



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Interkulturelle Mediation in der
MediatorInnenausbildung? – Konzepte,
Erfahrungen und Konsequenzen. Eine
Untersuchung am Beispiel des IBC Hetzendorf“

Verfasserin

Magdalin Abu Zahra

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich bei Gott bedanken. Er ist Derjenige, Der es mir ermöglicht hat, meinen Bildungsweg zu gehen.

Besonderer Dank für die Unterstützung gilt meinem Betreuer, Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß. Dank seinem kritischen Blick wurde ich zum weiterforschen, denken und arbeiten angeregt.

Auch bei meiner Familie möchte ich mich herzlichst bedanken, vor allem bei meinen Eltern. Sie sind diejenigen, die einen großen Wert auf Bildung legten, mich in diese Richtung erzogen und mich auf meinen Bildungsweg stets begleiteten.

Last but not least möchte ich meinem Mann Danke sagen! Er ist es, der mir während meines Masterstudiums und der Erstellung der Masterarbeit ständigen Rückhalt bot, mich anspornte und stets geduldig war. Auch meinen Sohn möchte ich hier erwähnen, der mich stets dazu motivierte, schneller mit meinem Studium abzuschließen um mehr Spielzeit zusammen zu genießen.

1	Einleitung	5
1.1	Forschungsinteresse und Forschungsstand	6
1.2	Forschungsfragen	7
1.3	Methode	8
1.4	Überblick	8
2	Konflikte und Kultur	9
2.1	Konflikt als Bereicherung	10
2.2	Heiße Konflikte	11
2.2.1	Kalte Konflikte	11
2.2.2	Dynamik heißer und kalter Konfliktformen	11
2.3	Interkulturelle Konflikte	12
2.4	Zum Kulturbegriff in dieser Arbeit	14
2.5	Kulturübergreifende Konfliktlösungsstile nach Bennett	15
2.6	Macht im Bereich der Mediation	17
3	Zum Begriff der Mediation	23
3.1	Anwendungsbereiche der Mediation	24
3.2	Mediation als globales Phänomen	25
3.3	Die Aufgabe der MediatorInnen	26
3.4	Das „Aushalten“ im Mediationsprozess	28
3.5	Techniken der Gesprächsführung	29
3.6	Grundannahmen des Mediationsverfahrens	31
3.7	Regeln und Grenzen im Mediationsverfahren	32
3.8	Mediation – ein strukturiertes Verfahren	32
3.9	Peer-Mediation	38
3.9.1	Entwicklung	39
3.9.2	Tätigkeit der Peer-MediatorInnen im Mediationsprozess	42
3.9.3	Unterschied zur „gewöhnlichen“ Konfliktlösung	43
4	Interkulturelle Mediation	44
4.1	Interkulturalität – Interkulturelle Pädagogik	47
4.2	Anwendungsbereiche der Interkulturellen Mediation	48
4.3	Aufgabe der MediatorInnen in der Interkulturellen Mediation	49
4.4	Techniken in der Interkulturellen Mediation	51
4.5	Mediationskompetenz in interkulturellen Kontexten	52
4.5.1	Differenzsensibel	52
4.5.2	Dominanzsensibel	53
4.5.3	Kontextsensibel	53
5	Interviewformen und Analysemethoden	55
5.1	Das Interview	55
5.2	Durchführung der Interviews (Interviews mit ExpertInnen)	56
5.3	Forschungsfeld und Methode (Interviews mit SchülerInnen)	59
5.4	Das Projekt Peer-Mediation am Schulstandort IBC Hetzendorf	60
5.4.1	Auswahlverfahren der Peers	61
5.4.2	Finanzierung der Peer-Mediation in Hetzendorf	62
6	Auswertung	63
6.1	ExpertInnen-Interviews	63
6.1.1	Ausbildung zum Coach	63
6.1.2	Mehrwert der Interkulturellen Mediation in der Ausbildung der Coaches	64
6.1.3	Bereicherung durch Interkulturalität	67
6.1.4	Hürden der Interkulturalität	69
6.1.5	Das Coaching-Team – die Zusammensetzung	73
6.1.6	Cultural Tutors	74
6.1.7	Konfliktursachen	75

6.1.8	Konfliktlösungsstile	76
6.1.9	Wünsche	77
6.2	Peer-MediatorInnen-Interviews.....	78
6.2.1	Ausbildung zum/ zur Peer-MediatorIn	78
6.2.2	Bereicherung durch Interkulturalität.....	80
6.2.3	Hürden der Interkulturalität	81
6.2.4	Sprache.....	83
6.3	Diskussion der Auswertung	86
7	Fazit und Ausblick.....	90
7.1	Fazit	90
7.2	Ausblick.....	98
8	Literaturverzeichnis.....	101
9	Anhang	107
9.1	Kurzzusammenfassung.....	107
9.2	Abstract	108
9.3	Interviewleitfaden für Coaches	109
9.4	Interviewleitfaden für Peer-MediatorInnen.....	111
9.5	Lehrplan zum Coach von Peer-MediatorInnen an der KPH Wien	112
9.6	Lehrplan zum Peer-Mediator an der Schule IBC Hetzendorf.....	113
9.7	Lebenslauf	116

1 Einleitung

Die Mediation in ihrer heutigen Form kommt aus dem englischsprachigen Raum, bedeutet „Vermittlung“ und ist eine bewährte Methode zur konstruktiven Lösung von Konflikten. Laut Geißler ist die Mediation in einem weitgespannten Feld zu finden. Sie lässt sich nicht auf eine einzelne Sache reduzieren, sondern betrifft alle Lebenslagen der Menschen. Ehepartner, Firmen, Konzerne, Klassengemeinschaften u.v.m. bedienen sich ihrer (Geißler 2004, S.7). Zudem bezieht sich der Autor auf das gesellschaftliche Zusammenleben und weist daraufhin, dass Menschen ihre Konflikte nicht nur auf der Gefühlsebene austragen wollen, sondern auch Hilfe von außenstehenden Personen (MediatorInnen) in Anspruch nehmen (ebd., S. 8). Ausgehend von den USA fand die Mediation u.a. auch in Deutschland und Österreich Eingang. Aus der Vergangenheit kennt man den Einsatz von MediatorInnen hauptsächlich aus gemeinnützigen und weniger aus gewinnorientierten Organisationen. Inzwischen widmen sich dem „Lösen von Konflikten“ immer mehr Menschen, sprich die Mediation wird zu ihrem Beruf (ebd. S. 9). Es gibt zahlreiche Fortbildungen, Lehrgänge und Kurse, in denen man sich zum/zur MediatorIn ausbilden lassen kann. Während die Methode in Deutschland und Österreich immer populärer wurde, ging man in den 80er Jahren in den USA bereits einen Schritt weiter und begann an den Schulen mit der sogenannten Peer-Mediation (Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 23). Diese besondere Art der Mediation setzt bei den jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen an, da sie davon ausgeht, dass Jugendliche ihre Konflikte am besten untereinander lösen können. Coaches, welche Mitglieder des Lehrkörpers sind, spielen dabei zwar eine bedeutende Rolle, ihre Aufgabe besteht aber v.a. darin, den Lösungsweg der Konflikte von außen zu beobachten und sich einzubringen, falls die Peers Unterstützung brauchen (ebd., S. 58ff).

Dieser Zugang wird mittlerweile auch an Schulen in Österreich praktiziert, wo man SchülerInnen die Möglichkeit einräumt, sich zu Peer-MediatorInnen ausbilden zu lassen. Zudem entwickelte sich eine neue Disziplin, nämlich die Interkulturelle Mediation. Hierzu liegen bereits eine Reihe von Schriften, Forschungen und Fortbildungen vor (Bade 1996 zit. in Geißler 2004). Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien startet ab dem Wintersemester 2015/16 in Zusammenarbeit mit der IRPA (Islamische Religionspädagogische Akademie) einen neuen Masterlehrgang für Interreligiöse Mediation. Der gemeinsame Ausbildungsweg nennt sich „Interreligiöse Kompetenz und Mediation“ und schließt mit dem Mastertitel ab.

1.1 Forschungsinteresse und Forschungsstand

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Interkulturelle Mediation unter dem Gesichtspunkt der Peer-Mediation untersucht. Während die Peer-Mediation als einigermaßen erforschter Gegenstand gilt (Simsa 2001, S. 19), ist der Bereich der Interkulturellen Mediation innerhalb der Peer-Mediation noch weitgehend unerforscht. Im Rahmen des DiplomandInnenseminars stellte Herr Mag. Mautner die Peer-Mediation an seinem Schulstandort, dem International Business College in Hetzendorf (IBC) vor. Innerhalb kürzester Zeit haben sich weitere StudienkollegInnen gemeldet, um einen wesentlichen Beitrag zur Evaluation der Peer-Mediation im IBC Hetzendorf zu leisten. Eine Studienkollegin hat es sich beispielsweise zum Ziel gemacht, Aufschluss über die längerfristige Wirksamkeit des Peer-Mediationsprogramms für die Peer-MediatorInnen außerhalb der Schulzeit und des Schulgebäude zu geben. Es wurde dabei erforscht, ob Peer-MediatorInnen das Gelernte auch in ihrem Alltag und vor allem nach ihrer Tätigkeit als Peer-MediatorInnen in der Schule anwenden und somit einen Nutzen davon haben. Eine weitere Forschungsarbeit hat sich zum Beispiel mit der Empathie im Bereich der Peer-Mediation auseinandergesetzt. Es wurde dabei versucht herauszufinden, ob es durch weitere Förderprogramme im Peer-Mediationsprogramm zu einer Zunahme empathischer Fähigkeiten kommt oder nicht. Mir jedoch stellte sich sofort folgende Frage: „Wie und wann kommt die Interkulturelle Mediation im Zusammenhang mit der Ausbildung zum Coach und zum/zur Peer-MediatorIn zum/zur m Einsatz/Anwendung?“ Sie blieb an jenem Nachmittag unbeantwortet. Die Frage war für mich insofern wichtig, da sich die Situation an den Schulen in Österreich und Deutschland in den letzten Jahrzehnten dahingehend verändert hat, dass die Klassen nunmehr eine deutlich größere ethnische Vielfalt an SchülerInnen aufweisen als früher (Terkessidis 2010, S. 79). SchülerInnen aus verschiedensten Herkunftsländern und mit unterschiedlichsten Religionen sitzen zusammen in einem Klassenzimmer und werden dort gemeinsam unterrichtet. Diese Diversität trägt zu einer enormen Bereicherung bei (ebd., S. 79), bringt aber auch Herausforderungen mit sich. Die Schule ist eine der ersten Institutionen, in welcher die SchülerInnen Erfahrungen für ihr weiteres Leben sammeln können, indem sie das „Fremde“ kennen lernen, sich untereinander austauschen und somit Vorurteile abbauen. Diese Erfahrung ist insbesondere deshalb von großer Bedeutung, zumal jeder Mensch mit Diskriminierung jeder Art konfrontiert werden kann (ebd., S. 80).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben es dabei besonders schwer. Ein Beispiel hierfür ist die Leistungsschwäche aufgrund sprachlicher Hürden, die LehrerInnen

unbewusst dazu verleitet, SchülerInnen unterschiedlich zu behandeln. Es gibt viele und verschiedene Formen von schulischer Diskriminierung. Auch treten unter den SchülerInnen interkulturelle bzw. interreligiöse Konflikte auf (Mecheril 2010, S. 121). In der vorliegenden Forschungsarbeit möchte ich der Frage nachgehen, ob derartige interkulturelle Konflikte Gegenstand der Peer-Mediation und ihrer Ausbildung sind bzw. ob Peer-MediatorInnen derartige Konflikte aus einer anderen Perspektive betrachten.

1.2 Forschungsfragen

Forschungsgegenstand dieser Arbeit sind die Coaches und die Peer-MediatorInnen des International Business Colleges in Hetzendorf. Herr Mag. Mautner ist im Rahmen des DiplomandInnenseminars an uns, die MasterabsolventInnen, mit dem Ersuchen herangetreten, die Peer-Mediation an seinem Schulstandort zu reflektieren und zu evaluieren. Er ist auch derjenige, der gemeinsam mit seiner Kollegin, Frau Mag. Haberlehner, das Projekt „Peer-Mediation am IBC Hetzendorf“ ins Leben gerufen hat.

Es stellen sich daher folgende Forschungsfragen, welchen in der gegenständlichen Masterarbeit nachgegangen wird:

1. *Welche Rolle spielt die Interkulturelle Mediation für die Coaches?*
2. *Welche Rolle spielt die Interkulturelle Mediation für die Peer-MediatorInnen?*

Nach einer allgemeinen Darstellung und Erklärung der Begriffe „Kultur“ und „Konflikt“ widmet sich die Arbeit den zentralen Termini „Mediation“, „Peer-Mediation“ und „Interkulturelle Mediation“, um einen Ausgangspunkt für alle weiteren Erläuterungen zu schaffen. Hierbei wird auf die Methode der hermeneutischen Literaturanalyse zurückgegriffen (Parmentier/Rittelmeyer 2001).

Der zweite Teil der Arbeit ist empirischer Natur. In diesem Forschungsteil werden Coaches des International Business Colleges in Hetzendorf interviewt. Mit Hilfe eines Interviewleitfadens soll herausgefunden werden, ob Interkulturelle Mediation in der Ausbildung zum Coach an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien angeboten wird oder nicht. Wenn dies nicht der Fall ist, soll erforscht werden, warum Interkulturalität nicht explizit in der Ausbildung vorkommt. Weiters soll herausgefunden werden, ob es aus der Sicht der Coaches notwendig erscheint, Interkulturelle Mediation in

der Ausbildung generell und in der Ausbildung der Peer-MediatorInnen im Speziellen zu thematisieren oder anzubieten.

Zur ersten Forschungsfrage ergeben sich in diesem Zusammenhang folgende Unterfragen:

- *Sehen die Coaches die Notwendigkeit, Interkulturelles Konfliktmanagement zu erlernen, um kulturell bedingte Probleme zu lösen und wenn ja, warum?*
- *Wie gehen Coaches mit unterschiedlichen Konflikten, in denen Kultur, Religion und Nationalität zum Tragen kommen, um?*

Für die Datensammlung wurde die Form des Interviews gewählt, welches ein qualitatives Forschungsinstrument darstellt. Qualitative Methoden werden im Bereich der interkulturellen Studien bevorzugt verwendet. Das Ziel der qualitativen Forschungsmethode besteht darin, den „Umgang mit interkulturellen Konflikten aus der Sicht der Peer-MediatorInnen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick/von Kardorff/Steinke, 2012, S. 14). Im abschließenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse diskutiert.

1.3 Methode

Zum einen werden problemzentrierte Interviews nach Witzel (1982) mit Coaches des International Business Colleges in Hetzendorf geführt. Bei qualitativen Interviews stehen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Reflexionen der Befragten zu einem bestimmten Thema im Mittelpunkt (Reinders 2005, S. 97). Die Leitfragen der Interviews wurden aus der zuvor erarbeiteten Literatur gewonnen. Die geführten Interviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) bearbeitet und analysiert.

1.4 Überblick

Nach diesem Kapitel werden in einem weiteren Schritt zentrale Begriffe, die dieser Arbeit zugrunde liegen, erörtert. Im zweiten Kapitel wird der Begriff des Konfliktes und der Kultur diskutiert. Im dritten Kapitel wird jener der Mediation und der Peer-Mediation dargestellt, um im vierten Kapitel eine Synthese herzustellen und den Begriff der Interkulturellen Mediation zu erörtern. Das fünfte Kapitel stellt die im Zuge dieser Masterarbeit verwendete Interviewform und die Analysemethode der Texte vor, um im sechsten Kapitel die Auswertungen vorzunehmen. Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse

in Bezug auf die Forschungsfragen zusammen und zeigt weitere mögliche Forschungsvorhaben auf.

2 Konflikte und Kultur

Durch Konflikte treten bereits vorhandene Unterschiede deutlich sichtbar auf. Dabei ist es wichtig, zwischen Meinungsverschiedenheiten und Konflikten zu unterscheiden. Eine bloße Meinungsverschiedenheit führt nicht zwangsläufig zu einem Konflikt, denn unterschiedliche Meinungen und Wahrnehmungen sind a priori nichts Schlechtes, sondern eine Normalität im menschlichen Alltag. Erst unter der Voraussetzung, dass durch unterschiedliche Wahrnehmungen eine Unvereinbarkeit vorliegt und dies ein bestimmtes Handeln nach sich zieht, wird von einem Konflikt gesprochen (Bitzer/ Libisch/ Behnert 2002, S. 38). Nach der Definition (1974) des amerikanischen Psychologen *Thomas Gordon* ist ein Konflikt „ein Auftreten und Kollisionen zwischen zwei (oder mehreren) Personen, wenn Verhaltensweisen und Bedürfnisbefriedigung in Gegensatz geraten oder wenn die Wertvorstellungen der einzelnen Personen differieren“ (Gordon 2003, S. 166).

Patfoort beschreibt Konflikte wie folgt: „Ein Konflikt ist eine Situation, in der sich zwei scheinbar unvereinbare Standpunkte/Handlungswünsche gegenüberstehen. Der Handlungswunsch der einen Person schließt den Handlungswunsch der anderen Person aus“ (Patfoort zit. in Besemer 2009, S. 14). Das Gegenüber wird durch den Versuch, von den eigenen Vorstellungen überzeugt zu werden, durch Druck und Drohungen bedrängt. Jede der Streitparteien will ihre Sichtweise der jeweils anderen aufzwingen und beschwört somit einen Konflikt herauf.

Zunächst wird auf den Ursprung des Wortes eingegangen. Der Begriff „Konflikt“ leitet sich vom lateinischen „conflictus“ her, was mit „Zusammenstoß“ oder „Kampf“ übersetzt werden kann. Hierbei kann es sich um verschiedene Formen von Aggressionen handeln, sei es im Krieg, wo der Einsatz von Waffen vonnöten ist oder seien es einfach nur Situationen, in denen unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen (Rüttinger/Sauer 2000, S. 14).

Glasl definiert den Begriff „sozialer Konflikt“ folgendermaßen:

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen **Aktoren** (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein **Aktor Unvereinbarkeiten** im **Denken/Vorstellen/Wahrnehmen** und/oder **Fühlen** und/oder **Wollen** mit dem **anderen Aktor** (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine **Beeinträchtigung durch einen anderen Aktor** (die anderen Aktoren) erfolge“ (Glasl 2004, S. 17).

Der Konflikt ist daher eine Situation, die von den Beteiligten subjektiv wahrgenommen wird. Drei? Elemente, beispielsweise Gefühle, Wünsche und Interessen, sind gleichzeitig, aber gegensätzlich aktuell. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, dass Konflikte auf verschiedenen Ebenen verlaufen, wobei auch die Beziehung der Konfliktparteien zueinander berücksichtigt werden muss (Bitzer/Libisch/Behnert 2002, S. 39).

2.1 Konflikt als Bereicherung

Als Ausdruck von Verschiedenheiten sind Konflikte etwas durchaus Gewöhnliches und Natürliches (Sander/Sander 1997, S. 17). Kein Mensch ist konfliktfrei, denn Unterschiede und Diversitäten gehören zu unserem Alltag. Umso wichtiger ist es daher, dass man negative Gefühle aufgrund eines Konfliktes in eine Chance, das Andere, sprich das Fremde, kennenzulernen, verwandelt (Heintel 1998, S. 26). Auch Walker ist der Ansicht, dass Konflikte nicht immer nur als negativ wahrgenommen werden dürfen, bieten sie doch oftmals die Ausgangsbasis für notwendige Veränderungen (Walker 2001, S. 12).

Walker sieht Konflikte sogar dermaßen positiv, dass er davon ausgeht, dass man im Zuge eines Konfliktes sich selbst und seine eigenen Grenzen besser kennenlernen kann. Natürlich muss man sich dessen bewusst sein und im Stande sein die Situation zu reflektieren. Dies muss geübt werden bzw. kann mit Hilfe eines Mediators der Zustand von „Sich selbst besser kennenlernen“ erreicht werden (ebd.). Im Zuge eines Konfliktes erfährt man viel Neues über sich selbst und lernt auch seine eigenen Grenzen kennen (ebd.). Glasl (1999) unterscheidet zwei Formen des Konfliktes und der Konfliktaustragung, die sogenannten „heiße“ und „kalte“ Konflikte.

2.2 Heiße Konflikte

Heiße Konflikte bleiben selten unbemerkt, da sie heftige Emotionen bei den Beteiligten hervorrufen. Jede Konfliktpartei ist davon überzeugt, dass die eigene Idealvorstellung die bessere sei und daher auch dem Gegenüber aufgezwungen werden müsse, weshalb diese auch keine Scheu davor hat, ein offenes Kampfverhalten an den Tag zu legen. Im Vordergrund steht dabei nicht die Lösung des Konfliktes, sondern das Herausstreichen der eigenen Bedürfnisse. Dies führt zu heftigen Auseinandersetzungen und Zusammenstößen. Die Diskussionsbereitschaft ist sehr hoch und auf die Gefühle des Gegenübers wird keine Rücksicht genommen, selbst wenn diesem dadurch Schaden zugefügt wird. Zu erwähnen ist, dass dieser Umstand den Konfliktparteien durchaus bewusst ist. (Glasl zit. in Mayer 2008, S. 30).

2.2.1 Kalte Konflikte

Verglichen mit heißen Konflikten, laufen kalte Konflikte nach außen hin weniger dramatisch ab, ohne jedoch damit etwas von ihrer zerstörerischen Wirkung einzubüßen. Die Streitparteien verspüren tiefe Enttäuschung und Frustration, was aber nicht direkt erkannt und kommuniziert wird. Kalte Konflikte werden oftmals durch Ironie, Sarkasmus, versteckte Beleidigungen und Ignoranz ausgetragen. Auf das Selbstwertgefühl und die eigenen Ideale wird keine Rücksicht genommen, sodass sich Kälte und eine innere Leere breitmachen, was wiederum die negativen Gedanken in Bezug auf das Gegenüber verstärkt.

Dem Konfliktgegner bleiben diese emotionalen Zustände nicht verborgen, er erkennt, dass er Macht ausübt und dadurch „der Herr dieser Situation“ ist. Der Kommunikationsaustausch zwischen den Parteien unterbleibt und falls sich doch ein solcher einstellt, wird er von tiefer Abneigung und Fluchtgedanken geprägt. Während es bei heißen Konflikten hoch hergeht und es gleichsam zu einer Explosion kommt, führen kalte Konflikte zu einer sozialen Erosion mit selbstzerstörerischen Tendenzen (ebd., S. 31).

2.2.2 Dynamik heißer und kalter Konfliktformen

Glasl zufolge kann jede der Streitparteien einen eigenen Verhaltensstil pflegen. Je länger der Konflikt andauert, umso mehr verstärkt sich der konflikthafte Verhaltensstil und beeinflusst Verhaltensklima auf eine negative Art und Weise, wodurch die Neigung und Bereitschaft zu einer Konfliktaustragung erhöht wird (Glasl zit. in Mayer 2008, S. 30). Glasl hält fest, dass sich alle Konflikte durch heiße bzw. warme Anfangsphasen

auszeichnen. Erst nach der dritten Eskalationsphase entscheidet sich, in welcher Form, sprich als heißer oder kalter Konflikt, die Unstimmigkeiten weiter ausgetragen werden (ebd., S. 31). Dabei besteht durchaus die Möglichkeit, dass aufgrund vielfältiger Einflüsse ein heißer Konflikt in einen kalten Konflikt umgewandelt werden kann und umgekehrt. Dies birgt gewisse „Überraschungseffekte“ in sich und begünstigt weitere Eskalationen. Im Zuge eines Mediationsprozesses können in gewissen Momenten heiße und kalte Konflikte aufeinandertreffen (ebd.).

2.3 Interkulturelle Konflikte

Konflikte treten in allen Teilen der Welt auf. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene kulturelle Stile im Umgang mit Konflikten ausgebildet, die in engem Zusammenhang mit den Wertesystemen der jeweiligen Kultur stehen (Mayer 2008, S. 35). Die Literatur beschreibt unterschiedliche Modelle interkultureller Konfliktstile. In dieser Arbeit werden die beiden Ansätze des Augsburger und Bennett vorgestellt, die auf weltweit erhobenen empirischen Daten basieren. Aus universalistischer Perspektive weisen alle Kulturen Tendenzen dieser Konfliktstile auf. Als MediatorIn sollte man sich bewusst sein, dass innerhalb von Kulturen Subkulturen existieren, welche laut Mayer Unterschiede in der Ausprägungsstufe eines Konfliktes aufweisen (ebd.). Um ein kulturbedingtes Verständnis für Streitparteien und ihren Umgang mit Konflikten zu entwickeln, ist es für die Interkulturelle Mediation unerlässlich, sich Wissen über die verschiedenen Konfliktstile anzueignen (ebd.). Die beiden Autoren Augsburger und Bennett stellen die verschiedenen Modelle für Konfliktverhaltensstile mit der Absicht dar, die universellen Momente von Konflikten herauszuarbeiten.

Konfliktverhaltensstile nach Augsburger (1992)

Häufig bleibt im Mediationsprozess der Faktor Kultur unberücksichtigt, sodass auf bestimmte Handlungs- und Gedankenmuster von MediatorInnen bzw. MediandInnen nicht Bedacht genommen wird und diese daher auch nicht verstanden werden können. Mayer und Boness zufolge geschieht es allzu häufig, dass die Konfliktbeteiligten keine Erfahrung bzw. kein Wissen bezüglich „kulturell bedingter Konfliktstile“ mitbringen. MediandInnen könnten daher annehmen, dass die Handlungsweise oder Reaktion des Gegenübers vor allem mit ihrer Persönlichkeit zu tun hat bzw. dass eine individuelle Verhaltensweise an den Tag gelegt wird, anstatt den Konflikt unter einem kulturellen Blickwinkel zu beurteilen (Mayer/ Boness 2004, S. 59).

Das Modell des Augsburgers beschäftigt sich mit „kulturübergreifenden Konfliktverhaltensstilen“. Es geht dabei um Handlungs- und Einstellungsmuster, wie sie in verschiedenen Kulturen bevorzugt werden, sobald MediandInnen sich in einem Konflikt befinden. Die Muster sind nach Augsburgers „kulturell“ und „ethnisch“ bedingt, wobei sie in ihrer Intensität und Dominanz in den einzelnen Kulturen verschieden ausgeprägt sein können (Mayer 2008, S. 35). Laut Augsburgers ist das Vermeiden eines Konfliktes die am häufigsten gewählte Taktik, so wie das in einem Sprichwort der Swahili zum Ausdruck gebracht wird: „Silence produces peace, peace produces safety“ (Augsburgers zit. in Mayer/ Boness 2004, S. 60). Augsburgers beschreibt, dass sich die Menschheit im Allgemeinen vor Konflikten fürchtet und daher versucht, sie zu vermeiden. Sollte ihr dies nicht gelingen, ist sie bestrebt, den Konflikt zu vertuschen oder diesen im Verborgenen zu halten (ebd.). Ein Umdenken erscheint hier dringend angezeigt, denn sobald Menschen sich begegnen, sind Konflikte niemals auszuschließen. Konflikte sind etwas Natürliches, weshalb es umso bedeutsamer ist, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, so Mayer und Boness (ebd.). Menschen aus allen Kulturen, stellen Mayer und Boness weiters fest, sind sich dessen bewusst, dass sich hinter den oberflächlichen Konflikten meist eine tiefere Ebene des Problems verbirgt (ebd.).

Im Folgenden werden die kulturübergreifenden Möglichkeiten in Konfliktsituationen nach Augsburgers (1999) aufgezeigt:

- Vermeidung (avoidance)
Der Konflikt wird bestritten bzw. geleugnet. Dadurch kann sich ein Desinteresse dem Konflikt gegenüber einstellen.
- Zurückdrängung (repression)
Der Streit wird verdrängt, indem MediandInnen so handeln, dass es zu einer Unterdrückung des Konfliktes kommt.
- Verschiebung (displacement)
Man versucht, den Konflikt zu verschieben, indem man das Interesse auf eine andere Person oder ein anderes Thema lenkt.
- Management
Der Konflikt wird eingegrenzt, beschränkt und limitiert.
- Lösung (resolution)

Durch die Veränderung eines Konfliktes kommt es zu einer Modifizierung der Ursache des Konfliktes.

- Nutzbarkeit (utilization)

Der Konflikt wird genutzt, um neue Werte und Ziellösungen zu entwickeln und einen innovativen Wandel zu erzielen.

(Augsburger zit. in *Mayer/ Boness* 2004, S. 60)

Die sechs Verhaltensstile nach Augsburger verschaffen MediatorInnen einen Überblick darüber, wie sich die einzelnen MediandInnen bzw. Gruppen in Konflikten verhalten können. Dadurch werden MediatorInnen befähigt, die Verhaltensoptionen der Konfliktparteien festzustellen und einzuordnen, ob das Konfliktverhalten kulturspezifisch oder individuell bedingt ist. Gemäß *Mayer* und *Boness* sind MediatorInnen nach der Analyse des Verhaltens imstande, selbst Handlungsoptionen zu erarbeiten und entsprechende Schritte einzuleiten (ebd., S. 60).

Das Verständnis von unterschiedlichen Konfliktverhaltensstile ermöglichen es den MediatorInnen, ein tiefer gehendes Verständnis für die unterschiedlichen Konfliktstile zu entwickeln und eine eigene kulturgebundene Bewertung dieser Stile vorzunehmen.

2.4 Zum Kulturbegriff in dieser Arbeit

Nach Höhne ist der Begriff Kultur weit gefasst – so spricht man etwa von Esskultur, Musikkultur, deutscher oder österreichischer Kultur, Arbeitskultur u.v.m. Ein gemeinsames Merkmal ist dabei nur schwer auszumachen (Höhne 2001, S. 197). Alles spricht dafür, dass der Kulturbegriff eine gewisse Diversität und Komplexität aufweist. Gleiches gilt für die Geschichte des Begriffs Kultur, die ebenfalls keine einheitliche Entwicklung zeigt:

„Die Klärung des Verständnisses von ‚Kultur‘ vollzieht sich keineswegs wie eine lineare ‚Fortschrittsgeschichte‘, in der es einst allgemein vertretene, inzwischen überholte und allgemein nicht mehr vertretene Standpunkte gibt“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2010, S. 118).

Nachdem der Begriff Kultur im Rahmen dieser Arbeit eine große Rolle spielt, soll nachfolgend auf die wichtigsten Punkte eingegangen werden, wie sie der Kulturwissenschaftler Raymond Williams dargestellt hat. „Die ursprüngliche Bedeutung als Bearbeitung der Natur wird seit dem frühen 16. Jahrhundert auch auf die Bearbeitung

des Menschen und seine Entwicklung übertragen“ (Williams zit. in Belina 2003, S. 87).
Somit ergaben sich drei essenzielle Bedeutungen, die Belina wie folgt zusammenfasst:

1. Kultur als „generelle(r) Prozess intellektueller, geistiger und ästhetischer Entwicklung“
2. Kulturen (im Plural) als „die spezifische(n) Lebensweise(n) einer Gruppe, sei
sieräumlich oder sozial abgegrenzt“
3. Kultur als „die Werke und Praktiken intellektueller und v.a. künstlerischer Aktivität“ im
Bereich der Musik, der Kunst und der Literatur

(Williams zit. in Belina 2003, S. 87).

Für die vorliegende Arbeit ist die zweite Ebene nach Williams relevant, in der es um die
Abgrenzung von Menschen geht, die spezielle Lebensweisen haben, sprich Kulturen
werden verglichen und einander gegenübergestellt.

Nach Gogolin und Krüger-Potratz gewann der Kulturbegriff vor allem durch die
„Gastarbeiterkinder“ an Bedeutung. „Im Kontext pädagogischer Reaktion auf
Arbeitsmigration erfuhr der Kulturbegriff eine mächtige Wiederbelebung in der
Pädagogik“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2010, S. 116).

2.5 Kulturübergreifende Konfliktlösungsstile nach Bennett

Nach Ansicht Bennetts spielt die Kultur eine entscheidende Rolle beim Einsatz von
Konfliktlösungsstilen, sind doch die Lösungsstile mit dem Wertesystem des jeweiligen
Landes und seiner Kultur verbunden. Die im Folgenden beschriebenen
Konfliktlösungsstile können für die Interkulturelle Mediation insofern wichtig sein, als
sie in der Konfliktherstellungsphase und in der Lösungsphase deutlich auftreten und es
den MediatorInnen somit ermöglicht wird, die Stile zu „erkennen“, zu „analysieren“ und
mit ihnen zu „arbeiten“ (Mayer 2004, S. 39).

Die kulturübergreifenden Stile der Konfliktlösung nach Bennett (1995, S. 147ff) sind folgende:

- Vermeidung (denial/suppression)
Durch Verleugnung wird eine Konfliktlösung vorgetäuscht. Weiters werden Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten verharmlost, um die Harmonie zu sichern.
- Macht (power/ authority)
Die Konfliktlösung erfolgt durch eine höhere Instanz, wie etwa das Gericht, eine Autoritätsperson usw.
- Vermittlung (third-person intermediary)
Eine als allparteilich angesehene Person (= MediatorIn) wird eingesetzt, um zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln.
- Gruppenkonsens (group consensus)
Eine Teilgruppe erarbeitet eine mögliche Konfliktlösung und präsentiert diese der gesamten Gruppe, welche entscheidet, ob die Lösung angenommen und umgesetzt wird.
- Direkte Diskussion (direct discussion)
Die MediandInnen sprechen direkt und offen über ihren Konflikt und nehmen dabei Rücksicht auf ihre individuellen Wahrnehmungen, ihre Bedürfnisse und Gefühle.

(Mayer/ Boness 2004. S. 61f)

Mittels seiner fünf kulturübergreifenden Konfliktlösungsstile stellt Bennett eine brauchbare Liste für MediatorInnen in interkulturellen Kontexten zur Verfügung, aus der sie jene Methode auswählen können, die am besten zu den MediandInnen passt (ebd.). Mayer und Boness sind davon überzeugt, dass Personen, die in der Interkulturellen Mediation tätig sind, anhand von kulturspezifischen Präferenzen die Wirkung von kulturellen Stilen auf die Handlungsweise der Individuen besser analysieren und transformieren können (ebd.).

2.6 Macht im Bereich der Mediation

Machtasymmetrien sind laut Weiß von Konflikten nicht gesondert zu sehen, wobei sie diese Aussage insbesondere im Zusammenhang mit interkulturellen Konflikten tätigt. Die Autorin stellt die These auf, dass Konflikte unter Parteien mit unterschiedlicher Kultur oftmals durch Machtungleichgewichte problematisch werden (Weiß 2001a, S. 203). MediatorInnen sind sich dessen nicht immer bewusst, da die Forschung den Aspekt der Macht außer Acht lässt und Konflikte auf „Identitätskonflikte“ bzw. interkulturelle Konflikte reduziert (ebd.). Erst wenn man die Folgen von Machtstrukturen bei der Bearbeitung von Konflikten einbezieht, kann man interkulturelle Konflikte analysieren und ihnen effektiv entgegenwirken (ebd.).

Auch Mayer und Boness vertreten die Ansicht, dass Machtasymmetrien eine wesentliche Rolle in der Mediation spielen. MediatorInnen müssen es sich daher zur Aufgabe machen, „Gleichgewichte“ in oftmals „ungleichgewichtige Strukturen“ zu bringen (Mayer/ Boness 2004, S. 69f).

Auch Fehler betont, dass Machtungleichgewichte nicht gering zu schätzen sind. Man muss diese im Blick behalten und stets bedenken, dass „strukturell angelegte Machtasymmetrien“ nicht aus dem Mediationsprozess ausgegliedert werden dürfen (Fehler 2013, S. 194). MediatorInnen müssen in der Lage sein, strukturelle Machtasymmetrien zu erkennen, anzusprechen und diese dementsprechend zu behandeln, wobei nichts dem Zufall überlassen werden darf. Wie bereits erwähnt, ist eine der wichtigsten Eigenschaften der MediatorInnen die Allparteilichkeit. Durch die Allparteilichkeit entsteht der Wunsch, der strukturell unterlegenen Person/Gruppe zu helfen, und zwar frei von jeglicher moralischen Bewertung (Fehler 2013, S. 190).

Machtungleichgewichte zeigen sich in Mediationsprozessen dann, wenn Personen/Gruppen als „stärker“ oder „mächtiger“ empfunden werden. Dies kann sich in Konflikten zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen, zwischen Lehrkörpern und SchülerInnen, zwischen Eltern und Kindern, zwischen gebildeten oder eher weniger gebildeten Personen äußern und auch kulturell bedingt sein (Mayer 2008, S. 140).

Mayer und Boness (2004, S. 70) heben hervor, dass bei interkulturellen Konflikten die Faktoren gewisse Machtasymmetrien erzeugen können, die bei intrakulturellen Konflikten kaum von Bedeutung sind.

- Geschlecht

Die Geschlechtszugehörigkeit kann bei interkulturellen Konflikten maßgeblich sein und in Mediationsprozessen sogar zum ausschlaggebenden Faktor hinsichtlich Macht und Machtasymmetrien werden (Mayer 2006, S. 142). So wie im Westen eine bestimmte Auffassung von der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau herrscht, nämlich deren Gleichstellung, gibt es in anderen Kulturkreisen andere Rollenverteilungen mit anderen Möglichkeiten, Rechten und Pflichten. Beim Mediationsprozess ist es daher notwendig, die eigenen Werte bzw. die eigene Auffassung von Geschlechtszugehörigkeit und deren Rollenverteilung nicht auf andere zu übertragen, da für die Beteiligte aus anderen Kulturen die dort gängigen Rollenzuschreibungen durchaus angemessen und zufriedenstellend sein können. Männern und Frauen wird dann ein bestimmter Bereich zugewiesen, innerhalb dessen sie volle Entscheidungsgewalt haben. Um als MediatorIn nicht Gefahr zu laufen, das eigene Verständnis von Geschlecht, Macht und Gleichberechtigung einfließen zu lassen, muss zu Beginn von den MediatorInnen in Erfahrung gebracht werden, welche genderbedingten Rollen vorliegen und wie diese definiert und akzeptiert werden.

Mayer empfiehlt die Reflexion der eigenen Geschlechtszugehörigkeit durch die MediatorInnen, damit sie sich besser in andere hineinversetzen können. Dies gewährleistet, dass MediatorInnen auch ihren Einfluss auf den interkulturellen Mediationsprozess reflektieren (ebd.).

- Kulturalisierung

Kulturalisierung bedeutet im Mediationsprozess, dass dem Faktor Kultur nicht nur eine bedeutende Rolle zukommt, sondern dass er sogar überschätzt wird. MediantInnen führen entstehende Konflikte auf kulturelle Unterschiede zurück; die Kultur wird hierbei als Interpretationshilfe herangezogen, während anderen konflikträchtigen Faktoren kaum Bedeutung beigemessen wird (Mayer, 2006, S. 145). Im Vordergrund steht die Wahrnehmung von Kultur und etwaigen kulturellen Verhaltens- oder Denkmustern. Man ist versucht, alle Menschen mit

einer bestimmten Nationalität bzw. einer nationalen Zugehörigkeit in einen Topf zu werfen und sie automatisch als RepräsentantInnen der jeweiligen Gruppe zu betrachten (Mayer/ Boness 2004, S. 64). Um einer Kulturalisierung entgegenzuwirken, muss man die Individualität aller am Konflikt beteiligten Personen in die Überlegungen einfließen lassen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass man es im Zuge eines Mediationsprozesses mit einem interkulturellen Konflikt zu tun bekommt, ist vor allem dann gegeben, wenn zwei Personen unterschiedlicher Herkunft aufeinandertreffen, was aber nicht bedeutet, dass es sich dabei zwingend um einen interkulturellen Konflikt handeln muss. Auch die je eigenen Eigenheiten, Denkmuster und Charakterzüge der Beteiligten können Konflikte heraufbeschwören. Um zu bestimmen, ob es sich um ein kulturelles Problem handelt oder die Unstimmigkeiten durch andere Faktoren hervorgerufen wurden, ist im Vorfeld eine genaue Analyse vorzunehmen (Mayer 2006, S. 144).

- **Sprache**

Auch Sprache vermag zwar Konflikte auszulösen, ermöglicht aber auch, Konflikte zu bearbeiten und zu lösen. Unterschiedliche Sprachgewandtheit, Sprachhindernisse sowie Übersetzungsphasen stellen in Mediationsprozessen ein gewisses Machtungleichgewicht her. MediandInnen, welche auch die Mehrheitssprache des jeweiligen Landes beherrschen und sprachgewandter sind als ihre KonfliktgegnerInnen, befinden sich in einer erfolversprechenderen Position. Diese Problematik ist von MediatorInnen zu berücksichtigen und entsprechend auszugleichen (Mayer 2008, S. 143). Doch selbst wenn MediatorInnen die sprachlich weniger bewanderte Partei durch Reframing, Doppeln und andere Gesprächstechniken unterstützen, wird der Prozess erschwert, da die unterlegene Partei sich nicht spontan äußern und das Gesagte direkt reflektieren kann. Im Gespräch sind schließlich spontane Reaktionen gefragt, aber auch Metaphern, Sprichwörter, Bilder und Geschichten helfen, mit Konflikten umzugehen sowie Reaktionsmöglichkeiten und ihre Übertragung herzustellen, was ganz entscheidend zur Konfliktlösung beitragen kann. „Denk- und Reaktionsweisen“ werden so für MediatorInnen fassbarer (ebd., S. 73). Metaphern und Sprichwörter ermöglichen verschiedene Zugangswege zu unterschiedlichen

kulturspezifischen Realitäten, Gefühlen und Konfliktlösungen, da sie vielfältiger auslegbar sind (Lederach zit. in Mayer/ Boness, S. 74).

Zur Überwindung von sprachlichen Barrieren werden in Mediationsverfahren häufig DolmetscherInnen beigezogen. Dadurch ist garantiert, dass die „sprachlich-begriffliche“ Seite exakt und qualitativ übermittelt wird. Allerdings muss die Übersetzungskraft die kulturspezifischen Ausdrücke mit dem jeweiligen Wertekonzept kennen und in der Lage sein, die kulturellen Kontexte und die von den MediatorInnen gewählten Worte richtig zu deuten und zu vermitteln (Mayer 2008, S. 143). Während der Übersetzung ergibt sich aufgrund der Übersetzungspausen ein Zeitfenster, welches nach Ansicht des Mayer wiederum zu einem Machtungleichgewicht zwischen den MediandInnen im Hinblick auf die Aufmerksamkeit und das Selbstwertgefühl führt. Andererseits können ÜbersetzerInnen, richtig eingesetzt, durchaus Ruhe in das Verfahren bringen und deeskalierend wirken (ebd., S. 144).

Sprachliche Gewandtheit ist für die Mediation von großer Bedeutung und ein wesentlicher Faktor, der Machtgleichheit bedingen kann, sodass er bereits im Vorfeld des Mediationsprozesses in Betracht zu ziehen ist. Auf diese Weise fällt es leichter, einen für alle TeilnehmerInnen gangbaren Weg zu finden und ein Machtungleichgewicht zu vermeiden (ebd., S. 75).

MediatorInnen müssen sich stets ihrer Allparteilichkeit bewusst sein, um nicht der Versuchung zu erliegen, jene MediandInnen zu bevorzugen, deren Sprache sie selbst sprechen. Solches führt zu einer gewissen Vertrautheit, die sich bei der Partei, welche eine andere Sprache spricht, nicht einstellt (ebd.).

Auernheimer weist darauf hin, dass viele MediatorInnen der Mehrheitsgesellschaft angehören und damit von ihrer eigenen Kultur, ihrer Religion und ihren Werten geprägt sind, die sie im Mediationsprozess nicht immer unterdrücken können. So kann es geschehen, dass ÜbersetzerInnen von den MediandInnen als Pseudo-MediatorInnen betrachtet werden, denen sie größeres Vertrauen entgegenbringen, da sie dieselbe Sprache sprechen (Auernheimer 2013, S. 191f.).

Für MediatorInnen ist es zwingend, ihre eigene nationale, sprachliche und kulturelle Zugehörigkeit zu reflektieren, denn diese zeigt Auswirkungen auf den Mediationsprozess und entscheidet mit, ob ein Mediationsverfahren erfolgreich durchgeführt werden kann (Mayer 2008, S. 75).

- **Kultur als Strategie**

Kultur kann nur dann als Strategie angewendet werden, wenn sich MediandInnen mit mehr als einer Kulturzugehörigkeit im Mediationsprozess gegenüberstehen, wobei es durchaus geschehen kann, dass Kultur dann bewusst oder unbewusst von einer oder beiden Parteien zum eigenen Vorteil instrumentalisiert und eingesetzt wird. In einem solchen Fall wissen die TeilnehmerInnen des Mediationsprozesses darüber Bescheid, dass kulturelle Unterschiede gegeben sind, ohne sie jedoch genau benennen bzw. festmachen zu können (Mayer/ Boness 2004, S. 66).

Auernheimer konstatiert, dass Konflikte auch aus der Konkurrenz um den sozialen Status erwachsen können. Im Kampf um Anerkennung werden häufig folgende Fragen gestellt: „Wer gehört dazu?“ / „Welche Gruppen werden angehört und respektiert?“ In diesem Zusammenhang wird Kultur als Strategie eingesetzt, betont Fechner. Gehört man einer bestimmten national oder kulturell definierten Gruppe an, werden daraus spezielle „Ansprüche“, „Rechte“ und „Pflichten“ abgeleitet, wodurch „normale“ Interessen einen „kulturellen Überbau“ erhalten. Als MediatorIn hat man in jedem Fall die verschiedenen Ausgangspositionen der MediandInnen zu bedenken, und zwar im Sinne des sozialen Kapitals und der öffentlichen Erscheinung der eigenen Identität (Fechler 2013, S. 181).

Phrasen wie „Er kann mich nicht verstehen“ oder „Bei uns ist das anders“ verhindern von vornherein, dass es zu einer Konfliktlösung kommen kann, da damit zum Ausdruck gebracht wird, dass die MediandInnen zu unterschiedlich sind, als dass eine wirkliche Verständigung möglich wäre. Die Strategie der Kultur bietet einen Vorwand für all jene, die nicht an einer konstruktiven Lösung interessiert sind, den Prozess unterbrechen oder die Situation zum eigenen Vorteil nutzen wollen (ebd.). Fechner erklärt, dass Kultur als Strategie von beiden MediandInnen angewendet wird, also sowohl von den Mehrheitsangehörigen (dominante Position) als auch von den Minderheitsangehörigen (subalterne Position).

	Selbst-Ethnisierung	Fremd-Ethnisierung
Hoch-Status (Dominante Position)	indirekt: Dominanzverleugnung „Ich verhalte mich völlig normal!“ direkt: Verteidigung von Privilegien „So sind bei uns die Regeln.“	abwertende Psychologisierung „Die sind integrationsunfähig und hintertrieben.“
Tief-Status (Subalterne Position)	Einklagen von Sonderrechten bzw. Rechtfertigung des eigenen Rückzugs: „Wir müssen unsere kulturelle Identität in unseren Räumen schützen.“	moralisierende Skandalisierung bzw. Politisierung: „Die sind arrogant und moralisch verkommen.“ „Das ist Rassismus!!“

(Fechler 2013, S. 189)

Laut Weiß ist „symbolische strukturelle Macht“ dann spürbar, wenn aus der dominanten Position heraus bestimmte Verhaltensweisen und Werte als vollkommen „normal“ und „selbstverständlich“ dargestellt werden. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft können sich nicht in die subalterne Position hineinversetzen und damit nicht nachvollziehen, dass sie und ihre Verhaltensweisen und Normen infrage gestellt werden. Geschieht dies doch, so wird das Verhalten der Minderheit als „problematisch“ erachtet. Dies bewirkt, dass Personen in der subalternen Position sich diskriminiert und nicht anerkannt fühlen (Weiß 2001b, S. 104).

3 Zum Begriff der Mediation

„Mediation ist eine Kunst. Eine Kunst, die es sich zum Ziel gemacht hat, Konflikte auf eine konstruktive Art und Weise zu entschärfen und zu bearbeiten“ (Dulabaum 1998, S. 8).

Die Methode der Mediation hatte verschiedene Stadien zu durchlaufen, um jenen Stellenwert zu erhalten, den sie heute besitzt. Das Verfahren der Konfliktbearbeitung, welches die vorliegende Arbeit thematisiert, entstand Ende der 1960er Jahre in den USA. Um seine Entwicklung aufzuzeigen, muss zu einem Zeitpunkt angesetzt werden, als das Wort Mediation als solches noch nicht existierte (Canori-Stählein/ Schwendener, S. 45). Besemer verweist darauf, dass bei vielen Völkern der Erde der Gedanke der Mediation, wenn auch in einer anderen Form, bereits seit langem verankert ist. So wurden Harmonie und Streitregelung im alten Japan und China institutionalisiert. In den westlichen Kulturen, allen voran in Europa, legen viele ethnische Gruppen und Kulturen das Hauptaugenmerk auf die individuellen Rechte einer Person, gleichwie der eigenverantwortlichen, selbstständigen und staatsunabhängigen Konfliktlösung enorme Bedeutung zukommt. Im Gegensatz dazu wird Identität im orientalischen Raum durch die Beziehungen im sozialen System definiert. Dort ist es gang und gäbe, die Freundschaft höher zu schätzen als den Sieg. Auch in Afrika, in Lateinamerika und dem Nahen Osten bevorzugt man die außergerichtliche Konfliktbeilegung (Besemer zit. in Canori-Stählein/ Schwendener 2006, S. 45).

In Amerika wurde die Mediation, wie Haumersen und Liebe (1999) ausführen, durch zwei recht unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse forciert. Bedingt durch die Tatsache, dass in den USA das Selbstbestimmungsrecht der Individuen großgeschrieben wird, fand die Idee der „Alternative Dispute Resolution“, kurz ADR genannt, rasch Anklang. Die Organisation der ADR, in deren Wirkungsbereich auch die Mediation fiel, vertrat die Ansicht, dass jene, die persönlich von Konflikten betroffen sind, am besten über die Lösungsmöglichkeiten Bescheid wissen. Es entstand daher die Idee, dass die Konfliktparteien selbst zu einer Lösung gelangen sollten, ohne dass Gerichte über die Streitigkeiten zu entscheiden hatten. Diese waren ohnehin durch Straftaten mit geringer Bedeutung überlastet. Die Mediation war bestrebt, einen außergerichtlichen Lösungsweg einzuschlagen, was einerseits durch entsprechende politische Initiativen und andererseits durch das drängende Bedürfnis von Konfliktparteien befördert wurde, die ihre

Unstimmigkeiten mit Hilfe einer außenstehenden dritten Person lösen wollten, ohne dabei die mit Arbeit eingedeckten Gerichte zu bemühen (Haumersen/ Liebe 1999, S. 8).

Heute verstehen wir unter Mediation die Vermittlung zwischen streitenden Personen als ein probates Mittel, um bestehende Konflikte einer akzeptablen Lösung zuzuführen. Sie beschränkt sich nicht auf bestimmte Bereiche, sondern ist ein weitgespanntes Feld, das auf die unterschiedlichsten Problemstellungen einwirken kann. Ehepartner, Klassengemeinschaften, ja selbst Firmen, Konzerne u.v.m. bedienen sich ihrer in strittigen Fällen verschiedenster Art (2000, S. 7). Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Mediation ist hoch, denn Menschen wollen ihre Konflikte nicht nur auf der Gefühlsebene untereinander austragen, sondern auch auf die Hilfe außenstehender Personen (MediatorInnen) zurückgreifen (ebd., S. 8). Mit der Mediation ist die Hoffnung verbunden, dass Probleme so gelöst werden können, dass beide Streitparteien am Ende als Gewinner aus dem Konflikt hervorgehen (Geißler 2000, S. 8). Auch Haumersen und Liebe betonen die Vorteile einer „Win-win-Lösung“, mit der alle Konfliktbeteiligten gut leben können, gegenüber einer „Win-lose-Lösung“. Um zu Ersterer zu gelangen, ist es unbedingt erforderlich, die Interessen der beiden Kontrahenten zu erforschen. In den meisten Fällen kristallisiert sich dabei heraus, dass deren Ideen und Interessen nicht gegensätzlich, sondern vielmehr unterschiedlich sind. An diesem Punkt ist anzusetzen, um eine „Win-win-Lösung“ zu erzielen (Haumersen/ Liebe 1999, S. 11f). Heute fällt es nicht immer leicht, die eigenen Probleme und Konflikte zu erkennen, zu analysieren und selbstständig zu lösen. Deshalb wird gerne auf die Mediation zurückgegriffen. Deren Hauptziel ist es, die Konfliktparteien zu befähigen, den Konflikt zu erkennen und einer Lösung zuzuführen (Dulabaum 2009, S. 12). Mediation will nichts anderes sein als Hilfe zur Selbsthilfe. Auch wenn sich im ersten Moment keine Lösung abzuzeichnen scheint, lohnt es sich, im ersten Schritt die vorherrschenden Gefühle, Missverständnisse und Meinungsunterschiede aufzuzeigen und zu erläutern. Das schafft die Basis zur Entschärfung und letztendlich zur Bearbeitung der Konfliktsituation (ebd.).

3.1 Anwendungsbereiche der Mediation

Da heutzutage viele Menschen nicht mehr imstande sind, Konflikte alleine zu lösen, hat sich die Mediation zu einem lohnenden Berufsfeld entwickelt – zumal sich das Verfahren als kostengünstiger, zeitsparender und im Endeffekt als befriedigender herausstellt, als wenn man diese Aufgabe dem Gericht überträgt (Haumersen/ Liebe 1999). Mediation wird in erster Linie in den folgenden Bereichen angewendet:

- Familie, Trennung, Scheidung (bei Scheidungsfällen: Unterhalt, Sorgerecht, Aufenthaltsbestimmungsrecht für Kinder)
- Nachbarschaftsstreitigkeiten (Lärm, Vandalismus, Gewalt)
- Unternehmen, Organisationen, Verwaltungen (Hierarchie, Mitarbeiter, Projekte)
- Schule (LehrerInnen-SchülerInnenkonflikt, LehrerInnen-Elternkonflikt, SchülerInnen-SchülerInnenkonflikt, Lehrkörper-Lehrkörperkonflikt)
(ebd.).

3.2 Mediation als globales Phänomen

Wie bereits erwähnt, können mediative Vorgehensweisen in Asien, China, Südafrika und im orientalischen Raum auf eine lange Tradition zurückblicken. Auch vom athenischen Staatsmann Solon (6. Jh. v. Ch.) und dem venezianischen Diplomaten Alvise Contarini (17. Jh.) ist bekannt, dass sie sich aktiv in die Streitschlichtung einbrachten. Fest steht damit, dass es Mediationsverfahren bereits lange vor dem Zeitpunkt gab, als man sich ihrer in Amerika bediente. Leider gibt es kaum Literatur bzw. Wissen darüber, auf welche Weise die Mediation in früheren Zeiten praktiziert wurde (Duss-von Werdt 2008 zit. in Metha/ Rückert, S. 79).

- Die westliche Welt

Dass Mediation, wie wir sie heute kennen, die Intervention einer dritten Person (MediatorIn) darstellt und aus den USA zu uns gelangt ist, wurde bereits zu Beginn dieser Arbeit erläutert. Im Folgenden soll näher darauf eingegangen werden, wie und vor allem wann die Mediation im Rest der westlichen Welt Verbreitung gefunden hat. In den 1970er Jahren bedeutete Mediation in Amerika lediglich eine Vermittlungstätigkeit bei Trennung und Scheidung. Von dort aus sprang sie auf die Niederlande und rund zehn Jahre später auf Frankreich und die Schweiz über. Franzosen, die diese Methode im Zuge von Scheidungs- und Trennungsverfahren in Kanada kennengelernt hatten, brachten das Wissen darum in die französische Schweiz mit. In Großbritannien war hingegen anfangs hauptsächlich die Wirtschaftsmediation von Bedeutung.

Mittlerweile ist die Mediation auch in Deutschland und Österreich weit verbreitet. Mayer verweist darauf, dass alle verfügbaren Ausbildungsstellen für MediatorInnen besetzt sind und Angebot sowie Nachfrage steigen. Auch die Bearbeitungsfelder haben sich beträchtlich erweitert. Mediationsverfahren werden heute sowohl im juristischen Bereich als auch an Schulen, in sozialen Einrichtungen, in

wirtschaftlichen und interkulturellen Bereichen abgewickelt. Die Mediation wurde damit zu einem integralen Bestandteil der Gemeinde- und Stadtarbeit. Auch in der Politik und in der Medizin (Arzt-Patient: Aufklärungs- und Behandlungsfehler) greift man häufig auf Mediation zurück. Generell lässt sich sagen, dass die Methode in nahezu allen Situationen, in denen Menschen aufeinandertreffen und sich Konfliktpotenzial ergibt, einsetzbar ist (Haumersen/ Liebe 1999, S. 11).

3.3 Die Aufgabe der MediatorInnen

Die dritte Person beziehungsweise die außenstehende Person wird in der Mediation MediatorIn genannt. MediatorInnen gewährleisten eine zielführende Konfliktregelung – und dies in angenehmer Atmosphäre. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Konfliktparteien miteinander in Dialog treten und in einem geschützten Rahmen ihre Meinungen, Bedenken und Befindlichkeiten äußern können (Dulabaum 2009, S. 9). MediatorInnen müssen über eine Reihe von Fähigkeiten verfügen, um in Streitfällen kompetent zu vermitteln. Gefragt sind hierbei vor allem „soziales Geschick, emotionale und zwischenmenschliche Intelligenz“ (ebd. S. 12). Die Aufgabe von MediatorInnen besteht nicht darin, Lösungen vorzugeben, Schuldzuweisungen auszusprechen oder die Ursache von Konflikten zu hinterfragen. Es gibt kein allgemeingültiges Rezept zur Konfliktlösung, denn jeder Problembereich, jede Situation und jede Streitpartei ist anders. Laut Dulabaum kommt es auf die innere Haltung an, auf die „Ermutigung“ und die „Befähigung“, den Konflikt nicht als Kampf anzusehen, sodass er eigenständig gelöst werden kann (ebd.). Die dritte Person muss den Prozess begleiten, ohne Entscheidungen zu treffen, sie ist angehalten, das Beziehungsklima zu verbessern und darauf zu achten, dass die Beteiligten Verständnis füreinander und für die jeweiligen Meinungen entwickeln.

Dies kann nur geschehen, wenn die MediatorInnen von den Konfliktparteien respektiert und akzeptiert werden. Die dritte Person soll allen Parteien einfühlsam und empathisch gegenüberstehen sowie die Fähigkeit besitzen, das Gesagte nachzuvollziehen, ohne es zu bewerten oder eine Partei auf Kosten der anderen zu bevorzugen (Mayer 2008, S. 102). Die Streitparteien sollen die Lösung selbst erarbeiten, denn solchermaßen zu einem Erfolg zu gelangen, baut auf und erhöht die Zufriedenheit (ebd.). Für die MediatorInnen ist es daher unabdingbar, sich in die unterschiedlich wahrgenommenen Realitäten und in die Beschwerden und Missverständnisse, die zwischen den Beteiligten herrschen, hineinzudenken. Dies ist eine der Voraussetzungen dafür, dass sich am Ende des Mediationsprozesses eine „Win-win“-Lösung einstellen kann (ebd. S. 12).

Dabei darf nicht vergessen werden, dass es keinesfalls selbstverständlich ist, in einem Verfahren objektiv zu sein und zu bleiben, da die Gedankengänge unterschiedlich geartet sind und man durchaus in Versuchung gerät, die Position des „Kontrolleurs“ oder „Schiedsrichters“ einzunehmen (ebd.). Umso wichtiger ist es daher, die Rolle des Mediators/ der Mediatorin beständig zu reflektieren.

Schulz von Thun (1998) gibt in diesem Zusammenhang folgenden Rat: „Willst du ein guter Leiter sein, dann schau auch in dich selbst hinein!“ (Schulz von Thun 1998, S. 54) Damit meint er, dass jeder, der Umgang mit anderen Menschen pflegt, stets auch die eigene Person zu bedenken hat. MediatorInnen haben in jedem Fall über eine gewisse Selbstkenntnis, ein starkes Selbstwertgefühl und Selbstreflexionsvermögen zu verfügen, da diese drei Aspekte nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf den Vermittlungsakt haben (Mayer 2008, S. 102.).

Nach Dulabaum zeichnen sich erfolgreiche MediatorInnen durch „vier A's“ aus: „Allparteilichkeit, Akzeptanz, Anerkennung und Affirmation“ (Dulabaum 2009, S. 16.), die nachfolgend näher erläutert werden sollen

1. Allparteilichkeit:

MediatorInnen haben allen Beteiligten mit Empathie zu begegnen und ihnen neutral und unterstützend zur Seite zu stehen. Manchmal ist es nötig, dass die MediatorInnen Partei ergreifen, um ein Gleichgewicht herzustellen bzw. zu erhalten, doch die Parteinahme darf nicht zugunsten eines Kontrahenten erfolgen, sondern muss für beide förderlich sein. Keiner darf sich vernachlässigt fühlen.

2. Akzeptanz:

MediatorInnen haben die Einstellungen aller Konfliktparteien zu respektieren, auch wenn sie selbst nicht mit allem einverstanden ist. Objektivität hat höchste Priorität.

3. Anerkennung:

Des Weiteren haben MediatorInnen den Streitparteien Anerkennung und Respekt entgegenzubringen, und zwar nicht nur dadurch, was sie sagen, sondern auch in ihren nonverbalen Äußerungen (Mimik, Gestik, ...), sodass sie Bestätigung erfahren und ihren eigenen Lösungen zu vertrauen lernen.

4. Affirmation:

Um die Parteien auf ihrem Weg zur Lösung zu begleiten, ist es notwendig, dass die MediatorInnen sie unterstützen, bestätigen und dazu ermutigen, ihre Gefühle, Bedenken und Interessen auszusprechen.

(Dulabaum 2008, S. 18ff)

Der Akzeptanz kommt in diesem Kontext besonderer Stellenwert zu, ein Punkt, den bereits Carl Rogers in seinen „Klientenzentrierten Gesprächsführungen“ postulierte: *„Eine Atmosphäre des Akzeptierens, des Respekts und des tiefen Verstehens ist ein gutes Klima für persönliches Wachsen ...“* (Rogers 1972, S. 214).

Auch Paulo Freire forderte in seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ nachdrücklich, dass alle Menschen Akzeptanz erfahren sollten und man dabei bei ihrem Wissen, ihren Realitäten und Lebenssituationen anzuknüpfen habe. Ruth Cohn propagiert in ihrem Buch „Themenzentrierte Interaktion“ den Gedanken des Anknüpfens bei den jeweiligen Lebensrealitäten. Man sollte den Menschen dort abholen bzw. „annehmen“, wo er steht. Sowohl Rogers als auch Freire und Cohn geht es darum, im Umgang mit anderen genau hinzusehen, hinzuhören und den Menschen dort abzuholen, wo er sich im Moment befindet. „Störungen“, Anliegen und innere Empfindlichkeiten nehmen im Leben der Menschen breiten Raum ein. Wenn ihnen dieser nicht zugestanden war, sodass sie gelöst werden können, kann auch der eigentliche Konflikt nicht behandelt werden, weil sie in ihrer Aktualität und Erschütterung den Menschen allzu stark in Anspruch nehmen (Mayer 2008, S. 107f). Deshalb ist die Empfehlung, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen, unbedingt einzuhalten. Was beschäftigt sie im Moment? Mit welchen Problemen haben sie zu kämpfen? Die aktuelle Situation des Individuums hat Vorrang vor der inhaltlichen Arbeit, um die es eigentlich geht und die einer Lösung zugeführt werden soll. „Gelassenheit“ und „Ruhe“ sind unabdingbare Voraussetzungen, um den eigentlichen Konflikt aus der Welt schaffen zu können (Mayer 2008, S. 108).

3.4 Das „Aushalten“ im Mediationsprozess

Neben den „vier A’s“ müssen MediatorInnen auch noch andere Fertigkeiten mitbringen. Eine von diesen ist das „Aushalten“. „Aushalten“ hört sich einfacher an, als es zu bewerkstelligen ist (Dulabaum 2009, S. 29). All jene, die sich mitten in einer Konfliktsituation befinden oder als dritte Instanz zu ihrer Lösung beitragen sollen, müssen zum Beispiel Folgendes aushalten, wobei sich die Liste weiter fortsetzen ließe:

- Indirekte oder direkte Angriffe, Missverständnisse, Beleidigungen, Vorwürfe – vielleicht sogar zu Unrecht.
- Der/die MediatorIn möchte einen Lösungsvorschlag machen; dem wird aber nicht Folge geleistet oder der Konflikt wurde von dem/der MediatorIn gelöst, aber nicht von den Streitparteien selbst.
- Der/die MediatorIn erträgt den Schmerz, die Spannung oder das Miterleben des gesamten Mediationsprozesses nicht.
- Außenstehende Personen unterstellen den Streitparteien Dinge und zweifeln an einer Lösung.
- Schweigen während des Mediationsprozesses.

(ebd.)

Nach Dulabaum bedeutet „Aushalten“, mit Unterstellungen, Zweifeln und Kritik klarzukommen, ohne sich einzumischen. Diese Gefühle und Gedanken werden zwar für den Moment zur Seite geschoben, jedoch nicht vergessen. MediatorInnen empfehlen den Streitparteien, den Fokus auf eine gemeinsame Ebene zu legen. Sobald ein Grundverständnis füreinander und für den Mediationsprozess vorhanden ist, lassen sich Unterstellungen, Zweifel u.v.m. effektiver bearbeiten (ebd., S. 31).

„Aushalten“ bedeutet aber auch, „standfest zu bleiben“, Geduld aufzubringen, abzuwarten und zu ertragen. Wenn der/die MediatorIn merkt, dass die Streitenden ihre unterschiedlichen Standpunkte lieber untereinander, ohne die Leitung der/des Mediators/in, austauschen möchten, sollte die dritte Person dies auch „erkennen, zulassen und aushalten“ (ebd., S. 30).

3.5 Techniken der Gesprächsführung

Dulabaum sieht Gesprächstechniken als „Türöffner“, die zu einer Auflockerung, zur Sammlung von Informationen, zur Förderung des Konfliktlösungsprozesses und der Verständigung beitragen. MediatorInnen müssen zunächst das Terrain sondieren, um anschließend eine angemessene und zielführende Technik einzusetzen. Damit können sie das erforderliche Wissen und ihre Intuitionen trainieren und ihr eigenes Verhalten steuern (Dulabaum 2000, S. 165). Es gibt viele Techniken, die während eines Mediationsverfahrens angewendet werden können und sollen. Im Folgenden werden vier wesentliche Techniken herausgegriffen: Spiegeln, Reframing, aktives Zuhören und Ich-Botschaften.

- **Spiegeln**
Spiegeln bedeutet, das von den MediandInnen Gesagte verkürzt und in eigenen Worten zusammenfassend wiederzugeben und in den Gesprächsverlauf einfließen zu lassen. Dadurch merken die Streitparteien, dass der Mediator/die Mediatorin bei der Sache ist und das Gesagte wahrgenommen wird. Das Ziel des Spiegeln ist, dass MediatorInnen in der Phase der Konfliktdarstellung die Konfliktbeschreibung auf der Sachebene wiederholen und hervorheben (Mayer 2008, S. 113).
- **Reframing**
Negative Aussagen werden durch das Reframing des Mediators/der Mediatorin umformuliert, um so eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Eine solche wirkt sich vorteilhaft auf die MediandInnen aus. Da positive (reframed) Formulierungen leichter angenommen werden, fördert dies die Offenheit dem Erläuterten gegenüber, was wiederum das konstruktive Vorankommen begünstigt (ebd., S. 116).
- **Aktives Zuhören**
Die Aufgabe der MediatorInnen ist es, sich genau anzuhören, was die Streitparteien zu sagen haben, und zu registrieren, wie es ihnen dabei geht. Wenn MediandInnen das Gefühl haben, dass man ihnen zuhört und sie ihre Worte nicht ständig wiederholen müssen, sind sie viel eher bereit, sich zu öffnen und auch das Gegenüber anzuhören. MediatorInnen können durch aktives Zuhören die Hintergründe, die zum Konflikt geführt haben, ausmachen und mit diesen arbeiten. Einfühlsames Zuhören ermutigt die Parteien, mehr zu erzählen und dem Gespräch eine gewisse Tiefe zu geben, sodass die MediandInnen in die Lage versetzt werden, ihre Gefühle und Wünsche zu erkennen und zu äußern. Wichtig ist dabei, dass die MediatorInnen auf die Ansichten der Konfliktparteien eingehen und auch ihre eigenen Auffassungen aufzeigen. (ebd., S. 114).
- **Ich-Botschaften**
Menschen sind schneller bereit, über andere zu sprechen, als das eigene Verhalten zu reflektieren. Auch in der Mediation ist das zu beobachten. Der Mediator/die

Mediatorin fordert Ich-Botschaften ein, und wenn dies nichts fruchtet, versuchen sie, generelle Aussagen zu hinterfragen und in Ich-Botschaften umzuformulieren. Thomas Gordon (2004, zit. in Mayer) unterscheidet zwei Arten von „Ich-Botschaften“:

1. Konfrontative Ich-Botschaft: Es kommt zu einer Konfrontation mit dem „Ich“ und der Umgebung (Mayer 2004, S. 118). Ein Beispiel: Die Musik ist sehr laut. Ich kann dich nicht verstehen. – Hier fordert das „Ich“ eine andere Person auf, etwas zu ändern, ohne eine „Du-Botschaft“ auszusenden.
2. Präventive Ich-Botschaft: Dabei soll ein inneres Bedürfnis gestillt werden (ebd.). Ein Beispiel: Ich muss nächstes Wochenende verreisen, deswegen würde ich gerne mit dir deine Pläne und den Zeitplan durchgehen. Die präventive Ich-Botschaft stellt ein inneres Bedürfnis dar, das gestillt werden möchte.

Mit einer Ich-Botschaft übernimmt der/die SprecherIn die Verantwortung für das von ihm/ihr Gesagte sowie für sein/ihr Handeln, ohne es zu generalisieren. Indem die sprechende Person auf sich selbst und ihre Gefühle eingeht, entwickelt sich nach Mayer ein gewisses Selbstbewusstsein, wodurch Schuldzuweisungen nicht mehr so leicht formuliert werden können. Die Gefahr, dass das Gegenüber angegriffen wird, sinkt und es entsteht eine bessere Arbeitsatmosphäre (ebd., S. 118f).

3.6 Grundannahmen des Mediationsverfahrens

Ein Mediationsverfahren gilt als basisdemokratischer Vorgang, bei dem es um Gleichberechtigung, ehrliche Zusammenarbeit und Eigenverantwortung geht.

Dulabaum listet folgende „Grundannahmen“ auf:

- Eine wesentliche These des Mediationsverfahrens ist, dass Konfliktaustragung ein gesunder Vorgang sein kann und eine optimale Möglichkeit bietet, eine verfahrenere Situation zu bereinigen.
- Jede/r kann selbst entscheiden, ob er/sie die Chance zur Klärung des Problems nutzt oder sich lieber der Gefahr aussetzt, für lange Zeit, vielleicht sogar sein Leben lang, mit diesem Konflikt zurechtkommen zu müssen.
- Es muss das Bewusstsein vorhanden sein, dass eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung ein Prozess und kein Produkt ist.

- Der/die MediatorIn kann die Konfliktaustragenden positiv lenken, da sie eine unabhängige, neutrale und allparteiliche Sicht in den Prozess einbringt. Die dritte Person hat kreative Ideen und alternative Wege im Repertoire.
- Der Mediationsprozess befördert bei Menschen, die einen Konflikt auszufechten hatten oder haben, Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit denen sie zukünftigen Konflikten bewusster begegnen und sie bearbeiten können (ebd., S. 92).

Aus dem oben Angeführten geht hervor, dass durch eine Konfliktaufarbeitung in Anwesenheit einer allparteilichen dritten Person (MediatorIn) nicht nur aktuell schwelende Unstimmigkeiten bereinigt werden können, sondern dass sich die MediandInnen im Zuge des Verfahrens auch Techniken und Kompetenzen aneignen, die sie befähigen, in Hinkunft in anderer Weise als bisher mit Streitfällen umzugehen, sodass es gar nicht erst zu einer Eskalation kommen muss, die nach einem Eingreifen von außen verlangt. Solches wirkt sich positiv auf den Umgang miteinander und damit auf das menschliche Zusammenleben aus.

3.7 Regeln und Grenzen im Mediationsverfahren

Ein Mediationsverfahren verlangt dem/der MediatorIn viel Geduld und Verständnis ab. Es ist die Aufgabe von MediatorInnen, den MediandInnen die Grundregeln und Grenzen des Mediationsprozesses zu vermitteln und durch behutsame Steuerung die Streitparteien zu klaren Aussagen und zu einer Entscheidungsfindung zu bewegen.

Regeln, Rahmenbedingungen und Grenzen sind klar zu definieren, ihre Einhaltung muss von Beginn an eingefordert werden, sodass das Gespräch in konstruktiven Bahnen verlaufen kann. Bei Bedarf muss der/die MediatorIn regulierend eingreifen.

Auch wird es für den/die MediatorIn immer wieder nötig sein, sich die eigenen Grenzen ins Gedächtnis zu rufen. „Die Grenzen der Mediation als Intervention und die Grenzen des Mediators als Vermittler müssen in einer konstruktiven Art und Weise bekannt gegeben werden“ (Dulabaum 2009, S. 94).

3.8 Mediation – ein strukturiertes Verfahren

Es gibt verschiedene Modelle, nach denen eine Mediation ablaufen kann. Diese reichen von einem dreistufigen Verfahren bis hin zu einem mit 12 Stufen. In der Praxis wird am häufigsten das fünfstufige Phasenprogramm verwendet. Am Beginn des „klassischen Fünf-Phasenprogramms“ steht eine Vorphase, an ihrem Ende eine sogenannte

Umsetzungsphase. Nachfolgend werden die fünf Phasen inklusive Vor- und Umsetzungsphase vorgestellt.

- Vorphase

Hier ist es besonders wichtig, gemäß Dulabaums „ABC“ vorzugehen.

- Durch die „4 A's“ (Allparteilichkeit, Akzeptanz, Anerkennung und Affirmation) die richtige Atmosphäre für das Verfahren schaffen.
- Beziehungen zu den Parteien aufbauen.
- Courage zur Mitarbeit vermitteln und dem Gegenüber Mut zusprechen (Dulabaum 2008, S. 61).

In der Vorphase werden die ersten Kontakte zwischen MediatorIn und MediandInnen geknüpft. In der Regel erfolgt die Kontaktaufnahme durch eine/n der Konfliktbeteiligten oder durch eine unbeteiligte dritte Person. In dieser Phase entscheidet es sich oftmals, ob es überhaupt zu einer Mediation kommt. Der/die MediatorIn bespricht mit den Konfliktbeteiligten, ob die Bereitschaft für eine Konfliktlösung vorhanden ist, gibt Vorinformationen und unterbreitet Terminvorschläge, sammelt aber auch alle verfügbaren Informationen über den Konflikt selbst, wobei unter Umständen sogar weitere Personen zur Unterstützung in die Vorbereitung miteinbezogen werden. Liegen ausreichende Informationen vor, kann der/die MediatorIn entscheiden, ob er/sie sich zunächst in Einzelgesprächen mit den MediandInnen einen Überblick verschaffen will, um unbeeinträchtigt von eventuellen Zwischenrufen deren individuellen Standpunkt zu eruieren. Einzelgespräche sind auch insofern hilfreich, als der/die jeweilige MediandIn in diesem Setting Dinge preisgibt, die er/sie in Gegenwart des anderen Konfliktpartners nicht ansprechen würde. In diesem Fall wird der/die MediatorIn jedoch zum „Geheimnisträger“ und hat darauf zu achten, dass im Zuge des Mediationsprozesses Details aus den Einzelgesprächen nur mit dem Einverständnis der Betroffenen weitergegeben werden (Ihde 2012, S. 28). In der Vorphase haben die MediatorInnen weiters einen neutralen Raum auszuwählen, in dem die Mediation stattfinden soll. Das kann das Büro des Mediators/der Mediatorin oder ein Besprechungsraum in der Schule sein. – Wichtig ist, dass der Raum hell, groß, sauber, und freundlich wirkt (ebd. S. 29). Dulabaum empfiehlt in dieser Phase auch, den Streitenden die Gelegenheit einzuräumen, sich zu beruhigen und Stress abzubauen, was vor allem dann nötig sein wird, wenn der Konflikt brandaktuell ist und beide Parteien stark aufgewühlt sind. Ein Spaziergang, malen, laut schreien, ruhig sitzen u.v.m. kann den Kontrahenten helfen, Druck herauszunehmen und Stress abzubauen (Dulabaum 2008, S. 61).

Phase 1: Erstgespräch und Mediationsvertrag

In dieser Phase werden der Ablauf des Mediationsverfahrens erklärt sowie die Regeln erläutert, an die sich alle Beteiligten verbindlich halten müssen. Zudem wird die Rolle der MediatorInnen definiert und dargelegt. Den MediandInnen ist zu verdeutlichen, dass der/die MediatorIn nicht entscheidet, wer im Recht und wer im Unrecht ist, denn er/sie ist überparteilich. Der/die MediatorIn strukturiert das Gespräch und ist dafür verantwortlich, dass dieses konstruktiv vorangeht (ebd., S. 62).

Anschließend stellt der/die MediatorIn die grundlegenden Mediationsregeln vor. Diese Mediationsregeln werden im Folgenden aufgelistet und kurz erläutert.

- **Respekt und Toleranz**

Die MediandInnen werden dazu aufgerufen, einander mit Respekt und Toleranz zu begegnen. Es ist auch wichtig, dass man einander im Verfahren aussprechen lässt und die Würde des Gegenübers achtet.

- **Freiwilligkeit**

Die Konfliktparteien nehmen an dem Mediationsverfahren teil, ohne von jemandem dazu gedrängt zu werden.

- **Kooperationsbereitschaft und Eigenverantwortung**

Die MediandInnen arbeiten eigenverantwortlich auf einen Konsens hin und wirken aktiv an der Lösungsfindung mit.

- **Vertraulichkeit und Verschwiegenheit**

Alle anwesenden Personen inklusive des Mediators bzw. der Mediatorin sind zur Verschwiegenheit verpflichtet.

- **Offenheit und Ehrlichkeit**

Meinungen und Gefühle sollen offen ausgesprochen werden. Die MediandInnen werden dazu angehalten, ergebnisoffen in das Verfahren zu gehen.

- Zuhören

Die MediandInnen erklären sich bereit, ihr Gegenüber ausreden zu lassen und ihm/ihr aktiv zuzuhören, ohne sie/ihn zu unterbrechen.

- Fairness

Zwar ist das Problem gezielt anzusprechen und zu besprechen, aber keine Person darf angegriffen werden – weder verbal noch körperlich.

- Zeitmanagement

Alle Beteiligten einigen sich darauf, den veranschlagten Zeitrahmen zu nutzen, d.h. es geht nicht, dass jemand frühzeitig die Sitzung verlässt, weil er/sie noch einen Termin hat.

(Dulabaum 2008, S. 63)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass während der ersten Phase das Verfahren und sein Ablauf erklärt und die Regeln besprochen werden, auch wird die Rolle des Mediators bzw. der Mediatorin geklärt, der Mediationsvertrag abgefasst, der Stand der Dinge (Konflikt) zusammengefasst und von den MediandInnen erläutert. Die Streitparteien müssen ihre Zustimmung zu den Regeln geben und dürfen auch weitere Regeln in das Verfahren mit einbringen (Ihde 2012, S. 32).

Phase 2: Themensammlung

Die zweite Phase beginnt mit der gemeinsamen Klärung der Sachlage. Der/die MediatorIn lässt sich von allen Streitparteien ihre Sichtweise des Konfliktes berichten. Zu diesem Zeitpunkt ist zu beachten, dass die KonfliktpartnerInnen nur den/die MediatorIn adressieren, und zwar vor allem mit „Ich-Botschaften“ (Dulabaum 2008, S. 64). Der/die MediatorIn hilft den Streitenden dabei, die „Ich-Botschaften“ zu formulieren. Während der Einstiegsphase geht es darum, dass die Parteien sich gegenseitig zuhören, weil dies ihnen Zeit verschafft, sich zu beruhigen und ihre Gedanken klar zu strukturieren. Durch von den MediatorInnen gestellte Fragen sollen so viele Informationen wie möglich den Konflikt betreffend gesammelt werden, wobei darauf zu achten ist, dass die Fragen „richtig“ formuliert sind. Fragen, auf die lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ geantwortet

werden kann, sind unbedingt zu vermeiden. Es muss sich um offene Fragen handeln, die die MediandInnen zum Erzählen anregen. „Wie“-Fragen ist der Vorzug vor „Warum“-Fragen zu geben, denn „Wie“-Fragen fördern den Erzählfluss der MediandInnen, während „Warum“-Fragen lediglich zu Rechtfertigungsversuchen animieren (ebd.).

Am Ende dieser Phase sollen die Konfliktparteien in der Lage sein, sich in den jeweils anderen hineinzusetzen, es soll also ein Perspektivenwechsel stattfinden. Die MediandInnen werden außerdem gebeten, die andere Sichtweise mit eigenen Worten zusammenzufassen.

Phase 3: Interessenfindung

Am Übergang von der zweiten zur dritten Phase fasst der/die MediatorIn alle Sichtweisen zusammen und versucht sich an einer Definition des Problems, die alle MediandInnen zufriedenstellt. Dies wird nicht immer auf Anhieb gelingen. Sollte es sich so verhalten, wiederholt der/die MediandIn das Problem gegebenenfalls mehrmals. Der/die MediatorIn versucht dann, das Gesagte zu spiegeln und mit neuen Informationen anzureichern, bis endlich alle MediandInnen zufrieden sind (ebd., S. 67).

Nachdem der/die MediatorIn alle Sichtweisen gehört und diese zusammengefasst hat, beginnt die „eigentliche“ Konfliktbearbeitung. Hier sind besonders die MediandInnen gefordert, zumal sie jetzt ihren Konflikt bearbeiten sollen. Der/die MediatorIn beschränkt sich in dieser Phase darauf, zu strukturieren und alle Beteiligten zu spiegeln (ebd.).

Ihde zeigt auf, dass sich eine „Win-win“-Lösung nur dann erreichen lässt, wenn die MediandInnen ihre eingefahrenen Positionen aufgeben und sich den wirklichen Interessen zuwenden. Die Position zementiert die ursprünglichen Forderungen ein, während das Interesse die dahintersteckenden Gründe, Wünsche und Bedürfnisse definiert (Ihde 2012, S. 35).

Die Grundaussage des sogenannten Harvard-Konzepts, einer Methode des sachbezogenen Verhandeln, lautet: „Es gibt keinen Ausgleich zwischen Positionen, nur zwischen Interessen. Und diese liegen hinter den Positionen und müssen erst herausgearbeitet werden.“ Das Harvard-Konzept stellt heraus, welche Bedeutung Interessen, Bedürfnisse und Wünsche für den Erfolg von Verhandlungen haben:

- Person von der Sache trennen
- Sich auf Interessen anstatt auf Positionen konzentrieren

- Unbewertete Lösungsoptionen entwickeln
- Mit Objektivität entscheiden, welche Optionen umgesetzt werden sollen

(Ihde 2012, S. 36)

Phase 4: Entwicklung von Lösungsoptionen und Auswahl der Lösung

Wenn die MediandInnen die Sichtweise der jeweils anderen Streitpartei verstehen, ist es eher möglich, eine Lösung zu entwickeln, die den Interessen aller gerecht wird. Die Lösung kann somit um einiges anders aussehen als die Grundforderung – wichtig ist lediglich, dass die Bedürfnisse der Beteiligten befriedigt werden (Ihde 2012, S. 40f).

In dieser Phase ist man bemüht, möglichst viele Alternativen und Lösungsvorschläge zu konzipieren. Kritik hat dagegen außen vor zu bleiben. Falls den MediandInnen der Einstieg zu schwer erscheint, ist es die Aufgabe des Mediators bzw. der Mediatorin, ihnen die vereinbarten Regeln (Kooperation, Mitwirkung, ...) ins Gedächtnis zu rufen. Dieser Schritt kann viel Zeit in Anspruch nehmen, was bedeutet, dass der/die MediatorIn Geduld benötigt und auch langes Schweigen aushalten muss, denn die Streitparteien werden nicht sofort zu einer gemeinsamen Lösung gelangen. Man muss ihnen dabei Raum und Zeit zugestehen, schließlich ist ein gemeinsam erarbeiteter „Konsens“ deshalb so wichtig, weil er von den Streitparteien selbst kommt, sie haben ihre eigene Lösung gefunden und werden diese eher annehmen als eine, die ihnen von außen aufgezwungen wird (Dulabaum 2008, S. 69).

Phase 5: Abschlussvereinbarung

Zu guter Letzt muss sich der/die MediatorIn versichern, ob alle Beteiligten zufriedengestellt wurden und gegebenenfalls eine Antwort auf die Frage „Was passiert jetzt?“ einfordern. Zunächst muss jedoch die Teillösung bzw. Endlösung in einem Vertrag festgehalten und unterschrieben werden (ebd., S. 70). Dabei hat es sich bewährt, dass die MediandInnen mit Hilfe des Mediators bzw. der Mediatorin ihre eigenen Vereinbarungen selbst formulieren und zu Papier bringen (Ihde 2012, S. 44).

Falls die MediatorInnen das Gefühl haben, dass die MediandInnen Unterstützung für den ersten Schritt der Umsetzung brauchen, sollen sie sich nicht scheuen nachzufragen, wie das weitere Vorgehen aussehen wird. Der/die MediatorIn bedankt sich für die

konstruktive Mitarbeit und gratuliert zum erfolgreichen Abschluss des Mediationsverfahrens (ebd.).

- **Umsetzungsphase**

Die Umsetzungsphase ist mit einer „Probephase“ gleichzusetzen. Nach einer gewissen Zeitspanne wird überprüft, ob der Konflikt tatsächlich bewältigt und abgehakt ist. Wenn dies der Fall ist, soll mit Lob nicht gezeigt werden. Falls jedoch der Konflikt die beteiligten Parteien weiterhin beschäftigt, sollte ein weiteres Treffen anberaumt und der Konflikt abermals aufgerollt werden, wobei bei Phase 3, „Interessenfindung“, anzusetzen ist (Dulabaum 2008, S. 73).

3.9 Peer-Mediation

Möglicherweise hat es die heutige Eltern-Generation verabsäumt, ihren Kindern beizubringen, sich den sie plagenden Gefühlen, Ängsten, Sorgen und Problemen zu stellen und sie beim Namen zu nennen. Anders wäre es kaum möglich, dass SchülerInnen auf Konflikte weniger mit Worten, sondern mit Gewaltausbrüchen zu reagieren pflegen. Sie nehmen sich dabei wohl das schlechte Beispiel von Erwachsenen, brutale Filmszenen und Videospiele zum Vorbild (Krenner 2011, S. 20).

Für Kinder ist heutzutage neben der Familie die Schule die wichtigste soziale Instanz, denn dort verbringen sie den größten Teil des Tages, und zwar mindestens neun Jahre lang (Simsa 2001, S. 6). Um das Leben erfolgreich bewältigen zu können, ist es unerlässlich, dass Heranwachsende sich möglichst früh gewisse Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensmuster aneignen, die ihnen dabei behilflich sind, mündig und unabhängig zu agieren (ebd.). In vielen Schulen gehören Gewaltaktionen von SchülerInnen mittlerweile zum Alltag, man ist daher bemüht, Gewaltprävention zu betreiben, sei es durch Rollenspiele oder andere Techniken. Schließlich kann Gewalt in den Schulen nicht geduldet werden, auch stehen aufgrund solcher Vorkommnisse diese Institutionen und ihre VertreterInnen immer stärker im „Kreuzfeuer öffentlicher Kritik“ (Hauk 2000, S. 11).

Schulmediation, auch Peer-Mediation, hat sich in letzter Zeit als erprobtes Mittel zur Gewaltprävention etabliert. Der Name Peer-Mediation leitet sich vom englischen „Peer“ ab, was so viel wie „Gleicher“ oder „Ebenbürtiger“ bedeutet.

Peer-Mediation setzt demnach bei den jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen an und zielt darauf ab, dass Jugendliche ihre Konflikte untereinander am besten lösen können (Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 58ff).

In der Literatur werden für Peer-MediatorInnen auch noch die Synonyme Streitschlichter, Konfliktlotsen und Konfliktschlichter verwendet, doch egal, welchen Terminus man bevorzugt, immer bedienen sich diese MediatorInnen desselben Konzepts der Konfliktlösung. Es handelt sich bei ihnen um Jugendliche/SchülerInnen, die dazu ausgebildet wurden, Konflikte unter ihren SchulkollegInnen zu begleiten (Kaeding/Richter/ Siebel/ Vogt, 2005, S. 9).

Im Rahmen dieser Arbeit gelangen ausschließlich die Begriffe „Peer-Mediation“ und Peer-MediatorInnen zum Einsatz, da das untersuchte Projekt und seine TeilnehmerInnen an der Schule IBC Hetzendorf selbst diese Bezeichnungen für sich gewählt haben.

3.9.1 Entwicklung

Der Mediationsgedanke und die gewaltfreie Konfliktlösung haben, wie bereits erwähnt, ihren Ausgang in Amerika genommen, Gleiches trifft auf die Peer-Mediation zu, die eine spezielle Art der Schulmediation darstellt. Schon in den 1980er Jahren wurden in den USA SchülerInnen zu Peer-MediatorInnen ausgebildet und das Mediationsprogramm wurde zu einem fixen Bestandteil an Bildungseinrichtungen. Laut Zilleßen handelte es sich dabei zunächst um eine Alternative zu den vielen an Schulen eingeleiteten Disziplinarverfahren (Zilleßen 1998, S. 43ff).

Hauk hebt den wegweisenden Charakter eines Projekts mit dem Namen „Children’s Creative Response to Conflict“ hervor, das 1972 an New Yorker Schulen eingeführt wurde und sich darum bemüht, die „Abhängigkeit von Konkurrenz und Gewalt auf der psychischen, verbalen und physischen Ebene zu reduzieren“. Es wurden Workshops, Seminare und Rollenspiele zu den Themen steigendes Selbstwertgefühl, Kommunikation und Konfliktlösung veranstaltet, mit dem Ziel, SchülerInnen zu ermutigen, durch ein gestärktes Selbstwertgefühl und antrainierte Fertigkeiten Konflikten entgegenzuwirken (Hauk zit. in Krenner 2011, S. 20).

Das Konzept der Peer-Mediation wurde später in London und danach in San Francisco weiterentwickelt.

Gut ein Jahrzehnt danach hielt die Peer-Mediation Einzug in deutschen Schulen, seit 1995 kennt und wendet man diese Art der Konfliktlösung auch in Österreich an (ebd. S. 21).

Man ist mittlerweile dazu übergegangen, Konflikte nicht nur mehr negativ zu bewerten, sondern sie gleichzeitig als Chance zu sehen, da die Betroffenen durch das Lösen ihrer Probleme und Unstimmigkeiten wachsen und sich so weiterentwickeln (Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 58ff). Die Aufgabe, Konflikte an Schulen zu schlichten, wird daher verstärkt an SchülerInnen delegiert.

Bevor sie solcherart tätig werden können, ist es allerdings erforderlich, eine entsprechende Ausbildung zu absolvieren, in deren Verlauf ihnen die nötigen Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, derer es bedarf, um streitende KollegInnen durch den Mediationsprozess zu begleiten (Canori-Stähelin/ Schwendener 2006, S. 58ff). Die SchülerInnen eignen sich zunächst Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die ihnen dabei helfen, mit Problemen und deren Regelung umzugehen. Das Erlernte bieten sie dann ihren MitschülerInnen an, damit diese zwischen ihnen bzw. zwischen FreundInnen und KollegInnen schwelende Konflikte beseitigen können (Banner zit. in Bugl 2008).

Die Idee dahinter ist, dass SchülerInnen sich Gleichaltrigen gegenüber schneller öffnen, denn diese können sich leichter in sie hineinversetzen als Erwachsene (Faller zit. in Calori 2006, S. 58). Egal, welchen Alters sie sind, Peer-MediatorInnen sprechen die Sprache ihrer MitschülerInnen und werden daher – anders als etwa Lehrkräfte – eher als neutrale Personen akzeptiert (Faller zit. in ebd.).

Nach Geißler's Standpunkt werden SchülerInnen durch die Peer-Mediation große Verantwortung übertragen. Sie können in ihr Aufgabenfeld sowohl die Kompetenzen einbringen, die sie von Haus aus besitzen, als auch diejenigen, die sie sich in der Schule aneignen und diese dann an andere weitergeben. In Konfliktsituationen nehmen betroffene SchülerInnen leichter tatkräftige Unterstützung von SchulkollegInnen in Anspruch als solche von Autoritätspersonen oder Außenstehenden (Geißler 2004, S. 195).

Auch den Coaches, also den Lehrpersonen, die den Peer-MediatorInnen zur Seite stehen, kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu – die Aufgabe besteht darin, den Lösungsweg von außen zu beobachten und einzugreifen, falls die Peers Unterstützung benötigen (Canori-Stähelin/ Schwendener 2006, S. 58ff).

Als positiver Effekt ist zu nennen, dass die SchülerInnen im Zuge einer Peer-Mediation soziale Kompetenzen aufbauen und erweitern und sich ihre Verhaltensweisen im Umgang

miteinander in günstiger Weise entwickeln. Davenport meint des Weiteren, dass durch die Mediation in den Schulen eine soziale Bewegung entstanden ist, in deren Zuge sich die Lernergebnisse deutlich verbessert haben. Dies betrifft sowohl die Noten der SchülerInnen als auch ihre Kompetenz in selbstständigem Lernen. Wenn sich hierbei Erfolg einstellt, ist die Freude umso größer und es stärkt das Selbstbewusstsein, was sich wiederum positiv auf das Klima innerhalb der Klasse auswirkt (Davenport zit. in Zilleßen 1998, S. 180).

Die Peer-Mediation ist eine von mehreren Möglichkeiten, mit einem Konflikt umzugehen, und führt in weiterer Folge zur Ausbildung neuer Verhaltensweisen, mit denen sich schwierige Situationen zielführender bewältigen lassen. Der Umgang der SchülerInnen untereinander wird überlegter und umsichtiger und sie werden befähigt, sich in andere hineinzusetzen. Die Folgen ihres Handelns bei der Konfliktbewältigung sind direkt erfahrbar (Bründel et al., 1999).

Das Wesen der Peer-Mediation besteht also darin, dass die Peers Gleichaltrige bei der Lösung von deren Konflikten begleiten. Voraussetzung dafür ist, dass sie im Vorfeld eine entsprechende Ausbildung erhalten, während derer sie sich die benötigten Schlüsselqualifikationen aneignen. Geißler führt in „Mediation – Theorie und Praxis“ aus, dass SchülerInnen ihre eigene Art zu kommunizieren, zu streiten und sich zu vertragen haben. Daher sind sie ExpertInnen für ihre „selbstgestrickten Konflikte“, d.h. sie können sie ohne Hilfe von Außenstehenden (Eltern oder Lehrkräfte) bewältigen. Sollten Peers im Verfahren doch an ihre Grenzen stoßen, stehen ihnen Coaches zur Seite (Geißler 2004, S. 195).

Die Peer-Mediation ist ein brauchbares Mittel zur Gewaltprävention an Schulen, sie entlastet die Lehrkräfte, verbessert das Klassen- und Schulklima, den SchülerInnen werden soziale Kompetenzen vermittelt, die sie auch später gut einsetzen können und ihnen wird Eigenverantwortung übertragen, was ihr Selbst- und Rechtsbewusstsein sowie ihre Toleranz- und Konfliktfähigkeit fördert und sie schlussendlich zu mündigen BürgerInnen macht.

Nach Kölbl und Lender erfüllen Peers Aufgaben in den folgenden drei Bereichen:

- **Konfliktlösung**
In erster Linie sind sie Ansprechpersonen für ihre MitschülerInnen. Entweder begleiten sie selbst den Konfliktlösungsprozess oder sie vermitteln die Streitparteien an eine andere Anlaufstelle.

- Öffentlichkeitsarbeit

Weiters ist es ihre Aufgabe, das Peer-Mediationsprogramm in den Klassen zu präsentieren, sodass das Angebot in der gesamten Schule bekannt wird, zudem an Elternabenden, Tagen der offenen Tür usw., damit auch die Öffentlichkeit darüber Bescheid weiß.

- Beratung

Peers stehen der jüngeren Peer-MediatorInnen-Generation beratend zur Seite, stellen das Programm vor und fungieren als Buddies bzw. helfende Hand.

(web 2).

3.9.2 Tätigkeit der Peer-MediatorInnen im Mediationsprozess

Peer-MediatorInnen müssen dieselben Fertigkeiten aufweisen, die auch alle anderen in der Konfliktbegleitung tätigen Personen mitzubringen haben. Sie schaffen die Rahmenbedingungen, wählen also den Zeitpunkt aus, die Räumlichkeiten und sorgen für eine positive Atmosphäre. Kölbl und Lender betonen, dass Peers zwar für den Ablauf des Mediationsverfahrens zuständig sind, nicht aber für den Inhalt. Sie sollen allparteilich sein, auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achten sowie darauf bestehen, dass alle relevanten Dinge angesprochen werden. Sie müssen in der Lage sein, auch das Schweigen der Streitparteien auszuhalten, wenn dies der Konfliktlösung dienlich ist. Selbstverständlich sind sie zu Verschwiegenheit verpflichtet, können sich aber, falls die Situation es erfordert, jederzeit an ihre Coaches wenden (ebd.).

Nach Geißler wird von Peers vor allem verlangt, dass sie gute ZuhörerInnen sind. Streiten etwa zwei SchülerInnen, so müssen sie versuchen herauszufinden, was SchülerIn A und was SchülerIn B will bzw. nicht will. Peers haben sich einen Überblick zu verschaffen und sich in die Situation hineinzusetzen, und zwar nicht nur zu Beginn, sondern während des gesamten Prozesses der Konfliktbegleitung. Die Peers sind als ModeratorInnen mit Autorität ausgestattet und bemühen sich darum, die Kommunikation zwischen den streitenden Parteien aufrechtzuerhalten (Geißler 2004, S. 182).

Mittlerweile ist das Peer-Mediationsprogramm an österreichischen Schulen etabliert. Die SchülerInnen werden dabei auf unterschiedliche Weise für das Projekt ausgesucht. Folgende drei Varianten des Auswahlverfahrens werden bevorzugt eingesetzt:

1. SchülerInnen, die sich besonders in den Schulalltag einbringen, werden von den LehrerInnen bewusst ausgewählt, z.B. Mitglieder in der SchülerInnenvertretung.
2. SchülerInnen, die oftmals selbst in Konflikte involviert sind, werden bewusst in das Peer-Mediationsprogramm eingebunden.
3. SchülerInnen werden von den MitschülerInnen ausgewählt.

(Simsa 2001, S. 19)

3.9.3 Unterschied zur „gewöhnlichen“ Konfliktlösung

Die Konfliktbearbeitung in der Schule ist ein „zeit- und emotionsintensiver“ Prozess. Sobald man erkannt hat, dass es zwischen SchülerInnen kriselt, wenden sich Peer-MediatorInnen an die jeweiligen Streitparteien. Das erste Gespräch dauert zwischen zehn und 15 Minuten und dient dazu, dass die Peers sich Einblick in die Problematik verschaffen. Diese Problematik wird umgehend thematisiert, damit die Situation nicht noch verfahrener wird. Im Vordergrund steht, die Schuldigen „ausfindig“ zu machen, ohne dass gleich die „gestörte Ordnung“ wiederhergestellt wird. Gemeinsam mit den Streitparteien werden Regeln aufgestellt, mit denen sich jede/r identifizieren kann. Dies erhöht die Motivation, dass die Betroffenen ihren Konflikt unter der Begleitung des/der Peer-Mediators/in lösen wollen. Das Mediationsprogramm vermittelt den SchülerInnen eine „Sensibilität für Konflikte“ und gibt ihnen die Möglichkeit, den Schulalltag positiv zu beeinflussen (ebd.).

4 Interkulturelle Mediation

Die Bezeichnung „Interkulturelle Mediation“ lässt, so Mayer und Boness, den Eindruck entstehen, dass es eine eigene Technik gibt, um interkulturelle, ethnische, religiöse oder internationale Konflikte zu lösen, d.h. dass wie bei der „neutralen“ Mediation ganz bestimmte Regeln, Vereinbarungen und Phasen vorherrschen. Im Folgenden wird ausgeführt, auf welchen drei Ebenen Interkulturelle Mediation erfolgen kann (Mayer/Boness 2004, S. 49f).

1. Interkulturelle Mediation wird als eine Variante gesehen, in der zwischen einzelnen Personen, mehreren Parteien oder auch Staaten mit unterschiedlichen „kulturellen Prägungen“ gearbeitet wird. Ist also ein Mediationsfall zwischen Individuen aus unterschiedlichen interkulturellen Kontexten im westlichen Teil der Erde zu behandeln, setzt man auf einen westlichen Mediationsprozess, um den Konflikt zu lösen, während dem Prozess im asiatischen oder afrikanischen Raum die dort üblichen kulturspezifischen Methoden der Mediation zugrunde liegen (ebd., S. 50).

Die Grundlagen der westlichen Mediation wurden im dritten Kapitel vorgestellt, in dem es um Regeln, Techniken, Phasen sowie die Rolle der MediatorInnen ging. Der Unterschied zwischen der Interkulturellen Mediation und der „westlichen Mediation“ zeigt sich in folgenden Punkten: Sobald Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Herkunftsländern und Religionen an einem Konflikt beteiligt sind, muss den MediatorInnen bewusst sein, dass sie, die MediatorInnen selbst, und die Konfliktparteien nicht auf der gemeinsamen Basis gleicher oder ähnlicher kultureller Werteorientierung arbeiten können. Nach Mayer und Boness gilt dies nicht nur für den Konflikt an sich, diese Gedanken werden auch auf das westliche Mediationsverfahren übertragen. Das bedeutet, dass sowohl das Setting des Mediationsprozesses als auch die inhaltliche Ebene überarbeitet werden muss. Die Herausarbeitung und Darlegung der unterschiedlichen und der gemeinsamen Wertvorstellungen ist eine Voraussetzung dafür, dass der Mediationsprozess gelingt (ebd.).

Haumersen und Liebe identifizieren einen wesentlichen Unterschied zwischen Interkultureller und Nicht-Interkultureller Mediation (Mayer und Boness sprechen von „Intra-kultureller Mediation“). Bei „Nicht-Interkultureller Mediation“ wird davon ausgegangen, dass alle einen gemeinsamen Wertekanon besitzen. Gemeint

ist damit, dass bestimmte Voraussetzungen als allgemeingültig angenommen werden, die dann als akzeptierte und nachvollziehbare Regeln in das Verfahren mit einfließen können (Haumersen/ Liebe 1999, S. 26f). Haumersen und Liebe bevorzugen den Gedanken der westlichen Bearbeitung und Offenlegung der Regeln in der Interkulturellen Mediation, da es keine gemeinsame Basis bei den MediandInnen gibt (ebd., S. 27).

2. Interkulturelle Mediation kann aber auch als sogenannte „traditionelle“ oder „Ethonomediation“ betrachtet werden (Augsburger 1992 zit. in Mayer/Boness 2004, S. 51). Nimmt man diese Idee auf, so bildet nicht die westliche Mediation die Grundlage, auf der sich das gesamte Verfahren entwickeln kann. Sofern man von einer „traditionellen“ Mediation ausgeht, gibt es kulturspezifische Mediationssettings in folgenden Bereichen:

- die Philosophie und Wertvorstellungen
- die Phasen des Mediationsverfahrens
- die Techniken der Mediation
- die Rolle der MediatorInnen
- die Rolle der Streitparteien

(ebd.).

Augsburger hat wesentliche Unterscheidungsmerkmale zwischen der „traditionellen“ und der „westlichen“ Mediation herausgearbeitet. Er selbst nennt das westliche Mediationsmodell „Nordamerikanisches Modell“ (Augsburger 1992 zit. in Mayer/Boness 2004, S. 51), was Mayer und Boness nicht gutheißen können. Ihrer Ansicht nach wird durch diese Bezeichnung der Eindruck erweckt, dass es außerhalb des „Nordamerikanischen Modells“ ein traditionelles Modell in allen anderen Kulturregionen der Welt gibt. Die LeserInnen werden dazu verleitet, „westlich“, „modern“ und „fortschrittlich“ mit dem „Nordamerikanischen Modell“ gleichzusetzen, was automatisch bedeutet, dass der Begriff „traditionell“ abgewertet wird, weil er lediglich eine zurückgebliebene Form kulturfremder Mediationsprozesse darstellen würde. Als „traditionell“ gelten die Mediationsverfahren in verschiedenen Ländern, wie in Kapitel drei beschrieben, die lange Zeit vor dem „Nordamerikanischen Modell“ konzipiert und eingesetzt wurden (ebd., S. 52f).

Trotz der erwähnten Einwände sollen an dieser Stelle die von Augsburgers identifizierten Unterschiede aufgezeigt werden (Augsburger 1992 zit. in Mayer/ Boness 2004, S. 51).

Nordamerikanisches Modell	Traditionelles Modell
Mediation als formaler Prozess	Mediation als Aufgabe der Gemeinschaft
Teilnahme der Konfliktparteien und der Mediationsperson	Teilnahme der Konfliktparteien, der Mediationsperson und event. auch der Familienmitglieder, Freunde ...
Zeit ist linear Strikter Zeitplan Einer nach dem anderen	Zeit ist rational Beziehungen haben Vorrang gegenüber Zeitplänen
Autonomie und Individualität stehen im Vordergrund	Versöhnung steht im Mittelpunkt
MediatorInnen als Fachkräfte Nach dem Mediationsverfahren gibt es keinen weiteren Kontakt	MediatorInnen als Führungskräfte in der Gemeinschaft Beziehungen bleiben nach dem Verfahren aufrecht

Die beiden unterschiedlichen Modelle basieren darauf, dass sich die Menschen in der westlichen Welt ihre Individualität bewahren wollen, während in anderen Ländern Familienbande und Freundschaften viel wichtiger sind. Welche Mediationsart besser ist, lässt sich an dieser Stelle nicht beurteilen, denn jede/r hat andere Vorstellungen, Erwartungen und Backgrounds.

- Bei der dritten Ebene der Interkulturellen Mediation kann sich eine neue, von den Konfliktparteien akzeptierte Form entwickeln. Mayer und Boness vertreten die Ansicht, dass die „Synergieeffekte von Elementen unterschiedlicher Mediationsüberlieferung eine hervorragende Rolle“ spielen (ebd., S. 53). Mit Synergie ist hier gemeint, dass in einem Mediationsprozess Elemente mit anderen kulturellen Zusammenhängen zu einer qualitativ neuen Mediationskultur verbunden werden. Wenn zum Beispiel ein deutsch-afrikanischer Mediationsprozess in Deutschland durchgeführt wird, dann liegt dem Setting zwar der westliche Mediationsgedanke zugrunde, es werden jedoch offene Räume und flexible Zeiten angeboten, um auch Elemente afrikanischer Mediationssettings

einzubauen. Im umgekehrten Fall, wenn also ein interkultureller Konflikt auf afrikanischem Boden gelöst werden soll, dann liegt dem Verfahren ein afrikanisches Mediationsmodell zugrunde, wobei man sich jedoch bemüht, Elemente des westlichen Mediationsverfahrens aufzunehmen (ebd.).

4.1 Interkulturalität – Interkulturelle Pädagogik

Auernheimer sieht die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als eine Folge der zunehmenden Globalisierung. Ein Merkmal der Globalisierung ist die Migration: Menschen wandern, um ihre Arbeitskraft anzubieten und im Gegenzug Geld zur Bestreitung ihres Lebensunterhaltes zu verdienen. Arbeitsmigration gilt damit als Hauptgrund für die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik (Auernheimer 2005, S. 9). Ab den 1960er Jahren zog es immer mehr Gastarbeiter in den deutschsprachigen Raum, ein Rekurs auf den Begriff „Interkulturell“ ist aber erst seit den 1990er Jahren zu verzeichnen. Anfang der 1980er Jahre begann man mit der sogenannten „Interkulturellen Erziehung“, diese trat nun an die Stelle der bisherigen „Ausländerpädagogik“. Neben „Interkulturell“ wurde auch der Begriff „Multikulturell“ verwendet. Der Begriff „Multikulturell“ bezieht sich auf eine gesellschaftliche Situation und wird vor allem im politischen Diskurs verwendet. „Interkulturell“ zielt dagegen auf Zielvorstellungen und Maßnahmen pädagogischer und sozialer Konzepte ab (Eickhorst, 2007, S. 16-21).

Interkulturalität betrifft die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen. In der Beziehung der Interkulturalität als pädagogisches Grundanliegen der „Bildung“ und „Erziehung“ ergab sich der Begriff „Interkulturelles Lernen“ (ebd.).

Der Begriff der Interkulturellen Pädagogik ist nicht klar definiert und abgegrenzt. Er bezieht sich nicht ausschließlich auf die Bildungsinstitution Schule, sondern auch auf andere Handlungsfelder der Pädagogik, „[...] dazu zählt die Familie ebenso wie Kindergärten oder Schulen, Ausbildungswerkstätten, Begegnungsstätten oder andere Einrichtungen des außerschulischen Bereiches“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 12).

Interkulturelle Pädagogik zeichnet sich durch vielfältige Konzepte aus. Gleichzeitig wandeln sich die Begrifflichkeiten:

„Je nach Praxisfeld, theoretischem Zugang oder normativem Anspruch ist daher auch die Rede von ‚Migrationspädagogik‘, ‚Bildung in der Einwanderungsgesellschaft‘, ‚Diversity

Pädagogik‘, ‚Globalem Lernen‘, ‚Transkultureller Bildung‘, ‚Antirassistischer Bildungsarbeit‘ usw.“ (web 3).

Unbestritten ist, dass sich die Interkulturelle Pädagogik aus der „Ausländerpädagogik“ entwickelt hat und sich zugleich inhaltlich klar von ihr distanziert. Gogolin und Krüger-Potratz schreiben, dass die Zielgruppenpädagogik als überholt gilt, da diese Perspektive zu sehr auf „das Fremde“ ausgerichtet sei. Im Gegensatz dazu stünden nun nicht mehr die MigrantInnen im Mittelpunkt, sondern die Beziehungen zwischen Zugewanderten und Alteingesessenen. „Vielmehr geht es um Untersuchungen der gesellschaftlichen Konstellationen und Institutionen, in denen Gewanderte und Nichtgewanderte interagieren“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 134).

Interkulturelle Pädagogik suggeriert zwar eine Abkehr von der „Ausländerpädagogik“, aber ihre Handlungsweisen sind dennoch sehr ähnlich gestaltet. Nach Mecheril besteht ein weiteres Problem darin, dass es durch die Interkulturelle Pädagogik zu einer gewissen kulturellen Reduktion kommt, sodass alle Begründungsversuche für Konflikte/Schwierigkeiten innerhalb der Migrationsgesellschaften auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, ohne dass soziale, politische und ökonomische Faktoren der MigrantInnen Berücksichtigung finden (Mecheril 2010, S. 64). Er unterstreicht, dass Kultur im Rahmen von Migrationsdiskussionen ein „Sprachversteck für Rassenkonstruktionen“ bietet (ebd., S. 62).

4.2 Anwendungsbereiche der Interkulturellen Mediation

Die Tatsache lässt sich nicht leugnen, dass sich in Deutschland, und damit auch in deutschen Schulen, immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund finden. Vergleichbares gilt für Österreich (Terkessidis 2010).

Nach Mayer und Boness ergibt sich aufgrund der unterschiedlichen Nationalitäten, Traditionen und Kulturen immer häufiger interkulturelles Konfliktpotenzial. In den unten angeführten Bereichen kann es zu interkulturellen Problemen kommen. Es handelt sich dabei um solche, in denen Mediation üblicherweise im „eigenkulturellen“ Kontext stattfindet:

- Stadtteilkonflikte
- Schulen, Schulaustausch, Auslandsaufenthalte
- Auslandsentsendungen von Experten

- Firmen, Unternehmen mit internationalen Teams
- Soziale Institutionen (Krankenhäuser, Jugendvereine, Kirchen, ...)
- Behörden, Ämter, staatliche Organisationen
- Interkulturelle Ehen und Familien

(Mayer/Boness 2004, S.53f)

4.3 Aufgabe der MediatorInnen in der Interkulturellen Mediation

Bevor an dieser Stelle auf die Aufgaben von VermittlerInnen in der Interkulturellen Mediation eingegangen werden soll, ist es wichtig, festzuhalten, dass in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf der ersten Ebene der Interkulturellen Mediation liegt, d.h., dass die westliche Mediation die Grundlage bildet.

Wie bereits erwähnt, ist bei der westlichen Mediation die Allparteilichkeit der MediatorInnen ein absolutes Muss. Außerdem haben sie zu Beginn des Verfahrens festzustellen, ob den MediandInnen überhaupt an einer Lösung des Konfliktes gelegen ist. Anschließend sind alle den Konflikt betreffenden Informationen von den Beteiligten in Erfahrung zu bringen und transparent zu machen. Die Kommunikation zwischen den MediandInnen wird insofern von den MediatorInnen unterstützt, als sicherzustellen ist, dass das Gegenüber verstanden und ein Dialog über den Konflikt und die Gefühle und Bedürfnisse, die mit ihm verbunden sind, möglich wird (Mayer/ Boness 2004, S. 57).

Die Interkulturelle Mediation erfordert es, dass MediatorInnen ihre eigenen Wertorientierungen, Stereotype und Vorurteile anderen Kulturen und Nationalitäten gegenüber reflektieren und sie eventuell neu überdenken, um die Allparteilichkeit zu gewährleisten. Des Weiteren ist die Neutralität der MediatorInnen gefragt – keine der beiden Konfliktparteien bekommt Vorteile oder eine besondere Stellung eingeräumt. Nur auf diese Weise gelingt es, sich die Akzeptanz der MediandInnen zu sichern. In einem weiteren Schritt sollen es die MediatorInnen schaffen, dass die Vorurteile, Wertvorstellungen und Stereotype der Konfliktparteien offengelegt bzw. behandelt werden. Erst wenn diesen Gedanken der nötige Raum zugestanden wird, ergibt sich ein effektiver Mediationsprozess. Diese Phase nimmt in der Regel mehr Zeit in Anspruch als im Rahmen der intra-kulturellen Mediation, müssen doch das Selbst- und Fremdbild reflektiert und bearbeitet werden. Es erfordert eine erhöhte kulturelle Sensibilität, die sich erst durch die Reflexion des Selbst- und Fremdbildes einstellt (ebd.). Durch diese Art der Mediation können MediatorInnen selbst zu „ExpertInnen kultureller Phänomene“ werden,

bekommen sie doch durch die kulturelle Sensibilisierung die Möglichkeit, den Faktor Kultur während des Mediationsprozesses zu erkennen, einzuschätzen und zu berücksichtigen (ebd.). Durch Literatur, interkulturelle Fortbildungen und Fachpersonen können die MediatorInnen sich zusätzliches Wissen über die kulturellen Spezifika der Konfliktparteien aneignen, ihre eigene kulturelle Kompetenz vertiefen und den Blick dafür schärfen.

Während des Mediationsverfahrens darf der Faktor Kultur nicht ausgeklammert werden. MediatorInnen müssen in allen Phasen, von der Vorphase bis zum Abschlussgespräch, immer die Kultur bedenken. Durch kulturspezifische Fragestellungen können Vorbehalte sowie Missverständnisse der Konfliktparteien in Erfahrung gebracht und beseitigt werden (ebd., S. 58).

Bereits die intra-kulturelle Mediation fordert MediatorInnen, umso mehr trifft das auf interkulturelle Mediation zu. Um den hohen Anforderungen zu entsprechen, empfehlen Mayer und Boness, sich Hilfe bzw. Unterstützung von einer weiteren Person, sogenannte „bikulturelle Person“, zu holen. „Bikulturelle Personen“ sollen sowohl mit der Kultur der MediatorInnen als auch mit den Kulturen der Streitparteien vertraut sein. Sie fungieren als InformantInnen über die Kultur oder aber als SupervisorInnen bezüglich der Kultur/en im Mediationsprozess. Falls sie im Laufe der Zeit tiefer in den Konflikt involviert werden, ist es ihre Aufgabe, den MediandInnen Sicherheit und Rückhalt zu vermitteln, denn Sicherheit bestärkt die Parteien darin, ihre Wünsche, Empfindungen und Bedürfnisse über kulturelle Grenzen hinweg zu äußern (ebd.).

MediatorInnen sind bei interkulturellen Mediationsverfahren immer wieder mit Machtungleichgewichten zwischen den Konfliktparteien konfrontiert. Diese sind rechtzeitig zu erkennen und auszugleichen, damit sie den Prozessverlauf nicht negativ beeinflussen (ebd.).

Auch verlangen interkulturelle Mediationsverfahren den MediatorInnen ein höheres Maß an „Flexibilität“ ab, als dies bei der intra-kulturellen Mediation der Fall ist. Mayer und Boness erachten es als „kontraproduktiv“, wenn MediatorInnen stur am westlichen Mediationsverfahren festhalten. Zuweilen erscheint es nötig, dass MediatorInnen und MediandInnen gemeinsam neue Systeme erstellen, die vielschichtiger ausgestaltet sind als das intra-kulturelle Modell (ebd.). Haumersen und Liebe fordern ebenfalls mehr Flexibilität im Vorgehen, da die gewohnten, in der Ausbildung erworbenen Strategien für Interkulturelle Mediation nicht immer dazu geeignet sind, interkulturelle Konflikte richtig zu interpretieren und zu verstehen. Soll das Verfahren erfolgreich sein, erscheint es in

vielen Fällen angezeigt, die kulturellen Unterschiede bewusst einzubauen (Haumersen/ Liebe 1999, S. 33).

4.4 Techniken in der Interkulturellen Mediation

MediatorInnen sind versucht, automatisch auf die gewohnten und in Kapitel drei beschriebenen Mediationstechniken zurückzugreifen. Bei der Interkulturellen Mediation ist hier Vorsicht geboten, denn einige Techniken können zwar problemlos übernommen werden, bei anderen hingegen scheint es nicht angebracht zu sein (Mayer/ Boness 2004, S. 54).

Im Folgenden werden die drei, wie Mayer und Boness befinden, wichtigsten Mediationstechniken vorgestellt:

- Reframing

Diese Technik kommt sowohl in der westlichen als auch in der Interkulturellen Mediation bei den Konfliktparteien gut an. Da sie in vielen Kulturen der Welt Verwendung findet, ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Akzeptanz ziemlich groß (ebd., S. 55). Afrikaner beispielsweise referieren, wenn sie ein Problem zur Sprache bringen, gerne auf ihre Gefühle, die sie mit diesem Problem verbinden. Der Konflikt selbst wird hingegen selten ausformuliert, sodass der Mediationsverlauf sich durch seinen friedlichen Charakter auszeichnet (ebd.).

- Aktives Zuhören

Einige Kulturen bewerten es hingegen ganz und gar nicht positiv, wenn Gefühle und Bedürfnisse unverblümt wiedergegeben werden. Es kann vorkommen, dass für die MediatorInnen die Wut, die innere Unzufriedenheit und der Ekel der Konfliktparteien nicht nachvollziehbar sind, da sie in einer anderen Kultur sozialisiert wurden, in der dieses nicht gang und gäbe ist. Hier ist es notwendig, dass im Vorfeld der Umgang mit dem Aussprechen dieser Gefühle thematisiert wird (ebd.).

- Doppeln

Auch das Doppeln sollte im interkulturellen Mediationsbereich nur vorsichtig eingesetzt werden, da die Person, die gedoppelt wird, möglicherweise der im Lande gesprochenen Sprache nicht mächtig ist und nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass MediatorInnen beim Doppeln tatsächlich die

Gefühle und Bedürfnisse eines kulturell anders geprägten Menschen treffend wiedergeben können. MediatorInnen haben sich daher mit den kulturellen Gegebenheiten und dem kulturspezifischen Hintergrund der jeweiligen Konfliktparteien eingehend auseinanderzusetzen (ebd., S. 56).

4.5 Mediationskompetenz in interkulturellen Kontexten

Fechler hat in Bezug auf Machtasymmetrien drei Eckpunkte für kompetente Mediationsverfahren erstellt. Damit bekommen MediatorInnen ein Werkzeug an die Hand, mittels dessen sie Machtungleichheiten ausmachen können (Fechler 2013, S. 192ff).

4.5.1 Differenzsensibel

Heutzutage hört man häufig von hybriden und transnationalen Identitäten. Durch Migration und Globalisierung ist es kaum mehr möglich, von einer Kultur und ihrer jeweiligen Zugehörigkeit zu sprechen. Fechler betont, dass sich Kultur von ihrem Territorium löst (Fechler 2013, S. 194). Diese Tatsache müssen auch MediatorInnen einkalkulieren. Die vorgefertigten Bilder, die man über Menschen bestimmter Nationalitäten, Religionen und Kulturen hat, sind zu überdenken bzw. man hat sich von ihnen zu lösen. Fechler berichtet über MediandInnen, die sich darüber beschwerten, dass sie nicht so gesehen werden, wie sie eigentlich sind oder wie sie selbst gesehen werden wollen. Konfliktbeteiligte haben keine fixe Beschreibung von sich selbst, da eine solche oftmals kontext- und situationsgebunden ist. In dem einen Moment sehen sie sich als Individuum und es geht ihnen um die Anerkennung als „Deutsch-Türkisch“, im nächsten Moment möchten sie dagegen, dass ihre Verbundenheit mit einem „bestimmten Kollektiv“ anerkannt wird (Dahinden 2005 zit. in ebd.). MediatorInnen benötigen ein offenes Ohr und offene Augen, um die jeweilige Situation der Individuen zu erkennen. Durch Fragen wie „Als wen sehen Sie sich in diesem Zusammenhang?“ / „Wie möchten Sie gesehen werden?“ verschafft man sich ein entsprechendes Bild, denn die Antwort könnte lauten: „als Tochter“, „als Deutsch-Türkin“, „als Expertin dieser Kultur“, „als Diskriminierungsopfer“ oder einfach nur „als Mensch“. MediatorInnen haben sich von vorgefertigten Bildern von den MediandInnen oder einer bestimmten kulturellen Zugehörigkeit zu lösen und dürfen „kulturalisierende oder ethnisierende Selbstbeschreibungen“ nicht infrage stellen.

Man akzeptiert als MediatorIn die Antworten und gibt dem Gegenüber die Sicherheit, dass er/sie verstanden wird. In weiterer Folge kann man Fragen einbringen, um

aufrichtiges Interesse auszudrücken (ebd., S. 193). Auf diese Weise erarbeitet man gemeinsam Gefühle, Werte, Interessen und Bedürfnisse, welche für den Konfliktlösungsprozess unerlässlich sind (ebd., S. 194).

4.5.2 Dominanzsensibel

Fechler betont, dass beide Parteien, sowohl die dominante als auch die dominierte, ermutigt werden sollen, sich auf die Konfliktebene einzulassen. Dies ist ein besonders wichtiger Punkt, denn oft gehen MediandInnen aus der Mehrheitsgesellschaft davon aus, dass sie im Recht sind, da ihr Verhalten als „normal“ zu gelten hat, weil sich jede/r in der Mehrheitsgesellschaft so benimmt. Sobald die subalterne Partei dieses Verhalten infrage stellt, wird ihr eigenes automatisch als problematisch erachtet. Laut Fechner ist an dieser Stelle ein Perspektivenwechsel vorzunehmen. Es entlastet beide Parteien und man bekommt ein Gespür dafür, wie sich das Gegenüber fühlt (Fechler 2013, S. 194). MediatorInnen helfen den MediandInnen, indem sie das Machtungleichgewicht erkennen, es benennen und die Beteiligten dazu einladen, einen anderen Blickwinkel einzunehmen.

Fechler zeigt auf, inwiefern ein Perspektivenwechsel der MediandInnen von Vorteil sein kann:

- Sofern sich der/die dominante MediandIn auf den Perspektivenwechsel einlässt, erkennt er/sie ein bestimmtes Ungleichgewicht im Prozess. MediandInnen sind sich oftmals nicht bewusst, wie die dominante Person ihre „Normalität“ ausdrückt, nämlich durch Kränkungen.
- Auch die dominierte Partei wird aufgefordert, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, um den Aspekt der „strukturellen Unterdrückung“ zu reflektieren und eventuell zu verlassen, denn so kann sie sich aus der „Opferrolle“ befreien und kleine Konfliktlösungsschritte erleben.

(ebd., S. 195)

4.5.3 Kontextsensibel

Bereits im Vorfeld der Konfliktbearbeitung zeigt sich, ob MediandInnen zur konstruktiven Mitarbeit bereit sind oder nicht. Mediation ist für viele Menschen eine neue Herangehensweise, Konflikte insofern zu erkennen, anzunehmen und zu bearbeiten, als

sie mit Hilfe einer dritten Person offen angesprochen werden. MediatorInnen müssen die Sympathie der MediandInnen gewinnen, damit sie im Prozess „Interventionsberechtigung“ erlangen. Da ein Mediationsverfahren für viele ungewohnt ist, drängen sich verschiedene Fragen auf:

1. Wer sind die MediatorInnen? Woher kommen sie?
2. Wie werden die Regeln aufgestellt? Habe ich ein Mitbestimmungsrecht?
3. Welche Idee von Gerechtigkeit steht hinter dem Verfahren?

Die Beantwortung dieser Fragen ist essenziell, damit sich die Konfliktparteien sicher und aufgehoben fühlen können. Weiters ergeben sich auch Fragen zur Nationalität, Kultur und Religion und ebenso zu berufsspezifischen, geschlechtsspezifischen und altersspezifischen Komponenten (Fechler 2013, S. 196).

Bei der Kontextsensibilisierung spielt unter anderem auch das „gastgebende System“ der Mediation eine wesentliche Rolle. In der Regel sind die MediatorInnen VertreterInnen des dominanten Systems, was dann zum Thema wird, wenn eine der Konfliktparteien eine andere Ethnizität hat und somit das Gefühl der Benachteiligung gleichsam vorprogrammiert scheint. In einem derartigen Fall ist die Mitwirkung eines Mediators bzw. einer Mediatorin angebracht, der/die ebenfalls der dominierten Partei angehört. Dabei geht es weniger um „kultursensitive Methoden“, sondern vielmehr um die Rolle als RepräsentantInnen der in der Regel subalternen Partei, weil sich so vorstrukturierte Machtungleichgewichte vermeiden lassen (Fechler 2013, S. 196).

5 Interviewformen und Analysemethoden

5.1 Das Interview

Um die gestellte Forschungsfrage zu beantworten, wurde die Methode des Leitfadeninterviews gewählt, die eine qualitative Forschungsmethode darstellt. Bei qualitativen Interviews stehen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Reflexionen der Befragten zu einem bestimmten Thema im Mittelpunkt (Reinders 2005, S. 97). Weitere Ziele der qualitativen Forschung bestehen laut Flick, von Kardorff und Steinke darin, die Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Personen zu beschreiben. Weiters heißt es hierzu:

„Vielmehr nutzt sie das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick/von Kardorff/Steinke, 2012, S. 13-18).

Dadurch soll die Methode zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. Im Vergleich zu quantitativen Methoden, bei denen eine erhebliche Dichte an objektivistisch abgefragten Datensätzen (z.B. Fragebögen etc.) untersucht wird, geht es in der qualitativen Forschung darum, die Innensicht der handelnden Personen zu beschreiben (ebd.). Ein weiterer Grund für die gewählte Methode in dieser Arbeit stellt das Vorwissen über das zu untersuchende Feld dar. Im Gegensatz zu quantitativen Methoden geht es oftmals darum, sich einen ersten Einblick in ein noch zu erforschendes Gebiet zu verschaffen. Das Leitfadeninterview bietet sich insofern an, als es sich bei der Peer-Mediation im Allgemeinen und bei der Peer-Mediation im Rahmen der Interkulturellen Mediation im Speziellen um einen relativ neuen und damit wenig erforschten Bereich handelt. „Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf 2000, S. 351). Ein weiteres Argument, das für qualitative Interviews spricht, sind Hopf zufolge die „Spielräume“, die eine gewisse Flexibilität und Anpassung an die Interviewgegebenheiten erlauben, d.h. je nach Situation können Fragen hinzugefügt, angepasst oder vorgezogen werden (Flick/von Kardorff/Steinke, 2012, S. 13-18).

Zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind „Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität“ (Lamnek, 2010, S. 19). Vor allem will die qualitative Sozialforschung verstehen, was Menschen erlebt haben, was sie denken, wie sie handeln oder was sie fühlen. Auch die Hinterfragung von angenommenen Selbstverständlichkeiten spielt bei der qualitativen Sozialforschung eine Rolle, da dies zu neuen Erkenntnissen führen kann (Reinders 2012, S. 19f).

Aus den genannten Gründen bot sich die qualitative Sozialforschung als für die vorliegende Arbeit am besten geeignete Methode an. Für die ExpertInnen-Interviews wurde ein Leitfaden zur Orientierung verwendet, da dies die Flexibilität bei der Gesprächsführung gewährleistet. Dabei wurde darauf geachtet, die Fragen nach Möglichkeit nicht nacheinander abzuarbeiten, sondern sie ins Gespräch einfließen zu lassen, um den Redefluss nicht zu unterbrechen. Die ExpertInnen erhielten so die Möglichkeit, das zu erzählen, was sie für relevant hielten, ohne dass sie durch ein strikt vorgegebenes Konzept eingeschränkt wurden.

Die ExpertInnen-Interviews wurden zwischen 12.05.2014 und 16.05.2014 geführt. Im Anschluss daran wurden die sechs Interviews transkribiert und nach der Themenanalyse ausgewertet. Froschauer und Lueger zufolge bietet es sich an, sich zunächst einen „Überblick über die Themen zu verschaffen“ und die verschiedenen Auffassungen von ExpertInnen zu systematisieren (Froschauer/ Lueger 2003, S. 158). Darauf soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

Der Leitfaden stellt ein unterstützendes Instrument für die Interviewten und die InterviewerInnen dar. Er wurde anhand einschlägiger Literatur formuliert.

5.2 Durchführung der Interviews (Interviews mit ExpertInnen)

In der qualitativen Sozialforschung kommen mehrere Formen der Stichprobenbildung zustande. Hinsichtlich des Problems der Selektivität der Interviews wurde auf das „theoretical sampling“ (Glaser/Strauß 1979) zurückgegriffen. Es eignet sich aufgrund seines offenen Forschungsdesigns besonders für Studien, in denen es noch geringe Erkenntnisse über das Forschungsfeld gibt (Lamnek 1995, S.92), wie zu der Evaluierung des Peer-Mediationsprogramms an dem IBC Hetzendorf. Der Kontakt zu den ExpertInnen und Peer-MediatorInnen wurde ausschließlich durch Herrn Mag. Mautner hergestellt. Mag. Mautner kam mit der Bitte an unser Institut der Bildungswissenschaft,

die Peer-Mediation an seinem Schulstandort, dem IBC Hetzendorf, zu analysieren. Die Peer-Mediation wird dort schon seit mehr als 15 Jahre ausgeübt und sie ist dennoch bis dato ein unerforschtes Gebiet. Die InterviewpartnerInnen wurden anhand des theoretical sampling's ausgewählt. Folgende Kriterien waren für die Auswahl der Interviewpartner/innen ausschlaggebend: alle Coaches des Schulstandortes IBC Hetzendorf, da sie nur sechs Coaches sind und die Interviews nur mit Coaches dieser Schule durchgeführt wurden. Somit stellte Herr Mag. Mautner mir E-Mail-Adressen und Handynummern aller Coaches des Schulstandortes mit deren Einverständnis zur Verfügung. Daraufhin wurde mit allen Coaches der Peer-MediatorInnen des IBC Hetzendorf per E-Mail Kontakt aufgenommen und das Forschungsprojekt vorgestellt. Alle Interviewtermine konnten rasch fixiert werden, es war sogar möglich, die InterviewpartnerInnen im Vorfeld kennenzulernen. Es wurden insgesamt fünf Interviews durchgeführt. Darunter waren drei Frauen und zwei Männer. Leider konnte eine der Coaches nicht in die Befragung eingebunden werden, da sie sich gerade auf Sportwoche befand. Alle anderen Einzelinterviews gingen problemlos vonstatten.

Die Befragung der Coaches wurde einzeln durchgeführt. Die Interviews dauerten im Schnitt 30 bis 50 Minuten und wurden mit dem Einverständnis der Befragten mittels Diktiergerät aufgenommen. Zu Beginn der Interviews wurde den TeilnehmerInnen Anonymität zugesichert und der Ablauf des Interviews nähergebracht. Die aufgenommenen Interviews wurden im Anschluss transkribiert; das Transkript wurde als Grundlage für die Auswertung der Interviews herangezogen. Hervorgehoben werden soll, dass der Leitfaden eher als Gedächtnisstütze diente, die Fragen also nicht streng nach Vorgabe abgearbeitet wurden. Teilweise kamen sie im Verlauf des Gesprächs selbst aufs Tapet, manchmal ergaben sich zusätzliche Fragen, die sich als nützlich für die Beantwortung der Forschungsfrage erwiesen.

Die Interviews wurden im Mai 2014, am Schulstandort IBC Hetzendorf durchgeführt, da sich die Räumlichkeiten (Mediationsraum) gut dafür eigneten und die LehrerInnen vor Ort waren.

Auswertungsmethode der ExpertInnen- und Peer-MediatorInnen-Interviews:

Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgte durch die Inhaltsanalyse nach Mayring. Folgende Punkte sind dabei wichtig: Kommunikation analysieren, dabei systematisch, regelgeleitet, aber auch theoriegeleitet vorgehen und das Ziel, Rückschlüsse auf

bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, verfolgen (vgl. Mayring, 2008, S. 12f).

Zur Analyse der Interviews wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse herangezogen, anhand derer sich die Kerninhalte und die Themenvielfalt herausarbeiten ließen.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse geht in sieben Schritten vor sich:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten.
2. Paraphrasierung: die einzelnen Kodiereinheiten werden in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben.
3. Die Paraphrasen werden auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert.
4. Es erfolgt die erste Reduktion des vorliegenden Materials, die bedeutungsgleichen Paraphrasen werden gestrichen.
5. In der zweiten Reduktion werden mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben.
6. Nun erfolgt die Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem.
7. Im letzten Schritt erfolgt eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial.

(Mayring 2008, S. 12f).

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an dieses Schema. Im Anschluss an die Transkription wurden alle relevanten Aussagen herausgenommen und in Paraphrasen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert. Im nächsten Schritt kam es zunächst zur Generalisierung der Paraphrasen und anschließend zur ersten Bildung von Kategorien. Danach wurden gleiche Kategorien zusammengeführt und zu neuen Kategorien zusammengefasst. Die neu entwickelten Kategorien werden im Ergebnis teil dargestellt. Die Zusammenfassung der Interviews erfolgte getrennt.

Die Auswertung der Interviews wurde nach Mayring (2002) vorgenommen. Mayring unterscheidet zwischen der induktiven und der deduktiven Kategorienbildung, wobei die deduktive Kategorienbildung auf der im Vorfeld gelesenen Literatur basiert.

5.3 Forschungsfeld und Methode (Interviews mit SchülerInnen)

Um ein ganzheitliches Bild des Bereichs der Interkulturellen Mediation in der Peer-Mediation zu bekommen, sind auch Interviews mit Peer-MediatorInnen zu führen. Das Lehrprogramm der Coaches an der KPH wurde anhand des Lehrplanes der Peer-Mediation des Schulstandortes IBC Hetzendorf entwickelt, denn dieser lag bereits vor, noch ehe die Ausbildung zum Coach an der KPH begann.

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen (Peer-MediatorInnen) erfolgte wiederum durch Herrn Mag. Mautner. Auch bei der Auswahl der Peer-MediatorInnen wurde nach dem theoretical sampling vorgegangen, da eine geringe Erkenntnis über das Forschungsfeld existiert. Mag. Mautner hat in einem der zweitägigen Seminare Peer-MediatorInnen gefragt, ob sie bei den Interviews teilnehmen würden. Somit war ich weder bei der Auswahl der Peer-MediatorInnen noch beim Erfragen hinsichtlich der Teilnahme an den Interviews involviert. Sie wurde zufällig getroffen, allerdings unter dem Blickwinkel der freiwilligen Teilnahme der SchülerInnen. Im Endeffekt erhielt ich sieben Kontaktdaten von Peer-MediatorInnen per E-Mail zugeschickt. Den MediatorInnen wurde von Herrn Mag. Mautner angekündigt, dass bald an sie herangetreten würde. Zuvor musste ich jedoch noch die Genehmigung für die Durchführung der Interviews beim Direktor der Schule einholen und eine Erläuterung meines Vorhabens sowie einen Elternbrief an den Stadtschulrat schicken. Nach zwei bis drei Wochen bekam ich die Erlaubnis zur Durchführung der Interviews. Nachdem ich die SchülerInnen per E-Mail kontaktiert hatte, wurde ein Doodle-Link zur Vereinbarung der Interviewtermine eingerichtet. Ziemlich rasch hatten sich vier Peer-MediatorInnen eingetragen. Die restlichen drei MediatorInnen wurden zusätzlich telefonisch kontaktiert, leider ohne Erfolg.

Die Peers wurden zwar von mir kontaktiert, da sich der Termin aber sehr kurzfristig ergab und direkt vor den Weihnachtsferien angesetzt war, mussten die Interviews von jemand anderem durchgeführt werden, denn da ich seit rund einem Jahr aus persönlichen Gründen im Ausland lebe und mein Sohn den Kindergarten besucht, bin ich wenig flexibel. Eine Studentin, die ihr Masterstudium in Soziologie an der Universität Salzburg absolviert und viel Erfahrung im Bereich der Interviewführung mitbringt, konnte, nachdem sie mit der Materie und der Beforschung der (interkulturellen) Peer-Mediation vertraut gemacht worden war, diese Aufgabe übernehmen. Sie kontaktierte Herrn Mag. Mautner und die Peers persönlich und wurde zu deren Ansprechperson.

Die Interviews wurden am 22.12.2014 im Mediationsraum des IBC Hetzendorf geführt.

Mit Erlaubnis des Lehrkörpers durften die zu befragenden Peers den Unterricht früher verlassen. Die Interviews wurden einzeln vorgenommen und dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Leider erschien die vierte Person nicht, selbst dann nicht, als ein Peer in ihre Klasse ging, um sie an das Interview zu erinnern. Interviewt wurden eine Schülerin und zwei Schüler.

Geplant war auch die Befragung von SchülerInnen, die schon einmal in Konflikte, speziell in interkulturelle Konflikte, involviert waren. Mag. Mautner informierte die Peers auf einem zweitägigen Mediationsseminar über dieses Vorhaben und bat sie, sich zu erkundigen bzw. zu erinnern, wer von den SchülerInnen schon einmal in einen Konflikt verwickelt gewesen war, der von Peers gelöst werden konnte. Leider waren die Bemühungen umsonst, weil den Peers entweder niemand einfallen wollte oder die Jugendlichen nicht zu einem Interview bereit waren. Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit besteht somit aus ExpertInnen-Interviews (Coaches) und Interviews mit Peer-MediatorInnen.

Für die Befragung der Peer-MediatorInnen wurde ebenfalls auf das teilstandardisierte Leitfadeninterview zurückgegriffen. Da die SchülerInnen nicht besonders zügig erzählten, konnte die Gesprächsführung nicht so offen gestaltet werden wie bei den Coaches. Die Peers wurden durch Nachfragen immer wieder dazu angeregt, fortzufahren, sodass es gelang, Antworten auf die Fragen zu erhalten und ein einigermaßen flüssiges Gespräch in Gang zu bringen. Die Leitfragen wurden bewusst so formuliert, dass die Peers offen reden konnten, ohne dass ihnen die Antworten unbewusst vorgegeben wurden. Es wurde versucht, dieses Vorgehen über den gesamten Verlauf der Interviews beizubehalten.

5.4 Das Projekt Peer-Mediation am Schulstandort IBC Hetzendorf

Hier soll ausgeführt werden, wie das Auswahlverfahren für Peer-MediatorInnen aussieht, wie das Programm aufgebaut ist und ob das IBC Hetzendorf eine positive Bilanz ziehen kann. Der Ergebnisbericht „Ausbildungsmodelle für Peer-Mediation an Schulen“ enthält zahlreiche Interviews mit dem Projektleiter Mag. Mautner und seinen KollegInnen, welche sich für diese Arbeit als überaus wertvoll erwiesen haben, da für den empirischen Teil auch Peer-MediatorInnen interviewt wurden, die am IBC Hetzendorf tätig sind.

Nach seiner Ausbildung zum Mediator hat sich Mag. Mautner 1998 dazu entschlossen, das Peer-Mentoring-Projekt am Schulstandort IBC Hetzendorf ins Leben zu rufen. Frau Mag.^a Haberlehner zeigte ebenfalls Interesse an diesem Projekt, das in weiterer Folge

auch vom Direktor unterstützt wurde. Zunächst aber stand Überzeugungsarbeit auf dem Programm, denn nicht alle KollegInnen konnten dem Vorhaben etwas abgewinnen. Ihre Bedenken waren, dass es SchülerInnen an der Erfahrung mangelt, mit Konflikten umzugehen und dass es im Grunde unhaltbar sei, die Konfliktregelung auf die SchülerInnen abzuwälzen (ZSW 2004, S. 5). Durch gezielte und regelmäßige Informations- und Aufklärungsarbeit gelang es Mag. Mautner und Mag.^a Haberlehner schließlich, die Zustimmung ihrer KollegInnen zu erlangen.

Im Pilotjahr durften unter der Seminarleitung von Herrn Dr. Banner (Schulpsychologischer Dienst) 15 SchülerInnen am Peer-Mentoring-Programm teilnehmen. Zu Beginn wurden für die Seminare Räumlichkeiten der Arbeiterkammer Wien genutzt, die auch finanzielle Unterstützung leistete (ebd.).

Im darauffolgenden Jahr wurden 20 SchülerInnen aufgenommen, welche von den ProjektleiterInnen (Mag. Mautner und Mag.^a Haberlehner) und einer schulfremden Mediatorin (Frau Dr.ⁱⁿ Stich) ausgebildet wurden. Nach diesen beiden Jahren nahmen die ProjektleiterInnen die Organisation und Durchführung selbst in die Hand. In weiterer Folge haben neben Frau Mag.^a Haberlehner noch drei LehrerInnen die Ausbildung zum/zur MediatorIn abgeschlossen (ebd., S. 6).

Herr Mag. Mautner und Frau Mag.^a Haberlehner verleihen dem Peer-Mentoring-Programm an ihrer Schule einen besonderen Stellenwert. Ihr Ziel ist es, dass man Konflikte nicht erst dann bearbeitet, wenn sie sich bereits ausgebildet haben. Sie verfolgen vielmehr einen „präventiven Ansatz“, um Konflikten vorzubeugen. Des Weiteren sollen SchülerInnen zu ExpertInnen ihres eigenen Alltags werden. Da Jugendliche ähnliche Bedürfnisse und Interessen haben, sollen sie befähigt werden, „autonom“ mit den Problemen von SchulkollegInnen umzugehen. Die Ausbildung findet im Freifach „Mediation“ statt. Vorgesehen ist sie für die 2. und 3. Klasse Handelsschule (HAS) und für die 2. bis 5. Klasse Handelsakademie (HAK) (ebd.).

5.4.1 Auswahlverfahren der Peers

Im Prinzip steht das Peer-Mediationsprogramm allen interessierten SchülerInnen offen, dennoch gibt es ein Auswahlverfahren, das sich bisher gut bewährt hat. Pro Jahr nehmen 20-25 SchülerInnen am Programm teil. Die SchülerInnen haben sich am Ende der ersten

Schulwoche im 2. Schuljahr einem „soziometrischen Test“ zu unterziehen. Folgendes wird dabei abgefragt:

1. Sieht sich der/die SchülerIn als Peer-MediatorIn?
2. Welcher/m MitschülerIn kann diese Aufgabe zugetraut werden? Wer sollte lieber kein/e MediatorIn werden? (ebd. S. 7)

Diesem Verfahren müssen sich auch die Lehrpersonen stellen. Jene sechs SchülerInnen, die beim Test die höchste Punkteanzahl erreichen, werden gefragt, ob sie Interesse am Mediationsprogramm haben (ebd.).

Allerdings ist die Vorgehensweise eine recht flexible, denn, wenn SchülerInnen eine zu geringe Punkteanzahl aufweisen und dennoch unbedingt an diesem Programm teilnehmen möchten, ist auch das möglich. Schließlich soll sich niemand ausgeschlossen fühlen – ein Gedanke, der in jedem Fall Unterstützung verdient, denn auch auf diese Weise wird Konkurrenzdenken und Konfliktenstehung vermieden.

5.4.2 Finanzierung der Peer-Mediation in Hetzendorf

Es ist nur selten der Fall, dass sich ein neues Projekt, vor allem wenn es sich dabei um ein Pilotprojekt handelt, von selbst finanziert. Laut dem Bericht „ZSW“ mussten Mag. Mautner und Mag.^a Haberlehner ihre Freizeit oftmals zugunsten des Projekts opfern. Sie sehen das Programm als „zweiten Arbeitsbereich, der laufend betreut werden muss“ (ebd., S. 8). Auch die Freizeit der SchülerInnen wird eingeschränkt, da einige Workshops außerhalb der Unterrichtszeit angeboten werden. Die Peer-MediatorInnen haben im Schulgebäude einen eigenen Raum und der Großteil der erforderlichen Mittel für das Programm wird von der Schule bereitgestellt. Zusätzlich müssen die Peer-MediatorInnen einen Unkostenbeitrag von 70 Euro pro Jahr leisten (ebd.).

6 Auswertung

6.1 ExpertInnen-Interviews

6.1.1 Ausbildung zum Coach

Am IBC Hetzendorf findet das Peer-Mediationsprogramm seit 16 Jahren statt. Herr Mag. Mautner und seine Kollegin Frau Mag.^a Haberlehner kennen die Idee aus Amerika und Deutschland und fanden es wert, sie an ihrem Schulstandort zu etablieren. Nach einigen Jahren erkannten sie den Bedarf für eine Ausbildung der Coaches. Seither bieten sie einen Lehrgang an der KPH an. Vier der fünf InterviewpartnerInnen haben ihre Ausbildung allerdings an anderen Institutionen erhalten, da es zu ihrer Zeit den Lehrgang an der KPH Wien noch nicht gegeben hat. Zwei Coaches absolvierten ihre Ausbildung an der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat.

*„... auf der Uni – Universitätslehrgang in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat ...“
(Interv. 1)*

Laut einer Interviewpartnerin gibt es die Ausbildung an der Universität heute noch, nur ist das System ein anderes als das an der KPH Wien. Außerdem richtet sich das Angebot an der Universität Wien hauptsächlich an AHS-LehrerInnen.

„... ist aber hauptsächlich für die AHS, es waren großteils AHS-Schulen, weil es ja gekoppelt ist an den AHS-Bereich in Wien, weil die auch AHS-Schüler ausbilden ... da gibt's ja die Möglichkeit, dass man Schüler hinschickt. Ist bisschen eine andere Struktur im AHS-Bereich als wir ...“ (Interv. 2)

Der befragten Person gefiel die Ausbildung so sehr, dass sie sich für die „komplette“ Ausbildung zur Mediatorin entschied und somit zu einer offiziell eingetragenen Mediatorin wurde.

„Ich bin auch eingetragene Mediatorin am Institut für Systemische Familientherapie und arbeite ... also hab den systematischen Ansatz kennengelernt und schätzen gelernt.“ (Interv. 2)

Die dritte Interviewpartnerin hat keine klassische Mediationsausbildung bzw. die Ausbildung zum Coach gemacht, da sie neben ihrem Lehrerinnen-Dasein eine psychotherapeutische Ausbildung absolviert hat, die „sicherlich dreimal so viel beinhaltet“ (Interv. 3). Aus diesem Grund hat sich die Frage nach einer zusätzlichen Ausbildung für sie nicht gestellt.

„Also ich bin Psychotherapeutin in meiner zweiten Funktion. Das heißt, ich hab die Ausbildung zum Coach in dem Sinn nicht gemacht, weil meine Psychotherapieausbildung ungefähr dreimal so viel beinhaltet.“ (Interv. 3)

Der Leiter des KPH-Lehrgangs und des Peer-Mediationsprogramms am IBC Hetzendorf hat die Ausbildung zum allgemeinen Mediator an der Universität Klagenfurt abgeschlossen.

Die fünfte Interviewpartnerin konnte ihre Ausbildung zum Coach an der KPH Wien absolvieren.

„Das weiß ich gar nicht, wie es vorher war, sondern dadurch, dass eben die Kollegen diesen Lehrgang auch leiten, war es für mich dann auch eigentlich klar, dass ich das dort dann mache.“ (Interv. 4)

Für die Interviewpartnerin war es selbstverständlich, ihre Ausbildung an der KPH zu absolvieren, was wohl naheliegend ist, wenn KollegInnen der gleichen Schule dort Ausbildungen zu Peer-MediatorInnen anbieten. Aus dieser Aussage lässt sich ableiten, dass für die Interviewpartnerin im Gegensatz zu ihren KollegInnen das Feld der Peer-Mediation noch relativ neu ist.

6.1.2 Mehrwert der Interkulturellen Mediation in der Ausbildung der Coaches

Die befragten Coaches des Schulstandortes IBC Hetzendorf vertreten die Ansicht, dass Interkulturelle Mediation auf jeden Fall einen Mehrwert mit sich bringt, vor allem für die eigene Schule, die ja eine „multikulturelle Schule“ (Interv. 4) ist und in der es „sehr viele Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (ebd.) gibt.

Interessanterweise sehen alle Coaches die Interkulturelle Mediation als etwas, das unbedingt forciert werden muss, wobei es nicht unbedingt notwendig ist, Interkulturelle Mediation in den Lehrgang der KPH zu involvieren. Hier zeigt sich ein Widerspruch, da

aus den Interviews hervorgeht, dass sich dadurch die Schul- und somit auch die Klassensituation durchwegs geändert haben.

„Insofern sicherlich die Thematik der Interkulturalität gerade in unserer Schule, die sich also International Business College nennt ... die Interkulturalität oder die verschiedenen Kulturen in einem stärkeren Ausmaß aufeinandertreffen, da merkt man, durch die Migration hat sich die Schülerstruktur sehr viel geändert und damit gibt's auch neue Konfliktfelder und ist dadurch zunehmend auch ein Thema für Mediation, weil Mediation ja dort ihren Ort hat, wo es Konflikte gibt ... wenn man im Paradies leben würde, bräuchte man keine Mediation.“ (Interv. 1)

Dennoch glaubt die interviewte Person, dass man Interkulturelle Mediation nicht explizit als eigenes Modul oder Seminar anbieten muss, da ein Konflikt aufgrund unterschiedlicher Ursachen entstehen kann, wie etwa „Geschlecht“, „Kultur“, „Partei“ usw. Es würde genügen, sich als Coach oder MediatorIn ein bisschen bezüglich dieses „Backgrounds“ zu informieren (Interv. 1).

Die LehrgangleiterInnen finden es einerseits selbst „interessant“, dass Interkulturelle Mediation an der KPH Wien nicht angeboten wird, andererseits denken sie, dass das Mediationsverfahren immer gleich durchgeführt wird, unabhängig von der Konfliktursache und dem Inhalt. Man sollte den Konflikt als Ganzes betrachten.

„Es ist auf der Metaebene angesiedelt und das Thema auf der unteren Ebene angesiedelt ... also insofern ist es relativ egal, aber dadurch, dass wir in der Schule immer mehr diese interkulturellen Dinge haben, haben wir eh gesagt, wir müssen es ... mehr einbringen, weil es immer mehr Thema wird, da es auch immer mehr bei uns und der Schule Thema ist.“ (Interv. 2)

Hier zeigt sich erneut ein Widerspruch. Zum einen erscheint es nicht notwendig, die Interkulturelle Mediation im Lehrplan eigenständig zu behandeln und trotzdem muss sie aufgrund der steigenden Brisanz in der Schule thematisiert werden, da SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen, Nationalitäten und Religionen gemeinsam die Schulbank drücken.

Gemäß den Aussagen in den Interviews würde es genügen, sich einen Tag lang der Interkulturellen Mediation zu widmen, ***„vielleicht nicht im Lehrgang, da er schon so***

dicht ist mit allgemeinen Inhalten, aber als Follow-up, weil man doch einen anderen (...), ja weil man tiefer in ein Thema reingehen kann“ (Interv. 2).

Interkulturalität ist eine sehr „sensible Angelegenheit“ (Interv. 2) und verlangt einem eine gewisse Selbstreflexion in Bezug auf Kultur ab: „Wie gehe ich mit anderen Kulturen um?“ Um die Technik des Mediationsverfahrens anzuwenden, muss man nach Ansicht der Coaches neutral bleiben. Diese Neutralität erfordert, dass man als MediatorIn, Coach und Peer-MediatorIn ein „breites Spektrum an Perspektiven“ hat und imstande ist zu sagen: „Alles ist ok!“ (ebd.) Weiters wird deutlich, dass es der „schwierigste Teil ist“, die eigene Haltung zu den Kulturen zu reflektieren.

Die Interviews fördern eine Unstimmigkeit zutage, denn zum einen sehen alle Coaches die Notwendigkeit der Interkulturellen Mediation in der Ausbildung zum Coach und zu Peer-MediatorInnen und zum anderen denkt dennoch die Mehrheit, dass Interkulturelle Mediation nicht unbedingt in einem eigenen Modul abgehandelt werden muss. Doch reicht es wirklich, ein so komplexes Thema an einem Nachmittag oder in einem Follow-up zu unterrichten?

Die Frage, ob es aus finanziellen Gründen schwierig ist, Interkulturelle Mediation in den Lehrplan aufzunehmen, wurde folgendermaßen beantwortet:

„Ja, aber auch (Pause), aber irgendwo muss man Grenzen ziehen, man kann die Leute auch nicht überfordern, die den Kurs machen ...“ (Interv. 5)

Obwohl die Notwendigkeit nicht geleugnet wird, muss eine Grenze gezogen werden, und zwar sowohl aufgrund der Dichte des Angebotes als auch aufgrund der finanziellen Mittel. Die Lehrgangsleitung verspürt jedenfalls keinen Druck, da es bald einen neuen Masterlehrgang unterschiedlicher Religionsträger für Interreligiöse und Interkulturelle Mediation geben wird, wobei der Lehrgangsleiter darauf hinweist, dass das von einer „anderen Seite“ kommt (Interv. 5). Und trotzdem wird betont, dass man sich zu dieser Thematik ein Follow-up wünscht: „... ***hineinbringen werden wir es wahrscheinlich als eigenes Thema nicht, aber es ist im Grunde genommen versteckt dabei.***“ (ebd.)

Unter den Coaches herrscht Einigkeit, dass aufgrund der Bevölkerungsstruktur die angesprochene Thematik an Relevanz gewinnt. Auch wenn man nur eine Art von Mediationsverfahren anwendet, muss man den Ursachen des Konfliktes auf den Grund gehen. Das heißt, man muss sich selbst einer Reflexion unterziehen, um festzustellen, wie man zu anderen Kulturen steht. Oft entstehen Konflikte ja aufgrund von „Missverständnissen“, so eine Interviewpartnerin (Interv. 3). Dieses Problem ist auch unter Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gegeben.

Hingewiesen wird auch darauf, dass für ein eigenes Modul zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung stehen und der Lehrgang für Coaches ohnedies schon sehr dicht konzipiert ist. Wollte man daher die Interkulturelle Mediation als eigenes Modul anbieten, so müsste dafür ein anderes Modul oder ein anderer Block gestrichen werden. Diese Überlegung steht nicht zur Debatte, da ansonsten die Vermittlung der unbedingt notwendigen Grundlagen zu kurz käme. Letzterer ist in jedem Fall der Vorzug vor der Interkulturellen Mediation einzuräumen.

„Es gäbe natürlich auch ganz, ganz viele andere Dinge, die man noch mehr einbauen müsste, ein explizites Modul interkulturelle/unterschiedliche Kulturen gibt es nicht ... das steckt ein bisschen im Thema Persönlichkeit drinnen, ein bisschen im Thema Praxis und Didaktik, aber es ist nicht wirklich als eigener Punkt ... das Problem ist, wie sollen wir das reinpacken? Dann schreien die Geldgeber: „Lasst es aus ... oder lasst was anderes statt dem raus!“ (Interv. 5)

6.1.3 Bereicherung durch Interkulturalität

Im Großen und Ganzen wird die Vielfalt der SchülerInnen am IBC Hetzendorf als Bereicherung betrachtet. Obwohl es in den ersten Klassen zu Beginn immer etwas schwierig ist mit dem „wildem Haufen“ von SchülerInnen (Interv. 2), da sie sich immer über andere lustig machen und sich einen Spaß auf Kosten anderer erlauben. In der Regel verbessert sich später die Klassensituation und es entsteht eine lockere Atmosphäre, denn die SchülerInnen werden ja auch reifer und nehmen sich im Endeffekt „so, wie sie sind“. Die Vielfalt führt auch dazu, dass die SchülerInnen viel voneinander lernen (ebd.), sind doch in den Klassen unterschiedliche Persönlichkeiten und Nationalitäten anzutreffen:

„Also ich habe eine Klasse und da sind ganz verschiedene Kulturen: Inder, Kroaten, Serben, Österreicher, Türken, ich habe ... Mädels mit Kopftuch.“ (Interv. 2)

Die InterviewpartnerInnen beschreiben unterschiedlichste Situationen aus dem Schulalltag, wobei die Interkulturalität der SchülerInnen als Bereicherung wahrgenommen wird. Zum Beispiel ist von den Filipinos bekannt, dass sie Gesang und Tanz lieben. Der Interviewpartnerin erschien es anfangs eigenartig, dass philippinische Jungen tanzen und singen. Doch mittlerweile hat sie erkannt, dass das „einen positiven Schwung“ in die Klasse bringt und die Atmosphäre auflockert.

Von der Mehrheit der Interviewten wird auch das Fest der Kulturen als Bereicherung angesehen. Dieses findet am Ende des Schuljahres statt und ist eines der größten Events an der Schule, auf das sich alle freuen. Es werden Tänze verschiedenster Kulturen aufgeführt, es wird gesungen und gemeinsam gekocht. Man kann also das Essen, die Musik und in Gesprächen Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund näher kennenlernen. Auch werden die SchülerInnen angehalten, Typisches aus der Heimat ihrer Eltern zu präsentieren. Die LehrerInnen sind sich einig, dass es eine Bereicherung ist, wenn man mehr ausprobiert und von anderen Kulturen kennenlernt (Interv. 2).

„... dann ist es nicht nur das eine, sondern es war mehr. Es ist positiv, wenn es mehr wird ... mehr Möglichkeiten, Dinge zu sehen. Wenn du das so positiv lebst, dann ist es eine totale Bereicherung, anstatt (dass) man sagt, na nur Schnitzel fressen, des is super, dann wird es leider nichts mehr, und das schafft man nicht.“ (Interv. 2)

Der Englischunterricht bietet sich nach Ansicht eines Coaches auch sehr gut an, um Interkulturalität einzubringen. In der siebten Klasse gibt es den Themenschwerpunkt „Culture“, wobei versucht wird, SchülerInnen mit Migrationshintergrund einzubeziehen. Wenn zum Beispiel über eine bestimmte Nationalität oder Kultur gesprochen wird und es gibt jemanden in der Klasse der/die diesen Background aufweist, dann „nutzt“ die Lehrkraft das „aus“ und animiert die entsprechenden SchülerInnen, darüber zu berichten.

„... ich nutze das dann immer aus, wenn ich weiß, z.B. mein Schüler kommt aus Pakistan mit der Religion Islam, der ist gleich mein Experte, so ungefähr, und ich lass ihn dann oft erzählen ...“ (Inter. 4)

Eine weitere Bereicherung erleben sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen in der sogenannten Weihnachtsstunde. Die Bezeichnung „Weihnachtsstunde“ musste zu Beginn erst erläutert werden. Sie wird so genannt, weil sie in der Weihnachtszeit stattfindet, dabei

aber nicht nur für Christen gedacht ist. Jeder kann eine Süßigkeiten aus seinem Land mitbringen, sei es aus Indien, Pakistan und einfach aus Österreich. Der Klassenvorstand erzählt, dass die SchülerInnen die unterschiedlichen Süßigkeiten durchprobieren und sich freuen, dass sie etwas Neues kennenlernen (Interv. 4).

Zusammenfassend kann gesagt werden, alle Coaches haben darauf hingewiesen, wie bereichernd das Fest der Kulturen im Sinne der Interkulturalität erlebt wird. Weiters versuchen die LehrerInnen, wo immer es möglich ist, die Vielfalt der Kulturen aufzuzeigen, indem sie die SchülerInnen beispielsweise im Englischunterricht bitten, über „ihr Land“ zu sprechen oder ihre Religion zu erklären. Auch die Weihnachtsstunde wird zu einer interkulturellen Begegnungsstätte, wo man etwa typische Süßigkeiten aus anderen Ländern probieren kann. Besonders erwähnenswert erschien die Lockerheit der Filipinos, die gerne tanzen und singen, was sich positiv auf das Klassenklima auswirkt. Selbst die LehrerInnen profitieren während des Unterrichts von dieser guten Atmosphäre.

6.1.4 Hürden der Interkulturalität

Religion bzw. Interreligiosität findet zum ersten Mal in den Interviews Erwähnung, als die Hürden in Bezug auf Interkulturalität für den Coach bzw. unter den SchülerInnen zur Sprache kamen.

Eine Interviewpartnerin meinte gleich zu Beginn, dass die eigene „Unwissenheit“ eine große Hürde für sie darstellt (Interv. 3). Da die von mir Befragten schon lange als LehrerInnen und Coaches tätig sind, haben sie inzwischen vieles aus Erfahrung und u.a. auch von SchülerInnen gelernt.

Bevor jedoch konkret auf die Hürden in der Interkulturalität/Interreligiosität eingegangen wird, soll beleuchtet werden, wie sich nach Auffassung der Interviewten die steigende Zahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und anderen Religionen auf die Schulsituation ausgewirkt hat.

„Also ich bin jetzt 37 Jahre Lehrer hier, als Student bereits angefangen. Wenn ich mir zum Beispiel die Zahl anschau von der Schülerstruktur, haben wir, ich weiß den Prozentsatz jetzt nicht, aber eine Handvoll islamischer Schüler. Zum Beispiel ... heute haben wir in der ersten Klasse zum Beispiel von 30 Schülern 20/25 islamische Schüler in der Klasse, also die Mehrheit. Ich seh's von meinem katholischen Religionsunterricht, die Majorität in Wien, ganz wenige evangelische, ganz wenige

orthodoxe, ein bisschen islamische Schüler, ein paar ohne Bekenntnis, der große Kuchen sozusagen waren katholische und heuer habe ich eine erste Klasse, da habe ich nur drei katholische Schüler drinnen ...“ (Interv. 1)

Die Schulsituation hat sich dahingehend geändert, dass in den heutigen Klassen viele verschiedene Religionen vertreten sind, wobei das islamische Glaubensbekenntnis überwiegt. Wenn die ReligionslehrerInnen jedes Jahr vergleichen, wie es im Vorjahr ausgesehen hat, stellen sie fest, dass in ihren Klassen immer weniger SchülerInnen mit katholischer oder evangelischer Religionszugehörigkeit sitzen.

Die LehrerInnen streichen heraus, dass es in ihren Klassen vor allem Muslime gibt und nur wenige SchülerInnen, die orthodox sind, wobei die Zahl der Serbisch-Orthodoxen etwas höher liegt. Aufgrund der Entwicklungen im Zuge der Jugoslawienkriege kommt es immer wieder zu Konflikten zwischen katholischen Kroaten und orthodoxen Serben.

Insgesamt geben die befragten Coaches an, dass österreichische SchülerInnen mit christlicher Glaubenszugehörigkeit nicht so „religionsgebunden“ (Interv. 1) sind wie muslimische SchülerInnen.

„Bei den meisten Schülern weiß man nicht, was sie sind.“ (Interv. 1)

„Bei islamischen Schülern fällt es mehr auf, dass sie islamisch sind. Sei es von der Herkunft her, durch das Aussehen, der Name und da wird bewusst wahrgenommen, die sind was anderes, nämlich religiös/kulturell.“ (ebd.)

Der Religionslehrer weiß aus seinem Religionsunterricht zu berichten, dass Fundamentalismus hauptsächlich mit dem Islam in Verbindung gebracht wird, obwohl er glaubt, dass der Islam eigentlich nicht fundamentalistisch ist, sondern dass die Jugendlichen eher durch einen patriarchalischen Islam geprägt sind. Er betont, dass es Fundamentalismus in jeder Religion gibt, auch im Christentum. Bei christlichen Jugendlichen lässt sich eine solche Einstellung jedoch nicht so leicht erkennen, sei es, dass sie im IBC Hetzendorf nicht vertreten sind oder aber sie sich nicht zu erkennen geben.

„Jene islamischen Schüler, die in erster Linie von Familie geprägt sind, aus zwar einem islamisch, aber meiner Meinung nach gar nicht islamisch fundamentalistischen, sondern aus dem patriarchalen Gesellschaftsbild kommen und geprägt sind und das vermischt sich dann mit fundamentalistisch-islamischen religiösen Ideen, wird als islamisch verkauft, kommt aber aus dem Patriarchat.“ (ebd.)

Der Interviewpartner weiß aus seiner langjährigen beruflichen Erfahrung, wenn türkischstämmige Jungen Aussagen tätigen wie „Die Frau ist nichts wert“, dann ist das „nicht vom Quran, das ist nicht der Islam“ (ebd.). Seiner Auffassung nach liegt das vielmehr an der patriarchalen Gesellschaftsstruktur. Immer wieder sind ReligionslehrerInnen mit Aussagen wie „Islam ist Terrorismus“ konfrontiert, sodass sie sich veranlasst sehen, diese Sicht des Islam bei den Jugendlichen zu ändern. Auch wenn die Medien zu vermitteln versuchen, dass Terrorismus im Islam besonders verbreitet ist, sind die Jugendlichen darüber aufzuklären, dass sich das nicht mit der Realität deckt. Denn „jeder, der Terror betreibt, verrät seine Religion, egal, welche Religion es ist.“ (ebd.)

Als weiterer Bereich, in dem sich die Interreligiosität als Hürde erweist, wird genannt, wenn junge, blonde KollegInnen von Jugendlichen „blöd angemacht“ werden.

„Das geht nicht. Das ginge für mich, wenn ich in einem Land bin, wo der Islam die Staatsreligion ist, wäre das für mich nicht in Ordnung.“ (Interv. 3)

Laut der befragten Person kommen solche Sprüche hauptsächlich von muslimischen Jungen. Begründet wird das damit, dass „prinzipieller Respekt und Wertschätzung durch gewisse kulturelle Hintergründe“ (ebd.) untergraben werden.

Ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf die Hürden in Bezug auf Interreligiosität angesprochen wurde, sind muslimische Mädchen. Die Coaches teilen diese in zwei Kategorien ein: „Bitches – Weiber“ und „charmante Kopftuchträgerinnen“ (Interv. 2). Die Lehrerin möchte nicht alle in einen Topf werfen, da sich muslimische Mädchen durchaus voneinander unterscheiden. Die sogenannten „Bitches“ sind ihrer Erfahrung nach laut und treten stark auf. Die „Kopftuchträgerinnen“ sind eher süß und haben sehr wohl etwas zu sagen, tun dies aber auf eine charmante Art und Weise. Unter anderem

wird ein muslimisches Mädchen erwähnt, das recht „zerbrechlich“ ist und schon einmal gemobbt wurde. Dieses Mädchen reagiert oft hart, ist schroff und dennoch sehr sensibel. Die Coaches können nicht sagen, ob die Religion der Grund für ihr Verhalten ist oder die schlechten Erfahrungen, die sie machen musste.

Muslimische SchülerInnen sind für die Coaches eine wichtige Zielgruppe. Hürden zeigen sich jedoch nicht nur im schulischen Alltag, sondern auch dann, wenn es um die Ausbildung der Peer-MediatorInnen geht. Laut den befragten Personen ist es eine „ganz eigenartige Situation“, denn es gibt einige muslimische Mädchen, die alle Voraussetzungen mitbringen, um zu Peer-Mediatorinnen zu werden. Dennoch bleibt ihnen eine entsprechende Ausbildung verwehrt, da sie beispielsweise nicht außerhalb ihres Zuhauses übernachten dürfen. Die Ausbildung zu Peer-MediatorInnen findet allerdings größtenteils außerhalb der Schule statt, in der Regel in zwei mehrtägigen Seminaren (eines zu Beginn und das andere am Ende des Schuljahres), sodass sie nicht einbezogen werden können.

„Wir haben eine, die ist echt super, vor allem Peer-Learning bedeutet ja, dass sie ihrer Gruppe was mitgibt, aber man kann sie nicht ins Team aufnehmen, da sie ned wegfahren darf. Wie organisieren wir es? Wir schaffen es nicht bei 150 Leuten, einen Teil hier und dort auszubilden. Durch diese interkulturellen Unterschiede ergeben sich praktische Probleme, ganz praktische, banale Probleme, die man organisatorisch kaum lösen kann ...“ (Interv. 2)

Zum einen sind sich die Coaches bewusst, wie wichtig es ist, muslimische Mädchen für eine Peer-Mediationsausbildung zu gewinnen, andererseits sind ihnen die Hände gebunden. Die befragte Person bringt den konkreten Fall eines muslimischen Mädchens zur Sprache, das sich sehr gut zur Peer-Mediatorin geeignet hätte, aber aus organisatorischen Gründen die Ausbildung nicht absolvieren konnte, obwohl entsprechende Gespräche mit den Eltern geführt worden waren. Eine der Coaches hatte sich zwar bereit erklärt, ihr eine gesonderte Einzelausbildung zukommen zu lassen, doch dies widerspricht dem Sinn der Peer-Mediation, denn schließlich lernt man die nötigen Kompetenzen in der Gemeinschaft, muss also in eine solche eingegliedert werden.

„... wir sind auch dabei, das zu diskutieren. Wir wissen, dass das ein großes Thema ist, intensiv hinschauen müssen, aber keine Ahnung, wie. Das sag ich jetzt mal ganz ehrlich, wir haben noch keine Lösung dafür gefunden. Das ist der Status quo ...“ (ebd.)

6.1.5 Das Coaching-Team – die Zusammensetzung

Während der Interviews kristallisierte sich eine weitere Kategorie heraus, nämlich die Verschiedenheit der LehrerInnen, die am Schulstandort IBC Hetzendorf als Coaches tätig sind. Die Befragten unterstrichen, wie wichtig die Zusammensetzung des Coaching-Teams sei, v.a. in den Anfangsjahren. Mag. Mautner, der als Religionslehrer die Peer-Mediation in der Schule eingeführt hat, wollte einen weiteren Religionslehrer ins Team holen, um das Projekt voranzubringen. Es wurde allerdings als „strategisch nicht günstig“ erachtet, die Verantwortung zwei Religionslehrern zu übertragen, da solchermassen die Gefahr bestand, dass es von den KollegInnen als religiöses Projekt wahrgenommen würde. So wurde Frau Mag.^a Haberlehner aus dem kaufmännischen Bereich als Partnerin hinzugeholt. Dieser Schritt erwies sich insofern als klug, da der kaufmännische Bereich der „wichtigste“ Teil an dieser Schule ist (HAK).

„Wir haben im Team geschaut, dass wir aus allen Fachbereichen Leute haben, Religion, Sprachlehrer, Berufs- und Allgemeinbildner. Das ist auch gut ...“ (Interv. 2)

Es hat sich auch als günstig erwiesen, dass man sich bei der Auswahl der Coaches auf Schulbereiche konzentrierte, sprich: Berufs- und AllgemeinlehrerInnen, Religions- und SprachlehrerInnen. Allerdings kam im Gespräch zutage, dass es bisher keine Coaches mit anderem Religions- und Migrationshintergrund gibt. Die Interviews zeigten, dass das gesamte LehrerInnenteam aus ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund besteht und man lediglich auf eine gebürtige Kärntnerin, die Muslima ist, und eine Abendschullehrerin mit türkischen Wurzeln, die aber nicht an der Tagesschule unterrichtet, verweisen kann. Von der Lehrgangsführung der KPH war jedoch zu erfahren, dass in diesem Ausbildungsjahr eine Muslima teilnimmt.

„... das ist sicher ein blinder Fleck bei uns. Wir haben eine türkische Lehrerin, die ist nur am Abend für die Abendschule da, aber sie hat keine Zeit aufgrund der Familie ... eine einzige Türkin, sonst haben wir niemanden. ... Das wäre super, gerade im Mediationsbereich ... wenn ich jemanden habe, der diese kulturelle Seite sehen kann

und andere Fragen stellen kann ... ich weiß ja manche Frage gar nicht, die ich stellen kann, weil ich diesen Blick nicht habe ... ist es sicher auch anders ...“ (ebd.)

Die Interviewpartnerin betont des Weiteren, dass es förderlich wäre, Coaches mit Migrationshintergrund im Team zu haben, da diese Menschen eine Vorbildfunktion einnehmen und SchülerInnen sich somit an ihnen orientieren können.

„Ich kenne auch niemanden mit Migrationshintergrund ... und ich kenne viele, glauben Sie es mir, aber ich kenne niemanden ... habe mich irrsinnig gefreut, als ich Sie gesehen habe ... Gott sei Dank ... ein Fleck, können Sie es an andere StudentInnen weitergeben, die später mal unterrichten ... das ist nämlich ein wichtiges Element ... könnten Sie das in Ihrem Freundeskreis weitertragen, für Peer-Mediation ... Sie lernen, anders zu kommunizieren, und andererseits ... weil Sie auch mehr involviert sind in diese Konflikte.“ (ebd.)

6.1.6 Cultural Tutors

Die ExpertInnen brachten auch ein Freifach zur Sprache, das unabhängig von der Peer-Mediation am IBC Hetzendorf angeboten wird und sich „Cultural Tutors“ nennt. Einige von ihnen erwähnten es im Zusammenhang mit der Interkulturellen Mediation spontan, andere haben regelrecht darauf vergessen, bis sie im Interview gezielt danach gefragt wurden. Bemerkenswert erscheint allerdings, dass die Mehrheit der Coaches nicht wusste, was genau in diesem Freifach gelehrt wird. Einige waren der Ansicht, dass es bei den Cultural Tutors darum geht, „... *diese Unterschiedlichkeiten der Kulturen sichtbar zu machen und schätzen zu lernen und das Große daraus da drinnen zu sehen ...*“, bei der Peer-Mediation sieht es etwas anders aus: „... *der Fokus auf Konflikte, Schule, Klassenkonflikte ... das Miteinander ist unser Thema.*“ Andere meinten, dass in diesem Freifach Business-bezogene Themen vermittelt würden, zum Beispiel: „Wie verhalte ich mich gegenüber Chinesen?“ Das zeigt, dass die Interkulturelle Mediation explizit in ein anderes Freifach ausgelagert wird. Dieses Fach ist aber kein „Pflichtfach“ für Peer-MediatorInnen. Laut den ExpertInnen besuchen aber viele Peer-MediatorInnen das Fach „Cultural Tutors“, während andere darauf verzichten. Wie wenig man wirklich über „Cultural Tutors“ Bescheid weiß, zeigt folgendes Zitat: „*Wie sie es genau aufgebaut haben, weiß ich jetzt auch nicht, ob sie richtige Gruppen wie wir bilden, eher nicht, nein.*“ (Interv. 3)

Eine Interviewpartnerin kommt während des Gesprächs der Gedanke: „... *vielleicht machen wir Coaches da nichts in diesem Bereich, weil wir wissen, dass es die Cultural Tutors gibt ... hab sie vergessen, aber sie gehören auf jeden Fall erwähnt ...*“ (Interv. 4)

6.1.7 Konfliktursachen

Die befragten Coaches sind mehrheitlich davon überzeugt, dass banale Ursachen oftmals hinter der Kultur oder Tradition versteckt werden. Man muss sich daher bemühen, genauer hinzusehen, damit man erkennt, dass die Persönlichkeit bzw. etwas Persönliches verletzt wurde. Bei muslimischen Mädchen ist man mit der Beurteilung etwas vorsichtiger, da man nie sicher sein kann, ob es an ihrer Persönlichkeit liegt, wenn sie still und zurückhaltend sind, oder ob es von ihrer Kultur so gewünscht wird.

„... ja, das Persönliche, es ist ja egal, ob sie islamisch oder katholisch sind, aber die persönliche Verletzungsschwelle ist persönlich, hat nix mit dem Kulturkreis zu tun. Vielleicht ja bei den islamischen Mädels, da merk ich schon ... ist total unterschiedlich ... es gibt eine extreme Bandbreite, die gaaanz feministisch Orientierten ohne Kopftücher, das sind Mädels, die sind richtige Weiber im Positiven, im Englischen würde man Bitches sagen, starke, selbstbewusste Frauen, und dann gibt's auf der anderen Seite ... na ja, mausig, bei denen ich mir nicht sicher bin, ob es kulturell ist oder Charakter ist. Das ist schwierig. Vielleicht von der Familie so geprägt, oder ist es kulturell erwünscht, dass sie so ist? ...“ (Interv. 2) Einer der angesprochenen Aspekte nimmt Bezug auf die Eltern. Zwei der InterviewpartnerInnen vermuten, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Eltern und ihrer Erziehung stärker eingeschränkt werden bzw. sich weniger zu sagen trauen. Sie haben die Beobachtung gemacht, dass viele Eltern „sehr stark in ihrer Kultur oder Tradition“ verbleiben und somit die Anpassung für die Kinder schwieriger wird. Folgendes wurde dazu konstatiert: „... *sie leben in zwei Welten ...*“

Einer der Coaches gab zu bedenken, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund oft nicht wissen, wo sie hingehören. Da es an der Schule eine große Anzahl von SchülerInnen mit türkischen Wurzeln gibt, ist Folgendes zu beobachten:

„... die sind wohl in der türkischen Kultur aufgewachsen, sprechen Türkisch, sehr oft können sie es nicht gut, nämlich wirklich gut. Sie können es natürlich fließend, aber

sie haben kein akademisches Türkisch, leider, und sie sind Österreicher, aber auch nicht wirklich. Wenn sie in der Türkei sind, sind sie Österreicher und wenn sie in Österreich sind, sind sie Türken. Also was sind sie? Sie sitzen zwischen zwei Stühlen.“
(Interv. 2)

In den Interviews wurden auch Konflikte aufgrund kultureller Hintergründe thematisiert, besonders in Bezug auf die Jugoslawienkriege. Viele SchülerInnen kommen aus Kroatien, Serbien und Bosnien und bringen oftmals die Probleme und Ressentiments, die zwischen diesen Nationalitäten herrschen und die sie von ihren Eltern mitbekommen, mit in den Klassenraum.

„... die konnten dann irgendwie nicht miteinander, weil die Eltern haben vielleicht den Krieg miterlebt und haben gewisse Dinge den Kindern vermittelt, über die andere Kultur: Die sind böse, die sind schlecht ... die sind ... weiß ich nicht was, ja. Und das hat sich dann teilweise ein bisschen hier in der Schule schon immer wieder widerspiegelt (Interv. 1).“

Es ist sehr wichtig, die Vielfaltigkeit der SchülerInnen zu respektieren. Die Coaches sagen, man sollte sich in einem ständigen Lernprozess befinden, um nicht durch Intoleranz und Unwissenheit „auf die Nase zu fallen“ (Interv. 3). Vor allem muss man sich der historischen Hintergründe gewahr sein, um das nötige Verständnis für diese Konfliktfelder zu entwickeln.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass alle InterviewpartnerInnen für mehr Respekt und Wertschätzung plädieren, egal, welcher Herkunft und Religion die einzelnen SchülerInnen sind. Wenn man neben anderem auch die jeweilige Verletzungsschwelle der SchülerInnen berücksichtigt, können Konflikte und Probleme reduziert oder gar vermieden werden.

6.1.8 Konfliktlösungsstile

Die Frage, ob die Coaches in einer bestimmten Weise an kulturbedingte Konflikte herangehen, um sie zu lösen, wurde mehrheitlich verneint. Es gibt keine Patentlösung für interkulturelle Konflikte.

„Vom Muster her, sag ich einmal, ist es egal, ob es eine kulturelle Verschiedenheit ist oder weil einer rote oder schwarze Haare hat. Oder weil einer die Nase so oder so hat, aber das Muster ist dasselbe, nur die Ursachen sollten sozusagen ...“ (Interv. 1)

Ein Interviewpartner bekräftigte, dass es unerlässlich sei, unter den Eisberg zu schauen, um den Ursprung eines Konfliktes zu eruieren. Dennoch sollte man immer den „Rucksack“ der Jugendlichen im Hinterkopf haben und sich die Frage stellen, welchen Background sie aufweisen, welche Lebenserfahrung, Prägung oder Erziehung sie begleitet (Interv. 1).

Eine weitere Expertin antwortete, dass das Mediationsverfahren zwar immer dasselbe ist, dass man aber „*Unterschiede sichtbar*“ machen muss und somit unterschiedliche Herangehensweisen entstehen.

Außerdem kam zur Sprache, dass es neben dem „normalen“ Mediationsverfahren sicherlich hilfreich wäre, MediatorInnen zu haben, die mit ähnlichen/gleichen Erfahrungen wie die SchülerInnen aufwarten können, weil man sich diesen „besser öffnen“ kann als dem „*österreichischen Herrn Professor*“ (Interv. 4).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es die Coaches als vorteilhaft betrachten, wenn das Mediationsteam „kulturell gut durchgemischt“ ist, da sich beispielsweise Mädchen bei Frauen besser aufgehoben fühlen, was eine Expertin wie folgt formuliert: ***„... und ich als Frau hätte mich wahrscheinlich als pubertierendes Mädchen nicht unbedingt zwei männlichen Peer-Mediatoren unbedingt öffnen wollen.“ (Interv. 4)***

6.1.9 Wünsche

Die Mehrheit der Coaches betonte am Ende der Interviews, dass es förderlich wäre, die Interkulturelle Mediation verstärkt einzusetzen. Sieht man sich die Seminare an, in denen bei der Organisation, Österreichische Bundesverband für Mediation, Interkulturelle Mediation angeboten wird, zeigt sich nach Ansicht einer Interviewpartnerin, wie hoch der Bedarf ist. Auch der Lehrgang für Coaches an der KPH ist sehr gut besucht, allerdings wäre die Teilnahme von mehr LehrerInnen mit unterschiedlicher Religion und anderem kulturellen Hintergrund wünschenswert.

„... ich würde mir mehr wünschen, dass sich mehr LehrerInnen mit anderen Kulturen für die Ausbildung interessieren. Das wäre toll. Hatten heuer Schwierigkeiten, wissen noch nicht, ob wir kommendes Jahr starten ... haben schon 22 Anmeldungen.“ (Interv. 2)

In diesem Jahr endet der siebte Durchgang des Lehrganges an der KPH. Die Lehrgangsführung hofft auf einen achten Lehrgang zur Ausbildung von Coaches, da das Interesse groß ist.

Weiters wurde folgender Wunsch geäußert:

„Na ja, ein Wunsch ist schon da, dass man das Interkulturelle in einer Form verstärkt, wie auch immer man das umsetzt ... keine Ahnung, ich weiß es selber nicht, vielleicht dass man ein Follow-up anbietet zu diesem Thema.“ (ebd.)

Eine „offensichtliche Hürde“ und ein Wunsch, dass sich das ändert, wird bei SchülerInnen mit „islamischem Background“ gesehen. Es ist eine Tatsache, dass diese Gruppe kaum bis gar nicht im Peer-Mediationsprogramm vertreten ist. Für die ExpertInnen ist es „eine Frage wert“, wie man diese Problematik bewusster angeht und diese Gruppe „dazu gewinnen“ kann (Interv. 2).

6.2 Peer-MediatorInnen-Interviews

6.2.1 Ausbildung zum/ zur Peer-MediatorIn

Nach Aussagen einer Interviewpartnerin versuchen Coaches, aktuelle Themen wie „Cybermobbing“ oder „Zivilcourage“ aufzugreifen und aufzuarbeiten, da sich solches nicht nur auf den Schulbereich auswirkt, sondern auch im wirklichen Leben (Peer-Med.-Interv. 1).

Auf einem zweitägigen Seminar hatte die Interviewpartnerin zum ersten Mal erlebt, dass Interkulturalität und Rassismus thematisiert wurden. An diesem Wochenende machte sie eine besondere Beobachtung:

„... und da haben wir in unserer Gruppe selbst bemerkt, dass manche Leute locker damit umgehen, und da gibt es Witze, die aber die bestimmte Kultur vielleicht nicht so lustig versteht, und da haben wir das schon geklärt, denn da sind Missverständnisse aufgetreten, sogar in unserer eigenen Mediationsgruppe, wo wir gemerkt haben ... ok,

wir sind zwar Mediatoren und nicht mal wir wissen, wie man damit umgeht, das war hilfreich, dass wir darüber geredet haben. War im Juni ein großer Schwerpunkt, auch überhaupt Minderheiten und Unterdrückung ...“ (Peer-Med.-Interv. 1)

In diesem Zusammenhang wurde erwähnt, dass man sich auf jeden Fall stärker in Interkultureller Mediation engagieren sollte, da das an der Schule Hetzendorf „immer mehr ein großes“ Thema ist (Peer-Med.-Interv. 1).

„Ich glaub schon, dass man da auf jeden Fall mehr besprechen könnte. Dieses Jahr haben wir zum ersten Mal Minderheiten besprochen, glaub schon, dass man das mehr ausbauen kann.“ (Peer-Med.-Interv. 1)

In Schulen großer Städte, wie zum Beispiel in Wien, sollte nach Ansicht der Interviewpartnerin diese Thematik ausgebaut werden, damit man weiß, wie man mit verschiedenen Kulturen „besser umgehen lernt“ (Peer-Med.-Interv. 1). Der befragten Person ist offensichtlich bewusst, dass sich die SchülerInnenstruktur ständig ändert und unterschiedliche Nationalitäten in den Klassenräumen zusammenkommen.

Der zweite Peer-Mediator konnte sich nicht daran erinnern, dass er während seiner Ausbildung explizit etwas über Interkulturalität erfahren hätte. Er fand das aber nicht weiter schlimm, da seiner Auffassung nach Mediation „allgemein sowieso interkulturell“ ist (Peer-Med.-Interv. 2). Als jedoch danach gefragt wurde, ob Interkulturalität in der Ausbildung Erwähnung findet, meinte er Folgendes: ***„Ja, auf jeden Fall, das ist kein Thema, solche Probleme sollten kein Thema sein.“ (Peer-Med.-Interv. 2)***

Aus diesem Zitat kann man einen Widerspruch heraushören. Zum einen vertritt der Schüler die Ansicht, dass es auf jeden Fall thematisiert wird, andererseits sagt er aber, dass es kein Thema ist, denn solche Probleme sollten kein Thema sein. Man kann davon ausgehen, dass er sich bewusst ist, dass man über diese Art von Konflikten Bescheid weiß, er selbst möchte das aber nicht zum Thema machen, da er persönlich kein Problem mit unterschiedlichen Kulturen hat.

Vom dritten Interviewpartner wurde erläutert, dass sich die Ausbildung hauptsächlich mit der Basis der Mediation, etwa dem „Eisbergmodell“, beschäftigt. Interkulturalität sei

zwar zur Sprache gekommen, war aber „kein direktes Ziel eines Workshops“ (Peer-Med.-Interv. 3).

Unabhängig davon wurde der Wunsch geäußert, dass man mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund in das Peer-Mediationsprogramm einladen sollte, sodass „sie einfach mal mehr darüber reden“, wie es in ihren Kulturen ist, das würde ihnen helfen, die Kulturen besser kennenzulernen.

6.2.2 Bereicherung durch Interkulturalität

Wenn es darum geht, Bereicherungen aufzuzählen, die sich aufgrund der Kulturen ergeben, kommen die Peer-MediatorInnen auf das Fest der Kulturen zurück, das am Ende des Schuljahres stattfindet. Es wird als größtes Fest beschrieben, es gibt „... Balkantänze mit Österreichern, mit Türken und das ist auch gemischt und jeder hat Spaß dran.“ (Peer-Med.-Interv. 1) Des Weiteren wird das Weihnachtsfest und das Islamfest angesprochen.

„... also es gibt es nicht, dass man sagt, Moslems müssen zum Weihnachtsfest gehen, sondern es gibt auch ein Islamfest, da sind auch immer alle herzlich eingeladen. Also auch wenn man römisch-katholisch ist oder auch keine Religion hat, kann man trotzdem hingehen ...“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Man hört heraus, dass die SchülerInnen hauptsächlich durch Feste zusammenkommen und dies zu schätzen wissen. Die Interviewpartnerin berichtet, dass das Islamfest viel besser besucht ist als das Weihnachtsfest, und stellt lächelnd fest, dass die Weihnachtsstunde zeitlich eher ungünstig angesetzt ist, da sie erst nach dem Unterricht stattfindet. Die SchülerInnen gehen da lieber nach Hause. Trotzdem bemüht man sich, die anderen zum Besuch der Weihnachtsstunde zu motivieren, um „ihre Kultur zu schätzen“ (ebd.).

Als Grund, warum das Islamfest besser besucht ist als die Weihnachtsstunde, wurde auch genannt:

„Ich glaube, speziell beim Islamfest, dass Moslems noch viel mehr an die Religion glauben und viel mehr schätzen, also nicht dass Römisch-Katholische nicht so schätzen ... aber ich glaub, dass sie einfach nicht mehr an ihrer Religion festhalten und nach der Kultur irgendwie ... ähm ... noch leben ... aber Christen, also ich seh es jetzt bei mir, selber ich geh nicht in die Kirche ... ich feiere zwar Weihnachten, aber dass ich sage, ich brauch unbedingt ein Weihnachtsfest ... das ist es eben nicht. Hat sicher mit der

Religion zu tun ... das glaub ich schon, dass es im Christentum oder in Wien oder in unserer Schule nicht so wichtig ist ... wenige besuchen den römisch-katholischen Religionsunterricht, bei mir in der Klasse sind es gerade mal zwei Schüler ...“ (ebd.)

Die Peer-Mediatorin weiß durch die vielen verschiedenen Religionen in ihrer Klasse und in der Schule, dass es unterschiedliche Persönlichkeiten gibt, dennoch finden sich immer wieder SchülerInnen, auch wenn es nur ein bis zwei sind, die alleine sind, also keiner so großen Community angehören wie die türkischstämmigen SchülerInnen. Die Peer-Mediatorin hat erkannt, dass man als „außenstehende Person“ einen „anderen Blick“ dafür hat und viel von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund lernen kann, sodass man andere Kulturen besser versteht (ebd.).

Eine Bereicherung besteht für einen der Peer-Mediatoren darin, „bunte Freunde“ zu haben, von „egal woher“. Jedoch ist er der glaubt er, dass er diese Offenheit gegenüber anderen Kulturen der Erziehung seiner Eltern zu verdanken hat. Dies erleichtert ihm einiges und es „verbessert“ seine „guten Fähigkeiten“ und das „soziale“ Miteinander (Peer-Med.-Interv. 2).

6.2.3 Hürden der Interkulturalität

Eine der InterviewpartnerInnen berichtete, dass eine Schülerin, die der Volksgruppe der Roma und Sinti angehört, von KollegInnen gehänselt wurde und die Peer-MediatorInnen nicht wussten, wie sie mit diesem Problem umgehen sollten.

„... wir wussten nicht genau, was wir machen, wir konnten auch nicht einfach sagen: ‚Hör auf!‘ Das wird sie nämlich nicht machen. Wir haben es an die Coaches weitergeleitet, aber wir haben auch gesprochen, dass man sich eben respektieren muss, und wir haben schon gehofft, dass es besser geworden ist. Wir betreuen die Klasse dieses Jahr wieder, und sie ist jetzt nicht mehr dabei, die ist ausgegrenzt ... es ist bisschen besser, aber ob es ganz vorbei ist, glaub ich gar nicht. Wir versuchen, ihr zu sagen, dass sie vielleicht ein bisschen abhalten soll, dass sie es ignorieren soll, wenn sie ständig was sagt, dann ist klar, dass es kein Ende findet ...“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Weiters erzählte die Peer-Mediatorin, dass es ihr schwerfiel zu helfen, als dieses Mädchen auf sie zukam. Die Kultur der Roma und Sinti war ihr bis dato nämlich unbekannt.

„... zum Beispiel: Als das Mädchen der Roma-Sinti-Gruppe zu mir gekommen ist, ich konnte diese Kultur nicht zuordnen, ich wusste nicht, welche Werte sie haben ... ich konnte nicht helfen. Ich hab sie schon gefragt, wie es bei ihnen ist, und sie hat es mir erzählt ... alles war neu für mich, von dem her war es schwer für mich, ihr zu helfen.“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Dieses Interview zeigt, dass es trotz aller Bemühungen nicht immer einfach ist, kulturbedingte Probleme zu lösen und die Peer-MediatorInnen manchmal durchaus an ihre Grenzen stoßen, vor allem dann, wenn Jugendliche mit einem Migrationshintergrund an sie herantreten, dessen Werte, Traditionen und Kultur eher unbekannt sind.

Ein weiterer Punkt, der bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund Berücksichtigung finden muss, ist laut eines Interviewpartners beispielsweise der Geschichts- oder Geographieunterricht, wenn etwa Themen wie „Syrien“ oder „Kriege“ besprochen werden. Dies wird als „schwer genug“ beschrieben, denn es gibt ***„irrsinnig viele Äußerungen, die sehr vorsichtig getroffen werden müssen, um niemanden anzugreifen.“ (Peer-Med.-Interv. 3)***

„In den jüngeren Klassen, ich bin ja schon im letzten Jahr, habe ich als Mediator und als Schüler mitbekommen, dass so was schneller zu Eskalation in Form von Schimpfungen und geringerer Gewalt führt.“ (Peer-Med.-Interv. 3)

Bei SchülerInnen mit unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturen in den Klassen muss man auch darauf achten, in welcher Form man gewisse Themen aufgreift, etwa im Geschichts- oder im Geographieunterricht. Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund stammen ja aus Kriegsgebieten und haben die besprochene Epoche selbst miterlebt bzw. von ihren Eltern vermittelt bekommen, sodass sie das Gefühl haben, besser darüber Bescheid zu wissen als die Lehrkraft.

Problematisch wird es unter anderem auch dann, wenn sich SchülerInnen mit nicht-österreichischen Wurzeln ohne offensichtlichen Grund diskriminiert fühlen. Zur Sprache kam etwa die Situation von afrikanischen SchülerInnen, die sich „bedroht“ gefühlt und daher österreichische SchülerInnen ohne Migrationshintergrund beschimpft hatten.

„... die haben uns richtig geschimpft, weil sie sich bedroht gefühlt haben, obwohl wir nichts gemacht haben, wir schon gelernt, dass man falsch verstanden haben, dass man aufmerksamer mit jemandem umgehen muss, die von einer anderen Kultur, wo ich mir gedacht hab: Ok, ich hab gar nix Falsches gemacht.“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Bei allen drei Peer-MediatorInnen spielt die Erziehung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle. Oft wird die Überzeugung vertreten, dass religiös-kulturelle Konflikte durch die Erziehung der Eltern entstehen. Dies wurde unter anderem auch im Seminar „so besprochen“ (Peer-Med.-Interv. 1).

„Also, dass einfach z.B. Albaner hassen die Serben und dass ist einfach von klein auf schon so, und wenn man sie fragt, warum, dann sagen sie ‚so‘, sie wissen es einfach nicht ...“ (Peer-Med.-Interv. 2)

Wenn Jugendliche Sätze wie „Die Frau muss hinter dem Herd stehen“ von sich geben, dann orten die Peer-MediatorInnen die Ursache darin, dass diese „rassistischen und frauenfeindlichen“ Aussagen von „daheim“ kommen, dass sie also so erzogen worden sind (ebd.).

„... dann sehen sie die Welt ... manche Aspekte der Welt anders, was nicht sein sollte. Mediation, interkulturelle, sollte es verhindern, vermeiden und fördern, so früh es geht ...“ (ebd.)

Auch wenn sich Jugendliche mit schlechten Freunden umgeben, von ihnen beeinflusst werden und dort rassistische oder frauenfeindliche Sprüche aufschnappen, führt man dies auf die Erziehung durch die Eltern zurück, meinte etwa ein Interviewpartner. Der Befragte teilte die Erziehung der ersten Generation in zwei Kategorien ein: modern und altmodisch. Vor allem Menschen aus „Jugoslawien, Türkei, moslemischen Ländern und anderen Ländern“ beschrieb er als altmodisch, wobei er Österreich als „offen und lockerer“ sieht. Er erklärte es sich damit, dass MigrantInnen der ersten Generation „eben noch von damals denken!“ (ebd.)

6.2.4 Sprache

Erwähnung fand auch, dass die Interkulturelle Mediation an einer Schule wie dem IBC Hetzendorf sehr wichtig sei, da sie von SchülerInnen unterschiedlichsten Nationalitäten

besucht wird. Es treffen also verschiedene kulturelle Backgrounds und Sprachen aufeinander, was als das „größte und erste Problem“ dargestellt wird.

„... dass sie sich beschweren, dass alle verschiedene Sprachen reden und dass sie sich nicht verstehen, und so entstehen irgendwie die Konflikte, weil jeder glaubt, der lüftet über ihn oder nicht.“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Beobachtet wurde, dass sich SchülerInnen der ersten beiden Schulstufen meistens dann gut verstehen, wenn sie die gleiche Sprache sprechen und der gleichen Kultur entstammen.

Der Nachteil der Sprachenvielfalt wird wie folgt beschrieben:

„... und eben wenn man verschiedene Sprachen spricht und jemand in der Pause die eigene Sprache spricht und die anderen lachen dann und das wird dann falsch verstanden ... das Größte ist halt Missverständnis und Unwissenheit.“ (Peer-Med.-Interv. 1)

Unabhängig voneinander thematisierten die befragten Peer-MediatorInnen die Sprachenvielfalt an ihrer Schule. Interessanterweise wurde diese nicht als Bereicherung erkannt, sondern viel eher als Störfaktor. Alle Peers ließen verlauten, dass das Sprechen anderer Muttersprachen als Deutsch in der Pause störend auf sie und die Klassengemeinschaft wirkt. Vor allem ist diese Problematik in den ersten Schuljahren zu beobachten, dort versuchen die Peers, dies in ihren ersten Treffen mit den Klassen anzusprechen. In der Regel wird es ab der zweiten und dritten Schulstufe besser, die SchülerInnen setzen dann ihre Muttersprache in sensiblerer Weise ein.

„Was mich persönlich sehr, sehr stört, ist, wenn Menschen, Schüler, besonders in höheren Semestern, nur in ihrer Muttersprache reden, ich habe grundsätzlich kein Problem, wenn man seine Sprache spricht ... ich spreche im Urlaub auch hauptsächlich Deutsch. Aber wenn es immer so ist, fühle ich mich auch ausgegrenzt, wenn das eine größere Gruppe ist.“ (Peer-Med.-Interv. 3)

Ganz verschwindet diese Problematik auch in den höheren Schulstufen nicht, jedoch ist sie nicht mehr ganz so stark ausgeprägt wie in den Anfangsjahren. Bemerkenswert ist,

dass sich Peer-MediatorInnen selbst gestört fühlen. Als Lösung hatte ein Befragter Folgendes anzubieten:

„Ich höre meistens Musik in der Pause. Es ist nicht so störend, dass ich jemanden deswegen ansprechen würde. Nämlich Leute, die ich nicht so gut kenne, Leute, die ich kenne, mit denen rede ich sowieso.“ (Peer-Med.-Interv. 3)

Eine der InterviewpartnerInnen sieht es als „ihr Recht“, in der eigenen Muttersprache zu reden, empfindet aber die Tonlage des Türkischen als sehr „hoch“ und somit „störend“ (Peer-Med.-Interv. 2). Damit steht sie nicht alleine da, denn auch ein weiterer Interviewpartner hat sich darüber beschwert (Peer-Med.-Interv. 2).

„Ich selbst hatte es auch in meiner Klasse, drei türkische Mädchen, die ganz normal, also ganz in Ordnung sind, aber in der Pause förmlich geschrien haben. Das ist aber normal bei denen, ich will aber nicht sagen, dass sie schreien, sondern das ist einfach deren Kultur oder ich weiß nicht ... Man sollte das fördern, aber andererseits auch quasi abdämpfen.“ (Peer-Med.-Interv. 2)

Ein Peer bemängelte, dass SchülerInnen selbst dann bei ihrer Muttersprache bleiben, wenn sie aufgefordert werden, Deutsch zu sprechen, beispielsweise im Unterricht. Dies wird als Problem erachtet, da man sie nicht versteht. Alle Befragten erklärten einstimmig, dass jede/r das Recht hat, sich seiner/ihrer Sprache zu bedienen, sobald aber verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, „sollte man Deutsch sprechen“ (Peer-Med.-Interv. 2).

Ein Peer-Mediator hat eine neue Dimension bzgl. der Sprachen aufgegriffen, die wiederum SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache betrifft.

„Teilweise fühlen sich Schüler von den Lehrern diskriminiert, teilweise habe ich persönlich auch das Gefühl, dass die Lehrer bewusst Rücksicht nehmen auf die andere Muttersprache, besonders im Deutschunterricht und bei Präsentationen, wodurch sich hin und wieder Schüler, die Deutsch als Muttersprache oder perfekt ... na ja (Lachen), perfekt beherrschen tut es niemand, aber sich von der Note her benachteiligt fühlen. Der eine kriegt einen Zweier, der aber keinen normalen Satz rausbekommt, oder ich zum Beispiel, ich bekomme einen Dreier, obwohl ich viel, viel besser spreche ...“ (Peer-Med.-Interv. 3).

Wenn man im Schulkontext von Diskriminierung spricht, geht man üblicherweise nicht davon aus, dass Jugendliche mit deutscher Muttersprache davon betroffen sind. Das dies sehr wohl passiert, wird in einem der Interviews deutlich. Der Befragte kritisiert, dass im Deutschunterricht Jugendliche mit einer anderen Muttersprache und schlechteren Deutschkenntnissen zuweilen besser beurteilt werden, als SchülerInnen, deren Muttersprache Deutsch ist und die es „perfekt“ beherrschen.

6.3 Diskussion der Auswertung

Die Coaches am IBC Hetzendorf haben ihre Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen absolviert. Zwei der befragten Coaches machten die Ausbildung an der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium, ein Coach besuchte den Lehrgang, zum allgemeinen Mediator, an der Universität Klagenfurt. Eine weitere Interviewpartnerin hat nicht die klassische Ausbildung zum Coach durchlaufen, sondern sich aufgrund ihres Berufes und ihrer weitreichenden Erfahrungen mit der Thematik dafür qualifiziert. Eine der Befragten wurde an der KPH Wien zum Coach ausgebildet. Dieser Lehrgang ist relativ neu und wurde erst zu einer Zeit angeboten, als die anderen Coaches ihre Abschlüsse bereits erworben hatten.

Alle befragten Coaches führten an, dass es im Rahmen ihrer Ausbildung kein eigenes Modul zur Interkulturellen Mediation gab. Dies ist auf Grund der fünf unterschiedlichen Ausbildungslehrgänge der interviewten Coaches besonders bemerkenswert. Selbst die lang dauernden Universitätslehrgänge schienen hier nichts angeboten zu haben. Ihr diesbezügliches Wissen haben sie in Eigenregie erworben.¹

Einigkeit herrscht darüber, dass das Thema Interkulturalität in der Schule immer präsenter wird. Interkulturelle Konflikte unter Jugendlichen entstehen oft aufgrund von

¹ Zwei der Coaches haben vor ungefähr 10 Jahren den Lehrgang Mediation an der Universität Wien besucht. Heutzutage gibt es eine eigene Ausbildung zum Coach für Peer-MediatorInnen, welches am Campus der Universität Wien angeboten wird. Dieser Lehrgang eignet sich für alle Lehrkörper und Personen, die sich mit der Pädagogik beschäftigen und ein grundsätzliches Interesse daran haben. Laut dem Lehrplan wird im fünften Modul die „Interkulturelle Kommunikation“ thematisiert (web 9). Ob mittlerweile an der Universität Klagenfurt in der Ausbildung zum allgemeinen Mediator die Interkulturelle Mediation unterrichtet wird, konnte aufgrund der Internetforschung nicht herausgefunden werden, da Online kein Lehrplan zu finden ist. Auch wurden E-Mails in Bezug auf die Erforschung des Lehrplanes bis dato nicht beantwortet.

Missverständnissen. Die Interviewten sehen dennoch keine Notwendigkeit, dass an der KPH Wien sowie in der Ausbildung an der Schule ein eigenes Modul „Interkulturelle Mediation“ angeboten wird. Ihrer Ansicht nach ist ein „Follow-up“ ausreichend. Bei den Überlegungen spielt auch der finanzielle Aspekt eine Rolle. Es steht einfach nicht genügend Geld zur Verfügung, um neue Module zu implementieren. Setzt man Interkulturelle Mediation auf den Lehrplan, so muss man dafür ein anderes Modul streichen. Betont wurde auch, dass man die TeilnehmerInnen des Lehrgangs nicht überfordern will (Interv. 5). Ein Experte empfindet ein eigenes Modul für Interkulturelle Mediation als eine Überforderung oder Bürde. Weiteres sieht er unter der Ausbildung der Interkulturellen Mediation keine weitere Befähigung, welche kulturell bedingter Konflikte im Alltag lösen lässt. Stattdessen wird Interkulturelle Mediation als eine Belastung von einem der befragten Coaches wahrgenommen.

Die SchülerInnen geben hingegen zu verstehen, dass sie im Bereich der Interkulturalität mehr lernen wollen, ist ihnen doch bekannt, dass sich die SchülerInnenstruktur verändert hat und SchülerInnen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule und allgemein in Österreich, vor allem aber in Ballungszentren wie Wien, mittlerweile zur Normalität gehören. Die Coaches gehen in den Seminaren vor allem auf aktuelle Themen wie Cyber Mobbing und Gewalt in den Schulen ein. Eine Peer-Mediatorin hat in einem Seminar im Juni 2014 zum ersten Mal Näheres über Minderheiten und unterschiedliche Kulturen erfahren. Für sie und ihre Peer-KollegInnen war das ein Aha-Erlebnis, wurde ihnen doch erst da bewusst, wie wenig sie als Peer-MediatorInnen über Interkulturalität Bescheid wissen und wie man bei interkulturellen Konflikten am besten vorzugehen hat. Die Interviewpartnerin beschreibt Gedanken ihrer KollegInnen nach dem erstmaligen Seminar zum Thema Minderheiten und unterschiedliche Kulturen: **„...denn da sind Missverständnisse aufgetreten, sogar in unserer eigenen Mediationsgruppe, wo wir gemerkt haben... ok wir sind zwar Mediatoren und nicht mal wir wissen wie man damit umgeht, das war hilfreich...“ (Peer-Med.- Interv.1).**

Als Bereicherung durch Interkulturalität sehen sowohl Coaches als auch Peer-MediatorInnen das „Fest der Kulturen“, an dem sich die SchülerInnen des IBC Hetzendorf beteiligen, indem sie Tänze aus ihrem Herkunftsland vorführen und Essen zum Probieren mitbringen. Die Coaches berichten auch vom „frischen Wind“ in den Klassen, wenn etwa SchülerInnen mit philippinischen Wurzeln zu tanzen beginnen. Das lockert den Schulalltag auf und hebt die Stimmung in den Klassen. Die befragten Peers

stufen auch die Religion als Bereicherung ein. Grundsätzlich sind sie davon überzeugt, dass muslimische SchülerInnen mehr Wert auf ihre Religion legen und viele von ihnen das Islamfest besuchen, während ein Großteil der christlichen SchülerInnen weder am Weihnachtsfest noch am katholischen Religionsunterricht teilnimmt.

Während die Peer-MediatorInnen die unterschiedlichen Religionen als Bereicherung empfinden, sehen die Coaches Interreligiosität eher als Hürde, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen wissen sie oft nicht, ob bestimmte Verhaltensweisen der SchülerInnen von der Religion „vorgeschrieben“ bzw. in der Kultur/Tradition verankert sind. Dies wird als „Unwissenheit“ ausgewiesen, der unbedingt entgegenzuwirken ist, indem man sich näher mit den verschiedenen Kulturen und Religionen beschäftigt. Als zweiten Punkt führen die Coaches an, dass es zu wenige Peer-MediatorInnen mit muslimischen Wurzeln gibt. Schon die Ausbildung gestaltet sich schwierig, da muslimische Mädchen meist nicht außerhalb ihres Zuhauses übernachten dürfen. Doch solches ist nötig, denn die Seminare für Peer-MediatorInnen werden zweimal pro Jahr außerhalb der Schule, nämlich in Niederösterreich, abgehalten. Das Problem wurde zwar identifiziert, an dieser Tatsache lässt sich jedoch nichts ändern.

Das mangelnde Wissen über die Spezifika der unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturen stellt eine weitere Hürde dar, da man häufig nicht weiß, wie man den Problemen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund begegnen soll. Als Beispiel wurde ein Mädchen aus der Volksgruppe der Roma und Sinti genannt. Die Peer-Mediatorin musste sich bei der betroffenen Schülerin erst erkundigen, was solches bei „ihnen“, also in ihrer Kultur, zu bedeuten hat bzw. wie sie damit umgehen (*Peer-Med.-Interv. 1*). An dieser Stelle macht die Interviewpartnerin klar, dass interkulturelle Konflikte in der Schule sehr wohl vorhanden sind und sie sich nicht immer sicher ist, wie dies zu lösen sind, vor allem, wenn es sich um Länder und Kulturen handelt, die sie persönlich nicht kennt. „...zum Beispiel als eine von der Roma Sinti Gruppe zu mir gekommen ist... ich konnte diese Kultur nicht zu ordnen, ich wusste nicht, welche Werte sie haben...ich konnte nicht helfen. Ich hab sie schon gefragt wie es bei ihnen ist und sie hat es mir erzählt...alles war neu für mich, von dem her war es schwer für mich ihr zu helfen...“ (Peer-Med.-Interv.1). Die Interviewpartnerin war sich dem Wissen um das eigene Nicht Wissen bewusst und hat sich dementsprechend erkundigt und Hilfe bei den Coaches gesucht. Nur auf diese Weise kann es gelingen, die Ursache des interkulturellen Konfliktes auszumachen.

In den ExpertInneninterviews wurden mehrmals die „Cultural Tutors“ am IBC Hetzendorf angesprochen. Zwei KollegInnen, die ebenfalls an der Schule tätig sind, haben dieses Freifach initiiert. Allerdings sind die beiden weder Coaches noch in das Peer-Mediationsprogramm involviert. Zwar ist einigen der Coaches bekannt, dass es in diesem Fach um Interkulturalität geht, sie haben aber keine Vorstellung davon, was dort wirklich gelehrt wird. Es wird die Vermutung geäußert, dass man sich mit Themen aus dem Businessbereich auseinandersetzt. Die Peer-MediatorInnen sind nicht verpflichtet, das Freifach „Cultural Tutors“ zu besuchen, auch wenn einige das aus eigenem Antrieb tun.

Die Frage, ob kulturelle Konflikte anders gelöst werden als „gewöhnliche“ Konflikte, wurde von allen Coaches verneint. Sie wenden das „westliche Mediationsverfahren“ (Mayer) an. Wichtig ist jedoch, dass man unter den Eisberg schaut und erkennt, was genau zu diesem Konflikt geführt hat und welchen „Rucksack“ die Jugendlichen zu tragen haben. Hier offenbart sich die Notwendigkeit, sich Wissen über die verschiedenen Kulturen, Traditionen und Religionen anzueignen, damit man die Jugendlichen besser verstehen kann. Zusammenfassend bringt es folgendes Zitat auf den Punkt: **„...gleiches Muster der Lösung, aber in der Dimension unterschiedlich ...“ (Interv. 1)**

Das Thema der Sprachen in interkulturellen Konflikten ist ein besonders wichtiger Punkt. Allerdings kam dies nur in den Interviews mit den Peer-MediatorInnen zum Ausdruck, während in jenen mit den Coaches nicht darauf eingegangen wurde. Alle drei Peer-MediatorInnen erwähnten, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund sich in den Pausen häufig in ihrer Muttersprache unterhalten, was die Gruppenbildung begünstigt, denn SchülerInnen mit demselben Background und derselben Muttersprache verstehen sich untereinander nun einmal besser als mit SchülerInnen, die diese Sprache nicht beherrschen. Selbst die Peer-MediatorInnen fühlen sich davon gestört, u.a. auch aufgrund der hohen Tonlage und der Lautstärke. Sie bedenken aber sehr wohl die Situation ihrer SchulkollegInnen, da sie sich ausgegrenzt fühlen, wenn ständig nur die Amtssprache, Deutsch, verwendet wird.

7 Fazit und Ausblick

7.1 Fazit

Interkulturelle Mediation ist heute mehr gefragt denn je. Dies bestätigt der Fall der International Business School Mödling. Verschiedene Medien, zum Beispiel der „Standard“ (web 1), berichteten von einem Schreiben der Direktorin mit dem Inhalt, dass es den SchülerInnen in der ganzen Schule auch in den Pausen verboten ist, eine andere Sprache als Deutsch zu verwenden. Dieses Verbot wurde aufgrund eines interkulturellen Konfliktes zwischen einer Reinigungskraft und einem Schüler (beide mit Migrationshintergrund) ausgesprochen. Für eine Schule, die den Namen „International Business School“ trägt, in der verschiedene Fremdsprachen gelehrt werden und die von SchülerInnen unterschiedlichen Nationalitäten, Kulturen, Religionen und Sprachen besucht wird, mutet ein solches Ansinnen seltsam an. Laut dem Fonds der Wiener Kaufmannschaft sind zurzeit SchülerInnen mit über 30 Nationalitäten an allen sechs Schulstandorten der Vienna Business School vertreten (web 1). Als das Schreiben publik wurde, löste es in den Medien und auf sozialen Plattformen wie Facebook heftige Diskussionen aus. Vorrangig wurde die Auffassung vertreten, dass man durch ein derartiges Verbot interkulturelle Konflikte nicht lösen kann, sondern vielmehr fördert. Die problematische Anordnung wurde kurze Zeit später von Martin Göbel, Geschäftsführer der Kaufmannschaft, als „missverständliche Formulierung“ rückgängig gemacht. Da die Vienna Business School (VBS) „für Offenheit und gelebten interkulturellen Austausch – quer über alle Kulturen, Nationen und Religionen“ steht, distanzierte er sich im Namen aller VBS-Standorte und unterstrich, dass es selbstverständlich weiterhin erlaubt sei, in anderen Sprachen als Deutsch zu kommunizieren. Der eigentliche Grund für das Schreiben der Direktorin war, dass man den interkulturellen Konflikt zwischen der mazedonischen Reinigungskraft und dem albanischen Schüler, welcher zu einem Missverständnis mit einer türkischen Schülerin geführt hatte, auf Deutsch lösen musste, da es die Sprache war, die alle Beteiligten verstanden (web 1).

Wie aus den Interviews hervorgeht, empfinden es Peer-MediatorInnen und ihre deutschsprachigen SchulkollegInnen gleichermaßen als unangenehm, wenn Jugendliche in der Pause in einer fremden Muttersprache miteinander reden. Zum einen nehmen sie Anstoß an der Lautstärke und Tonlage und zum anderen fühlen sie sich ausgegrenzt, da sie die Sprache nicht verstehen. An dieser Stelle muss explizit darauf hingewiesen

werden, dass das Sprechen anderer Sprachen die Jugendlichen stört, obwohl sie Peer-MediatorInnen sind und daher einen anderen Zugang zu Sprachenvielfalt haben sollten. Hier bedarf es der Aufklärung, dass Mehrsprachigkeit ein Teil der Identität der entsprechenden SchülerInnen ist. Stefan Jeuk schreibt, dass das „Mischen von Sprachen“ nicht unbedingt bedeutet, dass man die Sprachen, die man spricht, nicht beherrscht, sondern es ein „untrennbarer Bestandteil von Zweispracherwerbsprozessen ist“ (web 6). Umso wichtiger ist es daher, Mehrsprachigkeit als einen Teil der Kultur und der Identität zu betrachten, anstatt die Anwendung anderer Sprachen zu verbieten. Es sollte vielmehr Bedacht darauf genommen werden, die Muttersprache zu fördern, da dies den Erwerb der Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, unterstützen kann, so Mecheril (2010). Das führt dazu, dass sich SchülerInnen mit ihrer Identität besser auseinandersetzen können (web 6). Das BMUKK hat zwar den Wunsch nach „Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt“ geäußert, aber dies ist, ebenso wie das von der EU propagierte Vorhaben „Muttersprache + zwei weitere Sprachen“ noch längst nicht in der Realität des österreichischen Bildungswesens angekommen (web 2), wie das Schreiben der Direktorin der International Business School in Mödling vor Augen führt.

Die ExpertInnen- und Peer-MediatorInnen-Interviews bestätigen, dass Interkulturelle Mediation kein Teil der Ausbildung ist und zwar an keiner der Einrichtungen, an denen die Coaches ihren Abschluss gemacht haben, weder an der KPH Wien noch im Rahmen des Peer-MediatorInnen-Programms am IBC Hetzendorf. An der KPH Wien könnte nach Aussage eines Interviewpartners die Interkulturelle Mediation nur dann in den Lehrplan aufgenommen werden, wenn ein anderes Modul gestrichen werden würde. Da man jedoch darauf zu achten habe, dass den künftigen Coaches die allgemeinen Grundlagen der Mediation in ausreichendem Maße vermittelt werden, sei dies nicht möglich. Man dürfe die LehrgangsteilnehmerInnen auch „nicht überfordern“, indem man zu viele Einheiten in das Curriculum aufnimmt. Irgendwo müssten Grenzen gezogen werden (Interv. 5). Die Interviewperson führte weiter aus, dass der Lehrgang an der KPH sich am Ausbildungsprogramm des IBC Hetzendorf orientiert, da es dieses schon länger gibt (Interv. 5). Sieht man sich allerdings den Lehrplan zur Ausbildung der Peer-MediatorInnen an, zeigt sich, dass im 5. Schuljahr der HAK die Interkulturelle Mediation sehr wohl angeboten werden sollte (siehe Anhang Lehrplan). Der Lehrplan wurde vom BMUKK erstellt. Hier erheben sich zwei kritische Fragen: Warum wird die Interkulturelle Mediation erst im letzten Schuljahr angeboten? Themen, wie Interkulturalität und Interreligiösität sind in der hiesigen Gesellschaft heutzutage aktueller

denn je und somit sollte diese Thematik bereits in den unteren Schulstufen der IBC Hetzendorf in den Lehrplan aufgenommen werden. Die Interviews zeigen, dass Peer-MediatorInnen häufig mit interkulturellen Konflikten beschäftigt sind und sie diesen oftmals hilflos gegenüberstehen. Die Peer-MediatorInnen haben selbst berichtet, dass sie in der Schule mit interreligiösen und interkulturellen Konflikten konfrontiert werden, wobei sie oftmals selbst nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, geschweige denn für das bestehende „Problem“ eine Lösung zu finden. Auf die von den Interviewpersonen angegebenen Beispiele werden in den nächsten Seiten genauer eingegangen. Es ist besonders notwendig, hier den Peer-MediatorInnen den richtigen und effektiven Umgang mit interreligiösen und interkulturellen Konfliktsituationen in ihrer Ausbildung beizubringen, damit sie in der Praxis diesen nicht hilflos und tatenlos gegenüberstehen. Genauso wie die Konflikte die Peer-MediatorInnen prägen, prägt und beeinflusst das Verhalten sowie der Umgang der Peer-MediatorInnen mit krisenhaften Situationen auch die SchülerInnen, zumal die Peer-MediatorInnen in gewisser Weise auch eine Vorbildfunktion für diese haben. Wenn die Peer-MediatorInnen selbst mit interreligiösen und interkulturellen Konflikten nicht umgehen können, werden die SchülerInnen auch gar nicht die Möglichkeit bekommen, den richtigen Umgang und die Lösung von Konflikten lernen. Die Notwendigkeit einer Sensibilisierung in dieser Thematik ist daher äußerst wünschenswert, denn nur dann können interkulturelle Konflikte behoben werden. Die zweite Frage lautet: Weshalb findet sich die Interkulturelle Mediation im Lehrplan zur Ausbildung für Peer-MediatorInnen, wenn sie nicht unterrichtet wird? Ein Grund mag sein, dass die Coaches gemäß dem Lehrplan der Ausbildung an der KPH (Anhang), den Gesprächen mit den LehrgangleiterInnen und den für diese Arbeit geführten Interviews mit ExpertInnen selbst das Modul der Interkulturellen Mediation nicht besucht haben, sodass es ihnen schwerfällt, den diesbezüglichen Stoff zu vermitteln. Es ist daher erforderlich, dass sie selbst zunächst in die Materie eingeführt werden, damit sie im Anschluss daran die grundlegenden Aspekte kommunizieren können. Im Zuge der Interviews wurde eine interessante Beobachtung gemacht. Die Gespräche mit den Coaches fanden im Mai 2014 statt, jene mit den Peer-MediatorInnen im Dezember 2014, also ein halbes Jahr später. Eine der befragten Peer-MediatorInnen gab an, dass sie zum ersten Mal etwas über Minderheiten und Interkulturalität in einem Seminar im Juni erfahren hat. Das lässt darauf schließen, dass die Thematisierung von Interkultureller Mediation im Zuge der Interviews mit den ExpertInnen bewirkte, dass das Thema der Interkulturalität bereits einen Monat danach in die Ausbildung eingebaut wurde. Die

Coaches erachteten die Thematik schließlich als äußerst wichtig, auch wenn sie der Ansicht waren, dass ein „Follow-up“ für seine Vermittlung ausreichen würde. Es ist widersprüchlich, da sich die Coaches einerseits der Notwendigkeit der Interkulturalität bewusst sind und andererseits dieses jedoch immer wieder auf ein „Follow-up“ reduzieren. Dabei ist besonders bemerkenswert, dass sie das Thema Interkulturalität dennoch einen Monat, nachdem die Interviews mit ihnen bezüglich dieses Themas geführt wurden, an einem Nachmittag und dies zum ersten Mal laut einer Peer-MediatorIn angesprochen haben. Bereits die Nachfrage nach Interkultureller Mediation bewirkte eine sofortige Thematisierung mit den Peer-MediatorInnen. Dies wirft die Frage auf, ob ein eigenes Modul zum Thema der Interkulturellen Mediation nicht doch stärker in den Vordergrund geschoben werden sollte, als zunächst von den Coaches behauptet. Aus den oben dargestellten Gründen sollten Coaches und Lehrgangslitung, selbst wenn man hierbei in Bezug auf Zeit und Raum eingeschränkt ist, ihr Bestes versuchen und diese Thematik in ein neues Modul aufnehmen – und wenn es sich dabei nur um ein bis zwei Stunden im Rahmen eines zweitägigen Seminars handelt

Die Interviews zeigten eine Diskrepanz auf, denn zum einen sehen alle Coaches, dass es notwendig ist, die Interkulturelle Mediation in den Ausbildungsplan zum Coach und zu Peer-MediatorInnen einzubauen und zum anderen ließen sie trotzdem mehrheitlich verlauten, dass dies nicht in Form eines eigenen Moduls geschehen soll, sondern im Zuge eines Follow-ups. Kann man jedoch ein so komplexes Thema an einem Nachmittag oder in einem Follow-up behandeln?

Das Peer-Mediationsprogramm gibt es am IBC Hetzendorf seit mittlerweile 16 Jahren und der Lehrgang selbst wurde dort zum siebten Mal durchgeführt, sodass man den LehrgangslitungInnen sowie den Coaches hohe Erfahrungswerte bescheinigen darf.

So erwähnten auch die befragten Peer-MediatorInnen und die ehemaligen Peer-MediatorInnen in der Masterarbeit meiner Kollegin Frau Hellinger MA, dass sie viel durch den Umgang, die Interaktion und die Kommunikation mit Mitmenschen erlernt haben. Weiteres erhoffen sie sich für ihren weiteren Lebensweg nach der Schule, sprich im Berufs – oder Privatleben, dass sie ein gestärktes Selbstbewusstsein erlangen, ein gewisses Feingefühl für die Kommunikation und „Menschenkenntnisse beim Kennenlernen neuer Menschen“ sowie eine „geförderte Aufgeschlossenheit“ gegenüber Mitmenschen erwerben (Hellinger 2015, S. 170). Diese Punkte erscheinen den ehemaligen und den aktuellen Peer-MediatorInnen als äußerst wichtig. Sie erkannten dies als eine Notwendigkeit, auch wenn sie nicht explizit von Menschen mit Migrationshintergrund

gesprächen haben. Es ist ein genereller Bedarf, hierbei Erfahrungen zu sammeln die erwähnten Fähigkeiten mit auf dem Weg zu bekommen. Die Masterarbeit meiner Kollegin, welche am selben Projekt gearbeitet hat, lässt darauf zurückschließen, dass Interkulturalität zu kurz kommt, da sie keine Erwähnung gefunden hat. Nichtsdestotrotz ist es eine Tatsache, dass gelernte Fertigkeiten, wie die Sensibilität und ein gewisses Maß an Menschenkenntnissen immer wichtiger werden. Insbesondere in der hiesigen Zeit, wo sich die Schülerstruktur sehr verändert hat: **„...die Interkulturalität oder die verschiedenen Kulturen in einem stärkeren Ausmaß aufeinandertreffen, da merkt man, durch die Migration hat sich die Schülerstruktur sehr viel geändert und ... und damit gibt's auch neue Konfliktfelder ... und ist dadurch zunehmend auch ein Thema für Mediation, weil Mediation ja dort ihren Ort hat, wo es Konflikte gibt ... wenn man im Paradies leben würde, bräuchte man keine Mediation“ (Interv. 1).** Die LehrgangleiterInnen ziehen es nicht in Erwägung, ein Modul der Interkulturellen/Interreligiösen Mediation in die Ausbildung zu integrieren, obwohl sie aufgrund ihrer langen Präsenz an der Schule festgestellt haben, dass sich die Gesellschaft grundlegend verändert hat. Wie *Terkessidis* (2010), *Gomolla/Radtke* (2002), *Mecheril* (2010) und viele andere Autoren ausführen, ist es eine unleugbare Tatsache, dass Deutschland und Österreich längst nicht mehr eine Monokultur bzw. ein einsprachiges Land sind. Auf Österreich bezogen kann man sagen, dass seit den 1960er und den 1970er Jahren sehr viele Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt zugezogen sind, sodass sich das Land heute durch eine sprachliche und kulturelle Vielfalt auszeichnet. Und Diese sprachliche und kulturelle Diversität weist Deutschland ebenfalls auf.

Die Coaches haben unter Bezugnahme auf die Interkulturelle Mediation auch die Interreligiosität an ihrer Schule zur Sprache gebracht. Da dort verschiedene Nationalitäten vertreten sind, gibt es auch unterschiedliche Religionsbekenntnisse. Unter den ExpertInnen befanden sich unter anderem ReligionslehrerInnen, die aus eigener Erfahrung zu berichten wussten, dass immer weniger SchülerInnen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen. In einer Klasse sind es sogar nur zwei SchülerInnen, die daran teilnehmen. Daraus schlussfolgerten die ExpertInnen, dass christliche SchülerInnen im Vergleich weniger Wert auf die Ausübung ihrer Religion legen als muslimische SchülerInnen.

Sie stuften Interreligiosität im Zuge der Interkulturellen Mediation in erster Linie als Hindernis ein, nicht als Chance oder Bereicherung. In diesem Kontext erwähnen sie „muslimische“ SchülerInnen. Dabei führen sie viele Probleme ausschließlich auf die

Religionszugehörigkeit dieser SchülerInnen zurück und blenden soziale, kulturelle und familiäre Umstände aus. Ein klassisches Beispiel ist der mangelnde Respekt männlicher Jugendlicher gegenüber „jungen blonden LehrerInnen“. Dies begründet einer der Coaches damit, dass diese Jugendlichen Muslime sind. Hier wäre es vielmehr angebracht, Ursachenforschung zu betreiben, um dadurch zu genaueren und ausgewogeneren Schlussfolgerungen zu gelangen. Es liegt der Verdacht nahe, dass hier weit verbreitete Vorurteile reproduziert und Missstände der Einfachheit halber durch eine Monokausalität, nämlich die der Religion, erklärt werden.

Interessant wäre es auch, zu untersuchen, inwieweit diese eingprägten negativen Bilder über die Religionszugehörigkeit dieser SchülerInnen zu einem Hindernis in der Ausbildung der Peer-MediatorInnen werden.

Bedenklich ist, dass die Coaches die Religion muslimischer Schülerinnen als ein Problem oder Hindernis in mehreren Belangen sehen. Ein Beispiel dafür ist folgender Fall: Einigen muslimischen Mädchen ist es laut der Coaches von ihren Eltern untersagt, außerhalb von ihrem Zuhause zu übernachten. Deshalb könnten sie an zweitägigen Ausbildungsseminaren nicht teilnehmen. Aufgrund des Umstandes, dass es sich hierbei um Pflichtmodule handelt, bleiben sie dem Peer-Mediationsprogramm der Schule fern.

Zunächst einmal stellt sich hier die Frage, ob die Religion tatsächlich der Grund für das Fernbleiben dieser Schülerinnen ist oder ob nicht doch kulturelle, familiäre oder soziale Ursachen vorhanden sind. Außerdem scheinen die Coaches, die solche Mädchen gerne ins Peer-Mediationsteam aufnehmen würden, diese einfache Hürde nicht überwinden zu können. Sie behaupten, dass ihnen „die Hände gebunden“ sind und sie haben keine Vorstellung, wie sich dieses Problem lösen ließe. Hier droht die Gefahr, dass die Schülerinnen in dieser Institution Schule „zu Fälln werden“, (Schluß 2013, S.156), anstatt eine „Kultur der Anerkennung von Diversität“ zu forcieren (Scheunpflug 2013, S. 54). Henning Schluß weist auf die Gefahr hin, dass solche Umgangsformen „von den Betroffenen weithin als Verweigerung von Anerkennung erfahren werden“. Was benötigt wird, ist eine „bewusste Anstrengung der Anerkennung“ aufzuzeigen (ebd., S. 157). *Schluß*‘ Zitat bringt es auf den Punkt: „Eine Kultur der Anerkennung wird damit zu einer Gegenkultur, einem bewussten Bemühen, den notwendigerweise einblendenden Mechanismen der Institution Menschlichkeit entgegenzusetzen“ (ebd.). Und genau das benötigen die Coaches in diesem Fall. Diese Mädchen dürfen nicht das Gefühl bekommen, dass ihnen Anerkennung verweigert wird. Deshalb sollte diese institutionelle Diskriminierung angesprochen und nach Lösungen gesucht werden, statt die Nicht-

Teilnahme als ein Faktum zu konstatieren, das unüberwindbar ist. Immerhin steht nirgendwo geschrieben, dass eine Ausbildung zur Peer-MediatorIn nur in zweitägigen Ausbildungsseminaren erfolgreich vonstattengehen kann.

Hier habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Befragten nicht versuchen, ihre Programme und Module flexibler zu gestalten, damit sich diese Herausforderung erübrigt. Außerdem schien es mir, dass sie hauptsächlich deshalb auf muslimische SchülerInnen Bezug genommen haben, weil sie mich selbst auch als Kopftuchträgerin und Muslimin wahrgenommen haben und dachten, ich könnte als solche die Problematik besser nachvollziehen. Folgendes Zitat bestätigte meine Annahme: **„Da gehört viel mehr gemacht, Peer-Learning von positiven Vorbildern, da kann man so viel davon lernen. Sie sind eines für mich, für junge Leute in diesem Bereich. Sie brauchen was, woran sie sich orientieren.“ (Interv. 2)**

Joachim Willems zu Folge ist interreligiöse Kompetenz „eine Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts“ (Willems 2011). Und er fordert weiter, dass all jene, die in einer „religiös pluralen Gesellschaft“ leben, wie das beispielsweise in Österreich der Fall ist, imstande sein müssen, mit Situationen, in denen es zu Überschneidungen kommt, umzugehen (Willems 2011). Mit interreligiöser Kompetenz meint Willems, dass es die Aufgabe der Institution Schule sei, SchülerInnen „religiöse Pluralität“ mit auf dem Weg zu geben (Willems 2015, S. 20). Genau dies muss auch im Peer-Mediationsprogramm des IBC Hetzendorf passieren. SchülerInnen sind sich teilweise dieser Thematik bewusst und müssen sich hinsichtlich der Lösung eines interkulturellen/interreligiösen Konflikts bei den Coaches melden, da sie selbst nicht wissen, wie sie diese am besten lösen (Peer-Interv.-Med.1). Um dieser Unwissenheit entgegenzuwirken, plädiert Willems für die Einbettung der „interreligiösen Pluralität“ in der Lehramtsausbildung. Durch die Verleihung von interreligiöser Kompetenz im Lehramtsstudium können sowohl LehrerInnen als auch Coaches der Herausforderung von „interreligiöser Pluralität“ für das Bildungswesen entgegenarbeiten (Willems 2015, S.20).

Es ist keine Seltenheit mehr, dass LehrerInnen, Coaches und SchülerInnen sich in „interreligiösen Überschneidungssituationen“ (ebd., S. 21) zurecht finden müssen. Vor allem die Institution Schule ist ein Ort, an dem Jugendliche mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen täglich auf engstem Raum zusammenkommen. Deshalb erachte ich nach Abschluss dieser Arbeit es für wichtig, dass im Curriculum der Ausbildung der Coaches an der KPH Wien Interkulturelle sowie Interreligiöse Mediation implementiert werden. Coaches sollen befähigt werden, die „interreligiöse Dimension“ von Situationen

wahrzunehmen und zu erkennen, um im Anschluss unterschiedliche „Deutungs- und Handlungsmuster“ zu reflektieren. An dieser Stelle sind Coaches gefragt, die „ihre eigene Wirklichkeit“, welche ihrem Deutungsprozess entsprungen ist, nicht als die einzig mögliche Wirklichkeit zu sehen. Denn die eigene Wirklichkeit unterscheidet sich oftmals von der Wirklichkeit, die eine andere Person wahrnimmt (ebd., S. 27ff). Wenn dies geschieht, fällt es den Coaches leichter, die Peer-MediatorInnen mit dieser Thematik vertraut zu machen und zu unterrichten, so wie es eigentlich im Curriculum für das fünfte Schuljahr geplant ist. Denn sobald sie Wissen über Interkulturalität und Interreligiösität erlangen, sind sie selbst fähig und kompetent, es weiterzugeben.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, dem Anliegen der LehrgangleiterInnen der KPH Wien und des IBC Hetzendorf (Peer-Mediation) entsprechend, die Ausbildungswege der Coaches/MediatorInnen zu erforschen, zu reflektieren, den Status quo zu beschreiben und eventuelles Verbesserungspotenzial aufzuzeigen, um in Hinkunft noch produktiver arbeiten zu können. Am IBC Hetzendorf findet das Programm zwar schon seit 16 Jahren statt, ohne dass es, nach Aussagen der LehrgangleiterInnen, je reflektiert bzw. evaluiert worden ist.

Nach der Bearbeitung unter dem Gesichtspunkt der „Interkulturellen Mediation im Bereich der Peer-Mediation des Schulstandortes IBC Hetzendorf“ kann Folgendes zusammengefasst werden:

Der Bedarf an einer Ausbildung in Interkultureller Mediation ist nicht nur gegeben, sondern sowohl für die Coaches als auch für die SchülerInnen des IBC Hetzendorf dringend geboten. Schließlich finden sich an Österreichs Schulen immer mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die sich als Teil der Gesellschaft und somit auch als Teil der Schule sehen. Um diesen SchülerInnen gerecht zu werden und sie richtig betreuen zu können, muss ihnen die Möglichkeit der Interkulturellen bzw. Interreligiösen Mediation geboten werden. Interkulturalität darf nicht länger nur im Rahmen des „Festes der Kulturen“ als Bereicherung empfunden werden. Ein Zitat in einem Interview veranschaulicht, dass sich durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen neue Konfliktfelder ergeben. Zwar werden alle Arten von Konflikten hierzulande mit demselben Mediationsverfahren, nämlich dem „westlichen“ Mediationsverfahren (Mayer 2008) angegangen, so die ExpertInnen, trotzdem ist eine gewisse Sensibilität gefordert, um interkulturelle Konflikte zu erkennen und mit den betroffenen SchülerInnen zu lösen. Den ExpertInnen schwebt vor, Interkulturelle Mediation als ein Follow-up oder als Bestandteil anderer Module in die Ausbildung zu implementieren. Bei der Bearbeitung

des Themas hat sich, auch im Zuge der geführten Interviews, gezeigt, dass dieser Weg kein zielführender sein kann. Dem Mediationsteam wird daher empfohlen, sich zu überlegen, wie das Problem der knappen finanziellen Mittel für den Lehrgang an der KPH Wien bzw. die bei einer Implementierung drohende Ablöse eines anderen wichtigen Moduls am sinnvollsten angegangen werden kann.

Als dringend erforderlich wird es angesehen, den Lehrplan der Coaches und der Peer-MediatorInnen neu zu konzipieren, sodass darin sowohl die Grundlagen der Mediation als auch Interkulturalität und Interreligiosität ihren Platz finden. Als Follow-up dieser Forschungsarbeit sollte ein Konzept für das Modul „Interkulturelle und Interreligiöse Mediation“ erstellt werden. Auch wenn die „Geldgeber“ nicht davon begeistert sind, sollte man das Modul „Interkulturelle Mediation“ dennoch im kleinen Rahmen für Coaches und Peer-MediatorInnen anbieten. Bis man neue Geldgeber gefunden hat, könnte man die Finanzierung aus eigener Tasche tätigen.

7.2 Ausblick

In den Interviews sind viele für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Punkte angesprochen worden. Es haben sich auch einige interessante Themenbereiche herauskristallisiert, die keinen direkten Bezug zu dieser Arbeit aufweisen, sich aber als eine Folgeerscheinung der Überlegungen ergeben haben. Sie sind es wert, näher betrachtet und eventuell in einer eigenen Arbeit beforscht zu werden.

Jedoch sollte zunächst erwähnt werden, dass im kommenden Wintersemester ein neuer Masterlehrgang für Interreligiöse Mediation an der KPH Wien in Zusammenarbeit mit der IRPA (Islamische Religionspädagogische Akademie) beginnen wird. Er wird berufsbegleitend angeboten und erstreckt sich über zwei Jahre. Es handelt sich dabei um einen Lehrgang für all jene, die die Bedeutung der Interkulturalität und Interreligiosität in Österreich erkannt haben, seien es LehrerInnen, SchulleiterInnen, Firmenangehörige, Fluggesellschaften oder TrägerInnen des akademischen Grades BAKK. Die interviewten LehrgangleiterInnen haben diesen Masterlehrgang erwähnt (= von den „anderen“) und begrüßen ihn. Dies bedeutet aber nicht, dass die Coaches ihn selbst absolvieren würden. Er ist zeitintensiv, kostet viel Geld und sie haben einen eigenen Ausbildungsweg an der KPH Wien. Dennoch ist es unabdingbar, dass die LehrgangleiterInnen den Bedarf erkennen und den Themenbereich in ihr Programm einbauen.

Das Thema Interreligiosität und Interkulturalität führt zu einem weiteren aktuellen Punkt, der aufgrund seines Umfangs nicht im Rahmen dieser Forschungsarbeit behandelt werden

kann, aber dennoch in aller Kürze beleuchtet werden soll. Es handelt sich dabei um die „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke), die nicht bewusst passiert, aber dennoch nicht zu leugnen ist.

Wenn LehrerInnen beispielsweise einen muslimischen Schüler mit indischen Wurzeln in der Klasse haben, dann „nutzen“ sie das gerne „aus“ und lassen ihn berichten, wie es bei „ihnen“ so ist. Er wird für die LehrerInnen zum Experten. Terkessidis erachtet diese Fremdzuschreibung durch die Lehrkraft schon als eine Art von Diskriminierung (Terkessidis 2010, S. 78). Gomolla und Radtke stellen die These auf, dass die Schule als Institution nicht nur erzieht, sondern auch diskriminiert (Gomolla/ Radtke 2002, S. 16). Dies versetzt SchülerInnen in einen Zustand der Ungewissheit, weil sie sich fragen müssen: Wer bin ich? Bin ich Inder oder Österreicher? Der Aufbau des Schulsystems schafft einen Rahmen, in dem zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ unterschieden wird. Nach Mecheril tragen die Schulen so indirekt dazu bei, dass es auch unter den SchülerInnen zum Thema wird, wer „wir“ und wer die „anderen“ sind, wodurch sich Identitäten und Habitusformen bilden (Mecheril 2010, S. 123).

Diese gesellschaftspolitisch bestimmte Bezeichnungspraxis beeinflusst die Lebensrealität und Selbstwahrnehmung von MigrantInnen und deren Kindern (web 8).

Terkessidis vertritt die Ansicht, dass solche Erlebnisse eher verstörend auf SchülerInnen wirken können als bereichernd (Terkessidis 2010, S. 77).

Des Weiteren ist auch näher auf die Ausbildung zu Peer-MediatorInnen einzugehen. Die Coaches kennen „super muslimische Mädels“, die sich sehr gut als Peer-MediatorInnen eignen würden, aber ihrer Ansicht nach, aufgrund ihrer Religion nicht an diesem Projekt teilnehmen können. Die ExpertInnen wissen zwar, dass dies eine Schwachstelle in ihrem Ausbildungsprogramm ist, machen aber keine Anstalten, ein neues, entsprechend adaptiertes Konzept auszuarbeiten, obwohl sich auch hier eine institutionelle Diskriminierung offenbart. Gomolla und Radtke fordern einen Perspektivenwechsel, sehen sie doch die Schule als eine Organisation, die selbst zur Diskriminierung beiträgt oder sie antreibt. Interessanterweise werden Misserfolge, im konkreten Fall die unterbleibende Eingliederung in das Peer-Mediationsprogramm, selten in der Schule als Institution gesucht, sondern auf die Kollektivmerkmale von Kindern mit Migrationshintergrund und ihre Eltern abgewälzt (Gomolla/ Radtke 2002, S. 16f). Der geforderte Perspektivenwechsel und eine gewisse Flexibilität sind auch am IBC Hetzendorf einzumahnen. Beides ist Voraussetzung dafür, um das Peer-Mediationsprogramm neu zu gestalten, sodass auch muslimische SchülerInnen daran

partizipieren können. Derzeit entsteht der Eindruck, dass sich die Coaches selbst im Weg stehen.

Nicht nur der Interkulturellen Mediation kommt ein wichtiger Stellenwert in der Ausbildung zum Coach zu, sondern auch der Interreligiösen Mediation. Interreligiöse Kompetenzen befreien die Coaches nämlich von ihrer „Unwissenheit“ und vermitteln ihnen die erforderlichen Kenntnisse über die unterschiedlichen Kulturen, deren Besonderheiten und Religionen. Dies wiederum schafft die Basis, um mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund richtig umzugehen. Derartiges Wissen sollte auch in das Ausbildungspaket der Peer-Mediation integriert werden. Wie aus den Interviews hervorgeht, sind die SchülerInnen erpicht darauf, mehr über andere Kulturen und Religionen zu erfahren. Auch sinkt dadurch für muslimische Mädchen die Zugangsschwelle zum Peer-Mediationsprogramm. Sobald sie daran partizipieren können, fällt es bestimmt viel leichter, Interkulturelle Mediation zu betreiben, mit deren Hilfe sich interkulturelle Konflikte zufriedenstellend lösen lassen. SchülerInnen, die von interkulturell bedingten Konflikten betroffen sind, brauchen Peer-MediatorInnen, von denen sie sich verstanden fühlen, weil sie ihre Kultur und Religion von innen kennen. Auf diese Art und Weise ist eine konstruktive Zusammenarbeit auf allen Ebenen möglich, ganz besonders aber im Peer-Mediationsteam, weil sich die Peers untereinander beraten und voneinander lernen können.

Mit den Ergebnissen und dem Ausblick, lässt sich an dieser Stelle insofern weiterforschen und arbeiten, da man in Anlehnung des Lehrplanes der KPH Wien eine Implementierung der Interkulturellen sowie Interreligiösen Mediation schaffen kann.

8 Literaturverzeichnis

Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage; Wiesbaden: Springer VS.

Belina, B. (2003): Kultur? Macht und Profit! – Zu Kultur, Ökonomie und Politik im öffentlichen Raum und in der Radical Geography. In: Gebhardt, Hans/ Paul Reuber/ Günter Wolkersdorfer (Hrsg.) (2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S. 83-100.

Besemer, C. (2009): Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Bitzer, B.; Liebsch, K.; Behnert, A. (2002): Betriebliche Konfliktlösung durch Mediation. Heidelberg: Verlag Sauer.

Bründel, H., Amhoff, B., Deister, C. (1999): Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund: Borgmann.

Bugl, E. (2008): Die Kraft der Peers – Mediation von Schülern für Schüler. Wien: Universität Wien.

Canori-Stähelin, S.; Schwendener, M. (2006): Mediation macht Schule. Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Dulabaum, Nina L. (2009): Mediation: Das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Duss-von Werdt, J. (2008): Einführung in Mediation. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Eickhorst, A. (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Fechler, B. (2013): Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz-, kontextsensiblen Mediation. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage; Wiesbaden: Springer VS.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (9. Auflage). Hamburg: Rowohlt.

Froschauer, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Geißler, P. (2000): Mediation – die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Geißler, P. (2004): Mediation – Theorie und Praxis. Neue Beiträge zur Konfliktregelung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement. Bern, Wien: Verlag Haupt.

Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M. (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Gomolla, M.; Radtke, O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gordon, T. (2003): Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Hauk, D. (2000): Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.

Haumersen, P.; Liebe, F. (1999): Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Flick, von Kardorff & Steinke (Hrsg.). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 357.

Höhne, T. (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 197-213.

Ihde, K. (2012): Mediation. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH.

Kaeding, P.; Richter, J.; Siebel, A.; Vogt, S. (2005): Mediation an Schulen verankern – ein Praxishandbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Krenner, A. (2011): Peer-Mediation: Konfliktregelung und Streitschlichtung in der Schule. Planungskonzept zur erfolgreichen Einführung und Umsetzung von Peer-Mediation. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Mayer, C.-H.; Boness, C. M. (2004): Interkulturelle Mediation und Konfliktbearbeitung. Bausteine deutsch-afrikanischer Wirklichkeiten. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Mayer, C.-H. (2008): Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, P. (2010): Bachelor/ Master. Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Metha, G.; Rückert, K. (2008): Mediation. Instrument der Konfliktregelung und Dienstleistung. Wien: Falter Verlagsgesellschaft m.b.H.

Parmentier, M.; Rittelmeyer C. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.

Rüttinger, B.; Sauer, J. (2002): Konflikt und Konfliktlösen: kritische Situationen erkennen und bewältigen. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

Scheunpflug, A. (2013): Anerkennung wagen. Herausforderung für die Schulen im Umgang mit Diversität. In: Jäggle, M.; Krobath, Th.; Stockinger, H.; Schelader, R. (Hrsg.): Kultur der Anerkennung. Würde- Gerechtigkeit- Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 51-63.

Schluß, H. (2013): Anerkennung als pädagogische Kategorie – drei Thesen. In: Jäggle, M.; Krobath, Th.; Stockinger, H.; Schelader, R. (Hrsg.): Kultur der Anerkennung. Würde-Gerechtigkeit- Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 151-158.

Schulz von Thun, F. (1998): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coaches. Weinheim: Beltz.

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

Terkessidis, M. (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Walker, J. (2001): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.

Weiß, A. (2001a): Macht und Differenz. Ein erweitertes Modell der Konfliktpotenziale in interkulturellen Auseinandersetzungen. Berghof-Report Nr. 7. Berlin: Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung.

Weiß, A. (2001b): Was macht interkulturelle Konflikte aus? Kulturelle Differenzen, ethnische Identitäten und die Frage der Macht. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. Bielefeld 2/2001, S. 87-110.

Willems, J. (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willems, J. (2015): Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule. In: Schluß, H.; Tschida, S.; Krobath, Th.; Domsgen, W. (Hrsg.): Wir sind alle "andere" - Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zillerßen, H. (1998): Mediation: Kooperatives Konfliktmanagement in der Umweltpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

ZSW – Verein zur Förderung und Durchführung von Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik Clementi, H.; Eberherr H. (2004): Ergebnisbericht. Ausbildungsmodelle für Peer-Mediation an Schulen. Wien: BM:BWK.

Internetquellen:

(web 1): APA-Presseaussendung, Göbel, M. (2015): Vienna Business School steht für Offenheit und gelebten interkulturellen Austausch. Url: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150316_OTS0195/vienna-business-school-steht-fuer-offenheit-und-gelebten-interkulturellen-austausch (Abruf am: 13.03.2015).

(web 2): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006). Url: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/peermed_st_ges_9488.pdf?4dzgm2 (Abruf am 10.12.2014).

(web 3): Erwachsenenbildung.at (o.J.): Interkulturelle Erwachsenenbildung. Url: http://erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/grundlagen/interkulturelle_eb.php (Abruf am: 15.03.2015).

(web 4): EU Publications (2008): Viele Sprachen in der EU. Url: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/de.pdf> (Abruf am: 25.03.2015).

(web 5): Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/ Krems: Coach für Peer-Mediation. Url: <http://www.kphvie.ac.at/zentrum-fuer-weiterbildung/kommunikation-medien/coach-fuer-peermediation.html> (Abruf: 02.01.2015).

(web 6): Nadimi-Farrokh, N. (2008): Interkulturelle Mediation in einer Kooperativen Mittelschule als Prävention gegen Gewaltbereitschaft und Mobbing zwischen SchülerInnen. Url:

http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.integrationsfonds.at%2Fnc%2Foeif_dossiers%2Fgewaltpraevention_in_der_schule%2F%3Fcid%3D4656%26did%3D2230%26sechash%3Dddc97692&ei=5-EiVanDGoLmUtaRgBAN&usg=AFQjCNEOUHSQ26Mc9nNZ6FzybiS6BQC6w&bvm=bv.89947451,d.ZWU (Abruf am: 30.03.2015).

(web 7): Der Standard (2015): Mödlinger Schule verbot Fremdsprachgebrauch abseits des Unterrichts. Url: <http://derstandard.at/2000013023612/Moedlinger-Schule-verbot-Fremdsprach-Gebrauch-abseits-des-Unterrichts> (Abruf am: 17.03.2015).

(web 8): Die Tageszeitung (TAZ), (2008): Interview mit Do Mar Castro Varela, Maria: *Für mich ist der Begriff Lesbe politisch.* Url: <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=bl&dig=2008%2F06%2F16%2Fa0138&cHash=036dc621ca> (Abruf am: 01.04.2015).

9 Anhang

9.1 Kurzzusammenfassung

Diese Forschungsarbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, Interkulturelle Mediation in der Peer-Mediation-Ausbildung, am Beispiel des Schulstandorts IBC Hetzendorf zu untersuchen.

Nach einer allgemeinen Einführung in die Themen Konflikte und Kultur werden die Bereiche Mediation und Peer-Mediation näher betrachtet und anschließend eine Synthese hergestellt, um den Begriff der Interkulturalität und der Interkulturellen Mediation zu erläutern.

Im empirischen Teil wurden fünf Coaches, sprich ExpertInnen, des IBC Hetzendorf mittels eines problemzentrierten Interviews befragt, ob es aus Sicht der Coaches notwendig erscheint, Interkulturelle Mediation in der Ausbildung generell und in der Ausbildung von Peer-MediatorInnen im Speziellen zu thematisieren beziehungsweise anzubieten.

Um repräsentative Aussagen über das Programm zu erhalten, wurden zudem Interviews mit drei Peer-MediatorInnen geführt. Alle InterviewpartnerInnen wurden anhand des theoretical samplings ausgewählt.

Die Annahme, dass Interkulturelle Mediation ein essenzieller Bestandteil der Ausbildungslehrgänge (KPH Wien) für Coaches sowie für Peer-MediatorInnen (IBC Hetzendorf) sein sollte, wurde durch die empirische Untersuchung weitgehend bestätigt.

Weiters kristallisierte sich während des Verfassens der vorliegenden Arbeit heraus, dass in der Ausbildung neben den Grundlagen der Mediation und der Interkulturellen Mediation auch die Interreligiöse Mediation ihren Platz finden sollte. Hierfür wird zunächst eine Interkulturelle und Interreligiöse Modulentwicklung vorgeschlagen, die anschließend in die Lehrgangsausbildung der Coaches zu implementieren ist, damit diese sie wiederum an die Peer-MediatorInnen weitergeben können.

9.2 Abstract

This research study examines intercultural mediation in ‘peer-mediation-training’ using the example of the school IBC Hetzendorf. The research is conducted through the following steps: First, a general introduction on the topics ‘conflicts & culture’ is given. A treatment of mediation and peer-mediation follows next. At last I analyze the deeper meaning of the terms ‘interculturality and intercultural mediation’. For the empirical part of the thesis five coaches from IBC Hetzendorf were interviewed through problem-centered interviews. This aimed at verifying whether or not it is necessary to offer ‘intercultural mediation’ in education in general and in the training of peer-mediators in particular. In order to obtain representative information on the program interviews were also conducted with three peer-mediators. The assumption that intercultural mediation should be an essential element of the training courses for coaches (KPH Vienna) and peer-mediators (IBC Hetzendorf) was further confirmed by empirical research. Another conclusion found through my study is the necessity of including the topics of “intercultural mediation” and “interreligious mediation” in addition to the basic education of mediators. Therefore it is recommendable to develop “intercultural” and “interreligious modules” that should then be implemented in the education system of the coaches. This way, experts can easily pass this information on to the peer-mediators.

9.3 Interviewleitfaden für Coaches

Allgemeiner Einstieg – Überblick über die Interviewperson

- Seit wann sind Sie als Coach am IBC tätig?
- An welchem Institut haben Sie Ihre Ausbildung zum Coach absolviert? Wie lange ist dies her?
- Was war Ihre Motivation, Coach von Peer-MediatorInnen zu werden?
- Nützt Ihnen die Ausbildung auch in anderen Lebensbereichen? Wenn ja, beschreiben Sie bitte, inwiefern.

Hauptteil

- Aus welchen inhaltlichen Modulen bestand Ihre Ausbildung?
- Haben Sie das Gefühl, dass bestimmte Bereiche in Ihrer Ausbildung zur MediatorIn zu kurz gekommen sind?
 - a) Wenn ja, welche waren diese?
- Interkulturelle Mediation wird zu einem immer wichtigeren Bestandteil der Mediation – wurde diese in Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wie sieht es in der Ausbildung an der KPH Wien aus?
 - b) Falls ja: Was wurde Ihnen im Modul der Interkulturellen Mediation mitgegeben?
 - c) Falls nein: Wurde Interkulturalität in einem anderen Kontext erwähnt (z.B. Vorurteile, Rassismus, Ethnozentrismus etc.)?
- Welchen Mehrwert hat Interkulturelle Mediation für die Ausbildung zum Coach Ihrer Meinung nach?
- Sollte dieser Bereich mehr forciert werden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?
- Untersuchungen zeigen, dass sich die Situation der österreichischen Schulen dahingehend verändert hat, dass SchülerInnen eine große ethnische Vielfalt aufweisen. Können Sie das in Ihrer Schule und den Schulklassen, die Sie betreuen, beobachten?
- Was bedeutet dies für Sie als Coach im Bereich der Peer-Mediation?
 - d) Gibt es „interkulturelle Hürden“ in der Konfliktlösung?

e) Oder ist Interkulturalität auch eine Bereicherung in der Peer-Mediation?

Wenn ja, wie wirkt sich das aus?

- Werden interkulturelle/interreligiöse Probleme wie alle anderen Probleme gelöst oder gibt es hier andere Ansätze? Erzählen Sie von Ihren Erfahrungen!
- Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Konflikten aufgrund verschiedener Kulturen, Religionen und Nationalitäten um? Gibt es bestimmte Punkte, die Sie besonders berücksichtigen müssen?
- Sind Sie in die Ausbildung der Peer-MediatorInnen involviert? Wird Interkulturelle Mediation vermittelt? Wenn ja, wie sieht das inhaltliche und methodische Programm aus?

Ausklang

- Gibt es von Ihrer Seite her noch etwas, was Sie gerne zum Thema Ausbildung an der KPH/ Coach und Peer-MediatorInnen erwähnen möchten? Wünsche und Anregungen?!

9.4 Interviewleitfaden für Peer-MediatorInnen

Allgemeiner Einstieg – Überblick über die Interviewperson

1. Seit wann bist du Peer-MediatorIn?
2. Was war deine Motivation, Peer-MediatorIn zu werden?

Hauptteil

Ausbildung:

3. Aus welchen inhaltlichen Modulen besteht deine Ausbildung an der Schule?
4. Hast du das Gefühl, dass bestimmte Bereiche in deiner Ausbildung zur/m Peer-MediatorIn zu kurz kommen? Wenn ja, welche wären diese? Und warum kommen diese zu kurz?
5. Interkulturelle Mediation wird zu einem immer wichtigeren Bestandteil der Mediation – wird diese in der Ausbildung berücksichtigt? Falls ja: Was wird dir im Modul der Interkulturellen Mediation mitgegeben?
 - f) Falls nein: Wird Interkulturalität in einem anderen Kontext erwähnt (z.B. Vorurteile, Rassismus, Ethnozentrismus etc.)?

Konflikte unter SchülerInnen:

6. Entstehen deiner Meinung nach schnell Konflikte unter SchülerInnen? Wenn ja, was sind die Ursachen der Konflikte?
7. Kann man in deiner Schule/Klasse interkulturelle/interreligiöse/nationalistische Konflikte beobachten? Wenn ja, was sind die Gründe?
8. Wie versuchst du als Peer, diese Probleme zu lösen? Gib mir ein konkretes Beispiel für erfolgreiche und ein Beispiel für misslungene Konfliktlösung.
9. Wie gehst du mit unterschiedlichen Konflikten aufgrund verschiedener Kulturen, Religionen und Nationalitäten um? Gibt es bestimmte Punkte, die du besonders berücksichtigen musst? Wie z.B.:

10. An eurem Schulstandort sind sehr viele verschiedene Nationalitäten/Kulturen/Religionen vorzufinden. Was bedeutet dies für dich als Peer-MediatorIn?

g) Gibt es „interkulturelle Hürden“ in der Konfliktlösung?

h) Ist Interkulturalität auch eine Bereicherung in der Peer-Mediation?
Wenn ja, wie wirkt sich das aus?

Ausklang

11. Gibt es von deiner Seite her noch etwas, was du gerne zum Thema Konflikte oder auch interkulturelle Konflikte in der Schule erwähnen möchtest?

9.5 Lehrplan zum Coach von Peer-MediatorInnen an der KPH Wien

Die Inhalte/Module der Weiterbildung orientieren sich an den Kompetenzen, die in dem Leitfaden „Peer-Mediation“ (*Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. Herausgeber: bmukk, Wien 2006*) vorgeschlagen sind:

Die Ausbildung zum Coach ist für alle LehrerInnen, die in unterschiedlichen Schulformen tätig sind. Diese dauert 4 Semester und man schließt mit einer Projektarbeit ab.

Der Lehrgang besteht aus folgenden fünf Modulen:

Modul 1: Grundlagen der Mediation und Konfliktbearbeitung

Modul 2: Projektmanagement und Implementierung

Modul 3: Kommunikation und kreative Methoden

Modul 4: Supervision, Coaching und Team-Management

Modul 5: Praxis und Hospitationen

Ziel der Weiterbildung zum Coach für Peer-MediatorInnen in Schulen sind folgende Punkte, wie auf der Homepage der KPH Wien beschrieben wird:

1. das eigene Verhalten in Konflikten reflektieren zu können und den Handlungsspielraum zu erweitern.
2. grundlegende Kenntnisse von Konfliktanalyse und -bearbeitung in Theorie und Praxis kennen zu lernen.
3. spezielle Gesprächs- und Verhandlungsmethoden vermitteln zu können.
4. Mediation als Vermittlungsinstrument anwenden zu können.
5. Mediation als kooperative Konfliktregelungsmethode im Feld Schule einzusetzen.
6. Konfliktfähigkeit zum Unterrichtsthema zu machen.
7. Peer-Mediation an Schulen oder in Jugendorganisationen zu implementieren.
8. Aus- und Fortbildung der Peer-MediatorInnen zu organisieren.
9. Peer MediatorInnen aus- und fortzubilden sowie zu betreuen.
10. Peer MediatorInnen in ihrer Ausübung zu beraten (Coachingaufgabe/Supervision).
11. den mediatorischen Ansatz bei Mobbingfällen einsetzen zu können.
12. ein Peer-Mediationsprojekt am Schulstandort planen, durchführen und evaluieren zu können.
13. Schulentwicklung in Richtung präventiver Gewaltvermeidung zu betreiben.
Die Schaffung einer Schulkultur, in der der zielführende Umgang mit Konflikten bewusst ist, einzuleiten bzw. zu erweitern
(web 5).

9.6 Lehrplan zum Peer-Mediator an der Schule IBC Hetzendorf

Die Module für die 2.-3. HAS und 2.-3. HAK finden gemeinsam statt, sie sind somit identisch, sprich hier gibt es keinen Unterschied (ZSW 2004).

Der erste Kurs ist für die 2. HAS/HAK und 3. HAS/HAK gleich aufgebaut.

In der 2. Klasse werden Grundkenntnisse zu folgenden Themen vermittelt:

1. Konflikte
2. Methode und Schritte der Mediation
3. Techniken
4. Übungen
5. Supervision

Im dritten Lehrgang werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

1. Vertiefungen
2. Grundhaltungen
3. Spezielle Fallen
4. Weitere Praxisfälle
5. Supervision

Die Lehrgangsleitung legt Wert darauf, dass die zukünftigen Peers abwechselnd Theorie und Praxis erhalten, sodass sie das theoretisch Gelernte gleich in der Praxis einsetzen können. Peers aus dem dritten Lehrgang werden oftmals als TrainerInnen und Coaches für die 2. Klassen eingesetzt, um ihre Erfahrungen zu üben und praktisch anzuwenden.

Der 2. Kurs zielt auf den 4. und 5. Jahrgang der HAK ab.

Den 4.-Klässlern werden Kompetenzen in folgenden Bereichen vermittelt:

1. Grenzen
2. Neutralität
3. Vertrag
4. Wirtschaftsmediation
5. Kontakte zu Unternehmen
6. Supervision
7. Intervision

Für die 5. Klasse sind folgende Programmpunkte vorgesehen:

1. Machtgefälle
2. Interkulturelle Mediation
3. Kontakte zu politischen Gruppen und anderen Interessenvertretungen
4. Supervision
5. Intervision

Jede Klasse hat ihren eigenen Lehrplan, sprich etwa 5 Module, die folgendermaßen umschrieben sind:

2. HAS/HAK	3. HAS HAK
<ol style="list-style-type: none"> 1. Grundlagen zur Mediation 2. Konflikt 3. Rolle d. Mediators 4. Rolle in d. Mediation 5. Der Mediationsprozess 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung d. MediandInnen 2. Grundhaltung d. Mediators 3. Fähigkeiten d. Mediators 4. Fallen für d. Mediator 5. Außerschulische Felder d. Mediation 6. Präsentation u. Werbung
4. HAK	5. HAK
<ol style="list-style-type: none"> 1. Besonderheiten d. Mediation 2. Grenzen d. Mediation 3. Neutralität d. MediatorIn 4. Wirtschaftsmediation 5. Kontakt zu Unternehmen 6. Verhandlungstechniken 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Machtungleichgewicht 2. Interkulturelle Mediation 3. Recht 4. Mediation in Politik u. Gesellschaft 5. Kontakt zu polit. Gruppen u. Interessensvertretungen

(ZSW 2004)

9.7 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Magdalin Abu Zahra
Geburtsdatum: 04.06.1985
Geburtsort: Amstetten, Niederösterreich
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet, ein Sohn (2010)

Bildungsverlauf

seit SS 2011 Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.
Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

2008-2011 Pädagogische Hochschule Wien, Lehramtsausbildung für die
Hauptschule Englisch/Geografie und Wirtschaftskunde; mit dem
Abschluss: Bachelor of Education (BA bzw. was hier konkret die
Abkürzung ist)

2005-2007 Universität Salzburg Diplomstudium: Anglistik

2000-2005 Bundesoberstufenrealgymnasium Honauerstraße, Linz

1996-2000 Privathauptschule Gleiß, Niederösterreich

1992-1996 Privatvolksschule Gleiß, Niederösterreich

Berufliche Erfahrungen

2009-2010 Islamische Religionslehrerin an der Sporthauptschule Amstetten,
Niederösterreich

2011-2014 Geographielehrerin an der Islamischen Fachschule Wien (IFS)