismitte und hält diese hoch – ein verabredetes Signal, dass er nicht bereit ist, dieses Thema jetzt im Klassenrat vor allen zu besprechen, sondern dieser Punkt im kleineren Rahmen zwischen den unmittelbar Beteiligten sowie der Lehrkraft besprochen werden soll.

Was SchülerInnen und Lehrkräfte im Klassenrat lernen können

Die geschilderten Beispiele geben einen Eindruck davon, wie »lernreich« der Klassenrat für alle Beteiligten sein kann. So sind die SchülerInnen u. a. gefordert, eigene Anliegen in das Klassengespräch einzubringen und zu erläutern, sich mit Anliegen der anderen sowie unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen, Strittigkeiten auszutragen, sich auch in der Kontroverse ausreden zu lassen und anzuhören, einvernehmliche oder zumindest von der Mehrheit getragenen Lösungen selbständig zu entwickeln und zu akzeptieren u. v. a. m. Nach meiner Beobachtung sind dies Fähigkeiten, die SchülerInnen heute weniger selbstverständlich bereits in die Schule mitbringen, sondern oft erst hier entwickeln oder zumindest ausbauen müssen, damit Gemeinschaft gelingen kann. Der von der Lehrkraft vornehmlich gesteuerte klassische Fachunterricht bietet für dieses Lernen deutlich weniger Anlässe und Möglichkeiten.



© sasel77 - Fotolia.com

Lehrkräfte können im Klassenrat lernen, sich als ModeratorIn und Coach zu verstehen und zu agieren, und sich auf der inhaltlichen Ebene mit dem eigenen Wissen und Wollen zurückzunehmen, denn anders als im Fachunterricht sind sie nicht in erster Linie für die Gesprächsinhalte des Klassenrats zuständig, sondern für den Kommunikations- und Interaktionsprozess und suchen danach, die zunehmende Verantwortungsübernahme der SchülerInnen auch für die Durchführung des Klassenrats zu unterstützen. Im Einzelnen heißt das zum Beispiel, die SchülerInnen selbst Lösungen für ihre Anliegen entwickeln zu lassen, auszuhalten, dass sie dafür andere Herangehensweisen nutzen und zu anderen Ergebnissen kommen. Die Arbeit im Klassenrat erfordert und stärkt in besonderer Weise die Prozesswahrnehmung und -reflexion der LehrerIn, u. a. aus den drei Wahrnehmungspositionen »Ich« »Der andere« und »Meta«.

Der Klassenrat ist darüber hinaus für SchülerInnen und Lehrkraft ein guter Anstoß, dem zwischenmenschlichen Geschehen und den Belangen der Klasse einen festen Platz und einen eigenen Stellenwert im Schulalltag einzuräumen und für Entwicklungen aufmerksam zu sein. So lernt die Klassengemeinschaft (inklusive Klassenleitung) die Selbstreflexion und -thematisierung und realisiert damit einen wirksamen Beitrag zur »Klassenklimapflege« und Mobbingprävention.

Der Klassenrat transportiert Mediationskompetenz mit Breitenwirkung

Der Klassenrat zielt mit seiner klaren Vorgehensstruktur, der großen Aufmerksamkeit für einen guten Gesprächsrahmen und mit der hervorgehobenen Bedeutung der Gesprächsmoderation auf den gelingenden Dialog, der die gemeinsame Diskussion und Regelung von ganz unterschiedlichen Fragen der Gemeinschaft ermöglichen soll. Dabei sind Lösungs- und Zukunftsorientierung im Sinne eines guten Miteinanders der Klassengemeinschaft grundsätzliche Ausrichtung. Der Klassenrat weist damit große Gemeinsamkeiten mit zentralen Elementen der Mediation auf. Die Gesprächsmoderation im Klassenrat bei der Regelung von Problemen und Konflikten zwischen den SchülerInnen oder zwischen SchülerInnen und Lehrkräften orientiert sich sinnvollerweise sogar explizit an den Vorgehensschritten der Mediation. Und da das Klassenratsgeschehen alle SchülerInnen der Klasse sowie die Klassenlehrkraft umfasst, vermag dieses Instrument anders als die Schülerstreitschlichtung Mediation und Mediationskompetenz in die Breite zu tragen.

[2] *Vergl. ebda., S. 49 ff.*

Hinweise zum Aufbau einer Klassenratspraxis, Arbeitshilfen, Literatur und Links

Unsere Erfahrungen in der Begleitung und Unterstützung von Schulen bei Aufbau bzw. Weiterentwicklung einer Klassenratspraxis zeigen, dass es gut möglich ist, sich als einzelne Lehrkraft, Jahrgangsteam oder auch ganzes Kollegium mit dem Instrument Klassenrat im Rahmen einer eintägigen Fortbildung so gut vertraut zu machen, dass ein Ausprobieren in der eigenen Klasse möglich ist. Um den Klassenrat schulorganisatorisch stimmig einbinden zu können, braucht es darüber hinaus entsprechende Diskussions- und Verständigungsprozesse im Kollegium und die Zustimmung und Unterstützung des Konzepts durch die Schulleitung.

Arbeitshilfen und Literatur sowie nützliche Hinweise im Netz zum Klassenrat sind mittlerweile zahlreich.

Unter **www.derKlassenrat.de** findet sich eine Vielzahl nützlicher Materialien und Anregungen, ein »Mitmach-Set« kann bestellt werden ebenso wie eine DVD, die die Praxis des Klassenrats an verschiedenen Schulen zeigt.

Unter **www.gud.bildung.hessen.de** finden sich ebenfalls zahlreiche Hinweise und Arbeitshilfen aus dem Zusammenhang des Projekts Gewaltprävention und Demokratielernen, in dessen Rahmen der Klassenrat in Schulen in Hessen Verbreitung erfährt. Über das Projekt Buddy wurde der Klassenrat an zahlreichen Schulen, z. B. in Berlin umgesetzt, eine Arbeitshilfe zum Klassenrat von Dr. Christa Schäfer ist in diesem Rahmen entstanden und beispielsweise über www.ganztaegig-lernen.de als PDF-Datei zu finden.

* Blum, Eva und Hans-Joachim: Der Klassenrat – Ziele, Vorteile, Organisation. Mühlheim an der Ruhr 2006.

* Friedrichs, Birte: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim 2009.

Anzeige

AutorInneninfo

* Frank Beckmann
Dipl. Sozialpädagoge, Mediator und Ausbilder BM®, Supervisor, Leiter des Referats Schule-Jugend-Erziehung der Mediationsstelle BRÜCKENSCHLAG e. V..
Seit 1998 als Trainer und Berater im Themenfeld Gewaltprävention an nahezu allen Schulformen im norddeutschen Raum tätig, arbeitet seit drei Jahren verstärkt auch zum Thema Klassenrat.

* E-Mail: frankbeckmann@bs-lg.de

Meike Mennekes

Mediation und Inklusion

Streitigkeiten gewaltfrei und einvernehmlich mit Hilfe der Mediation zu lösen, das kann man nicht früh genug lernen! So sind Kindergartenkinder, Schulkinder und Jugendliche eine wichtige Zielgruppe für Mediationskonzepte, die speziell für diese Altersstufen entwickelt wurden. Ein wissenschaftlich evaluiertes und seit mehr als 25 Jahren erfolgreich erprobtes Konzept dazu ist das Bensberger Mediations-Modell, kurz BMM genannt. Es bietet vom Elementarbereich über die Primarstufe bis zur Sekundarstufe I und II geeignete Bausteine an und bindet jedes Kind einer Klasse oder Gruppe in sein Trainingsprogramm mit ein, auch das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund.

Mit dem Bensberger Mediations-Modell kann jedes Kind in der Primarstufe lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen

Streitigkeiten gewaltfrei und einvernehmlich mit Hilfe der Mediation zu lösen, das kann man nicht früh genug lernen! So sind Kindergartenkinder, Schulkinder und Jugendliche eine wichtige Zielgruppe für Mediationskonzepte, die speziell für diese Altersstufen entwickelt wurden. Ein wissenschaftlich evaluiertes und seit mehr als 25 Jahren erfolgreich erprobtes Konzept dazu ist das Bensberger Mediations-Modell, kurz BMM genannt. Es bietet vom Elementarbereich über die Primarstufe bis zur Sekundarstufe I und II geeignete Bausteine an und bindet jedes Kind einer Klasse oder Gruppe in sein Trainingsprogramm mit ein, auch das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund.

Inklusion ist der Fachbegriff für das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Bei der Inklusion gibt es keine Trennung von »behindert« und »nicht behindert«, sondern die Anerkennung der Vielfalt und der Verschiedenartigkeit der Kinder. In den Bildungseinrichtungen wird allen Kindern ein gemeinsames Lernen ermöglicht und sie werden entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten gefördert. Deutschland hat sich am 26.3.2009 mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu verwirklichen.

Der Artikel 24 der UN-Verlautbarung fordert das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dabei wird sehr deutlich ausgedrückt, dass die Vertragsstaaten allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu einer inklusiven Schule ermöglichen müssen. Die verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen haben bisher die Inklusion sehr unterschiedlich verwirklicht. Bisher verfügt die Primarstufe über die meiste Erfahrung im Umgang mit Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und mit Heterogenität, d. h. mit der Kompetenz, sich auf eine sehr unterschiedliche Schülerschaft einzustellen.

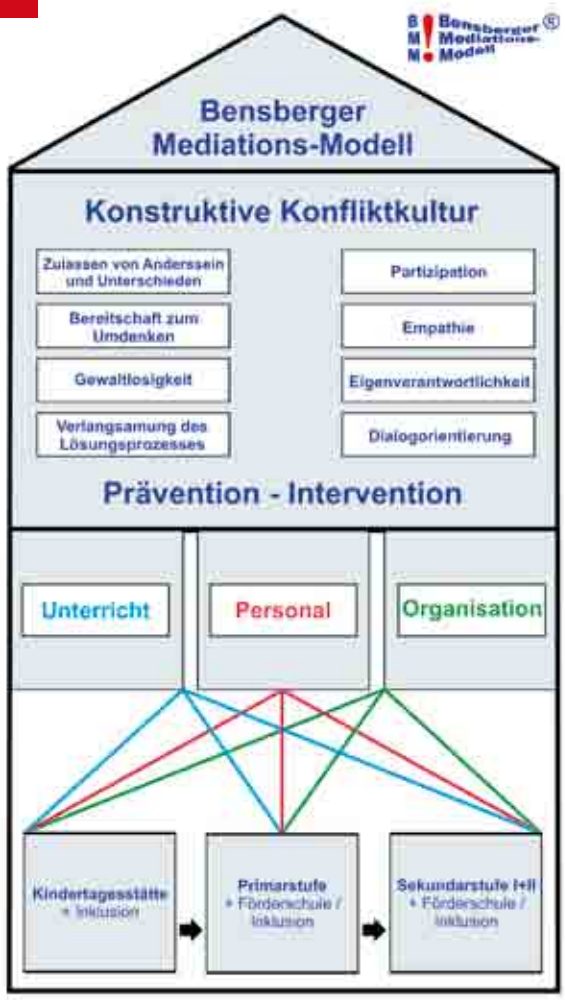
Im inklusiven Unterricht ist, wie es die UN-Konvention aussagt, soziales Kompetenztraining notwendig, damit alle

Kinder eine gleichberechtigte Partizipation an allgemeiner Bildung und am gesellschaftlichen Leben erreichen. Hier kann das Bensberger Mediations-Modell wirksame Hilfe leisten, denn seine Werte verwirklichen gerade ein Menschenbild im Sinne des inklusiven Gedankens: Zulassen von Anderssein und Unterschieden, Empathie, Dialogorientierung, Partizipation, Gewaltlosigkeit, um nur einige zu nennen. Diese Werte würdigen nicht nur die Verschiedenartigkeit der Kinder, sondern sehen sie als Realität des menschlichen Zusammenlebens an.

In einer inklusiven Schule ist der werteorientierte Umgang miteinander wichtig. Werte entwickeln sich im schulischen Alltag dadurch, dass sie vorgelebt und miteinander gelebt werden. Dabei kann die Umsetzung des BMM mit seiner praxisorientierten Ausrichtung und seiner klaren Struktur helfen, die besonders Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf brauchen.

In der Schule arbeitet das Bensberger Mediations-Modell auf zwei Ebenen, der Präventions- und der Interventionsebene. Bei der Prävention bietet es in einem strukturierten Trainingsprogramm vom ersten bis zum vierten Schuljahr allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse feste Sprach- und Handlungsmuster zur friedlichen Konfliktlösung an. Die Konfliktbearbeitung wird nicht den Erwachsenen überlassen, sondern die Kinder lernen zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich, ihre Konflikte zu lösen. Die aufeinander aufbauenden Trainingsmodule können in verschiedenen kooperativen Lern- und Sozialformen umgesetzt werden, die für den inklusiven Unterricht absolut notwendig sind. Berücksichtigung finden im BMM besonders die unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen der Kinder.

Da das Mediationsverfahren ein komplexer Vorgang ist, muss der Lernprozess für Kinder alters- und kompetenzgemäß gestaltet werden. Aus diesem Grund hat das BMM für den inklusiven Unterricht motivationsfördernde Arbeitsmittel entwickelt. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, z. B. Lernbehinderung oder geistige Behinderung, erhalten die für sie so wichtigen Anschauungsmaterialien, ein relevanter Gesichtspunkt beim Thema Inklusion.



Das Bensberger Mediations-Modell ©TMA2013

Einige Beispiele aus den Unterrichtsmaterialien können das verdeutlichen:

Bei der Prävention trainieren die Kinder anhand von »Streitgeschichten« schrittweise gewaltfreie Sprach- und Handlungsmuster mit den Elementen der Mediation ein. Dabei helfen Bildergeschichten mit typischen Streitsituationen aus dem Alltag. Zum besseren Einprägen wird der Inhalt der Streitgeschichten mit Puppen vor- und nachgespielt. Zur Auswahl gehören u. a. zwei Puppen mit dunkler Haut und eine Puppe, die das »Anderssein« verkörpert. Das ist eine große Hilfe, damit im inklusiven Unterricht an realitätsnahen Konflikten gearbeitet werden kann. Im BMM lernen die Kinder auch über Gefühle zu sprechen. Dabei helfen Rituale im morgendlichen »Herzenskreis«, ihre eigenen Gefühle und die der Mitschüler wahrzunehmen und sie sprachlich zu benennen. Kindgemäße Arbeitsmaterialien wie Gefühlswürfel, Gefühlspüppchen und Gefühlsbilder unterstützen sie bei diesem wichtigen Lernprozess, der für die Entwicklung von Empathie notwendig ist.

Auch der Rollenwechsel – das »Herzstück« des BMM – gehört als Trainingsbaustein in den inklusiven Unterricht. Hier lernen die Kinder, sich in die Sichtweise und in die Gefühle des anderen hineinzuversetzen, eine wichtige Übung zur Stärkung der Empathie. Nicht jedes Kind wird geistig und sprachlich in der Lage sein, den Rollenwechsel aktiv umzusetzen. Mit der Formulierung »In den Schuhen des anderen laufen« und einer kindgemäßen bildlichen Darstellung wird das Erlernen des Rollenwechsels unterstützt.

Konflikte konstruktiv und eigenverantwortlich lösen zu lernen, das ist das Ziel des schulischen Trainingsprogramms. Viele nach dem BMM ausgebildete Kinder haben in der Praxis immer wieder gezeigt, welche originellen und kreativen Lösungsvorschläge sie selbst gefunden und einvernehmlich mit dem Kontrahenten in den gemeinsamen »Friedensvertrag« eingebracht haben.

Jedoch finden wir im inklusiven Unterricht auch Kinder, die nicht ausreichend lesen und schreiben können und bei der Lösungssuche anschauliche Hilfe brauchen. Hier unterstützt der Einsatz einer Friedenskartei mit bebilderten Vorschlägen den Lösungsprozess. Die Kinder können dann Lösungen heraussuchen, ihrem Kontrahenten anbieten, mit ihm darüber sprechen, sich einigen

Streitgeschichten: In der Turnhalle

und die einvernehmlichen Lösungen in einem gemeinsamen Friedensvertrag festhalten. Auf diese Weise finden sie ihren eigenen und für sie selbst zu leistenden Weg, um zu einer friedlichen Konfliktlösung zu kommen.

Friedensvertrag Inklusion mit Lösungen zum Aufkleben

In einer heterogen zusammengesetzten Klasse stellt sich der Schulalltag mit Unterrichtsstörungen und Konflikten dar. Um diesen konstruktiv zu bewältigen, muss das Training zur Konfliktfähigkeit einen hohen Stellenwert haben. Dabei kann man auf die Ressourcen von sozial kompetenten Kindern der Klassen 3 und 4 zurückgreifen, die als Pausen- und Streithelfer im Vormittags- und Nachmittagsbereich der Schule eingesetzt werden. In einem halbjährlichen Kurs (60 Std.) werden sie außerhalb des Unterrichts, z. B. in einer AG im Nachmittagsbereich, gründlich in den Ritualen des BMM ausgebildet. Zum Training gehören Bereiche wie aktives Zuhören, Gefühle-Körpersprache, Teamfähigkeit, Konfliktbearbeitung, Organisation, Werbung und Implementierung. Die Kinder arbeiten in der Praxis mit der »Erst-Hilfe im Streit«, einem Interventionsverfahren, das sich u. a. auch gut für »Tür und Angel«-Konflikte im schulischen Alltag eignet. Bei schwierigen Streitfällen lernen die StreithelferInnen, rechtzeitig die Hilfe der Aufsicht führenden Erwachsenen zu holen. In den regelmäßig stattfindenden Rückmeldestunden reflektieren sie ihren Einsatz mit ihren Ausbildern. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Kinder im Primarstufenalter ihre Aufgabe mit hohem Engagement, Verantwortung und Freude erfüllen. Das ist eine große Hilfe im Sinne der Inklusion und eine Bereicherung für die demokratische Entwicklung einer Schule im Sinne der Partizipation.

In Schulen, in denen Inklusion umgesetzt wird, müssen besonders viele verschiedene Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Integrationshelfer, Psychologen und Eltern sinnvoll zusammenarbeiten, damit sich die Kinder mit Förderbedarf optimal entwickeln können. Dazu sind zahlreiche Absprachen über gemeinsame Ziele notwendig. Doch steht in der Regel zu wenig Zeit für einen umfassenden pädagogischen Austausch zur Verfügung. Umso wichtiger ist es für das gesamte System, ein gemeinsames vernetztes Programm wie das BMM mit seinen inhaltlich und formal gleichen Strukturen zu haben. Es kann den Erwachsenen und den Kindern mit seinen festen Regeln und gleichen Sprachritualen eine verlässliche und für sie durchschaubare Orientierung bieten und für das Lösen ihrer Konflikte eine gemeinsame Handlungsbasis.

Das BMM wurde von den Kriminologen der Ruhruniversität Bochum an einer Bochumer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt wissenschaftlich evaluiert. Es handelte sich dabei um eine Schwerpunktschule für integrative Beschulung, die auch von vielen Kindern mit Migrationshintergrund besucht wurde. Die Ergebnisse der Evaluation von Dr. Jan Köhler weisen deutlich eine gewaltreduzierende Wirkung und eine starke Förderung der sozialen Kompetenzen, besonders im Bereich der Konfliktfähigkeit nach. Die Studie zeigt überzeugend die positive Wirkung des BMM in einer Schule, die bereits seit vielen Jahren das inklusive Lernen in die Realität umgesetzt hat, zum Wohle aller Kinder!

Literatur

* Betting Dr., Stefan: Schulmediation und Inklusion. Essen 2012.

* Braun, G.; Dietzler-Isenberg, E.; Nottbohm, M.; Püttmann, U.; Schmiegel, K.; Würbel: Konflikte lösen lernen. das BMM in Förderschulen. Bensberg 2009.

* Köhler Dr., Jan: Kinder lösen Konflikte selbst! Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms. Bochum 2006.

* Metzger, Klaus; Weigl, Erich: Inklusion – eine Schule für alle. Berlin 2011.

* Püttmann, Ulla: Der Herzenskreis – Ein Weg zum Dialog mit und für Kinder. Speyer 2008.

AutorInneninfo

* Meike Mennekes
Mediatorin BM®, Schulleiterin i. R., BMM Trainerin

* E-Mail: Meike.mennekes@gmx.de

© contrastwerkstatt - Fotolia.com

Gesine Otto

Fit für Fairness

Konfliktklärung im Klassenraum

In der Fachgruppe »Mediation in Erziehung und Bildung« existiert eine Vielfalt an Konzepten z. B. für StreitschlichterInnenausbildung und für Trainings zu Sozialem Lernen und Mediation. Parallel dazu können auch konkrete Konfliktsituationen auf der Basis der Mediation im Klassenverband bearbeitet werden. Kennzeichen hierfür ist ein prozessorientiertes und ergebnisoffenes Arbeiten. Dieser Artikel bietet einen Einblick in das Bearbeiten von Konfliktsituationen mit Schulklassen.[1] Das dem zugrunde liegende Mediationskonzept »Fairness in ROT-GELB-GRÜN« wurde seit dem Jahre 2000 in der Arbeit mit Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt und erprobt[2].

Auszüge aus dem Konzept für »Fit für Fairness – Konfliktklärung im Klassenraum«

Gewinn: Die SchülerInnen erfahren konkret an Konfliktsituationen aus ihrer jeweiligen Klasse, was es bedeutet, eine faire Haltung umzusetzen. Sie erhalten wertvolle Impulse, die eigenen Denkmuster auf ihre Förderlichkeit hin zu überprüfen. Die Veranstaltung wird durchzogen von einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild und mit unserer Kultur.

Haltung: Konflikte und Streit sind unvermeidbar: Beides begegnet uns im Alltag, unabhängig von Situationen im beruflichen wie im privaten Leben. Deshalb ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen und zu schauen, wie ein Streit nicht unfair bzw. wie er fair verlaufen und was ich selbst dazu beitragen kann. Grundlage unserer Arbeit sind insbesondere die Haltung der Mediation und ein positives Menschenbild.

Dauer: In der Regel zwei oder drei Vormittage von 8 bis 13 Uhr, zusätzlich ein Vorbesuch für ein erstes Kennenlernen und Gefühl füreinander entwickeln sowie ein Nachbesuch zum Nachbereiten, Vertiefen einzelner Aspekte oder Bearbeiten einer aktuellen Situation.

Ziel: Die SchülerInnen setzen sich damit auseinander, wie sie in ihrer Klasse fair(er) miteinander umgehen können. Die Inhalte, die sie kennen lernen, können sie ebenso für ihre beruflichen Praktika etc. nutzen.

Inhalte: Grundsätzlicher Weg: Teil A: »Fässer öffnen«, Teil B: »Fässer bearbeiten«, Teil C: »Fässer schließen«, d. h. Teil A: Sammlung konkreter Situationen, die die SchülerInnen stören, Teil B: Dahinterschauen bei einzelnen Situationen und Teil C: gemeinsame Suche nach fairen

[1] *Vgl. allgemeiner Artikel zum gleichen Thema »Mediation – Kompetent. Kommunikativ. Konkret.« Band 1. Hrsg.: Siegfried Rapp, S. 75-78. Ludwigsburg 2012.*

[2] *Vorgestellt im SdM Nr. 43/III. Quartal 2011.*

Lösungen, die in der Regel in einer gemeinsamen Vereinbarung feierlich verabschiedet wird. Je nachdem, was in der jeweiligen Klasse ansteht, entwickeln wir aus unseren verschiedenen Bausteinen den konkreten Ablaufplan, z. B. kann der Schwerpunkt auf einer konkreten Konfliktbearbeitung liegen, auf etwas Verbindendem/den Sinn von Gemeinschaft erkennen, auf einer Mischform o. a. Zwischendurch können Gesprächsrunden über Fairness, faire Ergebnisse und faire Prozesse entstehen. Ausgewählte Experimente und Spiele zu Kooperation und Wettbewerb unterstützen die verbale Gesprächsebene auf der praktischen Erlebnisebene.

Zum Mitnehmen: Die SchülerInnen erhalten zu Beginn einen »Fairness-Pass« (eine GRÜNE Kopie), auf ihm notieren sie zu jedem stattgefundenen Baustein ihr Fazit, dies machen wir zusammen.

Zum Raum: Die betreffende Klasse, mindestens ihre KlassenlehrerIn und ich sitzen in einem Raum außerhalb der gewohnten schulischen Umgebung, z. B. in einem Jugendzentrum, Gemeindezentrum, Vereinsraum. Je nach Gegebenheiten in der Klasse sind zwei KlassenlehrerInnen dabei oder eine ReferendarIn. Und je nach Gegebenheiten werde ich begleitet von einer aktuellen (Anerkennungs-)PraktikantIn oder HospitantIn. Damit wir Erwachsenen keine »Front« gegenüber der Klasse bilden, verteilen wir beim Vorbereiten des Raumes relativ gleichmäßig unsere Sitzplätze im Stuhlkreis, gekennzeichnet mit unseren Unterlagen. Wenn ich gegenüber von meiner Begleitperson sitze, können wir uns - wenn nötig - leicht mit Augenkontakt verständigen sowie mit einer (in der Regel kurzen) Absprache vor der Gruppe. Den möglichen Nachteil, wenn wir in einer Kreisform sitzen, dass wir den Gesichtsausdruck etc. unserer jeweiligen NachbarInnen nicht sehen können, fangen wir gegenseitig dadurch auf, dass wir uns ungefähr gegenüber sitzen. Wir begeben uns mit dieser Sitzverteilung in die Gruppe hinein und erhalten erfahrungsgemäß mehr Kontakt zu SchülerInnen sowie Impulse von einzelnen.

Einblick in eine Veranstaltung – zunächst allgemein, dann beispielhaft

Der Anlass unseres Zusammenseins ist entweder ein konkreter Bedarf in einer Klasse an Konfliktklärung oder die Schule bzw. die KlassenlehrerIn möchte sich aus präventiven Gründen diesem Thema widmen.[3] Nach dem **Kennenlernen**, das nach dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn aufgebaut ist, stelle ich der Klasse eine schwere Aufgabe, um eine Momentaufnahme ihres Umgangs miteinander zu erhalten.
Die immer bekannter werdende Kooperationsübung »Der Zauber-Zollstock«[4] bezeichne ich als Experiment, da wir nicht wissen:

- ob es klappt
- wenn ja, wie es klappt
- und wie lange es dauert.

Das Spezifische daran:

- Die Gruppe erlebt gemeinsam eine (in der Regel unerwartet schwierige) Situation und reagiert darauf.
- Das Experiment kann mit verschiedenen Strategien geschafft bzw. gelöst werden.

Beschreibung der Aufgabe:

- **Start:** In zwei Reihen gegenüber stehen, obwohl die Aufgabe an die gesamte Gruppe gestellt wird, jeder streckt einen Zeigefinger vor, so dass die Fingerinnenfläche zur Decke zeigt, auf diese Reihe wir der Zollstock gelegt.
- **Ziel:** Alle Fingerknöchel liegen am Boden und der Zollstock liegt darauf.
- **Weg:** Den Zollstock gemeinsam von Start zu Ziel bringen.
- **Bedingung:** Zollstock nicht loslassen, keine »Tricks« (wie den Finger umknicken und den Zollstock dann nach unten ziehen) anwenden.

Durchführung: Eine Proberunde, um zu schauen, ob der »Zauber-Effekt« eintritt = der Zollstock geht hoch. Jedes Mal, wenn der Zollstock wieder zu hoch »geht« oder auch zu sehr zu den Seiten: Neustart auf der Ausgangsposition.

Auswertung: Erklärung, warum es so schwierig war (meist trifft dies zu, selten klappt es auf Anhieb): Das waren zwei sich widersprechende Aufträge: »hoch(halten)« und »runter(bringen)« – und in der Regel gewinnt zunächst »hoch«. Zusätzlich initiiert das Experiment (in der Regel):

- einen Konflikt in Euch plus
- einen Konflikt in der Gruppe, da die Überwindung des jeweils inneren Konfliktes unterschiedlich lange dauert und der Zollstock direkt alle Bewegungen aufnimmt und weiter transportiert.

Haltung: Dieses Experiment ist für mich alles andere als ein Spiel, da darin viel »Zunder« stecken kann (bisheriger »Rekord«: ca. 45 min mit heftigen Konflikten und dem wütenden Schrei eines Teilnehmers, während er wegging und sich an die Seite setzte: »Macht Euren Scheiß doch alleine!!«). Bei Gruppen, denen die Aufgabe auffällig leicht fällt, ist es für die Anleitung ebenso nicht einfach, da diesen TeilnehmerInnen nur mit einer abstrakten Erzählung vermittelt werden kann, dass diese Übung einige TeilnehmerInnen über ihre Frustrationstoleranzgrenze bringen kann. Der jeweilige Verlauf ist ein Abbild des Umgangs

[3] An einer Schule arbeite ich z. B. seit 2003 jedes Jahr mit drei Klassen, die Klassenlehrer/innen sind regelmäßig dabei und können dadurch vorher wie nachher entsprechend auf die Klassen einwirken.

[4] Originalbegriff: »Magic bamboo«: z. B. unter dem Titel »Stabmeditation« in: »Kooperative Abenteuerspiele 2« von Rüdiger Gilsdorf und Günter Kistner, Seelze-Velber, 2001, S. 71.

in dieser konkreten Gruppe miteinander sowie mit Konfliktsituationen, die sich gebildete Kultur der Klasse kommt zum Vorschein. Die Auswertung zum Thema »Umgang mit schwierigen Situationen« erfolgt intensiv und wertschätzend bzw. ressourcenorientiert (weniger gruppenrollenorientiert).[5]

Baustein »Situation in unserer Klasse«

Im nächsten Schritt sammeln wir Einzelmeinungen, was in ihrer Klasse gut läuft (in GRÜN) und was in ihrer Klasse schlecht läuft (in ROT), die KlassenlehrerIn ergänzt ihre Sicht (das Plakat ist ähnlich aufgebaut wie das für die Auswertung des »Zauber-Zollstocks«). Zur Bearbeitung eines Punktes von der »ROTEN« Seite wende ich mit der Klasse häufig[6] das **Eisberg-Modell** an.

Bezug des Naturphänomens zum Umgang mit Konfliktsituationen: In Konflikten gibt es **a)** Eisberg-Oberseite = ca. 1/5 des Ganzen: Hierfür verwende ich nicht nur den verbreiteten Begriff »Positionen«, sondern umfassender: »Verhalten und Aussagen«, sprich **Sicht- und Hörbares** (z. B. Nase rümpfen, Augen verdrehen, Beleidigungen, ...) **b)** Eisberg-Unterseite = ca. 4/5 des Ganzen: Hierfür verwende ich nicht nur die verbreiteten Begriffe »Interessen« und »Bedürfnisse«, sondern umfassender: »z. B. Von mir reden: meine Gefühle, Vermutungen, Wünsche, Fragen, Gedanken, Ziele, Motivation, Befürchtungen, Erwartungen, Werte etc., sprich **Unsicht- und Unhörbares** (z. B. meinen Anteil sehen, Empathie für mein Gegenüber, etc.).

In kurz ausgedrückt: Das unter **a)** kann eine Videokamera aufnehmen und wiedergeben. Das unter **b)** können nur die jeweils beteiligten Menschen mitteilen.

Konfliktklärung mit dem Eisberg-Modell

Je nach Zeit und inhaltlichen Erwägungen erarbeiten wir dieses Modell zunächst im Zusammenhang mit »Zwei Schwestern streiten sich um eine Apfelsine« und ziehen danach den Transfer zu ihrer Situation in der Klasse oder wir wenden es direkt auf Klassensituationen an. Aus Platzgründen zeige ich hier ein Beispiel für letzteres, basierend auf einer dreitägigen Veranstaltung mit einer Berufsschulklasse in Hessen: Die Veranstaltung fand mit einer Klasse im (einjährigen) Bildungsgang zur Berufsvorbereitung (BBV) zwischen Herbst- und Weihnachtsferien mit dem Ziel statt, dass sie die nach der Kennenlernphase entstandenen Konflikte miteinander klären, um einen fairen Umgang für den weiteren Verlauf des Schuljahres zu vereinbaren. In dieser Klasse nannten die SchülerInnen folgende drei ROTE Themen: anschauen/anstarren, ärgern/provozieren, lügen. Zum erstgenannten Thema: Zwischen einigen Schülerinnen bestand ein größerer Konflikt, da die Schülerinnen es sehr störte, dass eine Schülerin sie mit einem ausdruckslosen Gesicht unentwegt anschaute.

Zum Eisberg: Eisberg-Oberseite = das, was alle hören oder sehen können bzw. was eine Videokamera aufnehmen kann. In Konfliktsituationen ist diese meist »ROT« gefärbt, sprich in Sätzen zum Anderen stecken z. B. Beleidigungen, Befehle, Schuldzuweisungen etc. (Tamara) oder Verhaltensweisen des Anderen werden auf negative Weise bewertet (Samita).

Eisberg-Unterseite = das, was unsichtbar ist, sprich das, was eine Videokamera nicht aufnehmen kann. Wenn wir von uns reden, unseren Gedanken, Beweggründen, Fragen, Gefühlen, Interessen, Wünschen, Vermutungen, Zielen

etc., können wir die Eisberg-Oberseite sozusagen GRÜN färben.

An gegebene Situationen einen Punkt machen: **Tamara:** Sie hat bereits einige Male andere Jugendliche geschlagen, wenn sie von ihnen länger angeschaut wurde. **Samita:** Sie hat von Geburt an einen Hörfehler. (Vergleich zu den gegebenen Situationen beim »Streit um eine Apfelsine«: Kleine Schwester: Sie ist erkältet. Große Schwester: Sie backt Kuchen.)

An Verhaltensweisen ein Fragezeichen machen: **Tamara:** Muss sie sich mit Beleidigungen über das Verhalten von Samita beschweren? **Samita:** Muss sie die anderen SchülerInnen ausdruckslos und intensiv anschauen? (Vergleich zu den Verhaltensweisen beim Apfelsinenstreit: Kleine Schwester: Muss sie unbedingt den Saft einer ganzen Apfelsine haben? Große Schwester: Muss sie unbedingt die Schale einer ganzen Apfelsine haben?)

An Ziele ein Ausrufezeichen machen: **Tamara:** Ich will mich nicht beobachtet fühlen! Ich will mich nicht unwohl fühlen!

[5] Durch den Verlauf der Übung können wir sehen, was ist: Im Prozess einer längeren Teamklärung in einer Kindertagesstätte brauchte die Gruppe sehr lange, der Frust stieg und nach einer gewissen Zeit halfen wir insofern, dass wir den Zollstock nicht mehr über die Startlinie ließen und im weiteren Verlauf jeweils den Punkt schützten, den sie schon geschafft hatten. Bei der anschließenden Auswertung stand u. a. auf dem Plakat: »Wir benötigen Unterstützung«. Genau dafür war ich beauftragt.

[6] Insbesondere abhängig vom Alter der SchülerInnen.

Ich will wissen, was Du denkst! Ich will Dir helfen! Ich will nicht denken, dass Du gerade was Negatives über mich denkst! **Samita:** Ich will wissen, worüber Ihr lacht! Ich will mit Euch befreundet sein! (Apfelsine: Kleine Schwester: Ich will wieder gesund werden! Ich will von Dir respektiert werden mit dem, was ich bin und brauche! Große Schwester: Ich will Anerkennung! Ich will von Dir respektiert werden mit dem, was ich bin und brauche!)

Botschaft:

- Dahinterschauen: Worum geht es eigentlich? Was ist das eigentliche Thema/Ziel?
- »Sei flexibel in den Wegen, nicht in den Zielen!«

Im Prozess der Gesprächsrunde

Die anderen SchülerInnen brachten sich ein. Sabina platzte z. B. heraus und erzählte, dass ihr jüngerer Bruder gehörlos ist und sie als Kind sich die Hand vor den Mund gehalten hatte, damit er nicht von ihren Lippen ablesen konnte, wenn sie ihm was sagte. Dies beeinflusste ihre Haltung Samita gegenüber, da jedem klar war, dass Samita nichts für ihre Schwerhörigkeit kann so wie sie selbst auch nichts dafür können, dass sie hören können. Auf die Frage, warum Samita oft nach der Schule noch alleine wartet, erzählte sie, dass ihre Mutter ihr aufgrund der Schwerhörigkeit nicht erlaubt, mit dem Bus zu fahren, so dass sie auf den Schulschluss ihres Bruders warten muss, bis ihre Mutter kommt. Tamara bietet ihr spontan an: »Ich rede mit Deiner Mutter, dass Du Bus fahren kannst, ich fahre auch mit Dir zusammen.« (Hinweis: Das wäre ein Umweg für sie.) In der Rückmelderunde sagte eine Schülerin, dass sie es toll fand, dass Samita heute so aus sich heraus kam.

Auf dem weiteren Weg zur Lösung hielten wir fest:

- Samita muss irgendwohin schauen.
- Sie orientiert sich am Gesicht ihres Gegenübers, darin liest sie zur Orientierung aufgrund ihrer Schwerhörigkeit.
- Sie könnte versuchen zu lächeln, damit klar ist, sie denkt über die Anderen nichts Böses.
- Tamara und die anderen Schülerinnen könnten Samita erklären, warum sie gerade lachen bzw. ihr versichern, dass das Lachen gerade nichts mit ihr zu tun hat.
- Sie könnten sie in der Pause auch mal einbeziehen.

Lösung:

- Samita lächelt manchmal.
- Tamara und die anderen SchülerInnen gehen mehr auf Samita zu.

Baustein »Geschenke von uns für uns«

Bei dieser Klasse machten wir im Abschluss etwas GRÜNES zum Ausbalancieren: Alle schrieben etwas Positives zu jedem und ihren eigenen Namen dazu, indem von jeder SchülerIn ein Zettel im Stuhlkreis herumgegeben wurde, die Fehlenden wurden integriert.

Diejenige, die als letzte dran war, rollte das Papier im Anschluss, machte ein Geschenkband drumherum und alle übergaben dann gleichzeitig das Geschenk. Während des Lesens verbreitete sich eine besondere Stimmung im Raum. **Reaktion von Samita:** Sie lächelte währenddessen, dies sah Lea und rief: »Wie süüüß!« Und es folgte von ihr direkt die Rückmeldung, dass Samita so hübsch aussehen würde, wenn sie lächelt und dass sie viel positiver wirken würde. **Reaktion von Tamara:** Sie strahlte und sagte berührt: »Ich freue mich so, was Samita mir geschrieben hat, ich hätte nicht gedacht, dass sie so was Schönes schreibt.«

Vereinbarung

Wir sammeln das, was sie sich für die gemeinsame Zeit vornehmen und jeder schreibt mindestens einen Punkt auf eine GRÜNE Karte und klebt sie auf das Plakat. In Anlehnung an die Friedenspfeife der Indianer nach dem Krieg reiche ich einen Stift, eine SchülerIn kniet sich zum Plakat und unterschreibt es, dann übergibt sie/er der NachbarIn den Stift etc.. Währenddessen läuft laut »Frühling« aus »Die vier Jahreszeiten« von Vivaldi, da sie alle Jahreszeiten miteinander verbringen und der Frühling für Neuanfang steht. Diese Musik schockt immer mal auch einige, die Klassik nicht gewohnt sind ...

Dieses Plakat hängt im Anschluss im Klassenraum und kann ergänzt etc. werden (u. a. mit den Unterschriften der MitschülerInnen, die gefehlt hatten). Die LehrerInnen können nun mit den SchülerInnen weiter daran arbeiten – und gemeinsam für mehr GRÜN sorgen. Oder wie ein Schüler in der Abschlussrunde sagte: »Ich hoffe, dass wir am Ball bleiben mit unserem Verhalten.« Beim Nachbesuch würdigen wir dann Geschafftes und unterstützen sie in dem, was sie noch mehr schaffen wollen.

AutorInneninfo

* Gesine Otto
Dipl. Soz. , Mediatorin, Lehrbeauftragte
* E-Mail: gesine.otto@kommstruktiv.de

©heytonmy - photocase.com

Hans-Jürgen Rojahn

Mediation in der Jugendarbeit[1]

Wer als Kind oder Jugendliche/r an Veranstaltungen oder Maßnahmen der Jugendarbeit teilgenommen hat, oder ehren- oder hauptamtlich im Bereich Jugendarbeit tätig war, weiß um die Vielfalt und die Vielzahl von Konflikten, die in diesem Tätigkeitsfeld als »normal« anzusehen sind. Neben kleineren Konflikten in den verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit und im alltäglichen Geschäftsablauf kommen auch Auseinandersetzungen vor, die einen längeren Vorlauf haben und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht zufrieden stellend bearbeitet werden können. Unter Jugendlichen werden Konflikte häufig mit sprachlicher oder zum Teil auch physischer Gewalt ausgetragen. Ehrenamtliche und Hauptamtliche haben sich meist mehr oder weniger effizienter Interventionen oder Sanktionen bedient. Insgesamt blieben diese Vorgehensweisen aber unbefriedigend. Was lag also näher als das Vorhaben, auch in diesem gesellschaftlichen Feld die Mediation und die Streitschlichtung zu implementieren.

»Jeder hat gute Gründe für das, was er denkt und tut. Oft sind sie uns nur nicht bekannt.«

Die Fachgruppe »Mediation in Erziehung und Bildung« im Bundesverband Mediation e. V. hieß ursprünglich seit ihrer Gründung 1998 Fachgruppe »Schule und Jugendarbeit«. Macht dieser Titel doch deutlich, dass von vorneherein die Absicht bestand, Mediation nicht nur im Bereich Schule sondern auch in der Jugendarbeit zu etablieren. Es gibt zahlreiche Versuche von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen z. B. bei Freizeiten oder Bildungsveranstaltungen, auftretende Konflikte im Rahmen einer Mediation zu klären. Immer wieder treten dabei auch von SchulmediatorInnen ausgebildete gegenwärtige oder ehemalige StreitschlichterInnen in Erscheinung, die während oder nach ihrer Schulzeit in der Jugendarbeit mitarbeiten. Dies zeigt, wie bedeutungsvoll und nachhaltig Schulmediation und Streitschlichterausbildungen in die Gesellschaft hineinwirken.

Inzwischen gibt es auch eigene Projekte der Mediation in der Jugendarbeit. In Hessen findet eine Kooperation zwischen dem Hessischen Jugend-

[1] *Dieser Artikel wurde bereits veröffentlicht in »Mediation, Kompetent, Kommunikativ, Konkret«. Kongress-Band 1 zum Mediationskongress 2012. Ludwigsburg 2012.*

ring (HJR) – das ist die Arbeitsgemeinschaft der hessischen Jugendverbände, dem 30 landesweit aktive Jugendorganisationen angehören – und meinem Institut statt. Ziele des HJR sind »die Förderung von ehrenamtlichem Engagement, außerschulische Jugendbildung, die Qualifizierung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen« (www.hessischer-jugendring.de). Bei der Kooperation mit dem HJR geht es um Fortbildungsprogramme für (hauptamtliche) MitarbeiterInnen aus hessischen Jugendverbänden. Die Fortbildung besteht insgesamt aus vier Projektteilen.

Auftaktveranstaltung – Einführung Konfliktmanagement (2 Tage)

Hier geht es besonders um die Motivierung der hauptamtlichen JugendmitarbeiterInnen, sich mit alternativen Formen der Konfliktbearbeitung zu befassen. Außerdem gilt es, die Verantwortlichen – hier insbesondere Vorstandsmitglieder aus den Jugendverbänden – für dieses Thema zu sensibilisieren. Um bei den Verantwortlichen die Bereitschaft zur Implementierung eines Konfliktmanagementsystems zu wecken und ihr Interesse an konstruktiver Konfliktbearbeitung zu fördern, müssen sie gut über die Möglichkeiten und Grenzen der prophylaktischen Arbeit und des Mediationsverfahrens informiert werden.

Ausbildung von KonfliktberaterInnen/ KonfliktmanagerInnen (5 Tage)

KonfliktberaterInnen in Jugendorganisationen sind die Anlaufstellen für Konfliktbeteiligte. Das können sowohl ehrenamtliche wie hauptamtliche MitarbeiterInnen sein. Hier wird mit den Konfliktpartnern (oder auch einem von ihnen) eine erste Konfliktanalyse erarbeitet und im gemeinsamen Gespräch geklärt, wie, mit welchem Verfahren und mit welchen Personen der konkrete Konflikt bearbeitet werden kann. Ziel dieser Ausbildungswoche ist es, die KonfliktberaterInnen zu einem positiven Konfliktverständnis zu ermutigen und Interventionen zur Deeskalation von Konflikten kennen zu lernen und anwenden zu können. Dieses Seminar stellt den Grundkurs dar zur weiteren Ausbildung zu MediatorInnen in der Jugendarbeit.

Aufbaukurs zu MediatorInnen in der Jugendarbeit (8 Tage)

JugendmediatorInnen (vergleichbar mit SchulmediatorInnen) sind in der Lage, auch schwierige Konflikte zwischen Jugendlichen und Konflikte zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen, sowie auch zwischen Jugendlichen und anderen Erwachsenen (wie z. B. Eltern) zu klären, zu schlichten. Darüber hinaus erlangen sie die Fähigkeit, Jugendliche zu Streitschlichtern auszubilden, die dann ihrerseits in der Lage sind, in Peer-Mediation Konflikte zwischen Jugendlichen angemessen zu bearbeiten. Inhaltlich orientiert sich dieser Aufbaukurs an dem Curriculum für Schulmediation und wird speziell auf die Belange der Jugendarbeit angepasst.

Entwicklung von Curricula für die Ausbildung von StreitschlichterInnen und prophylaktische Arbeit am Umgang mit Konflikten

Die Teilnehmenden an dieser Ausbildung erstellen parallel zu den Ausbildungsblöcken oder auch hinterher eigene Curricula für die Streitschlichterausbildung und Konzepte für Informationsveranstaltungen und Trainings der verschiedensten Art, die den wertschätzenden Umgang miteinander, eine nicht verletzende Kommunikation und eine emphatische Haltung fördern sollen. Inzwischen ist es der Fachgruppe »Erziehung und Bildung« im Bundesverband Mediation gelungen, die Standards und Ausbildungsrichtlinien für die Schulmediation und die Mediation im Elementarbereich um den Bereich Jugendarbeit zu erweitern und für die in diesen Bereichen anerkannten MediatorInnen neue Titel zu erarbeiten. Sie sollen künftig heißen: »MediatorIn in Erziehung und Bildung BM« Schwerpunkt Schule, Elementarbereich oder Jugendarbeit.

©ines89 - photocase.com

AutorInneninfo

* Hans-Jürgen Rojahn
Evangelischer Theologe, Mediator und Ausbilder BM®, Geschäftsführer von inbalance MEDIATION

* E-Mail: info@inbalance-mediation.de

step
Training Supervision
Organisationsberatung
Konfliktmanagement

» Ausbildungssupervision
Supervisionskompetenz für Ausbilder für Mediation
5-tägiges Seminar für die Anerkennung als Ausbilder
» Supervisionstage für Mediatoren und Berater
» Methodenwerkstatt - Methodenvielfalt in der Beratung
Carla van Kaldenkerken, Lehrsupervisorin (DGSv),
Supervisorin, Mediatorin und Ausbilderin (BM)
Info: stepberlin.de oder vankaldenkerken@stepberlin.de

Gefühlsmonster®
Leichter über Gefühle sprechen
Ab 2013: Seminare für Mediatoren
www.gefuehlsmonster.eu

systemische aufstellungen
in der mediation
AKADEMIE perspektivenwechsel
18. september 2013
in münchen
www.akpw.de/system

arbeitsrecht
für mediatorInnen
Jetzt informieren!
26. - 27. april 2013
in münchen
www.akpw.de/recht

mediator finden.de
Das größte Mediatorenverzeichnis in Deutschland.
Mediation GmbH
fairmitteln & fairfinden
Waldreiterweg 23
22927 Großhansdorf
info@mediator-finden.de
www.mediator-finden.de
www.mediation.de
www.mediationsbuch.de

7. Zertifikatslehrgang
PROFESSIONAL COACH
Coachingausbildung für MediatorInnen in
fünf Modulen nach bewährten Qualitätsstandards des IMB
u.a. mit PD Dr. Joseph Rieforth, Kurt Faller, Norbert Fackler
Lehrgangsstart: Oktober 2013 in München / Haar
Professionalität, Menschlichkeit & Wirtschaftlichkeit
IMB GmbH
Institut für Mediation und
Beziehungsmanagement
Carl-Orff-Strasse 11
D-85591 Vaterstetten
Tel +49 (8106) 302090
office@im-beziehungsmanagement.de
www.im-beziehungsmanagement.de

Thies Stahl Seminare
NLP-Mediationskompetenz
Fortbildung über drei Wochenendseminare, bzw. über vier als
"Advanced Master (DVNLP) Couples Work and Mediation"
erweiterbar. Die Einstiegskurse am 24.-26.01.2014
und 18.-20.04.2014 in Hamburg sind auch jeweils
buchbar als Einzelseminar zum Thema
"NLP-Interventionsmuster für Paare, Konfliktmanagement
und Mediation"
www.ThiesStahl.de · TS@ThiesStahl.de · 040 63679619

Institut inbalance
MEDIATION
• Aufbau-Kurs Wirtschaftsmediation
(42 Std.) 25.-27.4.2013 und
20.-22.6.2013
• Aufbau-Kurs Familienmediation
(15 Std.) 04.-05.05.2013 oder
(15 Std.) 14.-15.09.2013
• Aufbau-Kurs Mehrparteien-Mediation
(15 Std.) 23.-24.11.2013
www.inbalance-mediation.de
inbalance
MEDIATION
Hans-Jürgen Rojahn
und Team, Hattersheim

NEUERSCHEINUNGEN
Mediation
Kompetent. Kommunikativ. Konkret. Bd 1 und 2
Mediation Band 1 + Band 2 spiegelt den aktuellen Stand der Erkenntnisse, des praktischen Wissens und der Erfahrungen aus einer vielfältigen Mediationslandschaft wider. Die Texte reichen von wissenschaftlich bis assoziativ. Beide Bände sind mit großem Fachwissen und Herzblut für die Mediation verfasst.
Je Band € 14,95 / Bestellung über winwin Verlag
winwinverlag | Marktplatz 5/1 | 71634 Ludwigsburg
Telefon 07141/6887999 | E-Mail: info@likom.info
www.winwinverlag.de

MEDIATIO
Heidelberg
Fallsupervision Praxisreflexion
mediationsanalog
nächste Termine
15.06.2013 28.09.2013
Cornelia Sabine Thomsen & Jan Martin Fehr
Mediation, Supervision, Ausbildung
www.MEDIATIO.de
www.supervision4mediation.de

sommerakademie
KONFLIKTKLÄRUNG IN TEAMS UND GRUPPEN
29. Juni bis 5. Juli 2013
In Königswinter bei Bonn
Kontakt: Frau M. Oboth
Telefon: 0 22 23 / 27 86 18
www.praxis-teammediation.de
zweisicht.
Business Mediation Center

Tilman Metzger
MEDIATION
KLÄRUNGSHILFE FÜR MEDIATOREN
fortlaufende Fortbildungsangebote
mit Christian Prior und Tilman Metzger
Kompetenz für innerbetriebliche Mediation:
• Im Auftragsgespräch durch Klarheit überzeugen
• heftige Gefühle konstruktiv nutzen
• bei Widerständen arbeitsfähig bleiben
• Mehrpersonenkonflikte hierzuschlagsgreifend führen
Wir schicken Ihnen gerne unsere aktuellen Angebote: info@tilmanmetzger.de

„inmedio"
Institut für mediation . beratung . entwicklung
Konflikt-Coaching für MediatorInnen
Mittwoch 12. bis Freitag 14. Juni 2013 in Frankfurt
mit Bernd Fechler und Christine Oschmann
www.inmedio.de/aktuell/aktuell.php
www.inmedio.de

„inmedio"
Institut für mediation . beratung . entwicklung
13. - 15. September 2013
Konflikt-Perspektiv-Analyse
in Konflikt-Coaching und Mediation
Info: berlin@inmedio.de
www.inmedio.de

Mediation kann mehr

Nach wie vor findet die Broschüre »Mediation kann mehr« großen Anklang. Wir haben bisher 35.000 Stück kostenlos verschickt. Damit ist unser Etat, den wir Dank der AnzeigenkundInnen zur Verfügung hatten, restlos erschöpft, bzw. bereits überzogen. Deshalb berechnen wir ab sofort 0,40 € pro Stück bei einer Mindestabnahme von 5 St. plus entsprechendem Porto.

Wir bitten um Verständnis für diesen Schritt und hoffen, dass trotz dieser kleinen »Hürde« auch die restlichen 5000 Ex. den Weg zu den KundInnen finden.

Bestellungen bitte an: *erwin.ruhnau@bmev.de*

© Arnd_Drifte - photocase.com

Eva Jüsten, Stefanie Wagner & Sabine Wolff

Was kann Projektmanagement für Mediationen im öffentlichen Raum leisten?

Mediationsverfahren im öffentlichen Raum können durch den Einsatz der Mittel und Methoden des Projektmanagements, die in Betrieben vorteilhaft zur Planung und Steuerung von Prozessen Anwendung finden, strukturierter gestaltet werden. Die in der Mediation im allgemeinen anerkannte Phasengliederung wird im folgenden Artikel mit den Phasen eines betrieblichen Projektes verglichen und die Nutzbarkeit der Methoden des Projektmanagements (PM) zur Analyse der Situation, Planung des Ablaufs, des Budget, des Ressourceneinsatzes, Leistungsumfangs und der Kommunikation wird aufgezeigt. Über die »Stelle für Gemeinwesenmediation« der Landeshauptstadt München (kurz SteG, siehe Erläuterung) haben wir verschiedene Mediationen im öffentlichen Raum durchgeführt. Dabei handelte es sich um Konflikte zwischen AnwohnerInnen an öffentlichen Plätzen oder Einkaufszentren, die sich von verschiedenen Nutzergruppen gestört fühlten. Diese sind z. B. Jugendliche, die mit ihren Sportgeräten Lärm machen oder Feiernde, die sich an einem Platz treffen und bis in die Morgenstunden reden, lachen, Musik machen und Müll hinterlassen. Bei diesen Fällen haben wir zunehmend Elemente des PMs (zum Begriff siehe Erläuterung) verwandt und festgestellt, dass dies die Gestaltung dieser großen Mediationsverfahren erleichtert hat.

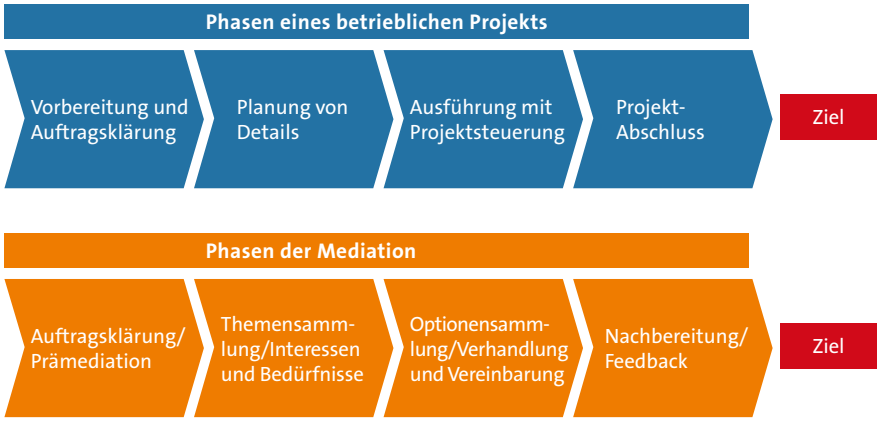
1. Besonderheiten der Mediationen im öffentlichen Raum

Mediationsbeispiel

In einem unserer Fälle handelte es sich um einen Nachbarschaftskonflikt, der bedingt durch die unsachgemäße Nutzung eines städtischen Bolzplatzes entstanden war. Der Platz grenzt direkt an Wohnhäuser und wurde zu diversen Ballspielen wie Fußball und Basketball sowie als abendlicher Treffpunkt von jungen Menschen benutzt. Es lagen bei der zuständigen Stelle der Stadt mehrere Beschwerden von direkten Anwohnern wegen des von den Jugendlichen erzeugten Mülls und Lärms vor. Es bestand großer Handlungsbedarf, da die AnwohnerInnen drohten, vor Gericht zu ziehen. Die zuständige Stelle der Stadt wandte sich an SteG, da sie in früheren Verfahren sehr positive Erfahrungen mit Mediation gemacht hatte. SteG wählte bewusst ein Tandem von Mediatorinnen mit Erfahrungen im Projektmanagement. Dieser Fall zeigt, dass Mediationen im öffentlichen Raum verschiedene Besonderheiten aufweisen, die im Folgenden dargestellt werden. Es wird nachvollziehbar, dass die beschriebenen PM-Techniken über die Mediation hinaus zur Bearbeitung dieser Verfahren eine sehr hilfreiche Ergänzung darstellen.

a) Beteiligte

Die Verfahren im öffentlichen Raum unterscheiden sich von herkömmlichen Mediationen v.a. durch die Vielzahl der Beteiligten. Hier können städtische



Prozess Mediation und PM

Stellen, PolitikerInnen, Polizei, Kirche, Schule, Anwohner, Jugendliche etc. beteiligt sein. Diese großen Gruppen in eine Mediation einzubinden erfordert ein gut strukturiertes Verfahren. Die Personen wechseln häufig, sodass es schwierig ist, eine Mediation von Anfang bis Ende mit denselben Personen durchzuführen.

b) Rolle der Auftraggeber
Ein weiterer wesentlicher Unterschied bei den vorgenannten Verfahren ist die Beteiligung öffentlicher Träger. SteG erhielt die Aufträge für die durchgeführten Verfahren entweder von politischen Gremien oder städtischen Stellen, also von öffentlichen Trägern. Die Vertreter dieser öffentlichen Träger bzw. die Mitglieder dieser Gremien sind anders als sonst bei Mediationen nicht Einzelpersonen mit eigenen Interessen und Bedürfnissen, sondern sie beschäftigen sich berufsbedingt mit dem Konflikt. Dies ähnelt zwar Mediationen in der Arbeitswelt, ist aber insofern speziell, als die öffentlichen Träger selbst (anders als z. B. der beauftragende Vorgesetzte) von den MediandInnen häufig als Konfliktparteien wahrgenommen werden.

Da diese Beteiligten zudem in hierarchisch organisierte Strukturen eingebunden sind, taucht immer wieder die Frage nach Entscheidungsbefugnissen und Zuständigkeiten auf.

c) Komplexität
Sowohl hinsichtlich der Auftraggeber, der Beteiligten, der einzuplanenden Zeit als auch der zu behandelnden Themen, die sich darüber hinaus häufig im Verfahren erweitern, ist die Mediation im öffentlichen Raum ein sehr komplexes Verfahren. Aufgrund der Randbedingungen kann es sein, dass die getroffenen Vereinbarungen keine Rechtsverbindlichkeit haben.

Inwieweit PM hier helfen kann, «das Verfahren in den Griff zu bekommen«, stellen wir im Folgenden dar.

2. *Welche Elemente vom PM sind hilfreich?*

a) Zielvereinbarung
Im Projektmanagement wird das Ziel in Teilschritten so detailgetreu wie zu Beginn möglich festgelegt. Ziel einer Mediation hingegen ist die Durchführung ohne konkrete Vorgaben hinsichtlich eines möglichen Ergebnisses.
In Mediationen im öffentlichen Raum haben die städtischen Auftraggeber häufig ein konkretes Ziel. Im vorliegenden Fall sollten die Anwohner die umfassende Nutzung des Bolzplatzes dulden. Im Rahmen einer Mediation kann jedoch nur die Durchführung der Mediation mit einem offenen Ergebnis zugesichert werden. Es ist eine wichtige Aufgabe der MediatorInnen dies zu vermitteln. Als Ziel wurde letztlich die »Durchführung einer Mediation« mit Teilschritten bzw. Meilensteinen (s. u.), nämlich die Durchführung von Vorgesprächen mit dem Auftraggeber ausgehandelt. Für die Vorgespräche wurde ein Fragenkatalog (Checkliste) erstellt und somit auch die Vergleichbarkeit des Umgangs mit den verschiedenen Interessengruppen hergestellt. Aus unserer Erfahrung heraus kann also schon die Aufteilung der geplanten Arbeitsschritte in dem komplexen Verfahren für eine gezieltere Steuerung benutzt werden.

b) Stakeholderanalyse
In vorgenannten komplexen Verfahren ist es notwendig, sich so früh wie möglich Klarheit über den Auftraggeber, Beteiligte und über weitere Betroffene zu verschaffen. Dafür ist es wie in einem betrieblichen Projekt wichtig, mit den tatsächlichen »Entscheidern«, die nicht notwendig mit den Auftraggebern übereinstimmen, möglichst früh in Kontakt zu treten. Oft ist den Auftraggebern nicht klar, wer alles in den Konflikt involviert ist. Alle beteiligten Personen und Gruppen werden in einem Übersichtsschaubild dargestellt, das zur Erhöhung der Transparenz in den Folgegesprächen genutzt wird.

Durch die gezielte Analyse und Visualisierung aller Stakeholder wurden in dem beschriebenen Nachbarschaftskonflikt weitere indirekt Beteiligte schneller erkannt. Hier waren es AnwohnerInnen, die nicht direkt am Platz wohnten, sich aber ebenso gestört fühlten und als Meinungsbildner für die Gegner des Bolzplatzes fungierten. Ebenso konnten die Vereine, die den Platz zum Teil für Freizeitaktivitäten nutzten, stärker in das Verfahren bzw. in die Lösungsfindung integriert werden. Häufig gibt es auch politische Interessen, die nicht direkt in Erscheinung treten. Hilfreich ist es, auch diese Interessenvertreter anzusprechen und in das Verfahren zu integrieren.

c) Lenkungsausschuss
Ein weiteres wesentliches Element des PM ist der Lenkungsausschuss, zu dem im Rahmen einer Mediation neben dem Mediationsteam die Zuständigen für die Auftragsvergabe und die

letztlichen Entscheidungen gehören. Anders als bei anderen Mediationen ist es bei Großverfahren im öffentlichen Raum dringend erforderlich, immer wieder mit dem Auftraggeber den Status und das weitere Vorgehen abzusprechen. In diesen Sitzungen muss in der Regel auch für die Vorgehensweise der MediatorInnen Verständnis geschaffen werden und für die Mediation, z. B. für das Erfordernis der neutralen Grundhaltung, die Verlangsamung, die Verschwiegenheit etc. geworben werden.

d) Terminplanung

Da eine Besonderheit der Mediationen im öffentlichen Raum die lange Dauer der Verfahren und die Vielzahl der Beteiligten ist, kommt einer guten Terminplanung und Übersichtlichkeit besondere Bedeutung zu. Im Lenkungsausschuss wird daher auch der Terminplan für die Phasen der Mediation vorgestellt, der im Wesentlichen die Planungen aller Gespräche mit den Konfliktparteien ausweist. Die Darstellung in einem Balkenterminplan ermöglicht eine gute Übersicht für die Steuerung des Prozesses. Sie ist offen, um im Verlauf des Verfahrens evtl. sich ergebende zusätzliche Beteiligte oder Betroffene in die Verhandlungen mit einzubinden.

MEDIATION	PROJEKT-MANAGEMENT	NUTZBARES AUS DEM PM
START	INITIALISIERUNG/ START/ PROJEKT-VORBEREITUNG / AUFTRAGSKLÄRUNG	• Leistungsbeschreibung • Stakeholderanalyse • Terminplanung mit Festlegung von Meilensteinen • Kostenplanung • Kommunikations-planung • Organisation, z. B. Entscheidungsgremien • Risikoanalyse
AUFTRAGSKLÄRUNG/ PRÄMEDIATION		
THEMENSAMMLUNG/ INTERESSEN UND BEDÜRFNISSE	PLANUNG VON DETAILS	• Zwischen-Abnahmen • Offene-Punkte-Liste • Fortführen der Pläne und Beschreibungen
OPTIONENSAMMLUNG/ VERHANDLUNG UND VEREINBARUNG	DURCHFÜHRUNG UND STEUERUNG	• Testphase von den Betroffenen • Statusberichte an Stakeholder • Durchgängiges Controlling von • Budget • Terminen • Liefer-/Leistungs-umfang • Qualität
NACHBEREITUNG/ FEEBACK	ABSCHLUSS	• Lessons learned Workshops • Touch Down mit allen Beteiligten • (Feedback und Qualitätssicherung für neue Projekte nutzbar machen) • Abschluss der Dokumentation • Endabnahme vom Auftraggeber
ABSCHLUSS		

Nutzbares aus dem PM

e) Kommunikationsplanung/ Maßnahmenplan

Eine weitere Besonderheit von Großverfahren im öffentlichen Raum ist, dass die Kommunikation nach innen und außen geplant werden muss. Es sollte festgelegt werden, wer/wie z. B. mit den Medien spricht, wie und mit welchem Inhalt Protokolle herausgegeben werden etc.. Hierzu gehört auch ein Maßnahmenplan der MediatorInnen, in dem alle Tätigkeiten und Schritte, die erledigt wurden bzw. noch zu tun sind, aufgelistet sind. Durch den Kommunikationsplan war es im beschriebenen Fall allen direkt Beteiligten möglich einzusehen, wer mit wem, wann, über was kommuniziert hatte und wie die Ergebnisse z. B. über Berichte / Protokolle weiter verteilt wurden.

f) Meilensteine

Im weiteren Verlauf der Mediation sind sich PM und Mediation darin ähnlich, dass sie schrittweise vorgehen, erst durch Partialisierung und Erarbeitung der verschiedenen Themen und dann durch die Entwicklung von Optionen. Auf diese Weise wird der Entscheidungsprozess strukturiert und nachvollziehbar gemacht.

Das PM betont dieses schrittweise Vorgehen durch die Festlegung von Meilensteinen, die gemeinsam aufgrund der Erfordernisse des Verfahrens erarbeitet werden. Im Rahmen einer Mediation können diese z. B. lauten: Abschluss der Vorgespräche, Herstellung der allgemeinen Informiertheit, etc.

Die Meilensteine sind – wie oben beschrieben – im Terminplan festgehalten. Es wird jeweils überprüft, ob ein Meilenstein erreicht wurde, ob evtl. noch etwas erforderlich ist, neu hinzugekommen ist o. ä. und besprochen, ob das ursprünglich geplante weitere Vorgehen nach Erreichen des Meilensteins noch sinnvoll ist bzw. welche Modifikationen erforderlich sind.

Sinnvoll ist es, diese Meilensteine in der terminlichen Darstellung des Ablaufes zu benennen. Die regelmäßigen Treffen des Lenkungsausschusses sollten dabei jeweils nach Erreichen bestimmter Meilensteine erfolgen, um das weitere Vorgehen abzustimmen.

Beim Meilenstein »Themensammlung« fragt sich der Lenkungsausschuss z. B.: »Haben alle Beteiligten die Möglichkeit gehabt, ihre Themen zu benennen? Gibt es tabuisierte Themen? Gibt es nach der Themensammlung noch neue Beteiligte, die einbezogen werden sollten? Haben alle Beteiligten den gleichen Informationsstand? Müssen inhaltliche Bearbeitungsgrenzen festgelegt oder Themen von der Bearbeitung ausgeschlossen werden?

In unseren Verfahren hat sich häufig gezeigt, dass die Beteiligten jeweils sehr unterschiedliche Informationen hatten, so dass als nächster Schritt die Herstellung des gleichen Informationsstandes über die rechtlichen Grundlagen, Gutachten etc. notwendig wurde.

Wie im komplexen betrieblichen Projekt wird durch zeitliche und inhaltliche Gliederung eine Struktur geschaffen, die die nachfolgende Bearbeitung einzelner Themen mit Erfolgsperspektive ermöglicht.

g) Ressourcenplanung/Budgetplanung
Der Aufwand für die Vorbereitung und die Organisation solcher Verfahren mit großen Gruppen ist beträchtlich. Die Einplanung von unterstützenden Personen (z. B. durch angehende MediatorInnen) für die Vielzahl von administrativen Aufgaben erscheint uns sinnvoll. Direkt aus der Ressourcenplanung wird die Kostenplanung abgeleitet. Dazu ist es vorteilhaft, Eckdaten wie Stundensatz, Raummiete etc. im Terminplan zu hinterlegen. Wie in betrieblichen Projekten ist es wichtig, ausreichend Puffer bei Zeit und Kosten für die im Verlauf solcher Großverfahren auftretenden Erfordernisse und Eventualitäten einzuplanen, wie z. B. weitere Stakeholder, die involviert werden müssen.

In unserem Beispiel musste der eingeplante Puffer teilweise z. B. für das Herstellen der gegenseitigen Informiertheit (Vorstellung des vorhandenen Gutachtens für alle Beteiligten) sowie für weitere anfangs nicht eingeplante Gespräche mit den Anwohnern genutzt werden. Das vorherige Einplanen in der Kostenaufstellung hatte das Verfahren somit nicht zusätzlich mit Nachverhandlungen erschwert.

h) Chancen- und Risikoanalyse
Ebenfalls in einer Checkliste lassen sich die bislang gemachten Erfahrungen aus ähnlichen Verfahren (den Lessons learned aus früheren Verfahren) festhalten und sich in der Vorbereitung des vorliegenden Verfahrens einsetzen (was wäre, wenn ...) und dienen dann der Festlegung von Maßnahmen, um ein identifiziertes Risiko abzuwenden. In unserem Fall z. B.: geplanter letzter Mediationstermin fällt in die Ferienplanung von Terminverlängerung und Budgetveränderung wegen erforderlicher Ausweichtermine.

Anzeige

3.
Resümee

Die vorgestellten Instrumente ermöglichen es den MediatorInnen das Verfahren solide zu planen und jederzeit einen guten Blick auf den Mediationsprozess zu behalten, sowie steuernd in »ihr Projekt« eingreifen zu können.

Wir halten die Werkzeuge des PM daher für sehr hilfreich, um eine Großmediation im öffentlichen Raum bewusst zu strukturieren.

Sicherlich kann man darüber streiten, ob diese Großverfahren noch die wesentlichen Merkmale einer Mediation aufweisen oder eher Moderationen oder Bürgerbeteiligungsverfahren zu nennen wären. Entscheidend ist jedoch für uns, dass die Verfahren in der Regel dem konstruktiven Austausch der Beteiligten dienen und so jedenfalls zur Klärung der Situation beitragen. Sie sollten also so häufig wie möglich, aber effizient und professionell durchgeführt werden. Dies gelingt leichter, wenn man sich vor Augen führt, dass die Großverfahren Projekte sind, die entsprechend gesteuert werden müssen. Es trägt unabhängig von den konkreten Ergebnissen zur Zufriedenheit aller Beteiligten bei, wenn das Verfahren möglichst gut organisiert und transparent ist.

Schließlich wird es auch die Akquisition dieser Fälle erleichtern, wenn die MediatorInnen darauf hinweisen können, dass sie das Verfahren mit den Mitteln des PM im Zeit- und Kostenrahmen halten werden.

Literatur

* Bohinc, Thomas: Grundlagen des Projektmanagements, Methoden, Techniken und Tools für Projektleiter. Offenbach 3/2012.

* Lessel, Wolfgang: Projektmanagement – Projekte effizient planen – Projekte erfolgreich umsetzen. Mannheim 2012.

AutorInneninfo

* Dr. Eva Jüsten
Juristin und Mediatorin BM®, Leiterin der Stelle für Gemeinwesenmediation München

* E-Mail: eva.juesten@muenchen.de

* Dr. Stefanie Wagner
Rechtsanwältin und Mediatorin (BAFM), Lehrbeauftragte an der Katholischen Stiftungsfachhochschule für Sozialwesen, München, Mitarbeiterin bei SteG

* E-Mail: info@Mediation-wagner.com

* Sabine Wolff
Dipl. Sozialpädagogin, Mediatorin (BM und BMWA), Projektcoach, Lehrbeauftragte Hochschule für Wissenschaften für Verfahrensingenieure, Jena, Mitarbeiterin bei SteG

* E-Mail: kontakt@fairpoint-wolff.de

Erläuterungen

SteG

Die Stelle für Gemeinwesenmediation – SteG

SteG ist eine Stelle der Landeshauptstadt München, angesiedelt im Sozialreferat, Amt für Wohnen und Migration. Ziel von SteG ist es zu einem friedlichen Zusammenleben der Menschen in München beizutragen. Neben Konfliktvermittlung in den Bereichen Nachbarschaft, Wohnumfeld und Schule wird SteG insbesondere bei Konflikten an öffentlichen Plätzen eingeschaltet.

Definition des Projektmanagements (PM) oder: Was bedeutet Projektmanagement?

Unter PM versteht man das Planen, Steuern und Kontrollieren von Projekten. Dabei ist es entscheidend, dass die Projekte nicht verwaltet, sondern mit Hilfe dieser stark strukturierenden Methode geführt werden. Dies geschieht insbesondere, indem die komplexen Probleme mittels der Werkzeuge/Checklisten aus dem Projektmanagement in handhabbare Arbeitspakete zerteilt werden, um dann Schritt für Schritt Lösungen zu erarbeiten. Mit dem Rahmen, dem sogenannten Projektdreieck aus »Zeit /Termin-Budget-Qualität« wird gleichzeitig schrittweise gearbeitet und das langfristige Ziel im Auge behalten.

© thompsontong - Fotolia.com

Steffen Kanis

Welcome Diversity!
Ausbildung erweitern

Diversity bedeutet zugleich Vielfalt und Unterschiedlichkeit. Kulturelle und soziale Unterschiede wie Sprache, Religion, Hautfarbe, regionale und soziale Herkunft, Geschlecht und sexuelle Identität, aber auch Alter und Ability/Disability prägen sowohl den eigenen Alltag und die persönliche Identität als auch das gesellschaftliche Zusammenleben. Unterschiede sind die Regel, nicht die Ausnahme! Dennoch wird der bestehenden Vielfalt allzu oft nicht genügend Rechnung getragen. Das gilt auch für die Praxis der Mediation. Und genau dies ist das Problem!

Wie können die Erfahrungen aus verschiedenen Ansätzen von Chancengleichheitsstrategien, Antidiskriminierungsarbeit und Mediation zusammengebracht werden, ohne diese gänzlich ersetzen zu wollen?

Die Diskussion hat Fahrt aufgenommen. Dieser Artikel greift verschiedene Beiträge zur Konfliktkultur aus der Zeitschrift *perspektive mediation* auf. Darüber hinaus wird ein (neu) entwickelter Mediationsansatz vorgestellt, der sich gleichermaßen auf den *Diversity*- wie auf den *Anti-Bias-Ansatz*[1] beruft. Das Konzept firmiert unter dem Begriff *mediation-of-diversity* und befindet sich gerade in Berlin mit einer ersten Ausbildungsgruppe in seiner Erprobungsphase.

Im bereits in 2005/1 von Benedikta Gräfin v. Deym-Soden veröffentlichten Grundlagentext *»Spieglein, Spieglein an der Wand ...«* über die Beschäftigung von MediatorInnen mit ihrer eigenen Kultur-Zugehörigkeit beschreibt sie sehr facettenreich den Kulturbegriff in der Mediation, verweist zu Recht darauf, dass *»Menschen immer gleichzeitig mehreren Kulturen angehören«* und dass *»(...) benennbare Kulturen in Gruppen«* und nicht unbedingt *»zwischen*

[1] *Louise Derman-Sparks / A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. Washington NAEYC 1989.*

Gruppen« entstehen. Sie sieht dabei als eine zentrale Voraussetzung für in diesen Bereichen tätige MediatorInnen die kritische Selbstreflexion über die jeweils unterschiedlichen eigenen Kulturprägungen an, um u. a. die eigene Zugehörigkeit zu einer dominant und als »normal« geltenden Mehrheitskultur zu erkennen und vor allem akzeptieren zu lernen. Dabei verweist sie auch auf bestehende Machtausübung seitens der MediatorInnen und des Mediationsverfahrens selbst.

Milena Manns bekräftigt mit ihren Überlegungen in *»Mediating Diversity = Diversifying Mediation«* in 2009/1 die Aufgabe, bestehende *»Vielfalt in der Bevölkerungsstruktur im Gemeinwesen (...) mit einer Vielfalt im methodischen Vorgehen einer Konfliktbearbeitung zu begegnen«* und nicht nur *»Vielfalt anzuerkennen, sondern ihr auch Rechnung zu tragen«*.

Diesen mediationsinternen Diskurs führte in 2009/4 auch Ute Hinze mit ihrem Beitrag über *»Interkulturelle Konflikte in der Schule«* fort. Sie beschreibt inhaltlich sehr eindrücklich wesentliche Essentials des Anti-Bias-Ansatzes, ohne diesen Ansatz explizit zu benennen. Sie verweist bei der Bearbeitung interkultureller Konflikte auf zu stellende Grundsatzfragen, wie *»über welche rechtlichen, ökonomischen und[1] politischen Ressourcen (oder Beschränkungen; Anm. des Autors) verfügen die Betroffenen«* bzw. ganz lapidar: *»wer hat Macht? (...) bzw. die entscheidende Differenz ergibt sich also nicht aus den zweifellos bestehenden kulturbedingten Unterschieden, sondern aus der Frage, wie das Zusammenleben zwischen Mehrheit und Minderheiten politisch, gesellschaftlich und rechtlich geregelt ist«* und zwar so, dass ein gleichberechtigter, offener Dialog hergestellt wird, ohne dabei die zweifelsfrei »gegebenen, aber oft geleugneten Machtdifferenzen« zu ignorieren.

Nicole Becker, Caterina Pinto, Dr. Hanna Milling und Doris Klappenbach versuchen mit ihren Beiträgen in 2010/3 *»Gender und Diversity in der Mediation«*, *»Herausforderung interkulturelle Kompetenz in der Mediation«* und *»Diversity-Kompetenz«* Gender- , Diversity- und interkulturelle Kompetenzen als wichtige Faktoren in multiethnischen und gendergeprägten Konfliktkonstellationen zu identifizieren bzw. zu operationalisieren. Aufgrund der anzutreffenden Summe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Menschen wird dabei der Begriff interkulturelle Kompetenz sinnvollerweise bereits durch den Begriff »Diversity-Kompetenz« ersetzt.

Als ein für kulturübergreifende Verständigung engagierter Trainer der politischen Bildungsarbeit möchte ich diesen mediationsfokussierten Diskurs um aktuelle gesellschaftspolitische Debatten erweitern und zur Diskussion stellen, um gerade auch gesellschaftskritischen Stimmen in der Mediationsszene zusätzliche Handlungsperspektiven zu eröffnen. Wir können von den Erfahrungen verschiedener Ansätze der Antidiskriminierungsarbeit und der Chancengleichheitspolitiken lernen: Die Diversity-Kompetenz der MediatorInnen bekommt dabei eine zentrale Bedeutung und ist wichtige Schlüsselqualifikation.

Die Begriffsbestimmung von *mediation-of-diversity* ist dem Englischen entnommen, wobei Diversity meist mit *»Vielfalt«*, aber auch mit *»Diversität«* seine Übersetzung findet. Diversity steht für gesellschaftliche Pluralität, für Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen und Lebensentwürfen, die für Gesellschaften der Spätmoderne als charakteristisch gelten können. Eine Diversifizierung von sozialen Lebenslagen und die zunehmende Bedeutung von Globalisierungsprozessen verursachten und verursachen dabei diese Entwicklung. Diese gesellschaftspolitische Entwick-

© Aniol - Fotolia.com

lung zog eine Politik der Vielfalt seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in Deutschland nach sich, welche sich gesellschaftlich im politischen Kontext in der Charta der Grundrechte, im EU-Gleichstellungsgesetz, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), dem Ringen um Inklusion, und im Kampf um eine geschlechtergerechte Gesetzgebung manifestiert.

Die Diversityperspektive folgt einem Verständnis von Vielfalt, welches die Summe der unendlichen Entfaltungsmöglichkeiten der menschlichen Existenz anerkennt und sich für eine Erweiterung selbstbestimmter Entscheidungsmacht ihrer eigenen Lebenskonzepte einsetzt. Dies beginnt schließlich schon sehr früh in unserer Menschwerdung durch eine meist zweigeschlechtliche Zuschreibung über Mann/Frau (und Mädchen/Junge), obwohl die moderne Geschlechterforschung heute begründet davon ausgeht, dass Geschlechter vor allem kulturelle soziale Konstruktionen sind, die darüber hinaus von diversen gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchdrungen werden.

Mit der prinzipiellen Anerkennung gesellschaftlicher und individueller Differenzmerkmale sollten aber gleichzeitig die zentrale Bedeutung bestehender Machtstrukturen nicht negiert werden. Diversity impliziert damit auch immer unterschiedliche Interessen gesellschaftlicher Gruppen, welche um Durchsetzung verschiedener Interessen ringen und beschreibt damit ein gesellschaftliches Konfliktfeld, welches nicht in einem machtfreien Raum stattfindet.

Ein so hergeleiteter Ansatz von *mediation-of-diversity* muss demnach gerade auch materielle, soziale und kulturelle Ungleichverhältnisse mit in den Blick nehmen, mit dem Ziel, nicht nur Ungleichheiten zu problematisieren, sondern für Chancengleichheiten, Teilhaberechte und für gezielte Interventionen einzutreten und sich gegen Diskriminierungen, ökonomische Ausbeutungen und kulturelle Entwertungen zu positionieren:

Wenn die Welt immer kleiner und komplexer wird, so müssen wir global und vielseitig agieren.

In den verschiedenen Zugängen und Ansätzen im Themenfeld Diversität besteht Einigkeit darin, dass es um die Kerndimensionen Geschlecht, Alter, Herkunft, körperliche Verfasstheit, sexuelle und religiöse Orientierungen geht, und auch um ökonomische, soziale, regionale und kulturelle Unterschiede und andere subkulturelle Differenzierungen. Aus einem solchen Vielfaltparadigma ergibt sich auch für MediatorInnen neben neuer Kompetenzanforderung eine gesellschaftliche Verantwortung, welche insbesondere die ungleiche Verteilung von Ressourcen und die mit Mehrheit und Minderheit verbundenen Definitionsmächte in den Blick nimmt und sich mit Teilhabe- bzw. Zugangsbarrieren kritisch auseinandersetzt.

Für Mediationsausbildungen leiten sich die Aufgaben ab, zielgruppenorientierte Mediationsmodule (gendersensible Mediation, interkulturelle Mediation etc.) eher mit einem ganzheitlichen inklusiven gesellschaftspolitischen Ansatz zu verbinden.

Sicherlich fällt es schwer, Ausbildungen erneut grundlegend zu verändern, nachdem mühsam Mediationsbausteine wie *»Interkulturelle Mediation (IKM)«* u. a. entwickelt worden waren. Doch diese Veränderungen gehen mit einem Zugewinn durch das neue Diversity-Ausbildungskonzept einher. Gleichzeitig geht es nicht darum, verschiedene Ansätze gegeneinander auszuspielen. Neben dem Diversity-Ansatz behält die Interkulturelle Mediation genauso ihre Berechtigung wie bspw. die genderfokussierte Mediation.

Die Gruppe, die sich in Berlin-Schöneberg eigens unter dem Namen *mediation-of-diversity* zusammen gefunden hat, ist dabei, hierfür Tools zu erarbeiten, die *die Sichtbarmachung von Vielfalt, kreative Umgangsformen mit Vielfalt und Formen von kulturübergreifender Verständigung etc.* befördern, um zukünftig Diversitätskompetenz und Methoden hierfür zu entwickeln, welche für den Mediationsprozess im allgemeinen hilfreich sein werden.

Allein schon ein preisreduziertes Angebot ermöglicht eine Teilnahme für Auszubildende, welche ansonsten den Zugang nicht erhalten, womit die oben genannten Vielfalts- (und auch Diskriminierungs-) Merkmale viel leichter integriert werden können.

Die Frage dabei ist, inwieweit Qualität, Preis und barrierefreie Zugänge in ein sozial verträgliches Verhältnis gebracht werden können, sodass sie sich in eine Mediationslandschaft sinnvoll einfügen lässt, die sich weiter differenziert.

Dies begleite ich mit Spannung, und zugleich mit viel Zuversicht.

AutorInneninfo

* Steffen Kanis
Dipl.-Pädagoge, Mediator, Kommunikations- und Anti-Gewalttrainer, Gendertrainer vom Genderforum Berlin e. V.
Beifall, Pfiffe und Ergänzungen gerne an den Autor:

* E-Mail: steffen.kanis@gmx.de

© nicolasberlin - photocase.com

Achim Goeres

Empathie als Schlüssel zur Transformation von Konflikten

Empathie – die Fähigkeit, sich in das Erleben eines anderen Menschen einzufühlen – spielt eine Schlüsselrolle in der Ergründungsphase des Mediationsprozesses. Aus meiner Erfahrung als prozessorientierter Konfliktbegleiter ist es dabei entscheidend, sich nicht nur selbst gut einfühlen zu können, sondern auch in der Lage zu sein, das Einfühlungsvermögen der MediandInnen zu aktivieren.
Der Artikel erläutert, wie das Methodenspektrum der prozessorientierten Psychologie Wege aufzeigt, im Mediationsprozess Empathie fördern und wirkungsvoll einsetzen zu können.

Nachhaltigkeit von Mediation

Allseits zufriedene Gesichter beim Abschluss eines Mediationsprozesses sind ein gutes Zeichen für eine erfolgreiche Arbeit. Ob eine Mediation jedoch wirklich gelungen ist, zeigt sich erst an ihrer Tragfähigkeit über den Vermittlungsprozess hinaus. Werden die Vereinbarungen wirklich umgesetzt? Sind die betroffenen Menschen mit der Lösung so gut in Einklang, dass sie keinen Anlass sehen, in den Konflikt zurückzukehren? Oder »recycelt« der Konflikt nach einer Weile, weil sich ein sorgfältig ausgehandelter Kompromiss dann doch als »fauler Kompromiss« herausstellt? Wesentlich für die Nachhaltigkeit einer Konfliktarbeit ist die Qualität der Begleitung, vor allem in jener Phase, in der die Hintergrundinteressen und -bedürfnisse jenseits der vertretenen Positionen herausgeschält werden. Das ist der Moment, wo die Psychodynamik der MediandInnen eine entscheidende Rolle spielt. Werden sie ihre eigentlichen Interessen preisgeben? Kennen sie diese überhaupt? Gibt es systemische Aspekte, denen sie sich ausgeliefert fühlen? Welche Fantasien und Ängste sind damit verbunden, wenn sich der Konflikt tatsächlich bewegt? Werden dabei wichtige Bedürfnisse übersehen, bleiben wichtige Motive für den Konflikt im Verborgenen, ist die spätere Wiederbelebung des Konfliktes vorprogrammiert.
Diese für die Lösungsmöglichkeiten so entscheidenden Informationen sind meist hinter inneren Grenzen versteckt, weil Menschen in einem Konflikt vielfältige Gründe haben, ihre wahren Sichtweisen und Gefühle zu verbergen. Das ist nicht nur die Angst, übervorteilt zu werden: das sind auch Schamgefühle wegen ihrer Bedürfnisse oder erlittenen Verletzungen, Angst vor Ablehnung oder vor heftigen Gefühlen, die Abwehr von Schmerzempfindungen, die Befürchtung, peinlich zu sein oder das Festhalten am vertrauten »Opferstatus« – um nur einige zu nennen. Wie können MediatorInnen in der transformatorischen Arbeit die Bereitschaft fördern, dass sich diese Grenzen öffnen und eine Transparenz über den Hintergrund des Konfliktes zugänglich wird?

Empathie als Schlüsselkompetenz

Neben all den Methoden der Gesprächsführung hilft MediatorInnen in diesem Labyrinth der Möglichkeiten entscheidend die Kunst des Einfühlungsvermögens. Doch was steckt eigentlich hinter diesem Alltagsbegriff, was ist das für eine Fähigkeit, die wir da wohl mehr unbewusst als bewusst einsetzen? Einerseits umfasst Empathie kognitive Aspekte: Anhand unwillkürlicher, oft unbewusster Signale wie Mimik, Tonfall und Bewegungen können wir uns in andere Menschen hineinversetzen und ihre Stimmungen, Gefühle oder Absichten ablesen. Andererseits erlaubt uns die affektive Empathie, direkt an den Gefühlen anderer teilzuhaben: Oft erlebe ich in meiner Arbeit, dass ich selbst unvermittelt Trauer, Scheu oder Ärger spüre, bevor mir äußere Anzeichen verraten, dass diese Gefühle gerade den Zustand meines Gegenübers »spiegeln«[1].
Während wir in der Konfliktarbeit unsere eigene kognitive Empathie oft ganz wissend »professionell« einsetzen und nutzen können, um Hinweise auf sinnvolle Interventionen wie hilfreiche Fragen zu erhalten, begegnet uns die affektive Empathie oft eher unwillkürlich und taucht als Teil unserer intuitiven Fähigkeiten auf. Nicht selten ist die Konfliktarbeit ja auch bei den MediatorInnen mit einem Wechselbad der Gefühle verbunden! Wie also können wir unsere eigene affektive Empathiefähigkeit trainieren?
Und bei den MediandInnen? Konflikte haben immer etwas damit zu tun, dass Menschen in einer einseitigen Perspektive gefangen sind und keinen freien Zugang zu den verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven der Beteiligten haben. Einfühlungsvermögen könnte diesen freien Zugang ermöglichen, ist aber aus verschiedenen Gründen (s. o.) gerade im Konflikt oder grundsätzlich nicht zugänglich. Während kognitive Empathie mit der jeweils anderen Position noch begrenzt durch Argumente vermittelbar ist, scheitern wir mit kognitiven Interventionen, wenn MediandInnen der affektive Zugang zur gegnerischen Position versperrt ist. Was ist damit gemeint?

Das Paradox der gegenseitigen Ohnmacht

Die Gefühlslage der MediandInnen ist im Kern des Konfliktgeschehens – unter einer Wolke individuell höchst unterschiedlicher Emotionen – im Allgemeinen von einem Paradox geprägt: Beide Seiten fühlen sich an einem entscheidenden Punkt ihres Konfliktes in einem Gefühl von Ohnmacht gefangen! Diese Ohnmacht wird immer dort spürbar, wo ein persönliches Bedürfnis nicht erfüllt werden kann, weil es den Konflikt gibt. Wenn ich mein Bedürfnis nicht erfüllen kann, erlebe ich, dass die Welt nicht so ist, wie ich sie gerne hätte, und ich keinen Weg finde, sie gemäß meinen Bedürfnissen zu ändern. Das ist das Gefühl der Ohnmacht. Den Konflikt habe ich dann mit der Person (oder Gruppe, oder Organisation), von der ich glaube, dass sie meinem Bedürfnis im Wege steht und dies ändern könnte. Das ist die Projektion der Macht auf die gegnerische Seite.
Da in einem Konflikt ja im Allgemeinen beide Seiten ein Problem miteinander haben, gibt es auf beiden Seiten dieselbe Grunderfahrung (wenn auch mit meist komplett verschiedenen Bedürfnissen). Abbildung 1 veranschaulicht diesen paradoxen Zustand.

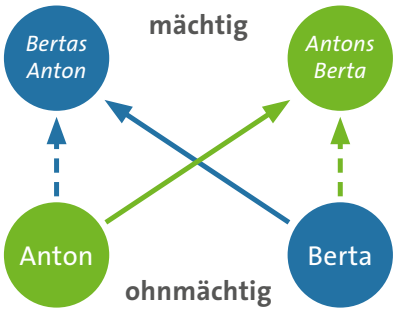


Abb. 1: Im fiktiven Konflikt erlebt Anton sich selbst ohnmächtig und Berta als mächtig. In Bertas Welt ist es genau umgekehrt.

Die emotionale Herausforderung für die MediandInnen liegt nun darin, die gegenseitigen Projektionen der Macht zu erkennen. Denn das würde heißen, Verantwortung für das Konfliktgeschehen übernehmen zu müssen, weil sie wechselseitig erkennen würden, dass die Möglichkeiten der Gegenseite auch eingeschränkt sind, die Spielräume des Handelns also auf beiden Seiten liegen.

Inspiration aus der Prozessorientierten Psychologie

An dieser Stelle eröffnet uns die Prozessorientierte Psychologie nach Arnold Mindell eine Palette von Möglichkeiten, den Zugang zu affektiver Empathie der Konfliktparteien wirkungsvoll zu fördern. In der prozessorientierten Konfliktarbeit nutzt die FacilitatorIn dabei die Wahrnehmung und die Ausdrucksmöglichkeiten in allen verfügbaren Kommunikastionskanälen: Visuell, auditiv, Bewegung und Spüren – wobei das »Mitgehen« mit den Gefühlszuständen anderer einige Übung braucht, um den Prozess weder unbewusst zu manipulieren noch die eigene Metaposition dabei vorübergehend zu verlieren.

1. **In die Erzählung eintauchen:** Im Gespräch mit VertreterInnen jeweils einer Konfliktpartei können FacilitatorInnen ihren eigenen Zugang zu deren Gefühlen dadurch fördern, dass sie über den Spielraum des aktiven Zuhörens hinaus die unwillkürlichen Signale auf allen Kanälen in Andeutung und spürend übernehmen und so tiefer in die Stimmung und die Gefühlswelt ihres Gegenübers eintauchen. Dazu gehören Körperhaltung und Tonfall, Umgang mit Zeit, die »Energie« der Bewegungen und die Ausrichtung im Raum. Letzteres bedeutet, dass wir uns nicht direkt frontal gegenüber positionieren, sondern zumindest soweit seitlich, dass wir uns innerlich vorstellen können, tendenziell Seite an Seite zu stehen. Wenn wir die gesamte Ausdrucksqualität eines Menschen auf diese Weise andeutend und fühlend spiegeln, fördern wir damit eine Art Echo der inneren

[1] *Seit zehn Jahren sind die NeurowissenschaftlerInnen diesem Phänomen auf der Spur. Es wird diskutiert, inwieweit sogenannte »Spiegelneurone« für diese Fähigkeit verantwortlich sind. S. Joachim Bauer 2005.*

Gefühlszustände. Dadurch können wir selbst empathischer reagieren.

2. **Amplifizieren** ist eher für die Vorbereitung mit KollegInnen oder das therapeutische Konfliktarbeitssetting geeignet: Diffuse Gefühlszustände und Hintergrundprozesse entfalten und deuten sich oft selbst, wenn wir sie mit einer neugierig wertschätzenden Haltung »amplifizieren«. Dazu erlauben wir unserem Körper, die unwillkürlichen Signale (Körperbewegungen, Mimik, Gefühle, Tonfall, u.s.w.) absichtslos weiterzuführen und zu intensivieren. Arnold Mindell hat für diesen sehr intuitiven Vorgang in den 70er Jahren »mit dem Körper träumen« genannt[2]. Dabei tauchen oft unvermittelt Assoziationen und Hypothesen über Zusammenhänge der vorliegenden Konfliktsituation auf, die für die weitere Arbeit sehr hilfreich sein können. Manche Formen dieser körperbezogenen Traumarbeit eignen sich für die Arbeit mit MediandInnen im Einzelgespräch, andere sind eher für die Vorbereitung von Mediationsgesprächen mit KollegInnen geeignet.

3. **Positionswechsel:** In der Konfliktarbeit gemeinsam mit beiden Parteien geht es schließlich darum, den empathischen Zugang der beiden Parteien zueinander zu fördern. Eine der stärksten Interventionen hierfür ist der Vorschlag an die Parteien, ihre Plätze zu tauschen – nachdem sie sich über längere Zeit ihre Positionen gegenseitig vorgehalten haben. Ich habe in der Konfliktbegleitung immer wieder Situationen erlebt, wo beide Seiten sprachlos und völlig verblüfft voreinander standen und plötzlich bekennen konnten, dass es sich von dieser Seite aus ja auch ganz klein und ohnmächtig anfühlt. Durch den Seitenwechsel aus emotional aufgeladenen Positionen heraus ändert sich die Situation aus Abbildung 1 grundlegend, wie in Abbildung 2 dargestellt: Wenn jede Seite die eigene Mächtigkeit wahrnehmen kann und damit die ohnmächtigen Reaktionen der Gegenseite anerkennt, kann die emotionale Abrüstung stattfinden.

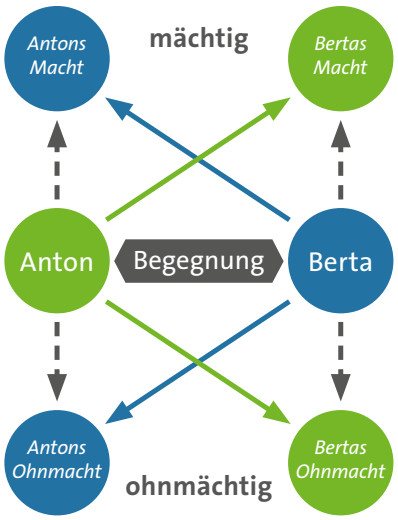


Abb. 2: Nach einem gelungenen Positionswechsel sieht Anton (von Bertas Platz aus), wie mächtig er für Berta wirkt und er weiß auch um seine eigene Ohnmacht. Er sieht sich vollständig. Das gleiche gilt umgekehrt für Berta. Dadurch entsteht eine Balance, die Begegnung möglich macht.

Fazit

Um die Nachhaltigkeit von Mediationsprozessen zu fördern, ist ein besonderes Augenmerk für die transformatorische Arbeit sinnvoll. In dieser Phase liegt die Herausforderung für die MediandInnen darin, über die Befangenheit in den eigenen Ohnmachtsgefühlen hinauszuwachsen und den eigenen Gestaltungsspielraum erkennen zu können. Für diesen Schritt ist eine starke empathische Verbindung der MediatorInnen zu den MediandInnen sehr unterstützend und hilft den Konfliktparteien, sich gegenseitig aktiv zuzuhören und Hintergrundinteressen und Bedürfnisse zu erkennen und offen zu legen. Die Prozessorientierte Psychologie Arnold Mindells gibt verschiedene wirkungsvolle Mittel an die Hand, in der transformatorischen Arbeit die affektive Empathie zu fördern und bewusst einsetzen zu können. Dass dabei die Fähigkeit zur empathischen Wahrnehmung trainierbar ist, bestätigt sich nicht nur aus der Praxis der Prozessarbeit, sondern wird seit neuestem auch von der Neurowissenschaftlerin Tania Singer belegt.[3]

[2] *Die Prozessorientierte Psychologie oder Prozessarbeit wurde von Arnold Mindell seit den 70er Jahren aus der Jungianischen Psychoanalyse entwickelt. Inzwischen wird sie weltweit von der Einzeltherapie bis zu heißen Großgruppenkonflikten von 1000 Personen eingesetzt.*

[3] *Am 22. April 2013 findet in Berlin eine Konferenz zum Thema »Focus Empathy« u. a. mit Arnold Mindell und Tania Singer statt, auf der diese Themen erörtert werden. www.focus-empathy.eu*

Literatur

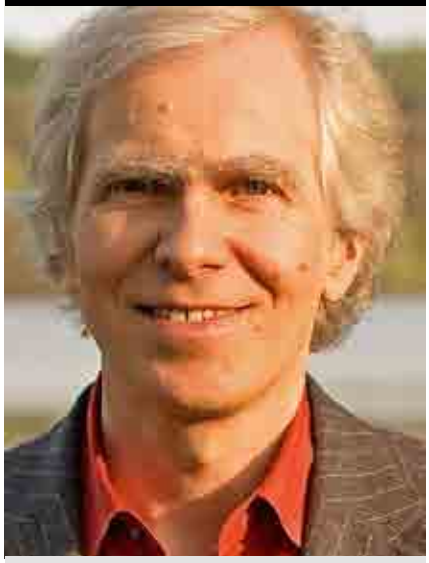
* Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg 2005.

* Bauer-Mehren, Renata; Köstler, Anja und Schupbach, Max: Der Konflikt weiß alles besser! World Work, Quantenphysik und Mediation. hrsg. Ruhnau, Erwin und Bundesverband für Mediation e. V., Stuttgart 2012.

* Mindell, Arnold: Der Leib und die Träume, Prozessorientierte Psychologie in der Praxis. Paderborn 1990.

* Mindell, Arnold: Mitten im Feuer. Gruppenkonflikte kreativ nutzen. München 1997.

AutorInneninfo



* Dr. Achim Goeres

Prozessmoderator und Physiker. Seit 1998 prozessorientiertes Coaching und Konfliktarbeit. Gründung und Leitung des Hanuman-Instituts für Coaching, Supervision und Prozessbegleitung in Berlin. Dozent für Prozessmoderation an der World Peace Academie der Universität Basel und verschiedenen deutschen Universitäten.

* E-Mail: info@hanuman-institut.de

Mediation – der neue Weg im Arbeitsrecht.

Das neue Mediationsgesetz
stellt die Rechtsgrundlage für die gerichtliche und außergerichtliche Mediation dar. Für die Vertretung im Arbeitsrecht entsteht damit neben dem bekannten Güteverfahren ein **neues Instrumentarium** zur Regelung von Streitigkeiten.

Die Neuerscheinung
erläutert die Grundsätze des **Mediationsverfahrens** sowie die Rechte und Pflichten des Mediators. Eingehend behandelt sind die Besonderheiten eines Mediationsverfahrens in der Arbeitsgerichtsbarkeit sowie die **neue Rolle des Anwalts** im Mediationsverfahren.

Pilartz, Mediation im Arbeitsrecht
2013. XV. 158 Seiten. Kartoniert **€ 37,–**
ISBN 978-3-406-63207-5

Leseprobe: www.beck-shop.de/9481808

Bestellen Sie bei Ihrem Buchhändler oder bei:
beck-shop.de oder Verlag C.H.BECK · 80791 München
Fax: 089/38189-402 · www.beck.de

250 Jahre C.H.BECK

Portofrei mit Buch · Individuelle Beratung · Viele Bücher in 24 h

mediatorenshop.com
das portal für konfliktexperten.

- Bücher & Fachzeitschriften
- Medien & DVDs
- Visualisierung & Zubehör

Ihre Online-Fachbuchhandlung zu den Themen Mediation, Konfliktbearbeitung und Kommunikation.

Jutta Hohmann

Mediation und Konfliktmanagement

Trenczek, Berning, Lenz (Hrsg.)

Trenczek, Berning, Lenz (Hrsg.):
Mediation und Konfliktmanagement
Nomos-Verlag Baden-Baden 2012;
ISBN 3832968865; 707 S.; geb., 98,00 €

Zeitgleich mit dem ersten gemeinsamen Mediationskongress der drei großen Mediationsverbände BAFM, BM und BMWA in Ludwigsburg erscheint dieses Werk, auf dessen Titelseite sich die Logos der drei großen Mediationsverbände befinden. Das Werk ist ein Handbuch mit einem Umfang von 707 Seiten. Vierundvierzig namhafte Kenner der Mediation befassen sich in achtundsechzig Beiträgen mit den verschiedenen Aspekten der Mediation (Grundlagen, Methoden, Verfahren, Kompetenzen, Recht, Arbeitsfelder) und ADR.

Das Handbuch gliedert sich im Wesentlichen in sieben Teile. In **Teil 1** wird die Entwicklung von Mediation und ADR zusammengefasst. Thomas Trenczek beschreibt Mediation als globales Konzept der Zivilgesellschaft und auf Berufung von Nils Christie, ein nordisches Urgestein der Mediation, begreift er Konflikte als »Eigentum« der Betroffenen, die grundsätzlich in der Lage sein sollten, ihre Konflikte selbst zu regeln. Völlig zu Recht weist er hierbei darauf hin, dass bei aller Vorzugswürdigkeit einvernehmlicher Streitbeilegung der Rechtsweg im Rechtsstaat weder ausgeschlossen noch durch Mediation ersetzt werden dürfe.

Sodann geben Thomas Trenczek, Detlev Berning und Cristina Lenz einen umfassenden Überblick über die Entwicklung der Mediation, der Mediationsgesetzgebung, der fachlichen Standards im deutschsprachigen Raum Europas (Deutschland, Österreich und Schweiz) und der Geschichte der Mediationsverbände in Deutschland (BAFM, BM, BMWA), in Österreich (ÖBM) und in der Schweiz (SDM-FSM). Die Autoren haben diese Entwicklung anschaulich in Table 1 dargestellt. In den Fußnoten finden sich Hinweise auf den Stand der Mediation in den skandinavischen Ländern, insbesondere in dem Pionierland Norwegen, aber auch in Belgien und den Niederlanden.

In **Teil 2** führen die Autoren in die wissenschaftlichen Grundlagen der Mediation und des Konfliktmanagements in verständlicher Weise ein. Friedrich Glasl liefert hier in Kapitel 2.1 eine gelungene Zusammenfassung zum Thema Konfliktdefinition und Eskalationsdynamik. Dieses Thema vertieft er später unter 2.5 mit seinen Ausführungen zur Konfliktdiagnose. Die Frage zu Beginn nach der Notwendigkeit einer Konfliktdiagnose beantwortet er mit dem Hinweis, dass die Parteien die gefundenen Problemlösungen als eigene dann akzeptieren, wenn sie die vertiefende Diagnose als Produkt ihrer Selbsterkenntnis anerkennen. Der Erkenntnisprozess ist die Grundlage für ein wirksames Konfliktmanagement. Berning führt sodann das Thema fort. Wenn doch Konflikte normal, sie Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Menschen sind und in der Regel auch selbst von den Betroffenen gelöst werden können, warum, so fragt er sich, ist die Konfliktlösung in Ausnahmefällen ohne Weiteres nicht möglich? Er weist darauf hin, dass jede Veränderung konfliktträchtig ist, solange Menschen in diese Veränderung eingebunden sind. Deshalb gibt es keine Garantie für die Verhinderung von Konflikten und deshalb ist es so wichtig, dass zum Thema Konfliktmanagement auch die Konfliktprophylaxe gehört.

Ein ganz besonders herausragender Artikel ist *Neurologische Aspekte der Entstehung und Bearbeitung von Konflikten* von Gerald Hüther. Er beschreibt, wie das Gehirn Beziehungsstrukturen verarbeitet. Die strukturelle Verankerung von Erfahrungen ist eng an die Aktivierung emotionaler, limbischer Gehirnregionen geknüpft. Der Artikel ist eine sehr anschauliche Darstellung der neuronalen Prozesse, die sich im Gehirn durch die Auswirkung von Konflikten gebildet haben. Wir alle neigen dazu, in den durch Erfahrung, Kultur und Umgebung gewonnenen gewohnten Verhaltensmustern zu verfahren. Der Autor nutzt hierzu die treffende Metapher der Autobahn. Häufig sind diese gewohnten Bahnen gerade in Konfliktsituationen unzweckmäßig. Da sie jedoch vertraut sind, bieten sie Sicherheit. Sich davon zu lösen, macht Angst. Hüther spricht hier von »erfolgsgebahnten Erblindungsphänomenen«. Nur wenn der Mensch wieder Mut findet, seine (individuell oder kollektiv) »erfolgsgebahnten« Vorstellungen zu verlassen, kann er die in den von anderen Erfahrungen überlagerten Schichten seines Gehirns verlorene Fähigkeit wiederfinden, die Welt wieder offen, vorurteilsfrei und neugierig zu betrachten.

Zu den Grundlagen von ADR im Allgemeinen und Mediation im Besonderen gehört das Harvard Konzept und zwar unabhängig, ob man den transforma-

torischen oder ökonomischen bez. lösungsorientierten Ansatz für die Mediation bevorzugt. Folgerichtig widmet Hansjörg Schwartz dem Thema »Verhandeln« einen Artikel, in dem er die Prinzipien des Harvard Konzepts (Trennung von Mensch und Problem, Interessen statt Positionen in den Mittelpunkt rücken, Beste Alternative erarbeiten, Optionen entwickeln ...) als Kommunikationsprozess darstellt. Ich teile allerdings nicht die Auffassung des Autors, dass es sich bei Mediation um einen Sonderfall der Verhandlung handelt. Natürlich wird auch in der Mediation verhandelt. Bei der Verhandlung handelt es sich um ein weiteres Konfliktlösungsverfahren eigener Art, dass wie das Mediationsverfahren in bestimmten Strukturen und Phasen abläuft[1].

In **Teil 3** beschreiben die Autoren das Verfahren, Techniken, Interventionen und Werkzeuge der Mediation und des Konfliktmanagements. Spannend ist das von Lenz beschriebene Mediations-Coaching. Hierbei geht es nicht um das klassische Einzelcoaching, sondern Coaching wird in der Mediation eingesetzt. Mediationscoaching soll die Parteien sowohl auf die Mediation vorbereiten als auch im Hinblick auf eigene Veränderungen unterstützen. Je nach Stil der Mediation kann Coaching als integraler Bestandteil oder »quasi hinter den Kulissen« erfolgen. Lenz stellt die interessante Frage, ob Mediatoren im Mediationsprozess in die Rolle des Coaches schlüpfen können, ohne sie explizit zu beantworten. Sie überlässt die Antwort den Medianden/Coachees. Auf jeden Fall ist sie der Ansicht, dass die Rollenklarheit gewahrt ist und ein zusätzlicher Stimulus gesetzt wird, wenn Coach und Mediator unterschiedliche Personen sind.

Eine weitere spannende Frage stellt Christian Prior, ob Klärungshilfe unter das Dach der Mediation gehöre oder etwas ganz anderes sei. Er stellt Mediation und Klärungshilfe einander gegenüber und beleuchtet die Unterschiede. Jupp Schluttenhofer führt die Leser in das junge Medium der E- und Online-Mediation ein.

In **Teil 4** werden die rechtlichen Aspekte der Mediation dargestellt. Trenczek unterscheidet hierbei zwischen dem Recht in der Mediation und dem Recht der Mediation. Berning beschäftigt sich mit dem Thema »Berufsrecht für Mediatoren«, wobei er auf den Einfluss der europäischen Initiativen (Grünbuch vom 19.4.2002, European Code of Conduct for Mediators und EU-Richtlinie) hinweist. Reinhard Greger behandelt die Dimension des Prinzips der Vertraulichkeit einschließlich des Problems der Behandlung schriftlicher Unterlagen. Hilfreich ist hier sein Formulierungsvorschlag. In einem gemeinsamen Beitrag »Mediation und Vertragsrecht« erläutern die Herausgeber die Grundlagen des Vertragsrechts im Hinblick auf ein Mediationsverfahren, insbesondere den Mediationseingangsvertrag und die rechtlichen Aspekte der Abschlussvereinbarung. Wichtig ist hier der Hinweis auf die Mediationsverfahrensordnungen der Handelskammer Hamburg, des BM und des BMWA. Eberhard Carl, der maßgeblich als Leiter des Referats »Mediation, Schlichtung und Beilegung internationaler Kindschaftskonflikte« im BMJ an der Ausarbeitung des am 26.Juli 2012 in Kraft getretenen Mediationsgesetzes beteiligt war, erläutert dieses Gesetz.

Teil 5 beleuchtet eine Vielzahl von Arbeitsfeldern der Mediation (z. B. Familie, internationale Familienkonflikte, Familienunternehmen, Gesellschafterkonflikte, innerbetriebliche Mediation, Planen und Bauen, Schule etc.) Ein großes Arbeitsfeld der Mediation, Erbschaftskonflikte, ist in Teil 5 des Werkes nicht enthalten. Zwar gibt es einen Beitrag von Elisabeth Hubner zu »Mediation beim Generationenwechsel in Familienunternehmen«. Hier geht es in erster Linie um die strukturelle Verbindung von Familie, Unternehmen und Eigentum. Das Fehlen dieses Bereiches finde ich ausgesprochen schade und würde mir für den Fall einer 2. Auflage eine derartige Aufnahme wünschen. Es ist schade, dass der Beantwortung der Frage von Lars Kirchhoff und Anne Isabel Kraus (Mediation in internationalen Konflikten und Friedensprozessen) *Was zeichnet einen nachhaltigen Friedensprozess aus?* angesichts der immensen Bedeutung und Herausforderungen von **Peace Mediation** in diesem Handbuch nur so wenig Raum eingeräumt werden konnte.

Sehr hilfreich für die praktische Arbeit sind die im Anhang aufgeführten Arbeitsanleitungen und der von Berning entworfene ausführliche Mediationseingangsvertrag. Sehr interessant ist auch die von Lenz entworfene Tabelle zur Umsetzung der EU-Mediationsrichtlinie in den einzelnen Ländern Europas.

Es würde den Rahmen einer Rezension sprengen, auf sämtliche achtundsechzig Beiträge im Einzelnen einzugehen. Ich konnte deshalb nur eine sehr subjektive Auswahl vornehmen. Bei dem Werk handelt es sich um einen gelungenen Reader, der die Basis- und Kerntexte zum Thema Mediation zusammenfasst, eine einführende Grundlage zu den verschiedenen Aspekten der Mediation bietet und nicht nur für jeden Mediator in Ausbildung, sondern auch für jeden Praktiker, der sich mit der Lösung von Konflikten beschäftigt, unverzichtbar ist. Zusätzlich zum allgemeinen Literaturverzeichnis ist jedem Artikel ein gesondertes Literaturverzeichnis vorangestellt, so dass eine Vertiefung des jeweiligen Themas mühelos möglich ist. Jedem Artikel ist eine Gliederung vorangestellt. Ich war so begeistert von dem Werk, dass ich es sogleich meinen Ausbildungsteilnehmern zur Lektüre empfohlen habe. Allerdings musste ich auch auf den für viele Teilnehmer recht hohen Preis in Höhe von 98 € hinweisen. Gewünscht hätte ich mir ein etwas größeres Schriftbild, das die Lesbarkeit erleichtert, sowie ferner eine Zusammenfassung am Schluss eines jeden Beitrags.

[1] *S. Jutta Hohmann: Notizen zum Harvard-Konzept. In: ZKM 2003/48 ff.*

Kontakt

* Jutta Hohmann
1. Vorsitzende Bundesverband MEDIATION
* E-Mail: jutta.hohman@bmev.de

Kristina Henry

Der Tanz auf dem Vulkan

Al Weckert (Hg.)

Al Weckert: Der Tanz auf dem Vulkan. Gewaltfreie Kommunikation & Neurobiologie in Konfliktsituationen. Das Training mit dem »roten Tuch«. Junfermann 2012, 150 S., ISBN 3873879018, 19,90 €

Der Tanz auf dem Vulkan? Das ist ein interessanter Titel für ein Konflikttraining. Ich denke an schamanische Tänzer am Kraterrand, an Lava und verschüttete Dörfer. Hier wird es gefährlich! Der Untertitel lautet: Gewaltfreie Kommunikation und Neurobiologie in Konfliktsituationen – Das Training mit dem »Roten Tuch«. Was erwartet mich?

Die Antwort gibt es gleich im Vorwort. Al Weckert geht es um den Umgang mit starken Gefühlen wie Wut, Aggressionen, Enttäuschung oder Ärger. Der Tanz auf dem Vulkan soll eine umfassende Methode sein, wie man mit eskalierenden Gesprächssituationen umgehen kann. Sozusagen ein Schweizer Taschenmesser für Kommunikationsprofis. Und diese Methode lässt sich mithilfe eines roten Tuchs trainieren, das dem Buch sogar beiliegt. Ich bin gespannt.

Das Buch stellt ein Trainingssystem vor, das auf der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) basiert. Es geht um Empathie, Gefühle und Bedürfnisse, Aktives Zuhören, etc., also alles, was man für konstruktive, empathische Kommunikation braucht. Eine leicht verständliche Zusammenfassung der wichtigen Grundlagen, gespickt mit kreativen Übungen.

Der Autor erklärt in lockerem Ton, wie sich verschiedene Kommunikationsmodelle im Alltag darstellen, wie sich der Umgang mit schwierigen Situationen trainieren lässt, und was die Hirnforscher beitragen können zum Thema Konfliktverhalten. Die Neurobiologie nimmt einen vergleichsweise geringen Anteil am Gesamtwerk ein. Wer schon etwas von Gerald Hüther oder Joachim Bauer gelesen hat, wird hier nicht viel Neues erfahren.

Das Buch besticht durch seinen hohen Praxisbezug. Den für die GFK obligatorischen Listen an Gefühlen und Bedürfnisse folgen m. E. grandiose Übungen zum Erspüren, Erraten und Erlernen dieses neuen Vokabulars. Am eigenen Leib erfahren darf man auch das Aktive Zuhören, körpersprachliches Spiegeln oder die Wolfs- und Giraffensprache. Man merkt den Ausführungen und Übungen an, dass sie schon oft erzählt und in vielen Seminaren ausprobiert und optimiert wurden. Die Übungsanleitungen sind detailliert und gut nachvollziehbar.

Al Weckert nimmt die typischen Einwände von Seminarteilnehmern vorweg: Mit freudiger Überraschung lese ich, dass das Training der Empathie auch als Aufforderung zur Selbstverleugnung gedeutet werden kann, oder dass manchmal der Selbstschutz wichtiger ist als ein Tänzchen auf dem Vulkan. Ebenso benennt Al Weckert das Phänomen des »GFK-Roboters«, der bei seinem Gegenüber gar nicht gut ankommt. Neben allen Methoden fehlt es nicht an Hinweisen auf die grundlegende Geisteshaltung, die beim Umgang mit schwierigen Situationen nötig ist.

Al Weckert schreibt locker und leicht verständlich. Mit Humor, Metaphern und Beispielen gespickt, macht mir die Lektüre viel Laune. Der Tanz auf dem Vulkan ist ein griffiger Name für den Umgang mit starken Gefühlen. Er gibt dem Ganzen eine gewisse Leichtigkeit und ist allemal charmanter als »Gewaltfreie Kommunikation«. Gleichzeitig ist mir nicht ganz klar geworden, was den »Tanz auf dem Vulkan« als Methode im engeren Sinne ausmacht.

Ich verwende »Der Tanz auf dem Vulkan«v. a. als Handbuch zur Seminarvorbereitung und ziehe daraus immer wieder neue Inspirationen. Wie erklärt Weckert z. B. kurz und knackig die verschiedenen Eskalationsstufen? Mit tollen Beispielen finde ich hier die Kommunikationsblocker in Form von Wolfstechniken mal anders beschrieben. Zu den Übungen mit dem Roten Tuch gibt es ausgefeilte Beispielsätze, an denen ich mich gerne orientiere.

Ob Der Tanz auf dem Vulkan die richtige Wahl für Ärzte, Pflegekräfte, Familien und Paare ist, die auch zur beschriebenen Zielgruppe gehören sollen, vermag ich nicht zu beurteilen. Als praxisorientiertes Handbuch möchte ich das Buch allen Konflikt- und Kommunikationstrainern, sowie MediatorInnen, TherapeutInnen und Coaches empfehlen, die sich Grundlagen der GFK aneignen und erprobte Übungen zum Umgang mit starken Gefühlen kennen lernen wollen.

Kontakt

* Kristina Henry
Mediatorin und Konflikttrainerin
* E-Mail: post@kristina-henry.de

Olaf Schulz

Interprofessionelle Kooperation, Mediation und Beratung im Rahmen des FamFG

Christian Roesler (Hrsg.)

Christian Roesler (Hrsg.): Interprofessionelle Kooperation, Mediation und Beratung im Rahmen des FamFG. Studien und Praxiskonzepte zur Arbeit mit hochstrittigen Eltern bei Sorge- und Umgangsrechtskonflikten. Wolfgang Metzner Verlag 2012, ISBN 3943951004, 179 S., brosch., 21,50 €

Der Herausgeber und Co-Autor Christian Roesler, Professor an der Katholischen Hochschule Freiburg, widmet sich einer bisher wenig ausgefüllten Lücke in Theorie und Praxis der Arbeit mit hochstrittigen Eltern. Mit der Kindschaftsrechtsreform von 1998, dem FamFG 2009 und einer steigenden Zahl von Ehescheidungen sind die Anforderungen an die beteiligten Fachkräfte stetig gestiegen. Ein komplexes und sinnhaftes Prozessmodell der Begleitung strittiger Trennungsfamilien, wie es das FamFG vorsieht, fordert von allen beteiligten Professionen ein verändertes Selbstverständnis bezüglich des praktischen Zusammenwirkens unter einer gemeinsamen Grundhaltung im Sinne des Wohls der Kinder. Es gilt die interdisziplinäre Kooperation als Kultur zu entwickeln und das praktische Handeln danach auszurichten.

Der vorliegende Band wendet sich an alle beteiligten Fachkräfte gleichermaßen. Er lädt sie ein zu einer Klarheit in der gemeinsamen Zielsetzung im Sinne der beteiligten Kinder und einer entsprechend konsequenten inneren Haltung einer interdisziplinären Professionaliät. Und mit einer erfrischend offenen Forderung nach einem Wollen und aktivem Engagement gerade angesichts struktureller Schwierigkeiten geht er noch einen Schritt weiter.

Roesler rahmt die Beiträge mit einer Einführung in das Arbeitsfeld mit strittigen Eltern. Stringent legt er die Sinnhaftigkeit der Komplexität des Verfahrens und des interdisziplinären Zusammenwirkens vom Ursprung des Cochemer Modells bis zum FamFG dar. Am Ende des Bandes fasst er die Ergebnisse der Einzelbeiträge thesenhaft zusammen. Es lohnt sich dieses Fazit bei der Lektüre vorzuziehen, um die Beiträge der anderen AutorInnen in die Gesamtkonzeption gut einordnen zu können. Bei der Auswahl der Themen orientiert sich Roesler an den strukturellen Problemen dieses Arbeitsfeldes, wobei deutlich wird, dass die angebotenen Ansätze und Antworten nur eine Auswahl einer sich stetig vergrößernden Bandbreite von Interventionsmöglichkeiten sein können. Der Band fokussiert sich auf grundsätzliche Themen und innovative Ideen.

F. Gestle skizzert Besonderheiten der Hochstrittigkeit und Möglichkeiten des Begleiteten Umgangs. Zur Herausforderung der interprofessionellen Kooperation stellen V. N. Acho, S. Hege und M. Gehringer eine Untersuchung der Kooperation einer süddeutschen Großstadt vor. Deren Ergebnisse werden Praktiker wahrscheinlich ebenso bestätigen können, wie sie sich eine Umsetzung der vorgeschlagenen Impulse erhoffen. Eine interessante Schwerpunktsetzung, die andere Literatur zum Thema weniger ausführt, stellen die Ausführungen von N. Schirilla zur interkulturellen Kompetenz in der neuen familiengerichtlichen Praxis dar. Mit der Vorstellung des Gruppenangebotes »Kinder im Blick«für Trennungseltern durch S. Bröning, entspricht der Band den aktuellen Forschungsergebnissen, die ein Zusammenwirken unterschiedlicher Ansätze und Unterstützungsangebote für Eltern und Kinder als tendenziell erfolgversprechend ansehen. Eine wirklich innovative und auch mutige Idee ist meines Erachtens die Aufnahme des Beitrags zur Einbeziehung von ODR-Verfahren, also Online-Tools. Ch. Raether stellt darin die Möglichkeiten des Online-Angebots »Umgangskalender« vor und diskutiert sie teils im internationalen Vergleich. Zwar ist der »Umgangskalender« nicht neu, allerdings ihn in diesem Zusammenhang zu diskutieren. Dies gelingt gut und neben aller Überzeugtheit wird realitätsnah auch auf die Grenzen eingegangen.

Kommt der kleine Band in der äußeren Erscheinung recht bescheiden daher, ist dem Herausgeber ein Versuch des Einlösens der eigenen Forderung nach einer gemeinsamen Haltung und Sprache gut gelungen. Und es kommt der Wunsch nach einem umfangreicheren Band auf, der dieses spezifische Arbeitsfeld in seiner sich rasant entwickelnden Vielfalt der Ansätze immer weiter auslotet.

Kontakt

* Olaf Schulz
Leitung FG Mediation in Familie und Partnerschaft des BM

* E-Mail: olaf.schulz@bmev.de

Siegmund Pisarczyk

Interkulturelle Mediation in der Wirtschaft ... Piotr Jakubik

Piotr Jakubik: Interkulturelle Mediation in der Wirtschaft als alternative Lösungsform der Konflikte in der deutsch-polnischen Zusammenarbeit. Stuttgart 2011, 390 Seiten, ISBN 3838202910, 59,90 €.

Diese Studie wurde als Dissertation an der Europa-Universität Viadrina im Bereich der Internationalen Betriebswirtschaftslehre verfasst. Die Betreuer waren Prof. Dr. Harmut Schröder und Prof. Dr. Dominic Busch. Empirische Untersuchungen verleihen diesem Buch wissenschaftliche Relevanz und untermauern glaubwürdig die Schlussfolgerungen. Es werden Hinweise dafür geliefert, dass Deutschland und Polen auf der Basis der interkulturellen Mediation nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in diversen sozialen Belangen eine konfliktlösende und fördernde Zusammenarbeit erreichen können. Die Untersuchung belegt, dass die sogenannte Deal-Managing-Mediation in beiden Ländern großes Interesse erfährt. In der Phase der Geschäftsanbahnung sind damit alle eventuellen Konfliktpotenziale zu erkennen und zu lösen. Jakubiks systematische Untersuchung zeigt, dass interkulturelle Mediation eine wichtige Brücke der wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen sein kann. Es wird Wert gelegt auf differenzierte Abgrenzung der Begriffe von: Streit, Auseinandersetzung und Konflikt als Vorstufe zur Mediation.

Folgende Fragen werden untersucht:

- Was ist interkulturelle Mediation?
- Welche Konflikte lassen sich durch Mediation in der deutsch-polnischen Zusammenarbeit bewältigen?
- Wie sind die methodischen Voraussetzungen einer interkulturellen Mediation?
- Welche Standards müssen berücksichtigt werden?
- Wo kann Mediation eingesetzt werden?
- Warum ist interkulturelle Mediation in der Wirtschaft zwischen den beiden Ländern wichtiger denn je?
- Wo liegen die größten Chancen der Mediation in der Konfliktlösung?

Die Interdisziplinarität der Arbeit liegt in den Bereichen der Kultur- und Rechtswissenschaften und der Betrachtung der Wirtschaftsbeziehungen. Neben den verschiedenen Formen der Konflikthandhabung werden diverse Kulturkonzepte analysiert. Der Autor verweist auf die Bedeutung von unterschiedlichen Identitäten und den Aufbau der Kultur. Er unterscheidet vier Kategorien: Symbole, Helden, Rituale und Werte. Jakubik geht davon aus, dass Konflikte, die im wirtschaftlichen Leben entstehen, sich grundsätzlich auf das Individuum beziehen. Von den einzelnen Personen hängt der weitere Verlauf des Konfliktes ab. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Mediation ist die Kommunikationsweise. So stellt Jakubik fest, dass für Polen die indirekte und für Deutsche die direkte Kommunikation eine größere Rolle spielt. Erfolgreiche Mediation braucht ein systematisch strukturiertes Konfliktmanagement. Die Chance der Handhabung eines Konfliktes befindet sich zwischen Konflikt und Kongruenz. Der Autor hat eine quantitative und qualitative empirische Untersuchung durchgeführt. Zu den Instrumenten der Datengewinnung von Unternehmen gehörten persönliches Interview, Telefonbefragung, computerbasierte Befragung und Befragung per Post. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Mediation eingesetzt werden kann, wo wichtige Beziehungen zwischen Wirtschaftsakteuren durch einen Konflikt gefährdet werden. Im letzten Kapitel liefert der Autor wichtige Thesen über Mediation als Chance für deutsch-polnische Beziehungen. Die interkulturellen Konflikte im Wirtschaftsbereich benötigen oft eine qualifizierte Mediation, zum Wohle beider Seiten. Der Autor liefert besonders im Anhang wertvolle und zukunftweisende Informationen über seine empirischen Untersuchungen; sie haben einen interkulturellen Charakter, mit dem Ziel, dass sich Deutsche und Polen zum Vorteil beider Partner näher kennenlernen. Die Publikation ist allen Institutionen, Firmen und Personen, die durch interkulturelle Mediation und offene Konfliktlösungen deutsch-polnische Dialoge konstruktiv gestalten möchten, zu empfehlen. Interkulturelle Mediation in der Wirtschaft wird in der deutsch-polnischen Zusammenarbeit konfliktlösend und nachhaltig wirken, wenn beide Seiten offen nach Partnerschaft und Dialog streben.

Kontakt

* Dr. Siegmund Pisarczyk
promovierte über deutsch-polnische Beziehungen Uni Hamburg und ist Dozent für Fundraising für Nonprofit-Organisationen.

* E-Mail: sieg.pisarczyk@arcor.de

BM-Werkstatt – ein Bilderbogen

Jürgen Wagner (KGOE) stellt die Themeninseln vor.

Andréa Vermeer (KGOE) fragt nach der Zufriedenheit mit der Arbeit des ersten Tages.

Erwin Ruhnau zeigt dem Plenum den Medienkoffer, der jeder Landesgruppenleitung zur Verfügung steht. Hier können die Regionalgruppen sich hinwenden, wenn sie den Koffer für Auftritte ausleihen möchten.

Thomas Robrecht als Referent in der Kleingruppe »Qualität«.

Die Arbeit in Kleingruppen wurde intensiv und ergebnisreich geführt.

Auch neue Mitglieder waren sofort integriert in die Arbeit: hier Hartmut Reese.

Die KGOE erhält viel Applaus für die tolle Vorbereitung und Durchführung der BM-Werkstatt. Unter ihnen der Fotograf Rolf Schliessmann (2.v.l.), dem wir diese Bildergalerie zu verdanken haben.

Thomas Robrecht (Vorstand) im Gespräch mit Erwin Ruhnau (Öffentlichkeitsarbeit) am neuen BM-Stand für Messeauftritte.

»Wer die BM-Werkstatt in Dortmund erlebt hat, weiß, wie der BM tickt.« Dies war das Fazit eines neuen Mitglieds. Nicht nur die neuen, auch die »alten« BMler waren beeindruckt von der sehr strukturierten und dennoch entspannten und humorigen Arbeitsatmosphäre. Die Koordinierungsgruppe Organisationsentwicklung (KGOE) hat sich im letzten Herbst neu zusammengesetzt und ihr erster gemeinsamer Auftritt war ein voller Erfolg. Die Mitarbeit von sechs Vorstandsmitgliedern wurde von allen Besuchern auch zum Informationsaustausch genutzt. Danke an Alle, die dabei waren!

Spektrum der Mediation
49. Ausgabe/1. Quartal 2013

Herausgeber:
Bundesverband Mediation e. V.
BM-Geschäftsstelle Kassel
Kirchweg 80, 34119 Kassel
fon 0561 739641 3, fax 0561 739641 2
info@bmev.de, www.bmev.de

Redaktion und Lektorat:
Christine Oschmann;
christine.oschmann@bmev.de;
redaktion@bmev.de

Gestaltung:
Grafikatelier Köhler, Eschwege

Redaktionsbeirat:
Diese Ausgabe wurde von der Fachgruppe Mediation in Erziehung und Bildung (MEB) angeregt. Die AutorInnen und Themen wurden von der Fachgruppe akquiriert.

ViSdP:
Sosan Azad

Redaktionsadresse:
BM-Geschäftsstelle Kassel,
Kirchweg 80, 34119 Kassel,
fon 0561 739641 3, fax 0561 739641 2,
christine.oschmann@bmev.de,
www.spektrum-der-mediation.de

Druck:
Grafische Werkstatt von 1980 GmbH,
Yorkstr. 48, 34123 Kassel

Auflage: 2.800 Exemplare

Erscheinungsweise: viermal jährlich

Für die Themen des Jahres 2013 suchen wir noch Beiträge. Bitte setzen Sie sich vorher mit der Redaktion in Verbindung.

Nr. 50 »Markteting und Marktmöglichkeiten der Mediation«
Redaktionsschluss 15. Mai 2013

Nr. 51 »Standards in der Mediation – Wo stehen wir?«
Redaktionsschluss 15. August 2013

Nr. 52 »Mediation & Supervision«
Redaktionsschluss 15. Oktober 2013

Für Anzeigenschaltungen fordern Sie bitte unsere Mediadaten per E-Mail bei erwin.ruhnau@bmev.de an oder als download über www.bmev.de. Bitte beachten Sie unsere Mediadaten 2013. Erwin Ruhnau ist Ansprechpartner für Anzeigen.

Der Bezug der Fachzeitschrift ist im Mitgliedsbeitrag (auch bei Fördermitgliedschaft) des BM eingeschlossen.

Die in den Artikeln vertretenen Ansichten sind nicht bindende Ansichten der Redaktion. Spektrum der Mediation bringt Beiträge aus allen Spielarten von Mediation – gerne auch von AutorInnen, die nicht BM-Mitglieder sind. Wir freuen uns über Artikel, Ergänzungen und Vorschläge. Bitte auch an Fotos, Zeichnungen, Grafiken, Anschauliches denken!

Wir bitten um Beachtung der AutorInnenhinweise. Diese können von der website herunter geladen werden. (www.bmev.de).

Bitte nehmen Sie vor dem Schreiben Kontakt mit der Redaktion auf.

ISSN 1869-6708

©RainerSturm - Pixelio.de

Nicht jeder Konflikt muss vor Gericht

ÖKO-TEST
RICHTIG GUT LEBEN
HUK-COBURG Rechtsschutz
1. Rang
Ausgabe 03/2012

Deshalb unterstützen wir unsere Kunden schon vor einer streitigen Auseinandersetzung. Alternative Konfliktlösungsverfahren, wie zum Beispiel Mediation, sind ein fester Bestandteil unseres Leistungsangebots. Gemeinsam mit unabhängigen Anwält(inn)en und Anwaltsmediator(inn)en arbeiten wir ständig daran, uns zu verbessern. Zudem unterstützen wir ausgewählte Projekte in Forschung und Praxis – damit unsere mehr als 1,7 Millionen Kunden auch in Zukunft mit ihrem Rechtsschutzversicherer zufrieden sind.

Möchten Sie mehr erfahren? Rufen Sie uns an, Telefon: +49 9561 962089!
Oder schreiben Sie uns: presse@HUK-COBURG.de

HUK-COBURG
Aus Tradition günstig

MEDIATION PROFESSIONELL

Ansgar Marx

Alle sollen siegen – Geschichten aus der Welt der Konfliktlösung

NEU

140 Seiten, 14 Abbildungen
Kartoniert: EUR 23,80 (ISBN 978-3-940112-28-6)

50 Geschichten aus aller Welt erzählen vom Streiten, vom Gewinnen und Verlieren, von intelligenten Lösungen und von unterschiedlich helfenden Drittparteien. Wenn sich zwei Ziegenböcke auf der Brücke stur gegenüberstehen oder wenn der weise Narr Nasrudin als Kadi mit dem Klang der Münzen Recht spricht, entsteht beim Lesen Nachdenklichkeit, die sich häufig in ein Schmunzeln verwandelt.

In dem Buch finden sich Erzählungen zu folgenden Mediationsthemen:

- Konfliktauslöser
- Lösungsstrategien
- Gewinner und Verlierer
- Grundthemen der Mediation
- Mediation als kooperativer Weg
- Intelligente Lösungen

Christiane Lesch hat stimmungsvolle Illustrationen zu einigen Geschichten gemalt. Einleitende Betrachtungen zu den Grundthemen der Mediation regen MediatorInnen zum gezielten Einsatz der Geschichten in Mediationssituationen an.

NEU

Rudi Ballreich / Gerald Hüther

Du gehst mir auf die Nerven!

Neurobiologische Aspekte der Konfliktberatung

DVD und Booklet, Laufzeit 320 Minuten
Preis: EUR 38,- (ISBN 978-940112-25-5)
Sonderpreis: EUR 28,-

Dokumentation eines Workshops, in dem es um psychologische und neurobiologische Vorgänge in Konflikten und Mediationen geht.

Aus dem Inhalt:

- Psychische und neurobiologische Mechanismen und Fixierungen im Konflikt
- Kognitive, emotionale und neurobiologische Veränderungen durch transformative Mediation

Das umfangreiche Booklet bringt komprimierte Darstellungen der Workshopthemen.

NEU

Friedrich Glasl

Heiße und kalte Konflikte in Organisationen

Anregungen für MediatorInnen und Betroffene

DVD und Booklet, Laufzeit 70 Minuten
Preis: EUR 38,- (ISBN 978-3-940112-36-1)
Sonderpreis: EUR 28,-

In einem Workshop mit der Stadtverwaltung München werden heiße und kalte Konflikte beschrieben und durch SchauspielerInnen dargestellt.

Aus dem Inhalt:

- Wie werden im Arbeitsumfeld aus sachlichen Differenzen destruktive Konflikte?
- Woran lassen sich verdeckt schwelende „kalte" Konflikte rechtzeitig erkennen?
- Wie ist die besondere Dynamik offen ausgetragener „heißer" Konflikte?
- Was können Betroffene und helfende Personen in heißen und kalten Konflikten tun?

NEU

Rudi Ballreich

Mediation als Weg vom Konflikt zum Dialog

Live-Demonstration einer Mediation

DVD und Booklet, Laufzeit 158 Minuten
Preis: EUR 38,- (ISBN 978-3-940112-30-9)
Sonderpreis: EUR 28,-

Die DVD zeigt die Mediation zwischen einem Mitarbeiter und seiner Führungskraft und gibt Anregungenen zur mediativen Kommunikation.

Aus dem Inhalt:

- Ego-Zentrierung und Bewusstheit – der Weg vom Konflikt zum Dialog
- Psychische Wandlungen in der Mediation
- Die Schritte des U-Prozesses in einer Mediation
- Anregungen zum Beobachten der Veränderungen der Konfliktparteien in der Mediation

Bestellen Sie in unserem Online-Shop **www.concadoraverlag.de** – Dort finden Sie auch weitere Bücher und DVDs zum Lehren und Lernen von Mediation. Schauen Sie sich Filmbeispiele und Rezensionen an, Blättern Sie in den Büchern. Abonnieren Sie unseren Newsletter zu Neuerscheinungen, Sonderangeboten und kostenlosen Downloads.

Mediations-Verbandsmitglieder und MediatorInnen in Ausbildung erhalten vergünstigte Paperback-Ausgaben von Büchern sowie Sonderpreise bei DVDs. Info unter: info@concadoraverlag.de

Hopfauer Straße 49 · D-70563 Stuttgart · Tel.: +49-711-722 489 95 · Fax: +49-711-735 35 58
info@concadoraverlag.de · www.concadoraverlag.de

Concadora verlag