

**Endbericht**  
**"Projektevaluation: StreithelferInnen in der Rahlgasse"**

Christine Reidl

Sybille Reidl

Unter Mitarbeit von Gerald Knell

Konzeption: Ursula Adam, Christine Reidl, Sybille Reidl

*Das Evaluierungsteam bedankt sich bei allen InterviewpartnerInnen und der Projektsteuerungsgruppe für ihre bereitwillige Unterstützung!*

*Danke auch an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, an das Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen und an den Elternverein des BG + BRG 6 Rahlgasse für die Finanzierung der Evaluierung!*

# Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| 1. EINLEITUNG .....  | 1  |
| 1.1. Das Konzept des Projekts .....  | 2  |
| 2. ZIEL UND ANLAGE DER EVALUIERUNG .....   | 3  |
| 2.1. Zentrale Fragestellungen.....   | 3  |
| 2.2. Methodische Vorgangsweise .....   | 4  |
| 3. AUSGANGSLAGE .....  | 5  |
| 3.1. Interaktion und Konfliktkultur der SchülerInnen - Ergebnisse der Beobachtung .....          | 5  |
| 3.2. Konfliktklima und Streitkultur - Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....                     | 6  |
| Zusammenfassung .....  | 9  |
| 4. AUSBILDUNG DER STREITHELFERINNEN .....  | 10 |
| 4.1. Auswahlverfahren .....  | 10 |
| 4.2. Beurteilung der Ausbildung durch die StreithelferInnen.....                                 | 11 |
| 4.3. Ausbildung der StreithelferInnen - geschlechtsspezifische Aspekte.....                      | 13 |
| 4.4. Ausbildung der StreithelferInnen - altersspezifische Aspekte .....                          | 14 |
| Zusammenfassung .....  | 15 |
| 5. KOMPETENZ DER STREITHELFERINNEN .....   | 16 |
| 5.1. Einschätzung der Kompetenz durch die SchülerInnen der 1. und 2. Klassen.....                | 16 |
| 5.2. Selbsteinschätzung der StreithelferInnen .....  | 17 |
| 5.3. Kompetenzeinschätzung aufgrund der Fallschilderungen .....                                  | 17 |
| 5.4. Altersspezifische Probleme mit bestimmten Konfliktarten und -themen .....                   | 18 |
| Zusammenfassung .....  | 18 |
| 6. INANSPRUCHNAHME DER STREITHELFERINNEN .....   | 19 |
| 6.1. Formen der Peer-Mediation .....   | 19 |
| 6.2. Inanspruchnahme der Streithilfe - SchülerInnen, StreithelferInnen, BegleitlehrerInnen ..... | 19 |
| 6.3. Beschreibung der Fälle, die die StreithelferInnen schilderten .....                         | 20 |
| 6.4. Geschlechtsspezifische Aspekte zur Inanspruchnahme.....                                     | 20 |
| 6.5. Die Bedeutung der Häufigkeit der Inanspruchnahme .....                                      | 21 |
| Zusammenfassung .....  | 22 |

|   |    |
|---|----|
| 7. ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN .....   | 23 |
| 7.1. Das Streithilfe-Kammerl.....   | 23 |
| 7.2. Möglichkeiten der Mediationsdurchführung .....   | 23 |
| 7.3. Möglichkeiten der Kontaktaufnahme .....  | 24 |
| 7.4. Falldokumentation .....  | 25 |
| Zusammenfassung .....   | 25 |
| 8. EINBETTUNG DER STREITHILFE IN DEN SCHULALLTAG .....  | 26 |
| 8.1. Welche Rolle spielen die Klassenvorstände/LehrerInnen bei der Regelung von Konflikten zwischen SchülerInnen? ..... | 26 |
| 8.2. Einbeziehung der StreithelferInnen in den KOKOKO-Unterricht .....  | 26 |
| 8.3. Streithilfe und Disziplinarpyramide .....  | 27 |
| 8.4. Einbeziehung der StreithelferInnen in die Ausbildung der nächsten Generation .....                                 | 27 |
| 8.5. Welche Konflikte eignen sich für Streithilfe? .....  | 27 |
| Zusammenfassung .....   | 29 |
| 9. SICHERUNG DER KONTINUITÄT DES PROJEKTS .....   | 30 |
| 9.1. Wie gut waren die Ausgangsbedingungen für den Projektstart? .....  | 30 |
| 9.2. Projektakzeptanz .....   | 30 |
| 9.3. Informationsstand zum Projekt an der Schule .....  | 32 |
| 9.4. Die Rolle der Werbung .....  | 33 |
| 9.5. Supervision/Betreuung/Weiterbildung .....  | 35 |
| 9.6. Die Finanzierung des Projekts .....  | 36 |
| 9.7. Interne oder externe Ausbildung? .....   | 37 |
| Zusammenfassung .....   | 39 |
| 10. AUSBLICK .....  | 41 |

# 1. Einleitung

Mit einer Reihe kleinerer Projekte starteten Mitte der 90er Jahre die ersten Mediationsverfahren an österreichischen Schulen. Gründe dafür waren positive Erfahrungen vor allem in den USA und Deutschland mit dieser Methode im Schulbereich. Viele Konflikte, die in der Schule ausgetragen werden, entstehen am Rande des Schulalltags oder überhaupt außerhalb der Schule und betreffen die außerschulischen Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen. Es geht beispielsweise um Auseinandersetzungen um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, um die Ausschließung von Unternehmungen in der Freizeit, um Kränkungen aufgrund des familiären oder ethnischen Hintergrunds der Kinder, um herabsetzende Äußerungen über Kleidung und Aussehen und ähnliches. Spott, Missachtung und auch körperliche Aggression zählen zu den Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen. Konflikte haben aber immer auch einen geschlechtsspezifischen Hintergrund, sowohl was das Entstehen des Konflikts, als auch die Auseinandersetzung selbst und die Konfliktbewältigung betrifft. All dies belastet den Schulalltag, belastet die Beziehungen zwischen den SchülerInnen, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und führt zu Störungen im Unterricht.

Diese Situation wollten einige SchulpartnerInnen des BG + BRG 6 Rahlgasse nicht als unausweichlich hinnehmen. Sie bildeten im Schuljahr 1998/99 auf Initiative von ElternvertreterInnen eine Arbeitsgruppe, in der Eltern, LehrerInnen und anfänglich auch SchülerInnen Fragen der Koedukation und geschlechtssensiblen Pädagogik diskutierten. Thematischer Schwerpunkt war die spezifische Förderung von Buben und Mädchen. Bei den Mädchen standen Stärkung des Selbstbewusstseins, Erweiterung ihres Handlungsspielraums sowie „Nein“ sagen zu lernen im Vordergrund, bei Buben Stärkung der sozialen Kompetenzen, Entwicklung eines Selbstbewusstseins ohne „Macho-Gehabe“ und Abbau von übertriebenem Leistungs- und Konkurrenzverhalten.

Die zum Zeitpunkt der Diskussion bestehenden Probleme im Bereich der Bubenarbeit konnten mit den an der Schule zur Verfügung stehenden Angeboten nicht zufriedenstellend gelöst werden. Trotz der Möglichkeit, im Konfliktfall LehrerInnen, die als Mädchen- bzw. Bubenbeauftragte tätig waren, einzubeziehen, mussten nach wie vor zahlreiche Auseinandersetzungen im Rahmen des Unterrichts thematisiert und aufgearbeitet werden. Als problematisch wurde hier vermehrt das Verhalten der Buben empfunden. Im Vergleich zu den Mädchen, die die Unterstützung der Mädchenbeauftragten im Konfliktfall noch eher in Anspruch nahmen, wandten sich Buben kaum an die Bubenbeauftragten. Sie wälzten die Beziehungsarbeit häufig auf die LehrerInnen ab. Die Arbeit am Problem eines/r Einzelnen oder einiger weniger im Klassenverband wurde jedoch als störend und nicht sinnvoll empfunden. Die Bubenarbeit sollte daher durch eine neue Maßnahme forciert werden. Die Arbeitsgruppe griff einen von SchülerInnen stammenden Vorschlag auf: Konflikte unter SchülerInnen mit der Unterstützung von SchülerInnen zu lösen. In der Folgediskussion ergänzte die Gruppe die Projektidee der Peer-Mediation um den Ansatz der Geschlechtsspezifität. Dieses Konzept wurde schließlich den Eltern und dem Lehrkörper vorgestellt.

Für eine erfolgreiche Etablierung eines partnerschaftlichen und fairen Umgangs der Geschlechter miteinander war die Mitarbeit und Einbindung aller Beteiligten gefordert. Da eine entsprechende Bewusstseinsbildung auch außerhalb des Bereichs Schule stattfinden sollte, wurde in einem Initiativantrag des Elternvereins der Rahlgasse die Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen festgeschrieben.

Anfängliche Skepsis gegenüber der Methode, fehlendes Wissen, hohe Projektkosten, Befürchtungen, dass bereits etablierte Angebote wie beispielsweise KoKoKo abgeschafft oder an Bedeutung verlieren könnten sowie Verunsicherung durch eine veränderte schulparterschaftliche Rollenverteilung - hervorgerufen durch das verstärkte Engagement der Eltern - erforderten eine zweijährige intensive Diskussionsphase zwischen ProjektinitiatorInnen, Lehrkörper und Eltern. Durch die geleistete Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit der Arbeitsgruppe gelang es schließlich, die breite Zustimmung für die Umsetzung des Projekts zu bekommen.

Im Wintersemester 2000/2001 war es dann so weit: die ersten StreithelferInnen wurden ausgewählt und im Sommersemester 2001 ausgebildet. Mit der Ausbildung der SchülerInnen, der BegleitlehrerInnen sowie der

Praxisbegleitung der StreithelferInnen im ersten halben Jahr ihres Einsatzes betraute die Schule die externen MediatorInnen *Dr. Gabriela Sticht-Truchlik* und *Mag. Wolfgang Püls*. Zu StreithelferInnen wurden SchülerInnen der 2. und 3. Klassen ausgebildet, diese sind seit dem Schuljahr 2001/02 einsatzbereit. Parallel zur Projektentwicklung und -durchführung, liefen auch die Vorbereitungen für die Evaluierung des Projekts. Diese startete im November 2001 mit einem Kick-off-Workshop. Dieser fiel in den Zeitraum der beginnenden Praxisphase der StreithelferInnen. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Evaluierungsschritte ist im Kapitel 2 nachzulesen.

## **1.2. Das Konzept**

Das Konzept der StreithelferInnen baut auf der Technik der Mediation auf. Mediation ist eine Methode der Konfliktbewältigung, bei der durch die Vermittlung eines/r unparteiischen Dritten eine einvernehmliche Lösung in gegenseitiger Achtung der Konfliktparteien herbeigeführt wird. Bei Peer-Mediationsprojekten handelt es sich um einen Projekttypus, der an einer Schnittstelle zwischen außerschulischer Jugendarbeit und Schule ansetzt. Die Kompetenzen, die von den SchülerInnen (und auch den beteiligten LehrerInnen) im Zuge der Ausbildung erworben werden, können sowohl in der Freizeit als auch in der Schule zum Einsatz kommen. Das System Schule profitiert insofern, als eine effiziente Konfliktbewältigung, Schulalltag und Unterricht von Spannungen entlastet.

Bei der Ausbildung der StreithelferInnen an der Rahlgasse wurde ein Schwerpunkt auf die Bewusstmachung festgefahrener Geschlechterrollen und deren „Wiederholung“ im Konfliktfall gelegt. Bestehende Curricula zur Ausbildung mussten daher aufgrund dieser spezifischen Zielsetzung adaptiert und neu entworfen werden. Einen zweiten Schwerpunkt bildeten Aspekte einer altersspezifischen Herangehensweise an Konflikte. Dahinter stand die Annahme, dass MediatorInnen, die die Denkweise und Werthaltung ihrer KlientInnen kennen und auch teilen, mit den Konfliktparteien ihrer Altersgruppe auch die geeignetsten Lösungen erarbeiten können.

Die StreithelferInnen sollten auch auf strukturbedingte Konflikte, die auf den unterschiedlichen Positionen von LehrerInnen und SchülerInnen beruhen, vorbereitet werden. In der Pilotphase war allerdings nicht vorgesehen, StreithelferInnen in Konflikten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen einzusetzen.

Die Peer-Mediation ist an der Rahlgasse als Pilotprojekt konzipiert, mit der Option, sie nach der Erprobungsphase in das „Regelprogramm“ der bereits vorhandenen pädagogischen Instrumente zu integrieren.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist neben der Evaluation des StreithelferInnen-Projektes der Rahlgasse auch die Einarbeitung von Erfahrungen aus anderen Projekten bzw. von ExpertInnen, die seit mehreren Jahren in diesem Bereich tätig sind. Wir hoffen mit diesem Werk interessierten SchulpartnerInnen eine erste Orientierungshilfe geben zu können, welche Voraussetzungen eine erfolgreiche Umsetzung eines Peer-Mediationsprojektes am Schulstandort erfordert, mit welchen Hindernissen zu rechnen ist und welche Erwartungen daran geknüpft werden können.

## 2. Ziel und Anlage der Evaluierung

Die Evaluierung ist als begleitende Evaluierung konzipiert, die zu einem frühen Zeitpunkt des laufenden Projekts einsetzt. Der zentrale Ansatz ist, hemmende aber auch fördernde Einflüsse bei der Umsetzung des Projekts sichtbar zu machen, daraus resultierende oder zu erwartende Probleme möglichst früh zu thematisieren und geeignete Lösungsvorschläge anzubieten. Die Etablierung eines Mediationsprojekts in einer Schule benötigt Zeit und es dauert, bis Wirkungen sichtbar und somit erfassbar werden. Die Evaluation dokumentiert die Gegebenheiten zu einem frühen Zeitpunkt und kann für Vergleiche späterer Evaluierungen herangezogen werden.

### 2.1. Zentrale Fragestellungen

Die Evaluierung beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- (1) **Ausgangslage**  
Welche Konfliktkultur besteht an der Schule, wie gehen die SchülerInnen miteinander um? Diese Frage wird vor allem aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive behandelt.
- (2) **Ausbildung der StreithelferInnen**  
Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Inhalte und Methoden der StreithelferInnenausbildung altersspezifischen und geschlechtsspezifischen Ansprüchen gerecht wurden (siehe Kapitel Ausbildung). Weiters wird dargestellt, welche Vor- und Nachteile durch den Einsatz externer MediatorInnen bzw. schuleigener LehrerInnen als externe MediatorInnen zur Vermittlung der Ausbildungsinhalte zu erwarten sind (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität des Projekts).
- (3) **Kompetenz der StreithelferInnen**  
Es soll die Frage beantwortet werden, ob sich die StreithelferInnen den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gewachsen fühlen und wie sie mit ihrer Position zurecht kommen. Dies wird anhand der Selbstwahrnehmung der StreithelferInnen und anhand der Beurteilung durch die MitschülerInnen, der ersten und zweiten Klassen gemessen.
- (4) **Inanspruchnahme der StreithelferInnen**  
Die Evaluierung zeichnet den Umfang der Tätigkeit der StreithelferInnen nach. Es wird dargestellt, in welchen Fällen StreithelferInnen zum Einsatz kommen und wie sie Mediationstechniken anwenden, bzw. ob es auch Konflikte gibt, die ihnen nicht zugänglich sind. Außerdem wird aufgezeigt, welche Gründe es für eine mangelnde Inanspruchnahme gibt und was für eine breitere Akzeptanz des Projekts an der Schule getan werden kann. Und es wird die Häufigkeit der Inanspruchnahme als Erfolgsfaktor eines Peer-Mediations-Projekts diskutiert.
- (5) **Geschlechterverhältnis**  
Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die StreithelferInnen die geschlechtsspezifischen Muster von Konflikten bei der Entstehung und Lösung von Konflikten verändern können. Inwieweit haben die SchülerInnen traditionelle Geschlechterrollen internalisiert? Wie wird „männliches“ und „weibliches“ Konfliktverhalten bewertet? Außerdem stellt sich die Frage, ob die Ausbildung der StreithelferInnen die Geschlechtsspezifika bewußt machte und ein „Voneinander Lernen“ förderte (siehe Kapitel Ausgangslage und Ausbildung).
- (6) **Organisatorische Aspekte**  
Es wird der Frage nachgegangen, wie und in welcher Phase des Projekts die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule das Projekt eher gefördert oder behindert haben. Welche Zugangsmöglichkeiten zur Streithilfe bestehen und wie funktionieren sie?

- (7) Einbettung in andere Konfliktregelungsmechanismen  
An der Rahlgasse existieren bereits Instrumente zur Bearbeitung von Konflikten wie z.B. Kokoko-Unterricht und die Disziplinarpyramide. Es soll überprüft werden, in welchem Verhältnis die StreithelferInnen zu diesen Instrumenten stehen, in welchen Bereichen die StreithelferInnen eine Ergänzung der bestehenden Instrumente darstellen und wo es möglicherweise zu einer Konkurrenz oder zu Widersprüchen kommt.
- (8) Sicherung der Kontinuität des Projekts  
Es wird untersucht, wie hoch die Projektakzeptanz an der Schule ist und wie effizient die eingesetzten Werbemittel sind. Außerdem werden Möglichkeiten der Fortsetzung und Finanzierung des Projekts behandelt.

## 2.2. Methodische Vorgangsweise

Die Evaluierung setzte im laufenden Projekt ein und fand im Zeitraum Dezember 2001 bis Juni 2002 statt. Nachdem wichtige Schritte im Projekt der StreithelferInnen bereits vollzogen waren, beschäftigte sie sich in der ersten Phase mit der Reflexion der bereits abgeschlossenen Projektschritte. Das betrifft die Projektentwicklung, die Entwicklung des Curriculums für die StreithelferInnen und die Auswahl und Ausbildung der StreithelferInnen. Die Praxis der StreithelferInnen konnte von Beginn an begleitet werden.

In die Evaluierung sollte nach Möglichkeit die Erfahrungen und die Sichtweise möglichst aller Projektbeteiligter einfließen. Daraus ergeben sich die folgenden Evaluierungsschritte:

**Tab. 1: Evaluierungsschritte**

| Evaluierungsschritte                                | Beteiligte  |
|---|---|
| Workshop mit den Projektbeteiligten                 | InitiatorInnen des Projekts, Mitglieder der Projektgruppe „StreithelferInnen“ (=Kernteam), Direktorin, „SkeptikerInnen und BefürworterInnen“ aus der LehrerInnenschaft, externe MediatorInnen, Unterstufensprecher  |
| Beobachtung des Konfliktverhaltens der SchülerInnen | SchülerInnen der Rahlgasse  |
| Interviews mit StreithelferInnen                    | Alle ausgebildeten StreithelferInnen der dritten und vierten Klassen (17 Personen)  |
| Interviews mit BegleitlehrerInnen                   | BegleitlehrerInnen (4 Personen)   |
| Fragebogenerhebung der 1. und 2. Klassen            | 160 SchülerInnen der 1. und 2. Klassen  |
| ExpertInneninterviews                               | Mag. Andreas Jindra: Lehrer, Mediator und Initiator des Streithilfeprojekts am Schulschiff;<br>Konfliktlotse aus der 6. Klasse, Schulschiff; Mag. Claudia Kappacher: Expertin für Schulmediation; Margit Chikuru-Fürst: Direktorin der FHS Greiseneckergasse 31 (Interview gemeinsam mit einer am Mediationsprojekt beteiligten Lehrerin); Mag. Johannes Bechtold: arbeitet an einer Erhebung aller Peer-Mediationsprojekte in Österreich |

### 3. Ausgangslage

Zur besseren Einschätzung der vorherrschenden Konfliktkultur an der Schule dienen die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sowie einer schriftliche Befragung der SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen.

Die Beobachtung wurde im Jänner 2002 während der großen Pause an sechs Schultagen durchgeführt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf alters- und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen gelegt. Da es keinen zentralen Pausenraum gab, in dem sich alle SchülerInnen versammeln, wechselten die Beobachtungsstandorte zwischen den fünf Stockwerken. Eine Beobachtungssequenz fand vor der Schule statt. Für die Beobachtung wurde ein Instrument entwickelt. Beobachtungskategorien waren Anzahl, Bestandsdauer und Größe der Gruppen, geschlechtsspezifische Gruppenzusammensetzung, Interaktionen zwischen Mädchen, Burschen sowie Burschen und Mädchen.

Die Fragebogenerhebung fand im Juni 2002 statt. Insgesamt haben 159 SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen einen Fragebogen ausgefüllt, davon waren 101 Mädchen (63,5%) und 58 Burschen (36,5%). Aus den ersten Klassen erhielten wir 83 Fragebögen (52%), aus den zweiten Klassen 76 (48%).

Neben einer Einschätzung der SchülerInnen bezüglich des Klassenklimas, ihres eigenen Konfliktverhaltens, das der anderen geben sie auch Auskunft über die Möglichkeit, Konflikte im Unterricht zu thematisieren. Weitere Ergebnisse der Befragung, wie Informationsgrad und Einstellung der SchülerInnen zum Mediationsprojekt sowie erste Erfahrungen mit der Streithilfe finden sich in den jeweiligen Schwerpunktkapiteln.

#### *3.1. Interaktion und Konfliktkultur der SchülerInnen - Ergebnisse der Beobachtung*

Im Rahmen der Projektplanung wurde als Ziel der Peer-Mediation ein respektvoller Umgang der SchülerInnen miteinander formuliert. Dazu müssten nach Ansicht der Projektgruppe Eigenkompetenz und Verantwortungshaltung der SchülerInnen gestärkt und gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien erlernt werden. Daher fragt sich, wie die SchülerInnen derzeit miteinander umgehen und welche Konfliktlösungsstrategien sie einsetzen.

Die Ergebnisse der Beobachtung zeigen deutliche geschlechts- und altersspezifische Verhaltensunterschiede. Altersspezifische Unterscheide bestehen vor allem im Ausmaß des Bewegungsdranges als auch in der Größe, geschlechtlichen Zusammensetzung und "Haltbarkeit" von Gruppen. Stehen die Oberstufen-SchülerInnen in großen, eher statischen und zumeist gemischtgeschlechtlichen Gruppen vor oder in der Schule und unterhalten sich, so zeigt sich in den Stockwerken, in denen sich mehrheitlich Unterstufenklassen befinden, ein ganz anderes Bild. Bewegung spielt hier eine viel größere Rolle. Gruppen verändern sich rascher und Mädchen wie Buben bleiben häufiger untereinander. Gemischte Gruppen sind seltener zu beobachten und wenn, dann bestehen sie zumeist nur sehr kurz.

Der Bewegungsdrang ist nicht nur alters- sondern auch geschlechtsabhängig. Beim "Fangenspielen" sind großteils Burschen beteiligt, es gibt nur wenige Mädchen, die ebenfalls mitspielen. Unterstufenschülerinnen sind zwar auch in Bewegung, leben diese aber ruhiger aus. Sie sind in Gruppen von zwei bis vier Mädchen unterwegs, laufen dabei kaum und wenn dann zumeist nur kurze Strecken. In Rangeleien sind sowohl Burschen als auch Mädchen verwickelt, wobei sich diese bei den Mädchen auf einige wenige reduzieren, bei den Burschen kommen kurze Schubserien dauernd vor. Die Rangeleien zwischen Burschen sind auch zumeist gröber als die der Mädchen.

Mädchen finden sich häufiger in größeren Gruppen zusammen und plaudern, meistens finden ihre Rangeleien auch innerhalb des eng umgrenzten Raumes der jeweiligen Gruppenkonstellation statt. Die Burschen nehmen mehr Raum in Anspruch aufgrund ihres gesteigerten Bewegungsdrangs sowie ihrer größeren Bereitschaft

Rängeleien ohne besondere Rücksicht auf die sie umgebenden Personen auszutragen. Auch die Mädchen sind teilweise wild, sie ziehen sich aber schneller zurück, wenn Burschen Raum für sich in Anspruch nehmen.

Provokationen passieren sowohl von seiten der Burschen als auch der Mädchen. Einmal herausgefordert, unterscheiden sich die eingesetzten Mittel zur Abwehr oder zum Gegenschlag zwischen Burschen und Mädchen nur dahingehend, dass Mädchen als zusätzliche Möglichkeit zur direkten körperlichen Auseinandersetzung (Schläge und Tritte), das Abdrängen und Einsperren des Kontrahenten praktizieren. Auseinandersetzungen mit Anwesenden des gleichen Geschlechts kamen fast ausschließlich zwischen Burschen vor und verliefen deutlich gröber als zwischen Mädchen.

Nachfolgend sind einige typische Beispiele beobachteter Interaktionen beschrieben:

### Interaktionen zwischen Mädchen

Interaktionen mit Körperkontakt wird in Mädchengruppen zum Teil ausgelassen, aber generell mit einem eher "friedlich und ruhigen" Grundton, ausgelebt. Es kommt zu ... *"kleineren Rängeleien zwischen Mädchen, die einen spielerische Komponente haben"*..., sie spielen fangen oder ... *"gehen eingehängt,... umarmen sich immer wieder einmal kurz... oder ...spielen Abklatsch-Spiele"*. (Beobachtung 24.1.2002, 2. Stock - Klassen: 1a, 2a, 3a, 4bc).

### Interaktionen zwischen Burschen

Auch bei den Burschen sind ... *"kurze Rängeleien, die keinerlei aggressive Züge haben und von kurzer Dauer sind"*... (Beobachtung 22.1.2002, 3. Stock - Klassen: 2b, 3c, 4a, 4d, 5ab, 5c, 6a) und Fangenspielen eine Möglichkeit Körperkontakt herzustellen und ihren Bewegungsdrang auszuleben. Rängeleien dienen den Burschen aber auch als Mittel zum Kräfteressen und zum Ausleben von Aggressionen. Es lassen sich rauhere Interaktionsformen beobachten: ... *"Zwei Burschen verfolgen sich, verkeilen sich und einer versucht den anderen auszuheben. Sie boxen sich auch"*... oder ... *"Ein Bursche schubst den neben ihn gehenden, dieser revanchiert sich, das geht so hin und her, schaukelt sich auf, bis einer stürzt"*... (Beobachtung: 28.1.2002, 2. Stock - Klassen: 1a, 2a, 3a, 4bc)

### Interaktionen zwischen Burschen und Mädchen

Möglichkeiten, Kontakt zwischen einem Mädchen und einem Buben herzustellen, die oft auch kurze körperliche Berührungen mit einschließen, sind Spiel, Provokation und Störung.

... *"Beim "Fangenspielen" sind großteils Burschen beteiligt, es gibt ein bis zwei Mädchen, die ebenfalls mitspielen"*... oder ... *"Ein Mädchen provoziert immer wieder Jungen, wird von dem jeweils provozierten kurz verfolgt. Die kurzen Rängeleien wirken eher spielerisch und Spaßig. Die Provokationsszene wiederholt sich im Laufe der Pause dreimal"* ... (Beobachtung 22.1.2002, 3. Stock - Klassen: 2b, 3c, 4a, 4d, 5ab, 5c, 6a).

Vor dem Einsatz der Füße, schrecken aber auch Mädchen bei gegebenen Anlaß nicht zurück: ... *"Ein Mädchen läuft einem Burschen nach und versetzt ihm einen Tritt"*... (Beobachtung 22.1.2002, 3. Stock - Klassen: 2b, 3c, 4a, 4d, 5ab, 5c, 6a).

## 3.2. Konfliktklima und Streitkultur - Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, wie die SchülerInnen das Klima in der Schule erleben und wie sie ihr eigenes und das Konfliktverhalten anderer einschätzen. Klassengemeinschaft und Konfliktklima wird von Mädchen und Burschen tendenziell positiv beurteilt. Jeweils etwas weniger als zwei Drittel der befragten Buben und Mädchen fühlen sich in ihrer Klasse wohl (Mädchen: 62 %, Burschen: 64 % - sehr gut bis gut), ein Drittel hält die Klassengemeinschaft für ausreichend, aber verbesserungswürdig. Eine Minderheit äußert sich negativ und fühlt sich nicht ausreichend in die Klasse integriert. 74 % der Mädchen und 80 % der Burschen schätzen die Häufigkeit von Konflikten in ihrer Klasse als normal bis gering ein. Auch in Bezug auf die Erfahrung, Konflikte im

Unterricht ansprechen zu können, zeigen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede. Tendenziell geben Burschen (29 %) häufiger an, einen Streit selten oder nie im Unterricht thematisieren zu können als Mädchen (20 %).

**Tab. 2: Thematisieren von Konflikten im Unterricht in %**

| <i>Geschlecht</i> | <i>Besteht die Möglichkeit im Unterricht über einen Konflikt zu reden?</i> |                 |               |            |
|-------------------|--|-----------------|---------------|------------|
|                   | <i>Ja, jederzeit</i>   | <i>Manchmal</i> | <i>Selten</i> | <i>Nie</i> |
| <i>Mädchen</i>    | 30   | 50              | 19            | 1          |
| <i>Burschen</i>   | 14   | 57              | 26            | 3          |

Bezüglich der Einstellung zu bestimmten Konfliktregelungsmöglichkeiten haben Buben und Mädchen zum Teil unterschiedliche Auffassungen. Nur weil man seinen Konflikt nicht selbst regeln kann, ist man noch kein Schwächling meinen zwar 99 % der Mädchen und 84 % der Burschen. Allerdings heißt das noch nicht, dass die Zustimmung zur Aussage: Hilfe holen ist eine Stärke, ähnlich hoch ausfällt. Sie liegt mit 73 % bei den Mädchen und 76 % bei den Burschen deutlich darunter.

Unterschiedliche Auffassungen zeigen sich auch bei den Aussagen, in denen der Einsatz von Gewalt als manchmal unausweichlich bezeichnet wird (Zustimmung Burschen 46 %, Mädchen 27 %) oder wo Durchsetzungsvermögen mit Recht haben gleichgesetzt wird (Zustimmung Burschen 39 %, Mädchen 12 %).

**Tab. 3: Einstellungen zu verschiedenen Arten von Konfliktregelungsmöglichkeiten in %**

| <i>Einstellungen</i>  | <i>Mädchen</i>   |                        | <i>Burschen</i>  |                        |
|---|------------------|------------------------|------------------|------------------------|
|   | <i>Trifft zu</i> | <i>Trifft nicht zu</i> | <i>Trifft zu</i> | <i>Trifft nicht zu</i> |
| <i>Wer seine Streits nicht selber regeln kann, ist ein Schwächling.</i> | 1                | 99                     | 16               | 84                     |
| <i>Recht hat, wer sich durchsetzen kann.</i>                            | 12               | 88                     | 39               | 61                     |
| <i>Manchmal geht es ohne Gewalt nicht.</i>                              | 27               | 73                     | 46               | 54                     |
| <i>Sich Hilfe holen und helfen lassen, ist ein Zeichen von Stärke</i>   | 73               | 27                     | 76               | 24                     |

Geht es um den eigenen Einsatz bestimmter Streittaktiken und den der anderen, zeigen sich die größten Wahrnehmungsunterschiede in den Kategorien "Mobben" (Gerüchte verbreiten, jemanden schlecht machen) und "Etwas kaputt machen". Beides widerfährt den SchülerInnen häufiger als sie selbst angeben es zu tun. Bei den

Verhaltensweisen "Anschreien", "Raufen", "Etwas wegnehmen" verhält es sich ebenso, allerdings sind die Unterschiede zwischen dem eigenen und dem Handeln der anderen nicht so hoch.

Ein umgekehrtes Wahrnehmungsbild findet sich bei den Verhaltensweisen "Ignorieren" und "Drohen", hier geben die SchülerInnen an, dass sie dieses Mittel selbst häufiger einsetzen als ihre MitschülerInnen.

**Tab 4. Vergleich: Eigenes Streitverhalten - Streitverhalten der anderen**

| Ähnliche Verteilungen | Selbst<br>(häufig bis manchmal in %) |   | Andere<br>(häufig bis manchmal in %) |
|-----------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Ignorieren            | <b>62</b>                            | < | 49                                   |
| Anschreien            | 51                                   | > | 67                                   |
| Drohen                | <b>17</b>                            | < | 14                                   |
| Raufen                | 13                                   | > | 19                                   |
| Etwas wegnehmen       | <b>17</b>                            | > | <b>44</b>                            |
| Mobben                | <b>9</b>                             | > | <b>43</b>                            |
| Etwas kaputt machen   | 4                                    | > | 14                                   |

Eine geschlechtsspezifische Analyse der Zuordnung unterscheidlicher Streittaktiken zu den Kategorien "eher Burschen" und "eher Mädchen" zeigt, dass sowohl Buben als auch Mädchen die Verhaltensweisen "Raufen", "Drohen", "Austricksen", "Etwas kaputt machen", "Verspotten" und "Anschreien" deutlich häufiger den Buben zuordnen als den Mädchen. Umgekehrt verhält es sich für die Verhaltensweisen "Ignorieren" und "Hilfe holen", diese werden von beiden Geschlechtern den Mädchen zugeschrieben. Geht es um "Mobben" (Gerüchten verbreiten, jemanden schlecht machen) und "Etwas wegnehmen", so ist keine klare Geschlechterzuschreibung sichtbar.

**Tab. 5: Geschlechtsspezifische Zuordnung von Konfliktverhaltensweisen**

| Konfliktverhaltensweisen | Zuordnung zu "eher Burschen" |                          | Zuordnung "eher Mädchen"  |                          |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
|                          | Angaben der Burschen in %    | Angaben der Mädchen in % | Angaben der Burschen in % | Angaben der Mädchen in % |
| Raufen                   | 76                           | 76                       | -                         | 3                        |
| Drohen                   | 41                           | 45                       | 6                         | 2                        |
| Austricksen              | 39                           | 36                       | 9                         | 4                        |
| Etwas kaputt machen      | 34                           | 50                       | 19                        | 7                        |
| Verspotten               | 33                           | 35                       | 11                        | 3                        |
| Anschreien               | 33                           | 27                       | 5                         | 5                        |
| Gerüchte verbreiten      | 33                           | 23                       | 25                        | 19                       |
| Etwas wegnehmen          | 20                           | 33                       | 24                        | 12                       |
| Ignorieren               | 8                            | 3                        | 43                        | 66                       |
| Hilfe holen              | 2                            | 2                        | 51                        | 75                       |

In den vor der Fragebogenerhebung durchgeführten Interviews mit den StreithelferInnen haben diese charakteristisches Konfliktverhalten von Mädchen und Burschen beschrieben. Sie bewerteten das Streitverhalten der Burschen häufiger positiv, das der Mädchen dagegen häufiger negativ (siehe Kapitel Ausbildung). Die aufgezählten Verhaltensweisen wurden in den Fragebogen integriert: Die Auszählung zeigt, dass die

Zustimmung der Burschen erwartungsgemäß fast durchgehend höher ausfällt als die der Mädchen. Ausnahmen bilden die erste und letzte Charakterisierung in der Tabelle. Der Anteil derer, die Mädchenstreits für verwickelter und schwieriger hält ist bei Burschen und Mädchen etwa gleich hoch. Die positive Streitverhaltensweise der Mädchen, Konflikte früher anzusprechen, bekam von den weiblichen Befragten eine deutlich höhere Zustimmung.

**Tab. 6: Zustimmung zu stereotypen Streitcharakterisierungen nach Geschlecht – Zustimmung in %**

| <i>Aussagen über das Konfliktverhalten von Mädchen und Buben</i>          | <i>Mädchen</i> | <i>Burschen</i> |
|---|----------------|-----------------|
| <i>Mädchenstreits sind verwickelter und schwieriger als Bubenstreits.</i> | 44             | 43              |
| <i>Mädchen sind nachtragender als Buben.</i>                              | 46             | 65              |
| <i>Buben versöhnen sich schneller als Mädchen.</i>                        | 31             | 53              |
| <i>Mädchen streiten sich häufiger wegen Kleinigkeiten als Buben.</i>      | 53             | 70              |
| <i>Bubenstreits sind leichter zu lösen als Mädchenstreits.</i>            | 30             | 47              |
| <i>Mädchen sprechen Konflikte früher an als Buben.</i>                    | 73             | 59              |

### *Zusammenfassung*

Beobachtung und Fragebogenerhebung zeigen typische geschlechtsspezifische Verhaltensweisen. Die räumliche Dominanz der Burschen, ihr ausgeprägter Bewegungsdrang - vor allem in den Unterstufenklassen - und ihr "lockerer" Umgang mit dem Einsatz von "Körperkraft" finden sich in der Beobachtung. Im Fragebogen finden diese Ergebnisse ihre Entsprechung in der Zustimmung jedes zweiten befragten Burschen, dass es manchmal ohne Gewalt einfach nicht geht und in der eindeutigen Zuordnung des Raufens als etwas, das hauptsächlich Buben tun.

Rängeleien zwischen Burschen in der Pause treten zwar wesentlich häufiger auf und verlaufen auch gröber als bei Mädchen, jedoch scheuen sich Mädchen in Konfliktsituationen durchaus nicht vor dem Einsatz von Schlägen und Tritten, wenn auch zumeist in der Rolle der Provozierten und nicht der Provokateurin. In der Fragebogenerhebung meinte immerhin jedes dritte bis vierte Mädchen das der Einsatz von Gewalt manchmal unumgänglich wäre.

Betrachtet man die Zuordnung der unterschiedlichen Streitverhaltensweisen, so zeigt sich, dass die meisten sowohl von Mädchen als auch von Buben angewendet werden. Vergleicht man allerdings die geschlechtsspezifische Zuordnung, so treten traditionelle Geschlechterrollenstereotype zu tage. Raufen wird hauptsächlich Burschen zugesprochen, genauso wie z.B. verspotten, Gerüchte verbreiten, drohen und austricksen. Mädchen werden Verhaltensweisen wie ignorieren und Hilfe holen zugeordnet. Uneinigkeit herrscht

lediglich beim Wegnehmen von Sachen, Burschen schreiben das Mädchen eher zu und Mädchen meinen wiederum häufiger, das Burschen dies eher machen.

Diese Ergebnisse lassen nun keinesfalls den Schluß zu, in der Rahlgasse seien Streit oder gewalttätige Auseinandersetzungen an der Tagesordnung. Im Gegenteil, abgesehen von einigen wenigen beobachteten größeren Rangeleien, konnte das Klima in den Pausen als entspannt und lebendig beschrieben werden. Etwa zwei Drittel der befragten SchülerInnen der 1. und 2. Klassen geben auch an, dass sie sich in ihrer Klasse wohl fühlen und bezeichnen die Klassengemeinschaft als gut bzw. sehr gut. Gestritten wird, so empfinden es die meisten, eher wenig bis normal häufig. Ein Großteil der SchülerInnen kann über Konflikte auch im Unterricht sprechen. Allerdings hat jede Klasse ihre „Außenseiter“, für die nach Meinung einiger SchülerInnen StreithelferInnen eine Unterstützung sein könnten.

## 4. Ausbildung der StreithelferInnen

### 4.1. Auswahlverfahren

#### Erfahrungen der StreithelferInnen und ExpertInnen

Es gibt unterschiedlichste Formen, SchülerInnen für Peer-Mediationsprojekte auszuwählen und es wird bei Peer-Mediation nach verschiedensten Kriterien vorgegangen. Vor der Entscheidung, welches Auswahlverfahren angewandt wird steht allerdings eine andere Frage, die Bechtold, ein Experte, der zum Erhebungszeitpunkt an einer Studie über Peer-Mediationsprojekte in Österreich arbeitete, stellt:

*„Will ich ein möglichst effizientes Angebot oder geht es viel mehr darum, die SchülerInnen zu stärken zu befähigen. Gibt es die Ressourcen, dies vielen SchülerInnen zukommen zu lassen oder gibt es nur ein sehr eingeschränktes Angebot. Danach richtet sich die Auswahl.“ (Bechtold)*

Zentraler Punkt bei der Auswahl von StreithelferInnen ist die Freiwilligkeit, wie alle ExpertInnen betonen. Kappacher, eine Expertin für Schulmediation, die selbst StreithelferInnen an Schulen ausbildet, fügt dem noch hinzu, dass diese auch nach der Ausbildung bestehen und bewusst gemacht werden muss, denn *„es ist schwierig ihnen klar zu machen was wirklich auf sie zukommt.“* Einen gewissen Ausfall bezeichnet sie als unvermeidbar, da die SchülerInnen erst kennenlernen müssen, worauf sie sich einlassen, um sich entscheiden zu können, Mediation auszuüben.

In der Rahlgasse entschied man sich, 17 SchülerInnen – 10 Mädchen und 7 Burschen aus zwei Jahrgängen (der 2. und 3. Klassen) auszubilden. Sie wurden von ihren MitschülerInnen im Frühjahr 2001 gewählt, allerdings erfolgte das nach Aussagen der SchülerInnen nicht bei allen StreithelferInnen nach dem gleichen **Verfahren**: In einer Klasse verschwanden die Abstimmungszettel und *„wir haben dann irgendwen genommen“... (1)*. Eine Schülerin wurde aufgrund der „nichtdeutschen“ Muttersprache ihrer Mutter in das Ausbildungsprogramm aufgenommen, obwohl sie nicht gewählt worden war. Ein Schüler wurde vom Klassenvorstand gefragt, ob er mitmachen wollte, *„weil sie noch jemand gebraucht haben“... (10)*.

Zusätzlich wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass aus jeder Klasse mindestens ein Mädchen und ein Bub auszubilden. Außerdem bemühte man sich, auch MigrantInnenkinder für das Projekt zu gewinnen. Der Großteil der gewählten SchülerInnen war sich sicher, an dem Projekt teilnehmen zu wollen, bzw. war zumindest sehr interessiert. Nur zwei Schülerinnen erzählen, dass sie eigentlich nicht StreithelferInnen werden wollten, eine davon hat ihre Meinung aber bald geändert. Ein Junge war nach der Wahl unsicher, nahm aber dann teil, da er von der Klasse gewählt wurde und dachte sich *„das ist sicher eine Erfahrung, die kann man brauchen und das ist praktisch fürs Leben“... (8)*.

Wenn man die StreithelferInnen der Rahlgasse fragt, warum sie glauben gewählt worden zu sein, begründet dies ein Teil mit **Eigeninitiative**. Sie haben entweder schon vor der Wahl ihr Interesse bekundet, haben darum gekämpft oder waren die einzigen, die StreithelferInnen werden wollten. Weitere Gründe für die Wahl, die allerdings ausschließlich Mädchen anführen, sind **persönliche Eigenschaften** wie Hilfsbereitschaft, Neutralität und Beliebtheit. Ein Drittel der StreithelferInnen meint nicht zu wissen, warum sie gewählt wurden. Einer vermutet jedoch *„weil die meisten gedacht haben, dass ich das am besten kann“ (12)*. Es fällt auf, dass Mädchen ihre Wahl eher begründen als Burschen und sie begründen ihre Wahl eher mit Eigeninitiative (3) oder mit persönlichen Eigenschaften (3).

Die Methode der Wahl der StreithelferInnen durch ihre MitschülerInnen ist vor allem dann sinnvoll, wenn Schulen ein möglichst effizientes Angebot benötigen und geringe Ressourcen zur Verfügung haben, wie es in der FHS

Greiseneckergasse der Fall war. Dort wurde ein einmaliges Peer-Mediationsprojekt nach einem Fall von Gewalt von der Jugendanwaltschaft durchgeführt (Chikuru-Fürst).

Wenn SchülerInnen StreithelferInnen aus ihrer Klasse wählen, hat das Vor- und Nachteile: Einige ExpertInnen äußern Bedenken zur Wahl der StreithelferInnen. Denn gewählt werden meistens die, die das Sagen haben, oder die **bereits** eine **Funktion** in der Schule bekleiden. Folglich kann es zu einer Überbelastung der SchülerInnen kommen. Auch zwei StreithelferInnen der Rahlgasse begründen ihre Wahl mit ihrer Funktion als KlassensprecherIn. Ein weiterer Klassensprecher wurde gewählt, lehnte die Wahl jedoch ab. Unter den StreithelferInnen der Rahlgasse wurde in den Interviews auch die Vermutung geäußert, dass nur die beliebtesten und die „coolsten“ gewählt werden. Eine Schülerin stellt auch die Frage, ob das die geeignetsten sind.

Bei der Auswahl der StreithelferInnen gilt zu überlegen, ob ein Mediationsprojekt vielleicht auch eine Chance für sozial schwächere SchülerInnen und AußenseiterInnen sein kann, wie Kappacher und Bechtold ins Treffen führen.

*Die Peer-Mediationsausbildung ist eine Chance für die einzelnen SchülerInnen, dass sie sich soziale Kompetenzen aneignen, dass sie selber wachsen, dass sie "bemächtigt" (empowered) werden. Dann könnte man argumentieren: (...) möglichst die Schwächeren nehmen oder überhaupt nur die Außenseiter nehmen. Es gibt auch diese Erfahrungen, dass Außenseiter einer Klasse durch die Peer-Mediationsausbildung so gestärkt und vom Selbstwertgefühl gefördert wurden, dass dies ihre Integration in die Klasse ermöglichte. Diese Frage bedarf einer differenzierten Betrachtung. (Bechtold)*

Dagegen spricht jedoch Kappachers Vermutung, dass für den Erfolg des Projekts unbedingt erforderlich ist, die sozial akzeptiertesten SchülerInnen dafür zu gewinnen. Eine ausgewogene Mischung wäre also wichtig.

Als weitere überlegenswerte Kriterien werden von den ExpertInnen genannt: Geschlecht, Alter, ethnische Gruppen. Kappacher meint auch, es wäre gut, mit den LehrerInnen Rücksprache zu halten über die soziale Begabung der SchülerInnen, ihre schulischen Leistungen und Zusatzbelastungen. Auch die Einbeziehung der Eltern ist überlegenswert. Ist die Peer-Mediation als unverbindliche Übung in einer Schule institutionalisiert, wie das am Schulschiff der Fall ist, sieht die Auswahl der StreithelferInnen etwas anders aus, wie Jindra erzählt:

*„Wenn sich zu viele melden, dürfen zuerst die, die schon dabei waren, dann die, die letztes Jahr schon wollten aber nicht reingekommen sind, dann schauen wir, ob das Buben/Mädchen Verhältnis ausgewogen ist.“ (Jindra)*

## **4.2. Beurteilung der Ausbildung**

In der Rahlgasse wurden die StreithelferInnen von externen MediatorInnen (Dr. Gabriela Sticht-Truchlik und Mag. Wolfgang Püls) außerhalb des Unterrichts ausgebildet. Die Ausbildung nahm während des Wintersemesters 2001/2002 insgesamt 20 Stunden in Anspruch, darauf folgte eine Nachbetreuung im Sommersemester 2002. Gleichzeitig mit den SchülerInnen wurden die BegleitlehrerInnen im Ausmaß von 9 Stunden in das Thema Mediation eingeführt, um die StreithelferInnen bei Bedarf unterstützen zu können.

Wie beurteilen die StreithelferInnen der Rahlgasse die Ausbildung? Die Rollenspiele werden von allen Befragten erwähnt, bis auf drei Ausnahmen ausschließlich positiv. Als erster Grund wird häufig ihre Praxisnähe genannt. Drei StreithelferInnen kritisierten allerdings, dass die Rollenspiele zu „unrealistisch“ waren (16). Manche Konflikte waren zu sehr von ihren Lebenswelten entfernt und wurden deshalb ...„nicht kapiert“... (12) (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität des Projekts).

Im Gegensatz zur überwiegend positiven Bewertung der praxisnahen Rollenspiele werden theoretische Inhalte häufig negativ bewertet, mehr Praxis, Üben und Rollenspiele, und weniger „Zettel“, Wiederholungen und schulähnlichen Frontalunterricht lautet die Zusammenfassung in diesem Bereich. Mehrere StreithelferInnen bemängelten, dass der Werbung zu viel Zeit gewidmet wurden.

Von den neu erlernten Fertigkeiten, wird die Neutralität am häufigsten genannt, gefolgt von Rücksichtnahme und Zurückhaltung im Gespräch, dass bei der Lösungsfindung geholfen wird, sie aber nicht von den StreithelferInnen entworfen wird. Ein bewussterer, analytischer Umgang mit Streit wird ebenfalls angeführt.

Die Aussagen der StreithelferInnen zur Ausbildung zeigen, wie wichtig es ist, dass diese keinen unterrichtsähnlichen Charakter hat und eher auf einer spielerischen als theoretischen Ebene ansetzt.

Generell gibt es laut Bechtolds Erfahrungen sehr unterschiedliche Ausbildungskonzepte – sie reichen von 20-200 Stunden und Kappacher fügt auch hinzu, dass sich mittlerweile altersspezifische Angebote herausdifferenziert haben. Niederschwelligere Formen, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen hält Bechtold vor dem Beginn einer Peer-Mediation für sehr wichtig (siehe Kapitel Einbettung der Streithilfe in den Schulalltag). Allerdings zeigen auch Erfahrungen wie in der Hauptschule im 20. Bezirk, dass ein Mediationsprojekt auch ohne niederschwelligen Einstieg der SchülerInnen sehr erfolgreich sein kann. Dann ist es jedoch besonders notwendig, das Ausbildungsprogramm auf die Gruppe abzustimmen, wie Kappacher generell betont. Jindra sieht vor der Ausbildung der StreithelferInnen noch eine andere Notwendigkeit: es sollten zunächst einmal eine Gruppe von LehrerInnen ausgebildet werden, bevor man noch mit den Kindern beginnt, damit die Philosophie der Mediation in der Schule verankert wird (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität des Projekts).

Auch eine Nachbetreuung von mindestens einem halben Jahr fordert Kappacher. Länger ist dies bei einer Ausbildung durch externe MediatorInnen oft aus finanziellen Gründen nicht möglich, wie Chikuru-Fürst erzählt. Hier zeigt sich der besondere Vorteil einer Institutionalisierung der Peer-Mediation in Form einer unverbindlichen Übung. Jindra berichtet vom Schulschiff, dass dort SchülerInnen ab der 4. Klasse die Möglichkeit haben, am Mediationsprojekt teilzunehmen. Im ersten halben Jahr lernen sie und dann dürfen sie zunächst als „Beiwagerl“ und schließlich eigenständig mediieren. Sie bleiben jedoch auch immer im „Mediationsunterricht“ und haben während ihrer Tätigkeit als Streitlotsen immer die Möglichkeit, sich Unterstützung zu holen, Techniken zu wiederholen, weiter zu lernen. Am Schulschiff hat sich das Projekt mittlerweile so weiterentwickelt, dass nun auch ältere und erfahrene SchülerInnen jüngere Streitlotsen unterrichten:

*„Meine Kollegin und ich sind nur als Coaches dabei. Wir versuchen nur, sie anzuleiten, auf alles draufzukommen. Ich versteh mich da auch als Lernender – denn ihre Konfliktlösungen sind so kreativ, auf die käm ich nie. Das ist auch ein Paradigmenwechsel in der Schule – denn LehrerInnen wissen alles.“ (Jindra)*

Bechtold warnt in diesem Zusammenhang, das Projekt ganz an die SchülerInnen abzugeben, denn es ist ein Schritt, sich den Mediationsgedanken anzueignen und es ist etwas anderes jemanden dazu zu befähigen, ein Mediationsgespräch zu führen. Wenn aber AusbilderInnen bzw. LehrerInnen zur Unterstützung und Anleitung anwesend sind, scheint dieses Konzept im Sinne eines Empowerment der SchülerInnen, was Mediation ja schließlich sein soll, sehr sinnvoll zu sein.

### **4.3. Ausbildung der StreithelferInnen - geschlechtsspezifische Aspekte**

Bechtold kam in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Mädchen ein stärkeres Interesse an Peer-Mediation zeigen als Burschen. Und auch die InitiatorInnen an Schulen sind häufiger Frauen als Männer. Ersteres bestätigen einige StreithelferInnen der Rahlgasse, die während der Ausbildung geschlechtsspezifische Unterschiede angeben. Eine Schülerin hatte den Eindruck, dass die Burschen die Ausbildung anfangs nicht so ernst genommen haben wie die Mädchen. Insgesamt wird die Zusammenarbeit von Mädchen und Burschen während der Ausbildung aber als gut bezeichnet, wobei nicht sicher gesagt werden kann, ob es sich dabei um sozial erwünschte Aussagen handelt. In manchen Interviews wird auch angesprochen, dass es zu einer tendenziellen Geschlechtersegregation kam, die für dieses Alter wohl typisch ist – Mädchen mediieren mit Mädchen und Burschen mit Burschen.

Bechtold wie Kappacher betonen diesbezüglich die Wichtigkeit der geschlechtsspezifischen Identifikation mit den AusbilderInnen. Ein gemischtes Team ist also vorteilhaft. Auch Jindra erzählt, dass es nun am Schulschiff auch

möglich ist, mit Mädchen und Buben getrennt Selbsterfahrung zu machen, seit er eine Kollegin hat, die mit ihm das Projekt durchführt. Das bewertet er als sehr wichtig, da bei gemischtgeschlechtlicher Selbsterfahrung vieles nicht zur Sprache kommt.

Der Versuch im Mediationsprojekt an der Rahlgasse, dem geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Konfliktverhalten Rechnung zu tragen, wirkt sich in zweierlei Richtung aus: Einerseits wurde durch die Ausbildung Bewusstsein für unterschiedliches Streitverhalten geschaffen, andererseits wurden dadurch möglicherweise auch klassische Stereotype tradiert und zementiert. So bezeichnet ein Mädchen die in der Ausbildung vermittelten Geschlechtsunterschiede als „*Klischee*“. Teilweise entsprechen diese ihrer Erfahrung, teilweise aber auch nicht. Betrachtet man die Einschätzungen der StreithelferInnen zum Konfliktverhalten von Mädchen und Burschen, treten diese Klischees zu Tage, genauso wie bei den SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen (siehe Kapitel Ausgangslage).

#### **4.4. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Konfliktverhalten nach Ansicht der StreithelferInnen**

Elf StreithelferInnen nennen geschlechtsspezifische Unterschiede im Streitverhalten zwischen Mädchen und Buben. Vier meinen, dass ihnen die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Verhaltensweisen in Konflikten schon vor der Ausbildung aufgefallen sind und vier erkennen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Streitverhalten. Ein Gegenüberstellung der Zuschreibungen zu Mädchen- und Bubenstreits zeigt, dass das Streitverhalten der Mädchen – auch von ihnen selbst - als tendenziell „nicht o.k.“ (14) bezeichnet wird. Das der Burschen wird auch von Mädchen häufiger mit positiv besetzten Beschreibungen versehen.

Tab. 8: Gegenüberstellung geschlechtsspezifischer Charakterisierungen des Streitverhaltens

| <b>Mädchenstreits</b>                                      | <b>Bubenstreits</b>   |
|--|---|
| <i>verwickelter und schwieriger</i>                        | <i>leichter lösbar, weil sie nicht so lang zurückgehen</i>                    |
| <i>nachtragend und langwierig</i>                          | <i>vertragen sich leichter wieder</i>   |
| <i>verbreiten Gerüchte, reden nicht mehr miteinander</i>   | <i>eher gewalttätig</i>   |
| <i>streiten wegen jeder Kleinigkeit</i>                    | <i>kommen eher in die Disziplinarpyramide und daher zu StreithelferInnen</i>  |
| <i>kommen wegen jeder Kleinigkeit zu den Streithelfern</i> | <i>kommen erst mit ernsthaften Problemen wie Mobbing zu den Streithelfern</i> |
| <i>weniger Schuldgefühl, da hinterlistig</i>               | <i>eher schuldbewusst, da offen ausgetragen</i>                               |
| <i>streiten häufiger</i>                                   | <i>rangeln leichter – aber oft auch Spaßhalber</i>                            |

Nur zwei Mädchen äußern positive Assoziationen. Sie meinen, Mädchen seien offener und reden leichter über ihre Konflikte und sie rangeln nicht (1, 3). Es herrschen größtenteils eindeutige, traditionelle Geschlechterrollenbilder in Bezug auf das Streitverhalten vor (siehe Kapitel Ausgangslage).

#### **4.4. Ausbildung der StreithelferInnen - altersspezifische Aspekte**

Ein Ziel der Peer-Mediation ist es laut Kappacher, den Altersunterschied zwischen StreithelferInnen und KlientInnen möglichst gering zu halten um kein starkes hierarchisches Gefälle zu erzeugen. Dem widerspricht eine Begleitlehrerin der Rahlgasse, die für ältere StreithelferInnen argumentiert, da die ersten oder zweiten Klassen ihrer Einschätzung nach mit ihren Konflikten nicht zu Gleichaltrigen oder wenig Älteren gehen wollen, ...*„die wollen den Blick nach oben richten zur siebten oder achten Klasse“*... (L4). Das Problem einer starken Hierarchie ist dann jedoch sicher evident, wonach manche Erst- und ZweitklasslerInnen vielleicht auch ein Bedürfnis haben, wenn sie sagen: StreithelferInnen können nichts machen, da sie keine Erwachsenen sind (siehe Kapitel Kompetenz).

Drei LehrerInnen der Rahlgasse befürworten grundsätzlich den Start der Ausbildung in den ausgewählten Klassen. Die meisten StreithelferInnen bringen genug Reife mit, obwohl sie vielleicht in manchen Bereichen Hilfe brauchen (L2). Sie haben ...*„originellere Ideen und eine eigene Sprache“*... (L3).

Die Gefahr altersbedingter Empathieprobleme schätzt Kappacher gering ein. Sie hält es auch für möglich, dass selten aber doch ältere SchülerInnen zu jüngeren MediatorInnen kommen. Das entspricht auch den Erfahrungen, die Chikuru-Fürst in ihrer Schule gemacht hat. Jindra und Bechtold halten diese Variante für unwahrscheinlich.

Jindra erklärt das mit einer natürlichen Hierarchie unter Kindern und Jugendlichen, die ein Hilfe-Suchen Älterer bei Jüngeren unmöglich macht. Bechtold erzählt von Schulen, in denen möglichst früh mit der Ausbildung der Streitolotsen begonnen wurde, damit sie möglichst lang an der Schule tätig sein können. Hier ergaben sich Probleme, dass Erst- und ZweitklasslerInnen keine Fälle bekamen, weil Ältere sie nicht in Anspruch nahmen. Bei Dritt- und Viert-klasslerInnen zeigt sich häufig, dass in diesem Alter Mediation als „uncool“ gilt. Diesbezüglich machen sich auch BegleitlehrerInnen an der Rahlgasse Sorgen, dass die StreithelferInnen mit der derzeitigen Frustration über einen Mangel an Aktivität überfordert sind. Doch da hilft nach Ansicht der ExpertInnen nur Zeit. Wenn ein Mediationsprojekt einmal drei bis vier Jahre an einer Schule läuft, sind die StreithelferInnen älter und Mediation ist anerkannt.

## **Zusammenfassung**

Je nach dem, ob Streithilfe an einer Schule als effizientes Angebot eingerichtet werden soll, wo sozial akzeptierte, begabte Kinder und Jugendliche Konflikte regeln sollen, oder ob sie als Ausbildung so vielen SchülerInnen wie möglich oder bestimmten Zielgruppen zugute kommen soll, wird das Auswahlverfahren ein anderes sein. Für eine Wahl der StreithelferInnen, wie sie auch an der Rahlgasse durchgeführt wurde, spricht, dass sich SchülerInnen ihre StreithelferInnen selbst aussuchen können, diese also leichter akzeptiert werden. StreithelferInnen an der Rahlgasse, vor allem Mädchen, begründen ihre Wahl auch mit Eigeninitiative und persönlichen Eigenschaften. Allerdings werden auch gern SchülerInnen gewählt, die z.B. schon KlassensprecherInnen sind, wie auch in der Rahlgasse geschehen. Hier besteht die Gefahr der Überlastung. Wenn die beliebtesten SchülerInnen einer Klasse gewählt werden, fragt sich auch, ob sie wirklich die geeignetsten sind.

StreithelferInnen werden auch oft nach Kriterien wie Alter, Geschlecht, ethnische Gruppe ausgewählt. Peer-Mediation kann aber auch eine Chance für sozial Schwächere und AußenseiterInnen sein, sich persönlich weiter zu entwickeln und sich besser in der Schule zu integrieren. ExpertInnen plädieren hier für eine ausgewogene Mischung.

### **Ausbildung:**

Bevor die ExpertInnen auf die Ausbildung der StreithelferInnen zu sprechen kommen, erwähnen sie überlegenswerte Vorbedingungen wie ein niederschwelliges Angebot zur Konfliktbearbeitung für alle, wie es auch an der Rahlgasse in Form des KOKOKO-Unterrichts besteht. Eine andere Anregung ist, LehrerInnen auszubilden, bevor man noch mit den SchülerInnen beginnt, da Peer-Mediation im Sinn des Empowerment der SchülerInnen einen Paradigmenwechsel an einer Schule bedeutet, den LehrerInnen langsamer als SchülerInnen bewältigen.

Empowerment kann auch schon während der Ausbildung der StreithelferInnen zentral sein, wenn erfahrene StreithelferInnen die Möglichkeit bekommen, andere SchülerInnen auszubilden. Allerdings muss dieses Modell unbedingt permanent von MediatorInnen oder LehrerInnen als Coaches begleitet werden.

Die Bewertung der Ausbildung durch die StreithelferInnen der Rahlgasse zeigt, wie wichtig die Praxis in Form von Rollenspielen während der Ausbildung ist. Auch neu erlernte Fähigkeiten wie Neutralität oder Zurückhaltung werden so wahrscheinlich am besten weiter eingeübt.

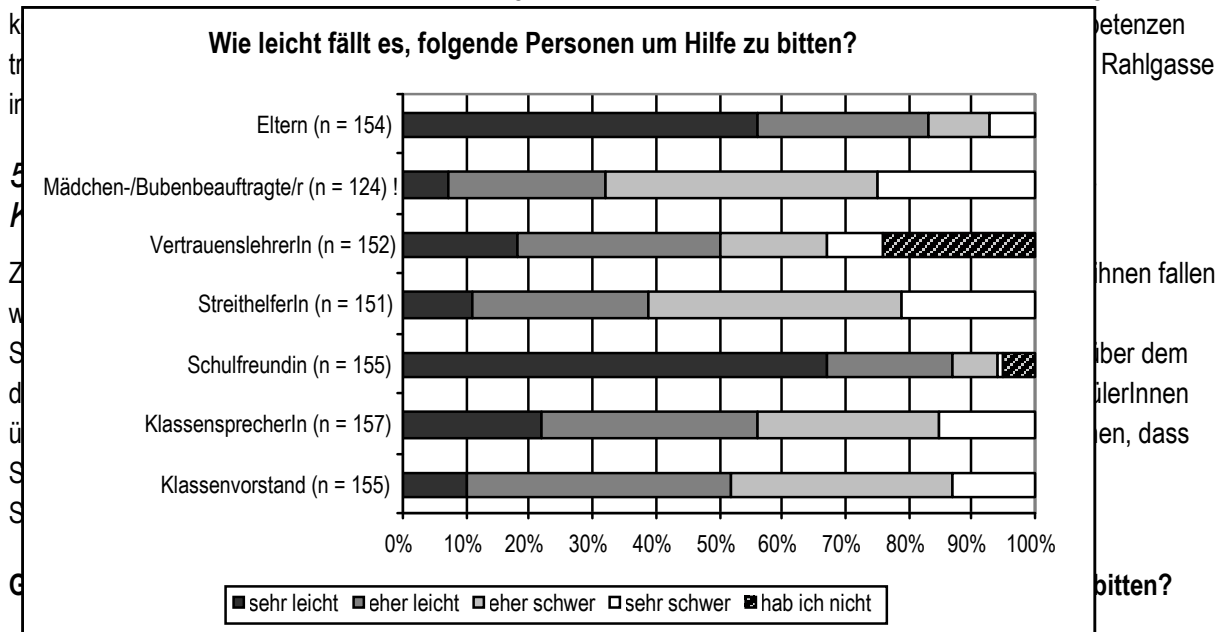
Bezüglich **geschlechtsspezifischer Aspekte** zeigt sich, dass Mädchen sich eher für Peer-Mediation interessieren als Burschen. Auch in der Rahlgasse haben Mädchen die Ausbildung tendenziell ernster genommen. Die Zusammenarbeit zwischen Mädchen und Burschen wird jedoch als gut bezeichnet, auch wenn es oft zu einer geschlechtsspezifischen Trennung kam – Mädchen mediieren mit Mädchen, Burschen mit Burschen. Gemischtgeschlechtliche Ausbildungsteams werden daher von den ExpertInnen gefordert, für eine geschlechtsspezifische Identifikation und Selbsterfahrung. Der geschlechtsspezifische Ansatz der Ausbildung, wie ihn die Rahlgasse gewählt hat, kann das Bewußtsein für geschlechtsspezifische Unterschiede im

Konfliktverhalten fördern, aber auch die Klischees festigen. Diese sind bei den StreithelferInnen wie bei den Erst- und ZweitklasslerInnen der Rahlgasse vorhanden.

Bezüglich des **Alters** der StreithelferInnen und ihres potentiellen Klientels tut sich ein Widerspruch auf. Peer-Mediation geht von einem möglichst geringen Altersunterschied aus, SchülerInnen brauchen aber oft einen gewissen Altersunterschied, um StreithelferInnen akzeptieren zu können. Gleichaltrige nutzen das Angebot kaum, Ältere nur in sehr seltenen Ausnahmefällen.

## 5. Kompetenz der StreithelferInnen

Peer-Mediation geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche am kompetentesten sind, Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen ihres Alters zu lösen. Jindra und Chikuru-Fürst erzählen beispielsweise von beeindruckenden und unkonventionellen Lösungsansätzen der StreithelferInnen, auf die Erwachsene gar nicht



Burschen bringen den StreithelferInnen tendenziell mehr Skepsis entgegen als Mädchen. Aber jeweils über 70 % der Befragten, sehen im Alter der StreithelferInnen kein Hindernis, um im Streitfall etwas bewirken zu können. Auch Kompetenz in Zusammenhang mit Konflikten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wird den StreithelferInnen von immerhin der Hälfte der männlichen Befragten und 70 % der weiblichen zugestanden.

Differenziert man nach Alter, so zeigt sich, dass 72 % der ZweitklasslerInnen (ErstklasslerInnen: 54 %) meinen, StreithelferInnen vermitteln bei Konflikten mit LehrerInnen. SchülerInnen der zweiten Klassen sind allerdings auch häufiger der Ansicht, dass StreithelferInnen „nicht viel machen könnten“, da sie keine Erwachsenen sind (31,5 %). Bei SchülerInnen der ersten Klassen liegt die Zustimmung nur bei 17%. Der größere Altersunterschied zwischen SchülerInnen der ersten Klasse und den StreithelferInnen dürfte für diesen Effekt ausschlaggebend sein.

Tab. 8: Kompetenzzuschreibungen nach Geschlecht in %

| Aussagen zur Streithilfe | Mädchen   |                 | Burschen  |                 |
|--------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|
|                          | Trifft zu | Trifft nicht zu | Trifft zu | Trifft nicht zu |
|                          |           |                 |           |                 |

|  |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|
| <i>Die StreithelferInnen machen sich lustig über den Streit.</i>   | 4  | 96 | 16 | 85 |
| <i>Die StreithelferInnen können nicht viel machen, weil sie ja selber SchülerInnen sind und keine Erwachsenen.</i> | 22 | 78 | 28 | 71 |
| <i>Die StreithelferInnen helfen bei Konflikten mit LehrerInnen.</i>  | 70 | 30 | 50 | 50 |

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen also, dass sich ein Teil der Erst- und ZweitklasslerInnen durchaus vorstellen kann, StreithelferInnen um Hilfe zu bitten und ihnen die Kompetenz zutrauen, zur Lösung eines Konflikts etwas beitragen zu können. Wie sieht es nun mit der Selbsteinschätzung der StreithelferInnen aus? Haben sie den Eindruck, in ihrer Ausbildung etwas gelernt zu haben und fühlen sie sich für ihre Aufgabe kompetent?

## **5.2. Selbsteinschätzung der StreithelferInnen**

Der Großteil der StreithelferInnen äußert sich grundsätzlich positiv zum Projekt und die Hälfte von ihnen thematisiert auch den persönlichen Nutzen, den sie aus der Ausbildung ziehen. Für sie bedeutet die Teilnahme an diesem Projekt eine wichtige Lebenserfahrung, die sich für sie als nützlich erwiesen hat (1, 2, 8, 10, 11, 12, 13).

Die Frage, ob sich durch die Ausbildung an ihrem eigenen Konfliktverhalten etwas verändert hat, bejahen neun SchülerInnen. Die Mehrzahl der Burschen (fünf von sieben) gibt eine Veränderung ihrer Streitkultur durch die Ausbildung an. Drei StreithelferInnen meinen, dass sie nun ihr Gegenüber häufiger ausreden lassen und besser zuhören. Ein Mädchen aus der dritten Klasse erzählt, dass sie gelernt hat, sich ein bisschen besser in andere hineinzusetzen und sich die Ursache des Streits überlegt. Einem Streithelfer hat die Ausbildung persönlich viel an Erfahrungen gebracht und er kennt nun mehrere Methoden, mit einem Streit umzugehen. Ein Bursch aus dem 3. Jahrgang kann sich nun auch vorstellen, Streithilfe in Anspruch zu nehmen.

## **5.3. Kompetenzeinschätzung aufgrund der Fallschilderungen**

Der Großteil der StreithelferInnen hat zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Streithilfe geleistet. Der Umstand bedrückt und verunsichert die Mehrzahl der Interviewten.

Die angeführten Fälle (siehe Kapitel Inanspruchnahme) zeigen, dass den SchülerInnen die Einhaltung der erlernten Grundregeln im Alltag nicht immer gelingt. Die Sinnhaftigkeit von Vorschriften, wie das Ablehnen von Streitschlichtungen, in die Personen verwickelt sind, die man gut kennt, geht verloren oder wird angezweifelt.

Außerdem gibt es für einige StreithelferInnen Konfliktthemen, die sie verunsichern, die sie sich nicht zutrauen, wie zum Beispiel Mobbing oder Gewalt. Zwei StreithelferInnen würden jedoch gerade diese „heftigen“ Konflikte interessieren (siehe dazu Kapitel Einbettung der Streithilfe in den Schulalltag).

## **5.4. Altersspezifische Probleme mit bestimmten Konfliktarten und -themen**

Einerseits zeigen die Interviews mit den StreithelferInnen, dass es für sie altersspezifisch heikle Themen gibt, denen sie mit Unbehagen gegenüberstehen. Drei StreithelferInnen erwähnen zum Beispiel Konflikte der Geschlechterbeziehung wie Eifersucht (1) oder sexuelle Beschimpfungen (10) oder ....wenn Viertklassler um ein

Mädchen streiten“... (17). Andererseits zeigt sich eine altersspezifische Diskrepanz zwischen StreithelferInnen und KlientInnen der ersten und zweiten Klassen. Vier StreithelferInnen äußern ein Desinteresse für lächerliche Themen (9), gemeint sind damit die „belanglosen Streits“ der unteren Klassen.

Die vier StreithelferInnen fühlen sich von den Konflikten der unteren beiden Klassen unterfordert und nehmen diese als Konflikte nicht ernst. Ein Schüler gibt an, für derartige Konflikte inkompetent zu sein, da er sich bereits in einem anderen Lebensabschnitt befände. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass einige StreithelferInnen sich für Streitthemen kompetenter fühlen und größeres daran Interesse zeigen, wenn diese mit ihrer derzeitigen Lebenssituation zu tun haben (vgl. Ausbildungsinhalte), da sie sich in diese leichter hineinversetzen können.

Eine ähnlich Aussage macht auch eine Schülerin, die meint, ein Streit zwischen Mädchen würde ihr leichter fallen, weil sie sich besser einfühlen kann, als bei einem Bubenstreit. Im Rollenspiel stellte sie aber fest, dass der Konflikt zwischen Mädchen schwieriger und langwieriger als angenommen war (5). Die Antipathie bzw. Inkompetenz für Bubenstreits, die von zwei Mädchen geäußert wird, hängt auch mit Vorurteilen über die verschiedenen Streitkulturen der Geschlechter zusammen, denen in der Ausbildung ein Schwerpunkt gewidmet war.

### **Zusammenfassung**

Fast 40% der befragten Erst- und ZweitklasslerInnen können sich vorstellen, sich im Streitfall an die StreithelferInnen zu wenden. Diese SchülerInnen trauen den StreithelferInnen also auch zu, ihnen helfen zu können. Burschen bringen der Kompetenz der StreithelferInnen allerdings mehr Skepsis entgegen als Mädchen. Jedoch sehen über 70% der befragten SchülerInnen im Alter kein Hindernis, im Streitfall zu schlichten. Dem gegenüber ist fast ein Viertel der Befragten der Meinung, dass ihnen StreithelferInnen nicht helfen können, weil sie keine Erwachsenen sind.

Auch einige StreithelferInnen (4) sehen altersspezifische Probleme, diese gehen jedoch in eine ganz andere Richtung. Sie fühlen sich mit den Konflikten der ersten und zweiten Klassen unterfordert und sehen ihre Kompetenz eher in der Schlichtung von Streits der eigenen Lebenssituation. Konflikte der Erst- und ZweitklasslerInnen nehmen sie eher nicht ernst. Einige StreithelferInnen fühlen auch ein Unbehagen bei Konflikten, die die Geschlechterbeziehung betreffen (Eifersucht, sexuelle Beschimpfungen) und trauen sich auch Mobbingfälle nicht zu.

Dem gegenüber steht eine sehr positive Bilanz der Hälfte der StreithelferInnen, die die Ausbildung als eine wichtige Lebenserfahrung bezeichnen, die auch ihr Konfliktverhalten verändert hat. Das äußert sich beispielsweise darin, ihr Gegenüber ausreden zu lassen, besser zuzuhören oder sich in andere besser hineinversetzen zu können. Wenn die SchülerInnen diese neu erworbenen Kompetenzen im Schulalltag leben, haben sie damit für ihre MitschülerInnen Vorbildcharakter.

Insgesamt deutet die teils fehlende Empathie für gewisse Konflikte, die Unsicherheit aufgrund der geringen Inanspruchnahme und das „Verlorengehen und Nicht-mehr-Verstehen“ gewisser Grundregeln auf einen kontinuierlichen Weiterbildungsbedarf der StreithelferInnen hin, damit sie ihre erworbenen Kompetenzen festigen und erweitern können.

## 6. Inanspruchnahme der StreithelferInnen

### 6.1. Formen der Peer-Mediation

Peer-Mediation zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht immer streng den Regeln der Mediation folgt. Dies zeigt sich auch in den Fallschilderungen der StreithelferInnen. Die ExpertInnen sehen in einem kreativen Umgang mit Streitschlichtung eine Chance, Kinder und Jugendliche besser zu unterstützen. Gleichzeitig lässt sich damit laut Bechtold auch ein Problem der klassischen Mediation umgehen:

*„Das Manko des klassischen Mediationsverfahrens ist, dass Außenseiter nicht erfasst werden. An den Rand gedrängte Jugendliche, die sozusagen in der Opferrolle sind, werden TäterInnen nicht dazu bringen, Mediation in Anspruch zu nehmen. Genau da ist aber der große Leidensdruck, der dann auch Auslöser sein kann für Verzweiflungstaten und hier bringt das Einzelgespräch eine große Chance.“ (Bechtold) (Siehe weiter unten Fall 3).*

StreithelferInnen können als Anlaufstelle für Problembereiche dienen, die nicht einem klassischen Mediationsfall entsprechen. Sie können eine MittlerInnenposition einnehmen und den Kontakt zu den zuständigen Institutionen initiieren. Auch Jindra erzählt von Einzelgesprächen, die den KlientInnen oft helfen, ihre Situation besser darzustellen. Den StreithelferInnen wird so Zeit gegeben, sich mit dem Fall auseinanderzusetzen. Er betont die Wichtigkeit, dass auch bei dieser Methode zwei StreithelferInnen medieren sollten.

### 6.2. Inanspruchnahme der Streithilfe - SchülerInnen, StreithelferInnen, BegleitlehrerInnen

Zum Erhebungszeitpunkt im Juni 2002 geben 7 % der Erst- und ZweitklasslerInnen an, Streithilfe in Anspruch genommen zu haben, 4 % stufen die Erfahrung als positiv und 3 % als negativ ein. Knapp die Hälfte der SchülerInnen kann sich vorstellen im Konfliktfall zu den StreithelferInnen zu gehen, ebenso viele meinen, es fiel ihnen leicht über einen Streit mit StreithelferInnen zu reden, dieser Anteil liegt über dem der Mädchen- und Bubenbeauftragten (siehe Kapitel Kompetenz). Dieser Vertrauensbeweis der SchülerInnen ist für die StreithelferInnen jedoch schwer wahrnehmbar, ihnen fallen vor allem die negativen Äußerungen auf. Sie sind enttäuscht über die zögernde Inanspruchnahme. Als Ursachen werden von ihnen altersbedingte Hemmschwellen, ein negatives Image des Projekts, sowie Neid, mangel- oder fehlerhafte Information oder auch geringer Bedarf genannt. Die Fallzahlen zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung werden vom Großteil der StreithelferInnen als zu niedrig eingestuft. Lediglich fünf StreithelferInnen äußern sich eher optimistisch. Vier meinen, dass die Streithilfe an der Schule erst zur Selbstverständlichkeit werden muss, die SchülerInnen müssen Mediation erst kennenlernen. Sie glauben auch, dass das passieren wird. Um mit den bisherigen Erfahrungen umgehen zu können, wäre für die StreithelferInnen eine Möglichkeit der Supervision sicher eine gute Unterstützung (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität des Projekts).

Auch die BegleitlehrerInnen nennen im Zusammenhang mit der Häufigkeit der Inanspruchnahme Probleme. Als Behinderungen sehen sie, dass das Vorhandensein der StreithelferInnen bei den SchülerInnen nicht immer präsent sei (L3), es neben gewissen Hemmschwellen, für viele nicht ganz klar sei, wofür die StreithelferInnen zuständig sind, z.B. ...*“ob sie hingehen können, wenn sie von einigen verspottet werden“*... (L2). Oft antworten SchülerInnen auf den Hinweis auf Mediation, dass die andere Konfliktpartei da nicht hingehen will. Hier wäre die Möglichkeit von Einzelgesprächen (siehe oben) sicher eine sinnvolle Ergänzung des Angebots.

### 6.3. Beschreibung der Fälle, die die StreithelferInnen schilderten

Bis zum Februar 2002 waren vier StreithelferInnen im Einsatz. Ihre KlientInnen haben den Kontakt anonym über den Briefkasten oder direkt via Telefon oder Ansprechen in der Schule hergestellt.

Fall 1: Ein Mädchen aus der 1. Klasse mit Liebeskummer wandte sich an eine Streithelferin. Da es sich dabei nicht um einen Streit handelte, stieß das Anliegen der Schülerin bei der angesprochenen Streithelferin auf Ablehnung (14).

Fall 2: Ein Streithelfer erzählt von vier Mädchen einer 1. Klasse, die sich von einem Buben belästigt fühlten, der ihnen am Gang dumme Sprüche nach rief. Der Streithelfer sprach zwar mit diesem Jungen, erwartete sich aber nicht viel davon. Die Situation besserte sich auch nicht. Er hoffte jedoch, dass sich die Mädchen nun besser fühlen und meinte, dass sie ... *„dann souveräner durch den Gang gegangen“*... (9) sind. Er klassifizierte den Streit als eher uninteressant. Seine Interpretation der Sachlage zeigte eine tendenziell geschlechterstereotype Sichtweise: ... *„Das war halt, dass der unreif war und auch nicht gerade der hellste und sie das überinterpretiert haben und halt zickig waren“* .... (9)

Fall 3: Bei einem Mobbingfall gegen einen Buben kam es zur Zusammenarbeit zwischen einer Streithelferin und den KlassensprecherInnen. Gemeinsam lösten sie diesen Fall auf eine unorthodoxe Weise. Es gelang ihnen, die „AnführerInnen“ zu einem Kinobesuch gemeinsam mit dem Mobbingopfer zu überreden. Danach wurde der Junge akzeptiert ... *„und jetzt hat er viele Freunde“*... (16).

Fall 4: Eine Streithelferin schlichtete einen Konflikt zwischen zwei ErstklasslerInnen, die sich um ein Federpenal stritten, allerdings bezeichnete sie diesen Fall etwas geringschätzig als ... *„5-Minuten-Streit“*... (14).

Fall 5: Bei einem Konflikt zwischen drei Mädchen vermittelte ein Streithelfer. Das Problem war, dass ein Mädchen mit einer Freundin regelmäßig etwas unternahm, mit der anderen jedoch nur, wenn die erste keine Zeit hatte. Die Lösung: *„Sie gehen zu dritt weg oder wechseln sich häufiger ab, damit sich die dritte nicht benachteiligt fühlt* (9).

Bei den wenigen Fällen zeigt sich, dass das persönliche Kennen der StreithelferInnen die Hemmschwelle der Inanspruchnahme herabsetzt. Die StreithelferInnen geraten dadurch leicht in die Zwickmühle der Parteilichkeit, was von den Betroffenen, die mediiert hatten, allerdings als unproblematisch wahrgenommen wird.

StreithelferInnen, die Fälle aus Gründen der Parteilichkeit ablehnen und an andere StreithelferInnen weiter verwiesen, machten die Erfahrung, dass dies zum Abbruch der Inanspruchnahme führen kann. Von den vier StreithelferInnen mit praktischer Erfahrung führten zwei die Mediation zu zweit durch, zwei mediierten alleine. Fixe gemischtgeschlechtliche Streithilfe-Teams gab es zum Befragungszeitpunkt nicht, eher gleichgeschlechtliche. Da die Wahl der StreithelferInnen bei den Konfliktparteien liegt, sehen die StreithelferInnen keine Notwendigkeit für offizielle Teambildungen.

Eine informelle Inanspruchnahme von Streithilfe - in der Form, dass sie von MitschülerInnen häufiger um Rat gefragt würden als früher, verneinen die Interviewten. Vier SchülerInnen erzählen allerdings, dass sie sich seit der Ausbildung häufiger in Streits einmischen oder MitschülerInnen, die unglücklich aussehen, ansprechen (4, 5, 6, 10). Ein Schüler erzählt, er habe das Erlernte schon ein paar mal außerhalb der Schule erfolgreich anwenden können (8).

#### **6.4. Geschlechtsspezifische Aspekte zur Inanspruchnahme**

Kappacher weist daraufhin, dass es Fälle gibt, bei denen es auch sinnvoll sein kann, wenn z.B. ein Bursch einen Konflikt zwischen Mädchen mediiert (siehe auch Fall 2 und 5). Fragt man die SchülerInnen der 1. und 2. Klassen, ob sie lieber Streithelfer oder Streithelferinnen im Konfliktfall aufsuchen würden, so zeigt sich, dass vor allem Mädchen lieber zu Mädchen gingen - nur 3 % nennen hier Burschen und 20 % meinen, es wäre ihnen egal. Der Anteil der Burschen, die Mädchen aufsuchen würden beträgt 15 % und 45 % geben an, sie würden kein Geschlecht bevorzugen. Es zeigt sich, dass tendenziell weibliche StreithelferInnen von ihrem Klientel bevorzugt würden, um so wichtiger ist die Unterstützung der Streithelfer, die hier ein neues Rollenmodell vertreten.

**Tab. 9: Inanspruchnahme von Streithilfe in %**

| <i>Wenn Du Streithilfe in Anspruch nehmen würdest, zu wem würdest Du lieber gehen?</i> | <i>Mädchen</i> | <i>Burschen</i> |
|--|----------------|-----------------|
| <i>Zu Burschen</i>   | <i>3</i>       | <i>40</i>       |
| <i>Zu Mädchen</i>  | <i>77</i>      | <i>15</i>       |
| <i>Ist mir egal</i>  | <i>20</i>      | <i>45</i>       |

Nach Kappachers Erfahrung wird Peer-Mediation eher von Mädchen als von Burschen in Anspruch genommen, daher ist es um so wichtiger, Burschen als Streithelfer auszubilden, denn diese sind für ihre Mitschüler wichtige Identifikationsfiguren. Der Konfliktse vom Schulschiff berichtet, dass sich an ihn hauptsächlich Burschen wenden und in die meisten Konflikte auch Burschen verwickelt sind.

Nicht nur in der Gruppe der StreithelferInnen sollte das Geschlechterverhältnis ausgewogen sein, sondern auch bei den BegleitlehrerInnen und den ProjektinitiatorInnen. Je mehr männliche Rollenvorbilder, desto besser. Da diese neuen Konfliktbewältigungsformen vor allem tradierte männliche Streitverhaltensweisen in Frage stellen, ist die Verunsicherung bei den Burschen größer als bei den Mädchen. Für die Burschen ist daher nach Kappachers Erfahrung die Anonymität beim Zugang zur Streithilfe von großer Bedeutung, denn für viele widerspricht das Gefühl Hilfe in Anspruch zu nehmen ihrer Vorstellung von Männlichkeit (siehe Kapitel Ausgangslage). Kappacher hält in diesem Zusammenhang eine Zugangsmöglichkeit via Internet für eine denkbare Lösung. An der Einrichtung dieser Zugangsmöglichkeit wird in der Rahlgasse gerade gearbeitet.

### ***6.5. Die Bedeutung der Häufigkeit der Inanspruchnahme***

Andreas Jindra, Initiator des Mediationsprojekts am Schulschiff, berichtet von einer vierjährigen Durststrecke mit ein bis zwei Fällen pro Jahr. Kappacher und Bechtold bestätigen, dass das Problem der zögerlichen Inanspruchnahme ein Generelles ist. Die ExpertInnen warnen daher vor überhöhten Erwartungen, und betonen, dass diese Anfangsschwierigkeit nicht als schulspezifische missverstanden werden darf. Sie ist typisch für diese Projektart. Entlastung könnte eine Vernetzung zwischen Schulen bewirken, die zeigen würde, dass fast alle diese Erfahrung machen.

Am Schulschiff wurde die schwierige Anfangsphase mit Werbung überbrückt. Neben den SchülerInnen war und ist es wichtig auch die LehrerInnen immer wieder an die Möglichkeit der Peer-Mediation zu erinnern, damit diese Konflikte – auch wenn es nur kleine sind - an die Streitlotsen verweisen. Heute gibt es am Schulschiff ungefähr 10 Fälle pro Jahr und Jindras Erfahrung ist: „*Fälle bekommt man nur, solange man Werbung macht! Auch heute noch!!!*“

Bechtold berichtet von guten Erfahrungen von Schulen, die ExpertInnen zum Thema Marketing eingeladen haben. Damit bekommt das Projekt eine andere Qualität und die SchülerInnen fühlen sich nicht im Stich gelassen.

Ein Schritt auf dem Weg zur größeren Selbstverständlichkeit, Mediation in Anspruch zu nehmen, sind Mediationsangebote für LehrerInnen, die diese auch in Anspruch nehmen, wenn Mediation an der Schule für alle ein anerkanntes und angewandtes Prinzip ist und es vielleicht auch Modelle für Elternarbeit gibt. Damit wird verhindert, dass bei SchülerInnen der Eindruck entsteht, Mediation sei nur etwas für „Problemfälle“. Eine größere Selbstverständlichkeit erleichtert den SchülerInnen, das Angebot anzunehmen, meint Kappacher.

Die Gleichsetzung der Höhe der Inanspruchnahme mit dem Erfolg des Projekts stellt für Bechtold eine sehr verkürzte Perspektive dar, denn von der Inanspruchnahme lässt sich doch nur auf einen Teilbereich des Projekts schließen.

## **Zusammenfassung**

### **Formen der Peer-Mediation**

Im Gegensatz zur klassischen Mediation, die auf einer strikten Einhaltung bestimmter Grundregeln besteht, ist in der Peer-Mediation ein kreativer Umgang mit dem erlernten Instrumentarium wichtig. So hat sich an Schulen z.B. das Angebot von Einzelgesprächen bewährt. Dieses ermöglicht Betroffenen auch dann eine Unterstützung, wenn ihr/e Kontrahent/Kontrahentin nicht bereit ist, Streithilfe in Anspruch zu nehmen. Auf diese Weise können auch Außenseiter auf die Hilfestellung dieser Einrichtung zurückgreifen und ihre isolierte Position verlassen. Die ExpertInnen haben auch die Erfahrung gemacht, dass dieses Angebot in Einzelfällen von SchülerInnen genutzt wird, deren Probleme zwar kein Fall für Peer-Mediation sind, die aber über die StreithelferInnen an kompetente Stellen weiter vermittelt werden können und so die notwendige Hilfe erhalten.

### **Inanspruchnahme der Streithilfe an der Rahlgasse**

Die Befragung der 1. und 2. Klassen zeigt, dass SchülerInnen, die aus mehreren Quellen Informationen zum Projekt bekamen und von LehrerInnen bzw. vom Klassenvorstand im Konfliktfall zu den StreithelferInnen verwiesen wurden, eher Mediation in Anspruch nahmen. Aus den Fallschilderungen der StreithelferInnen ist ersichtlich, dass gemischtgeschlechtliche Mediation eher die Ausnahme darstellt. Die StreithelferInnen berichten von Einzelgesprächen und es wurden auch Mediationen alleine durchgeführt. Das persönliche Kennen erleichterte den KlientInnen den Zugang zu den StreithelferInnen. Zum Teil äußern die StreithelferInnen Unsicherheit, was nun ein Fall für sie wäre. Zum Teil werden die Probleme der ErstklasslerInnen von den StreithelferInnen nicht als solche gesehen. Der kreative Einsatz der Mediationstechniken sowie deren Abwandlung, der in den Fallschilderungen ersichtlich wird, weist auf die Notwendigkeit hin, die erlernten Fertigkeiten immer wieder zu festigen und zu vertiefen, damit sie den StreithelferInnen präsent bleiben.

### **Geschlechtsspezifische Aspekte der Inanspruchnahme**

Peer-Mediation stellt vor allem tradierte männliche Streitverhaltensweisen in Frage. Dies führt naturgemäß zu einer stärkeren Verunsicherung bei den Burschen als bei den Mädchen. Ein Umstand, der ihnen auch den Zugang zur Streithilfe erschwert. Umso wichtiger ist es, dass es männliche Streithelfer und auch männliche Projektbetreuer gibt, die den Burschen als Identifikationsfiguren dienen und ihnen so dieses neue Rollenmodell nahe bringen können. Es ist auch wichtig, die Skepsis gegenüber Streithelfern abzubauen – derzeit würden sich sowohl Buben als auch Mädchen im Konfliktfall eher an Streithelferinnen wenden.

### **Die Bedeutung der Häufigkeit der Inanspruchnahme für den Projekterfolg**

Die ExpertInnen warnen vor einer Überbewertung der Inanspruchnahme. Den Projekterfolg hauptsächlich über die Höhe der Fallzahlen zu definieren, halten sie für zu kurz gegriffen, da diese lediglich über einen Teilbereich des Projekts Auskunft geben. Vor allem zu Projektbeginn ist eine geringe Inanspruchnahme typisch für Peer-Mediation. Wird dies jedoch als ein Problem der Schule und der Projektbeteiligten gesehen und nicht als eine normale Begleiterscheinung eines derartigen Projekts, machen sich schnell Frustration und die Angst versagt zu haben bei StreithelferInnen und Projektbeteiligten breit.

## 7. Organisatorische Rahmenbedingungen

### 7.1. Das Streithilfe-Kammerl

Die Einrichtung des Streithilfe-Kammerl wird von den StreithelferInnen der Rahlgasse begrüßt. Der Raum könnte aber noch schöner und größer sein, daher planen die SchülerInnen noch kleinere Renovierungs- und Verschönerungsarbeiten. Der neue Tisch wird positiv erwähnt (1). Bemängelt wird von einer Streithelferin, das Fehlen eines Flipcharts (12) und eines passenden Schlüssels: ...."der einzige der einen passenden Schlüssel hat, ist der Schulwart und der ist nicht immer da" ... (1).

Ein eigener Raum, in dem Peer-Mediation durchgeführt werden kann ist für den Erfolg des Projekts wichtig – das wird auch von allen ExpertInnen betont. Diesen Raum sollten die StreithelferInnen auch selbst gestalten können, fügt Chikuru-Fürst hinzu. Sie erzählt allerdings auch von der prekären Situation in ihrer Schule, wo StreithelferInnen im Notfall auch am Gang mediiert haben, wenn sie nicht da war, um ihnen das Streithilfe-Kammerl aufzusperren.

Laut Bechtold sagt es viel über den Stellenwert eines Mediationsprojekts in einer Schule aus, wenn kein eigener Raum zur Verfügung steht. Am Schulschiff geht die Autonomie der Streitolotsen sogar so weit, dass nur sie und der Schulwart einen Schlüssel zum Streithilfe-Raum haben.

### 7.2. Möglichkeiten der Mediationsdurchführung

Eine Frage bei Peer-Mediation ist, wann mediiert werden kann. In der Hauptschule im 20. Bezirk wurden Konflikte während der Unterrichtszeit geschlichtet, dann, wenn sie angefallen sind. Es gab daher keine fixen Sprechstunden. Die anfänglichen Befürchtungen der LehrerInnen, dass die SchülerInnen dies ausnützen würden, bestätigten sich nicht. Auch am Schulschiff wurde das früher so gehandhabt. Jetzt ist man aber dazu übergegangen, während der unverbindlichen Übung zu mediiieren, da die Streitolotsen so die Möglichkeit haben, sich Unterstützung zu holen und nach der Mediation auch gleich über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Den StreithelferInnen der Rahlgasse stehen für die Streitschlichtung die **großen Pausen**, die **Nachmittage** und bei schwierigen Fällen auch die **Unterrichtszeit** zur Verfügung. Zehn SchülerInnen nennen diese Möglichkeiten auch. Eine Interviewte meint, es sei nicht erlaubt während des Unterrichts zu mediiieren (1) und eine weitere sagt, Streitschlichtungen sollten prinzipiell während des Unterrichts stattfinden. Die erfolgreiche Durchführbarkeit von Mediation während der großen Pause wird von einigen StreithelferInnen (5) allerdings angezweifelt: es sei zu laut, die Schlichtung würde in zu viele Einheiten zerstückelt.

Einige StreithelferInnen äußern daher auch die Bitte um Erlaubnis, teilweise während des Unterrichts zu mediiieren. Ein Mädchen hat in diesem Zusammenhang schlechte Erfahrungen gemacht und wünscht sich mehr Entgegenkommen von den LehrerInnen und der Direktorin (16). Ein anderes Mädchen, das schon als Streithelferin tätig war kann hingegen von keinen Problemen berichten. Sie hat nur von Problemen mit einer Lehrerin gehört, die SchülerInnen nicht zur Ausbildung gehen ließ (14).

### 7.3. Möglichkeiten der Kontaktaufnahme

Für die SchülerInnen der Rahlgasse gibt es verschiedene Möglichkeiten mit den StreithelferInnen in Kontakt zu treten. Die von den StreithelferInnen am häufigsten genannte Anlaufstelle ist der Postkasten (16 SchülerInnen), gefolgt vom Besuch des Streithilfe-Kammerls während einer großen Pause oder Sprechstunde (10 SchülerInnen) oder der direkten Kontaktaufnahme in der Klasse des/der gewünschten Streithelfers/Streithelferin. Kappacher erzählt in diesem Zusammenhang, dass das Ansprechen am Schulhof wegen mangelnder Anonymität nicht so oft genutzt wird und plädiert für einen Internetzugang. Diese Zugangsmöglichkeit, wurde auch bereits an der Rahlgasse diskutiert und befindet sich im Umsetzungsstadium. Eine Vermittlung zur Streithilfe über LehrerInnen wurde lediglich von einer StreithelferIn erwähnt.

Postkasten, Streithilfe-Kammerl oder Besuch in der Klasse bergen jedoch Hindernisse für Interessierte, die eine erfolgreiche Inanspruchnahme vereiteln können. So berichten einige SchülerInnen, es gäbe für den Postkasten keinen passenden Schlüssel (1), sie wüßten nicht wer einen hätte (3), die Zettel müßten daher durch den Briefschlitz mit der Hand heraus gefischt werden, kleinere könnten dabei leicht übersehen werden oder nicht erreichbar sein (3). Ihre Sorge teilt eine weitere Streithelferin (16). Sie bezweifelt, die regelmäßige Entleerung des Postkastens und befürchtet, Betroffene müssten einige Zeit warten, bis sich jemand von den StreithelferInnen um ihr Anliegen kümmere. Auch das Streithilfe-Kammerl erweist sich nach Aussagen zahlreicher StreithelferInnen als ziemlich unsichere Anlaufstelle. Die Sprechstunden sind gerade im Entstehen. Der diesbezügliche Informationsstand ist in der Gruppe der StreithelferInnen sehr unterschiedlich. Er dürfte vom mehr oder weniger regelmäßigen Besuch der im Rahmen der Praxisbegleitung durch die externen MediatorInnen gehaltenen Follow-Up Veranstaltungen abhängen. Die Auskünfte der Interviewten reichen von konkreten (allerdings auch teilweise divergierenden) Angaben zu Tag und Uhrzeit über Unsicherheit, ob diese bereits abgehalten werden bis zu ... "es gibt keine fixen Sprechstunden" ... (11, 16). Den Hauptgrund für diese Probleme formuliert eine Befragte folgendermaßen: ... "Die Kommunikation zwischen den StreithelferInnen ist schlecht. Ich weiß nichts von den anderen." ... (3) Das deutet darauf hin, dass eine weitere Unterstützung der StreithelferInnen notwendig ist, allein schon um den Informationsfluss unter den SchülerInnen aufrecht zu erhalten (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität des Projekts).

In der großen Pause ist das Kammerl ebenfalls unregelmäßig besetzt. Hier taucht auch wieder das Problem des nicht vorhandenen oder nur schwer zugänglichen Schlüssels auf (1, 6). Einigen Befragten ist unklar, ob es Anwesenheitszeiten während der großen Pause gibt. StreithelferInnen sind daher in besagten Kammerl während der Pause eher selten anzutreffen (6, 7, 11). Bleibt möglichen KlientInnen noch der direkte Weg in die Klassen der StreithelferInnen. Neben altersbedingte Hemmschwellen und möglichem Problem der Anonymität - da einige jüngere SchülerInnen, Geschwister in den Klassen der StreithelferInnen haben, bleibt hier noch die Hürde der lückenhaften Information, in welcher Klasse welche StreithelferInnen anzutreffen seien. Ein Plakat mit Einzelphotos wird von vielen Streithelferinnen abgelehnt. Die Angst verspottet zu werden ist zu groß. Das zum Untersuchungszeitpunkt vorherrschende negative Image des Projekts bei vielen MitschülerInnen lässt eine derart weitgehende Identifikation mit dem Projekt nicht zu.

Ein Begleitlehrer sieht die dringende Notwendigkeit, die SchülerInnen bei der Etablierung und Aufrechterhaltung der notwendigen organisatorischen Strukturen zu unterstützen. Die Einrichtung einer Supervisionsgruppe, die sich alle drei Wochen trifft, könnte dabei beispielsweise helfen. Allerdings sieht er das Problem, dass diese Betreuung kaum jemand unbezahlt machen würde. Derzeit gäbe es keine Stunden dafür. Diese wären nur im Austausch erhältlich, müssten also von einem anderen Projekt abgezogen werden. Das würde wiederum zu Problemen führen und das Klima zwischen den LehrerInnen belasten (siehe Sicherung der Kontinuität des Projekts).

#### 7.4. Falldokumentation

Dokumentiert werden Fälle sowohl am Schulschiff als auch in der Hauptschule – zumindest in Form einer Vereinbarung bei Abschluß des Falles. Spricht man die StreithelferInnen der Rahlgasse auf die Falldokumentation an, so differieren die Antworten der Befragten beträchtlich. Sie reichen von ... "ist jedem selbst überlassen" ... (1) über ... "man muß nur die Lösungen aufschreiben" ... (5, 12, 14) bis ... "ich weiss nicht, ob man das jetzt schon machen muss" ... (2, 3, 8). Ein Streithelfer, der bereits zwei Fälle bearbeitet hat, verzichtete auf eine Dokumentation. Die Fälle schienen ihm nicht wichtig - im Sinne von groß genug.

Das derzeitige Stadium des Projekts verunsichert die SchülerInnen. Es scheint so, als warteten einige auf ein Zeichen, dass ihnen zu verstehen gäbe, ab jetzt ist es ernst. Aussagen, die mit ... "ich bin mir nicht sicher, ob das jetzt schon" ... beginnen, tauchen nicht nur im Zusammenhang mit der Dokumentation sondern auch bei der Frage nach der Sprechstunde auf (siehe Zugang).

#### **Zusammenfassung**

Den StreithelferInnen der Rahlgasse steht ein eigener Raum für ihre Arbeit zur Verfügung. Allerdings gab es zum Zeitpunkt der Interview-Durchführung Probleme mit dem Zugang zu diesem Raum. Nicht alle StreithelferInnen verfügten über einen passenden Schlüssel, manche wußten nicht, wo sie diesen erhalten könnten, einige Schlüssel passten nicht. Schlüsselprobleme gab es auch im Zusammenhang mit dem Postkasten, über den Kontakt mit den StreithelferInnen aufgenommen werden kann. Beide Umstände erschweren für SchülerInnen den Zugang zur Streithilfe erheblich, da die Anwesenheit der StreithelferInnen im Streithilfe-Kammerl zu den vorgesehenen Zeiten nicht sicher ist und die vollständige Entleerung des Postkastens nur unregelmäßig durchgeführt wird. Für ihre KlientInnen sind aber möglichst unkomplizierte und zuverlässige Zugangswege wichtig, die nur bedingt bestehen.

Auffällig ist auch die Unsicherheit der StreithelferInnen, ob sie nun schon "wirklich im Einsatz sind". Ein Umstand, der dazu beiträgt, dass Sprechstunden und regelmäßig durchzuführende Tätigkeiten, wie die Kontrolle des Postkastens, oder die Dokumentation der von ihnen bearbeiteten Fälle, nicht oder nur sporadisch durchgeführt werden. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit der regelmäßigen Betreuung, die den StreithelferInnen den Rahmen gibt, in dem organisatorisch notwendige Maßnahmen, wie die Erstellung eines Anwesenheitsplanes für das Streithilfe-Kammerl oder die Zuständigkeit für die tägliche Kontrolle des Postkastens, festgelegt werden und die Kommunikation innerhalb der Gruppe aufrechterhalten wird. Die Unterstützung der StreithelferInnen durch die BegleitlehrerInnen scheidet derzeit noch einer fehlenden Abgeltung des dafür notwendigen Arbeits- und Zeitaufwandes.

## 8. Einbettung der Streithilfe in den Schulalltag

### 8.1. Regelung von Konflikten zwischen SchülerInnen durch LehrerInnen

Klassenvorstände spielen bei der Regelung von Konflikten zwischen SchülerInnen im Schulalltag eine wichtige Rolle, diese Aufgabe stellt für sie aber auch oft eine Belastung dar. Hier soll Streithilfe nun eine Entlastung darstellen. LehrerInnen müssen lernen Konflikte an StreithelferInnen abzugeben und sie nicht selbst zu lösen, auch wenn es schwer fällt (Chikuru-Fürst). Jindra warnt auch davor, Konflikte erst abzugeben, wenn LehrerInnen erfolglos versuchten, sie zu lösen. Denn dann seien diese meistens schon „zu eskaliert“.

Die Unterstützung von LehrerInnen ist für ein Peer-Mediationsprojekt essentiell, es ist wichtig, dass projektbeteiligte LehrerInnen sich bei ihren KollegInnen immer wieder dafür stark machen und informieren. Sie müssen auf die StreithelferInnen hinweisen, ihnen Zeit zur Verfügung stellen, sie bei anderen LehrerInnen entschuldigen und das Vertrauen haben, dass sie ihre Rolle nicht ausnützen, meint Kaltenbrunner, Lehrerin an der FHS Greiseneckergasse. Auch ein Konfliktlotse des Schulschiffs meint: ...*„wenn LehrerInnen öfter auf Peer-Mediation hinweisen würden, hätten wir auch mehr Fälle“*.

Die BegleitlehrerInnen der Rahlgasse sind diesbezüglich verunsichert. Einerseits sehen sie die Notwendigkeit, die Scheu vor dem Projekt zu nehmen, indem sie darauf hinweisen oder auch SchülerInnen mit Konflikten direkt an die StreithelferInnen verweisen - andererseits befürchten sie, dass dies...*„eine Gegenbewegung erzeugen, ... (L4) könnte, wenn das Projekt zu sehr in die Nähe der LehrerInnen gerückt wird (siehe Kapitel Sicherung der Kontinuität)*.

### 8.2. Einbeziehung der StreithelferInnen in den KOKOKO-Unterricht

Der KoKoKo-Unterricht als niederschwelliges Angebot hat laut Bechtold und Kappacher den Vorteil, einen größeren Personenkreis zu erreichen. Durch KoKoKo-Stunden kann allen SchülerInnen und auch LehrerInnen ein Grundwissen vermittelt werden, das wiederum die Akzeptanz und das Interesse für Peer-Mediation fördert. Am Schulschiff werden die KoKoKo-Stunden auch dazu genutzt, das Streithilfeprojekt vorzustellen. Hier können die SchülerInnen die Streitlotsen kennenlernen, was vor allem in den 1. Klassen sehr wichtig ist.

Einer Einbindung der Streithilfe in den KoKoKo-Unterricht stehen auch die StreithelferInnen und BegleitlehrerInnen der Rahlgasse grundsätzlich positiv gegenüber. Zwei StreithelferInnen wurden bereits von ihrem Klassenvorstand in den KoKoKo-Unterricht einer anderen Klasse eingeladen und werden teilnehmen (2). In diesem Rahmen steht mehr Zeit zur Verfügung, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und die SchülerInnen können die StreithelferInnen besser kennenlernen. Sie sollten allerdings vorher gefragt werden, ob sie den Besuch der StreithelferInnen wollen (3), eine Zwangsbeglückung wäre nicht gut.

Eine Lehrerin hat das Thema bereits im Zuge einer KoKoKo-Stunde behandelt eine andere möchte StreithelferInnen in den KoKoKo-Unterricht einladen und diese in Kleingruppen mit den SchülerInnen arbeiten lassen. Von einem gescheiterten Versuch berichtet eine Kollegin. Sie hat bereits zwei StreithelferInnen angesprochen, ob sie sich dafür zur Verfügung stellen und in einer Klasse einen Fall vorspielen würden. Die beiden StreithelferInnen wollten es sich überlegen, haben sich dann aber nicht mehr gemeldet. Die Lehrerin selbst äußert Unsicherheit ...*„wie man das in KOKOKO gescheit macht“*...

### 8.3. Streithilfe und Disziplinarpyramide

Die StreithelferInnen meinen, dass eine Wahl zwischen Streithilfe und Disziplinarpyramide in bestimmten Fällen sinnvoll sein könnte. Zwei Befragte sind der Ansicht, es sollte sich dabei nur um Konflikte zwischen SchülerInnen der Unterstufe handeln (15, 16). Kleinere Streitigkeiten könnten durch Peer-Mediation gelöst werden (3, 7). Die Meinungen, welche Streitfälle inhaltlich geeignet wären, differieren. So ist man sich z.B: nicht einig, ob Sachbeschädigung ein Thema für Mediation ist. Als Grenzen der Peer-Mediation werden Körperverletzung und Fälle ab

der Stufe fünf der Disziplinarpyramide (3. Klassenbucheintragung bzw. Gespräch nicht den gewünschten Erfolg zeigten, Bespucken von Personen, körperliche Gewaltanwendung, Mobbing, Mitnahme von gefährdenden Gegenständen) genannt. Betont wird auch die Wichtigkeit der Kooperationsbereitschaft der Betroffenen, das Interesse an langfristigen Lösungen und die Wahlfreiheit.

Positive Aspekte dieses Angebots wären, dass die negativen Folgen der Disziplinarmaßnahme ... *nicht so aufgebauscht und nicht so schlimm ...* (1) wären. Eine andere Streithelferin meint: ... *"Es ist vielleicht Erpressung zu sagen entweder du kommst auf die 4. Stufe oder du gehst zur Streithilfe, aber es wäre sinnvoll"...* (16). Zwei Schülerinnen sehen den Vorteil in der grundsätzlichen Intention der Streithilfe, bei der es um die Konfliktlösung und damit um die Behebung der auslösenden Ursache geht, nicht um eine Bestrafung (5, 15). Ein Junge und ein Mädchen sehen in dem Angebot vor allem die Möglichkeit, dass die StreithelferInnen mehr Fälle bekommen (8, 17).

Problematische Aspekte des Angebotes sprechen sieben SchülerInnen an. Die Aussagen lassen sich drei Kategorien zuordnen: Die meisten Fälle in der Pyramide sind keine Streits zwischen SchülerInnen (12) und betreffen eher SchülerInnen der Oberstufe (1). Befürchtungen werden geäußert, dass SchülerInnen die Streithilfe ausnützen und nicht ernst nehmen könnten (2, 4) und dass die LehrerInnen auf Betroffene Druck ausüben könnten (7).

Die Idee, Streithilfe mit der Disziplinarpyramide zu verknüpfen überrascht zwei BegleitlehrerInnen und sie glauben, es handelt sich dabei um eine Phantasie der SchülerInnen. Beide finden es problematisch, dass die StreithelferInnen den „Stempel“ bekommen: ... *„ihr seid zuständig, wenn wer in die Pyramide kommt“...* (L3). Streithilfe kann aber als Möglichkeit der Wiedergutmachung zur freien Wahl gestellt werden, wobei jedoch das Problem auftreten könnte, dass Streithilfe als einfachere Alternative zur Pyramide gesehen wird. Zwei LehrerInnen finden die Verknüpfung gut. Dies wird auch mit einer Erhöhung der Projektakzeptanz begründet, denn positive Erfahrungen sprechen sich herum (L4). Allerdings sind nur wenige Fälle aus der Disziplinarpyramide für die Streithilfe geeignet, denn es kommen hauptsächlich OberstufenschülerInnen in die Pyramide, für die Streithilfe derzeit nicht vorgesehen ist. Mit fortschreitender Projektdauer treten StreithelferInnen auch in die Oberstufen und können in diesem Umfeld wirken.

#### ***8.4. Einbeziehung der StreithelferInnen in die Ausbildung der nächsten Generation***

Eine andere Strategie, die sowohl am Schulschiff angewandt als auch von Kappacher empfohlen wird, ist die Einbindung der StreithelferInnen in die Ausbildung der „nächsten Generation“, um ihnen eine Aufgabe zu geben und ihnen Gelegenheit zu geben, ihre neu erworbenen Kompetenzen umzusetzen.

#### ***8.5. Welche Konflikte eignen sich für Streithilfe?***

Wenn es um Eifersüchteleien, Sekkierereien und Freundschaftsprobleme zwischen SchülerInnen geht, ist Peer-Mediation sicher das richtige Instrument (Kaltenbrunner, Jindra). Bechtold weist auch auf Themen wie Familienprobleme, Drogen oder sexuellen Mißbrauch hin, die sicher nicht für Peer-Mediation geeignet sind. Besteht die Möglichkeit des Einzelgespräches, so können StreithelferInnen mit diesen Themen konfrontiert werden. Daher ist es wichtig sie in der Ausbildung auf diese Situation vorzubereiten. StreithelferInnen können hier eine wichtige Vermittlungsposition einnehmen, um Betroffene/n den Zugang zu kompetenter Hilfe zu ermöglichen. Bei Klassenmedationen sieht er das Problem der Überforderung der StreithelferInnen aufgrund des gruppenspezifischen Prozesses (siehe Kapitel Ausbildung).

Was die Frage der Mediation bei Konflikten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen angeht, sind sich Kappacher und Bechtold uneinig. Kappacher meint, dass dies mit einem MediatorInnenpaar bestehend aus SchülerIn und

LehrerIn durchaus möglich wäre. Bechtold ist der Ansicht, man kann dann eigentlich nicht mehr von Peer-Mediation sprechen und diese Modelle gelingen meistens nur bei sehr engagierten LehrerInnen.

## Einschätzung der StreithelferInnen

Auf die Frage, ob die StreithelferInnen in der Ausbildung mit Konfliktarten konfrontiert waren, deren Mediation sie sich sehr gut oder überhaupt nicht vorstellen können, meint eine Schülerin, für sie sei kein Thema unsympathisch. Bevorzugte Konfliktarten wurden von den Befragten nicht genannt, sie zählten vor allem Streitkonstellationen und -formen auf, die sie überfordern würden: Vier StreithelferInnen nennen Mobbing einer größeren Gruppe gegen eine/n SchülerIn als Konflikt, der sie überfordern würde (siehe Kapitel Ausbildung). Wenn Freunde oder KlassenkollegInnen streiten, fühlen sich ebenfalls vier StreithelferInnen inkompetent (vgl. Grundregeln). Ein Mädchen äußert ihr Unbehagen mit Streits, die schon lange andauern und tief verwurzelt sind (2). In gewalttätigen Konflikten wollen drei SchülerInnen nicht vermitteln. Ein Mädchen fühlt sich deshalb generell für Streits zwischen Buben weniger kompetent, die sie als gewaltbereiter einschätzt, als für Konflikte zwischen Mädchen, ...„*die sich halt dann anschreien...*“ (4). „*Wüste*“ oder „*irrsinnige*“ Beschimpfungen werden von zwei Burschen (10, 12) ebenfalls als „*ärgerere Konflikte*“ eingeschätzt, die sie „*nicht machen möchten*“.

## Einschätzung der SchülerInnen

Die Befragung der Erst- und ZweitklasslerInnen zu den Konflikten, die ihrer Meinung nach für die Streithilfe geeignet waren, fallen umfassend aus. Sie sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tab. 10: Bei welchen Konflikten können die StreithelferInnen Deiner Meinung nach am besten helfen?**

| <b>Themengruppen</b>  | <b>Nennungen</b>   |
|---|--|
| <i>Konflikte zwischen unterschiedlichen Personen bzw. Gruppen</i> | <i>Streits zwischen Buben und Mädchen (2x), Streits zwischen Freunden (4x), Streits zwischen Freundinnen (5x), Probleme mit Freundin, Konflikte mit LehrerInnen (4x), Ausgeschlossene, Aussenseiter (7x), Streit zwischen Klassen (2x), Feinde</i>   |
| <i>Genannte Streitursachen</i>                                    | <i>Antipathien, ignoriert werden, keine Freunde, Eifersucht, Eifersucht bei Freundinnen, Hass (2x), Zorn, Ungerechtigkeit, falsche Anschuldigungen, Meinungsverschiedenheiten (Umsetzen) (4x), Dummheit, Freunde wegnehmen, persönliche Probleme</i> |
| <i>Folgen der Konflikte</i>                                       | <i>Nicht miteinander reden können (2x), Ausgenutzt fühlen, Verletzt fühlen</i>   |
| <i>Konfliktqualitäten</i>   | <i>leichtere Streits (3x), größere Streits (2x), verletzende Streit</i>  |
| <i>Arten der Konfliktaustragung</i>                               | <i>Beschimpfungen (4x), Belästigung, (Geld) wegnehmen (2x), Konflikte mit Treten/ Schlagen, Prügeleien, Raufereien, Schlägereien, Streit mit Hauen (15x), Mobbing (3x)</i>   |
| <i>Sonstiges:</i>   | <i>Wenn zwei sich einigen wollen, objektive Person</i>   |

## **Zusammenfassung**

### **Die Rolle der LehrerInnen**

Die Erfahrungen der ExpertInnen und auch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Rolle der LehrerInnen im Zusammenhang mit der Etablierung und Nutzung der Streithilfe durch die SchülerInnen von großer Bedeutung ist. Sie können wesentlich zur Akzeptanz und Inanspruchnahme beitragen, indem sie SchülerInnen in Konfliktsituationen auf die Möglichkeit der Peer-Mediation aktiv hinweisen und Konflikte abgeben.

### **Streithilfe und KoKoko**

Die Einbeziehung der StreithelferInnen in den KoKoko-Unterricht hat sich am Schulschiff bewährt, auch Kappacher berichtet von positiven Erfahrungen. Die StreithelferInnen können ihr erworbenes Wissen auf diese Weise einsetzen, was zu Projektbeginn vor allem wichtig ist, da die Inanspruchnahme noch gering ist. Dabei können sie Erlerntes üben und vertiefen und gleichzeitig lernen die SchülerInnen die StreithelferInnen und ihre Tätigkeit besser kennen. Der Vorschlag stieß bei den StreithelferInnen und BegleitlehrerInnen der Rahlgasse auf reges Interesse.

### **Streithilfe und Disziplinarpyramide**

In bestimmten Fällen ist das Angebot, Streithilfe statt Disziplinarpyramide, durchaus sinnvoll, so die Meinung der meisten StreithelferInnen, vorausgesetzt, auf die Betroffenen wird kein Zwang ausgeübt. Die befragten LehrerInnen stehen der Möglichkeit skeptischer gegenüber. Sie sehen nur wenige Fälle, die dafür in Frage kämen, einige befürchten, eine Verknüpfung der Streithilfe mit der Disziplinarpyramide könnte dem Projekt schaden, andere wiederum meinen, positive Erfahrungen der SchülerInnen könnten die Projektakzeptanz erhöhen. Sowohl StreithelferInnen als auch BegleitlehrerInnen äußern die Befürchtung des Mißbrauchs, da in der Streithilfe aber die Bedingungen der Wiedergutmachung in einem Vertrag festgehalten werden, besteht diese Gefahr eigentlich nicht.

### **Einbeziehung der StreithelferInnen in die Ausbildung der nächsten Generation**

Ähnlich positiv wie die Einbeziehung der StreithelferInnen in den KoKoKo-Unterricht wird deren Mitwirkung bei der Ausbildung neuer StreithelferInnen bewertet. Nach Angaben der ExpertInnen hat sich dies bewährt und sollte in das zukünftige Ausbildungskonzept integriert werden. Dass StreithelferInnen die gesamte Ausbildung alleine durchführen, wird von den ExpertInnen allerdings abgelehnt (siehe auch Kapitel Ausbildung).

### **Konflikte, die sich für Streithilfe eignen**

Typische Streitursachen, für die Streithilfe nach der Erfahrung der ExpertInnen das geeignete Mittel ist, sind Konflikte basierend auf Eifersucht, Neid und Probleme zwischen FreundInnen. Diese werden auch von den SchülerInnen der ersten und zweiten Schulstufe in diesem Zusammenhang angeführt. Nicht geeignet für Peer-Mediation sind nach Bechtold Themen wie Familienprobleme, Drogenmißbrauch oder sexueller Mißbrauch. Im Rahmen von Einzelgesprächen können StreithelferInnen für Betroffene die Personen sein, denen sie sich erstmals anvertrauen, ihre Aufgabe ist es dann den Kontakt zu den entsprechenden Hilfseinrichtungen zu initiieren (siehe auch Kapitel Inanspruchnahme).

Aufgrund des Hierarchiegefälles sieht Bechtold Mediation von Lehrer-Schüler-Konflikten als nicht geeignet für Peer-Mediation, ebenso sieht er die Gefahr einer Überforderung der StreithelferInnen, wenn sie in Mobbing-Fällen oder bei Konflikten zwischen Klassen vermitteln sollen.

## 9. Sicherung der Kontinuität des Projekts

### 9.1. *Wie gut waren die Ausgangsbedingungen für den Projektstart?*

Ein Mediationsprojekt erfordert nach Ansicht Jindras und Kappachers einen Paradigmenwechsel an der Schule. Mediation ist Verhandlungskultur und widerspricht der Verordnungskultur der Schule. Peer-Mediation muss zum autonomen Prinzip werden, ein Angebot, das die Schule zur Verfügung stellt, aber keinen Anspruch darauf hat. Daher sollte Mediation in das Leitbild und in die strukturellen Abläufe einer Schule aufgenommen werden. Und das bedeutet, dass auch LehrerInnen lernen sollen, mit Konflikten anders umzugehen! Jindra rät, vor der Ausbildung der StreithelferInnen eine Gruppe von LehrerInnen auszubilden, damit die Philosophie der Mediation in der Schule verankert wird. Insofern meint Kappacher, sollte sich eine Schule genau überlegen, ob sie so etwas haben will. Kappacher fordert auch eine Einbeziehung der Eltern. Sie müssen verstehen, worum es in dem Projekt geht, müssen es mit tragen und als GesprächspartnerInnen zur Verfügung stehen. Das passiert bisher allerdings viel zu wenig.

Die ProjektinitiatorInnen des Streithilfe-Projekts der Rahlgasse waren sich der Tragweite ihres Vorhabens bewusst. Sie haben daher alle SchulpartnerInnen in die Projektkonzeption einbezogen. In einem mehrjährigen Dialog wurde das Projekt entwickelt, Informations- und Überzeugungsarbeit geleistet und anfängliche Skepsis einiger LehrerInnen und Eltern entkräftet. Letztendlich erhielt das Projekt eine breite Zustimmung und wurde realisiert. Die intensive Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen ist hier positiv hervorzuheben, allerdings ging die anfängliche Einbeziehung der SchülerInnen in Laufe der Diskussionsprozesse verloren.

Neben einer sorgfältigen Planung betont Bechtold, dass Peer-Mediation nur ein Baustein von verschiedenen Konfliktregelungsmechanismen sein sollte. Wichtig sei vor allem eine Art „Basistraining“, das allen SchülerInnen zugute kommt wie z.B. KoKoKo. Auch diese Anforderung erfüllt der Schulstandort Rahlgasse. Im Zuge des Projekts kam es zu einer Vorverlegung des KoKoKo-Unterrichts von der dritten in die erste Schulstufe, um die SchülerInnen mit diesen Themenbereich vertraut zu machen.

Kappacher und Chikuru-Fürst betonen, dass jemand aus dem Lehrpersonal „das Projekt zu seinem Kind machen muss“. Da sich ihrer Erfahrung nach eher Mädchen als Burschen für Mediation interessieren, ist es vorteilhaft, wenn Männer in der Projektleitung vertreten sind und als Rollenvorbilder für die Burschen fungieren. An der Rahlgasse kümmert sich vor allem Prof. Bernhard Listabarth um das Projekt. Er widmet sich dieser Aufgabe mit großem Engagement.

Eine langfristig gesicherte Finanzierung des Projekts ist für dessen Erfolg wesentlich, betonen alle ExpertInnen. Die als hoch eingestuften Kosten spielen von Beginn an auch an der Rahlgasse eine große Rolle, und waren ein zentrales Thema im mehrjährigen Diskurs der SchulpartnerInnen. Zwar stimmt schließlich die Mehrheit der Finanzierung der Ausbildung der ersten StreithelferInnen und BegleitlehrerInnen zu, unklar ist jedoch geblieben, wie die Supervision und kontinuierliche Betreuung der StreithelferInnen finanziert und abgewickelt werden soll, nachdem die externen MediatorInnen Gabriela Sticht-Truchlik und Wolfgang Püls das Projekt an die Schule abgegeben haben (siehe dazu weiter unten).

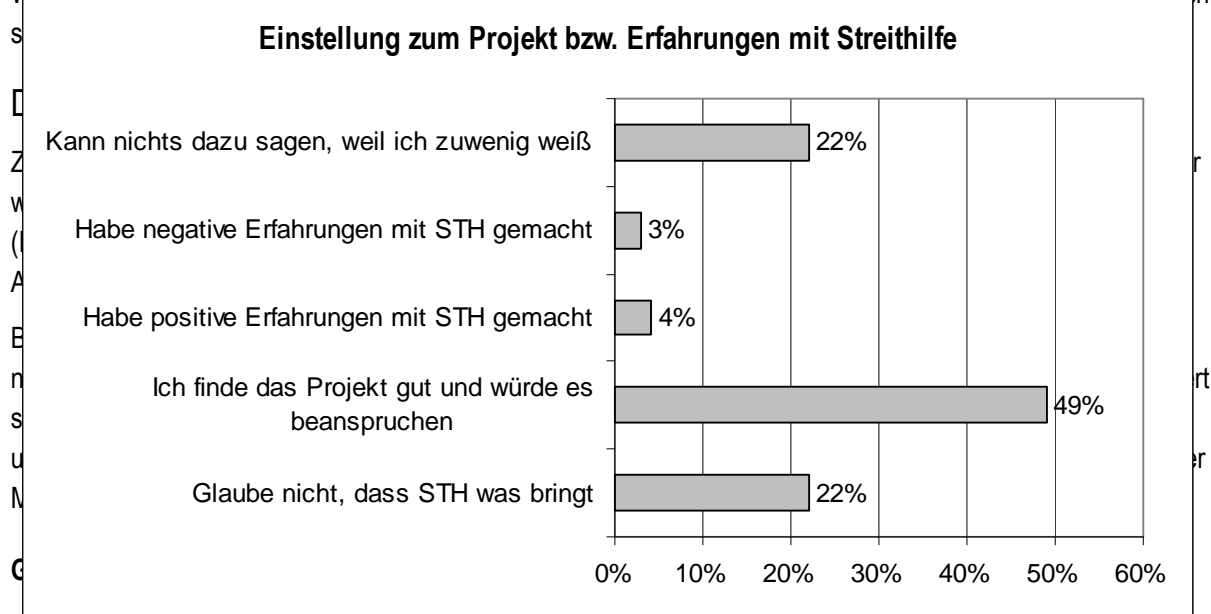
### 9.2. *Projektakzeptanz*

Eine breite Akzeptanz für Peer-Mediation an der Schule ist eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung eines derartigen Projekts. Eine zentrale Rolle nehmen laut ExpertInnen dabei die LehrerInnen ein. So waren an der FHS Greiseneckergasse nur Klassen in das Projekt involviert, deren Klassenvorstände das Projekt unterstützten. Manche LehrerInnen trauten den SchülerInnen diese Fähigkeiten nicht zu. Während ihrer Unterrichtsstunden wurde nur in Notfällen mediiert. Ihre Einstellung hat sich jedoch im Lauf des Projekts geändert. Eine Bedingung für das Projekt an der Hauptschule war, dass niemand aus dem LehrerInnenkollegium das Projekt verhindern wollte. Jindra leistete viel Überzeugungsarbeit, bevor er am Schulschiff das Projekt

startete. Seine Bedingungen waren eine 10jährige Laufzeit der unverbindlichen Übung mit abschließender Evaluation. Er diskutierte mit allen KollegInnen, die Bedenken hatten, bis sie zustimmten. Damals waren allerdings erst 30 LehrerInnen an der Schule tätig, was die Kommunikation und Information erleichtert hat.

## Die Projektakzeptanz im LehrerInnenkollegium

Die Akzeptanz des Projekts im Lehrkörper wird von den BegleitlehrerInnen als sehr groß eingeschätzt, das Wissen über die Methode allerdings als eher gering. Peer-Mediation ist in den Köpfen der LehrerInnen noch nicht



## Die Projektakzeptanz aus Sicht der StreithelferInnen und ihre Auswirkung

Für die Einschätzung der Projektakzeptanz durch die MitschülerInnen ziehen die StreithelferInnen die Inanspruchnahme heran und dementsprechend verunsichert und teilweise auch enttäuscht äußern sich mehr als die Hälfte der Interviewten. Sie nennen eine Vielzahl von Problemen, die für die "schlechte" Akzeptanz verantwortlich sind (siehe Kapitel Inanspruchnahme). Sie stehen diesen ratlos gegenüber und fühlen sich überfordert. Alle StreithelferInnen waren auf die eine oder andere Weise negativen Reaktionen von MitschülerInnen auf das Projekt ausgesetzt, was bei einigen wenigen zu einer Distanzierung vom Projekt führte. So meinte eine Schülerin: ... *"alle haben sich darüber lustig gemacht. Wir machen uns ja auch lustig darüber"...*(13). Derartigen Reaktionen ist der Konfliktlose des Schulschiffs nicht ausgesetzt, er berichtet eher von Gleichgültigkeit gegenüber dem Projekt.

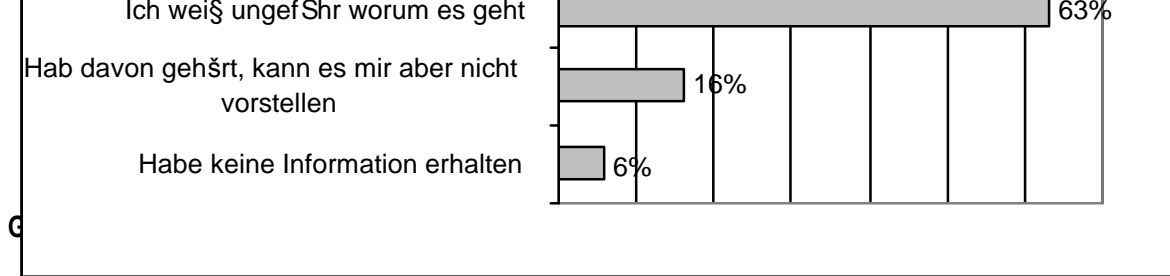
Auf die Frage, ob sie sich heute wieder für die Teilnahme an einer Ausbildung zur StreithelferIn entscheiden würden, bejahen dies knapp die Hälfte der SchülerInnen. Sie begründen dies damit, dass die Ausbildung für sie sehr interessant war und sie wichtige persönliche Erfahrungen gemacht haben. Zwei SchülerInnen würden nur unter der Bedingung einer besseren Qualität und der Beteiligung von LehrerInnen noch einmal teilnehmen (6, 16). Vier StreithelferInnen würden die Gelegenheit nicht noch einmal ergreifen. Die Gründe dafür sind vielfältig und gehen von mangelnder Zeitressourcen aufgrund neuer Prioritätensetzung über das Gefühl, nicht gut ausgebildet zu sein bis zur Feststellung, dass das Projekt nichts bringt (siehe Kapitel Auswahl).

Da es noch nicht sehr viele Fälle gegeben hat, können die meisten StreithelferInnen keine Angaben bezüglich der Kooperationsbereitschaft der LehrerInnen im Zusammenhang mit der Ausübung ihrer Tätigkeit machen. Zwei Streithelfer vermuten aber eine grundsätzlich kooperative Haltung der LehrerInnen. Einer befürchtet allerdings, dass von den StreithelferInnen erwartet wird, selbst nicht zu streiten (6). Der andere erzählt von einer Lehrerin, die wegen der StreithelferInnen-Ausbildung verärgert war.

### **9.3. Informationsstand zum Projekt an der Schule**

Die BegleitlehrerInnen sind sich einig, dass "man" stärker aufklären müsste. Informationsmangel orten sie sowohl bei neuen LehrerInnen an der Schule, als auch bei einem Teil der LehrerInnen, denen das Projekt zwar „*bekannt, aber nicht bewusst*“ (L2) ist. Die Befragten bejahen zwar, dass die Aufklärungsarbeit Aufgabe der BegleitlehrerInnen sei, meinen aber auch, dass das Projekt in der Prioritätensetzung oft weit hinten rangiere (L4).

Die Fragebogenerhebung der SchülerInnen zeigt, dass sich im Juni 2002 nur 15 % der SchülerInnen über das Projekt gut informiert fühlten, zwei Drittel gaben an ungefähr zu wissen, worum es geht und ein gutes Fünftel wußte nicht, worum es bei der Streithilfe geht.



Es zeigte sich, dass sich auch Fehlinformationen in der SchülerInnenenschaft etabliert hat. Ein knappes Drittel der Burschen und 15 % der Mädchen sehen in den StreithelferInnen SchiedsrichterInnen. Besonders hoch ist der Anteil der SchülerInnen (Mädchen: 70 %. Burschen: 50 %), die davon ausgehen, dass in der Streithilfe LehrerIn/SchülerIn-Konflikte behandelt werden. Hier ist auch ein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen gegeben: 72 % der ZweitklasslerInnen (ErstklasslerInnen: 54 %) meinen, StreithelferInnen vermitteln bei Konflikten mit LehrerInnen. Bei den anderen Aussagen treten keine deutlichen Unterschiede zwischen den Altersgruppen auf.

**Tab. 11: Informationsstand zum Thema Streithilfe in %**

| Aussagen zur Streithilfe  | Mädchen   |                 | Burschen  |                 |
|---|-----------|-----------------|-----------|-----------------|
|   | Trifft zu | Trifft nicht zu | Trifft zu | Trifft nicht zu |
| <i>Die StreithelferInnen sagen, wer recht und wer unrecht hat.</i>                            | 15        | 85              | 30        | 70              |
| <i>Die StreithelferInnen unterstützen bei der Suche nach einer Lösung für einen Konflikt.</i> | 98        | 2               | 85        | 15              |
| <i>Die StreithelferInnen bestrafen den Streitverursacher.</i>                                 | 1         | 99              | 8         | 92              |
| <i>Die StreithelferInnen helfen bei Konflikten mit LehrerInnen.</i>                           | 70        | 30              | 50        | 50              |

#### 9.4. Die Rolle der Werbung

Die StreithelferInnen müssen sich den SchülerInnen vorstellen, das ist vor allem jedes Jahr bei den ersten Klassen sehr wichtig (Jindra, Chikuru-Fürst). Am Projekt beteiligte LehrerInnen müssen Schülerinnen und KollegInnen immer wieder auf das Projekt aufmerksam machen. Ohne Werbemaßnahmen und ohne Lobbying im Lehrkörper geht es nicht, ist auch die Erfahrung von Andreas Jindra: ... „Die LehrerInnen müssen immer wieder aufmerksam gemacht werden, Konflikte abzugeben, auch die "Peanuts"-Konflikte.“ (Jindra). Werbemaßnahmen, die sich im Schulschiff bewährt haben, waren Plakate, Fotos, Flyer, Lautsprecheransagen.

Wie erfolgreich die Informations- und Werbemaßnahmen in den ersten und zweiten Klassen an der Rahlgasse waren beschreibt die nachfolgende Tabelle.

**Tab. 13: Werbemaßnahmen, Informationsstand und Einstellung zum Projekt nach Klassen**

| Werbemaßnahmen | Zustimmung nach Klasse in % |                |                |                |                |                |
|----------------|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                | 1A<br>(n = 27)              | 1B<br>(n = 29) | 1C<br>(n = 25) | 2A<br>(n = 25) | 2B<br>(n = 25) | 2C<br>(n = 25) |
|                |                             |                |                |                |                |                |

|   |    |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|----|----|
| <i>Ich war bei der Vorstellung des Projekts im Turnsaal.</i>  | 4  | 14 | 8  | 4  | 0  | 12 |
| <i>StreithelferInnen waren in unserer Klasse, haben sich vorgestellt und vom Projekt erzählt.</i>                 | 15 | 79 | 96 | 84 | 88 | 84 |
| <i>Wir haben darüber im KoKoKo-Unterricht gesprochen.</i>   | 22 | 59 | 48 | 16 | 48 | 12 |
| <i>Mein Klassenvorstand hat mir einmal geraten, Streithilfe in Anspruch zu nehmen.</i>                            | 0  | 38 | 12 | 12 | 24 | 16 |
| <i>Ein/e LehrerIn hat mir einmal geraten, Streithilfe in Anspruch zu nehmen.</i>                                  | 4  | 24 | 4  | 4  | 24 | 28 |
| <i>MitschülerInnen haben mir davon erzählt.</i>   | 37 | 52 | 20 | 28 | 56 | 36 |
| <i>Ich habe über die Plakate / das Streithilfekammerl vom Projekt erfahren.</i>                                   | 52 | 28 | 20 | 40 | 56 | 44 |
| <i>Meine Eltern haben mit mir darüber gesprochen.</i>   | 19 | 14 | 4  | 12 | 4  | 8  |
| <i>Ich kenne das Projekt nicht.</i>   | 33 | 0  | 4  | 4  | 0  | 4  |
| <b>Informationsstand</b>  |    |    |    |    |    |    |
| <i>Ich weiß ganz genau worum es dabei geht.</i>   | 0  | 21 | 22 | 11 | 17 | 20 |
| <i>So ungefähr weiß ich es, aber genau informiert bin ich nicht.</i>  | 52 | 62 | 74 | 62 | 68 | 64 |
| <i>Ich hab zwar was darüber gehört, kann es mir aber nicht richtig vorstellen.</i>                                | 26 | 14 | 4  | 19 | 17 | 16 |
| <i>Ich habe keine Information erhalten und weiß nicht worum es da geht.</i>                                       | 22 | 3  | 0  | 8  | 0  | 0  |
| <b>Akzeptanz</b>  |    |    |    |    |    |    |
| <i>Ich glaube nicht, dass Streithilfe etwas bringt.</i>   | 33 | 10 | 24 | 32 | 8  | 28 |
| <i>Ich finde das Projekt gut und würde Streithilfe in Anspruch nehmen, wenn ich einen schlimmen Streit hätte.</i> | 33 | 35 | 52 | 56 | 76 | 48 |
| <i>Ich habe bereits Streithilfe in Anspruch genommen und es hat mir geholfen.</i>                                 | 0  | 17 | 0  | 0  | 0  | 4  |
| <i>Ich habe bereits Streithilfe in Anspruch genommen, aber es hat nichts gebracht.</i>                            | 1  | 7  | 0  | 0  | 0  | 4  |
| <i>Das kann ich nicht sagen, weil ich zuwenig</i>   | 29 | 31 | 24 | 12 | 16 | 16 |

|               |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|
| darüber weiß. |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|

Es ist deutlich zu sehen, dass Klassen, in denen die SchülerInnen Informationen aus unterschiedlichen, offiziellen, schulinternen Quellen (StreithelferInnen, Klassenvorstand, LehrerInnen, KoKoKo-Unterricht, Vorstellung im Turnsaal) erhielten, Streithilfe positiver beurteilen als Klassen, die vom Projekt hauptsächlich aus informellen oder schulfernen Quellen (Eltern, Gespräch mit MitschülerInnen) erfuhren bzw. über Plakate oder Streithilfe-Kammerl.

In den "gut" informierten Klassen ist der Anteil der SchülerInnen, die ganz genau wissen, worum es bei der Streithilfe geht, deutlich höher und der Anteil der SchülerInnen mit einer ablehnenden Haltung geringer, als in jenen Klassen, in denen die formelle Informationsvermittlung gänzlich oder größtenteils ausfiel.

### 9.5. Supervision/Betreuung/Weiterbildung

Die ExpertInnen betonen, dass bereits während der Ausbildung und der Praxisanleitung immer wieder Einheiten mit LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam abgehalten werden sollten. Nur so können die LehrerInnen erfahren, wie es den SchülerInnen geht und wie sie diese unterstützen können.

Ein halbes Jahr Praxisanleitung nach der Ausbildung ist laut Kappacher und Bechtold eine notwendige Hilfestellung, um Erfahrungen reflektieren zu können und erlernte Mediationstechniken zu erhalten und zu vertiefen. Dies kann nach Kappachers Erfahrung problemlos von entsprechend ausgebildeten LehrerInnen der Schule durchgeführt werden. Wobei sie die Rolle eines/r betreuende/n Lehrers/Lehrerin als die eines Coaches beschreibt: *... " sie sollen die Voraussetzungen schaffen, damit die SchülerInnen ihre Arbeit machen können, ihnen diese aber nicht weg- oder abnehmen, sich nicht einmischen. (Kappacher)*

Auch Bechtold ist der Ansicht, dass die Betreuung der SchülerInnen schulintern abgedeckt werden kann. Jindra sieht darin den großen Vorteil, dass LehrerInnen im Gegensatz zu Externen jederzeit greifbar sind. Ein weiterer positiver Effekt regelmäßiger Supervisionseinheiten ist, dass die StreithelferInnen als Gruppe erhalten bleiben. Durch den Austausch in der Gruppe ist die Gefahr geringer, dass sie das Gefühl haben, mit der Frustration einer anfänglichen Nicht-Inanspruchnahme allein zu sein und dieses Problem auf sich und ihr Können beziehen.

Das bloße Wissen, dass es im Bedarfsfall Unterstützung durch Lehrpersonal gibt, stellt keine optimale Form der Betreuung dar. Die SchülerInnen machen von diesem Angebot nur sehr spärlichen Gebrauch, wie Chikuru-Fürst erzählt. Eine kontinuierliche Betreuung der StreithelferInnen ist nach Jindras Ansicht notwendig. Neben der Vertiefung des Erlernten, müssen auch die Erfahrungen der StreithelferInnen supervidiert werden. Nicht nur Streitsituationen können für SchülerInnen eine Überforderung darstellen, auch vor Vereinnahmungen durch LehrerInnen, die auffordern, Konflikte zu lösen und Streitparteien aufzusuchen bzw. zu überreden, müssen sie geschützt werden.

Die Inanspruchnahme fallweiser externer Unterstützung wertet Bechtold als vorteilhaft, da sie eine distanziertere Sicht ermöglicht. Er befürwortet eine externe Supervision der LehrerInnen, damit diese unter professioneller Anleitung ihre Betreuungsarbeit reflektieren können. Bechtold weist auch auf die Möglichkeit der Supervision durch den schulpsychologischen Dienst hin, wodurch die Inanspruchnahme für Schulen finanziell erschwinglich wird. Eine sinnvolle Form der Unterstützung wäre auch die Vernetzung mit anderen Schulen. Jindra und Kappacher plädieren für einen Austausch zwischen StreithelferInnen und auch LehrerInnen verschiedener Schulen.

### Betreuung der StreithelferInnen durch die BegleitlehrerInnen

Alle BegleitlehrerInnen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung eine entsprechende Kurzausbildung absolviert, durchgeführt von externen MediatorInnen. Aus den Gesprächen geht jedoch hervor, dass es zum Zeitpunkt der Interviews zwischen StreithelferInnen und der Gruppe der BegleitlehrerInnen noch kein Kontakt gegeben hatte.

Die Betreuung der StreithelferInnen in der ersten Phase nach der Ausbildung wurde von den externen MediatorInnen durchgeführt.

Ein Begleitlehrer sieht die dringende Notwendigkeit, die SchülerInnen bei der Etablierung und Aufrechterhaltung der notwendigen organisatorischen Strukturen zu unterstützen. Die Einrichtung einer Supervisionsgruppe, die sich alle drei Wochen trifft, könnte dabei beispielsweise helfen. Allerdings sieht er das Problem, dass diese Betreuung kaum jemand unbezahlt machen würde. Zu Zeitpunkt der Erhebung gibt es noch keine Stunden dafür. Diese wären nur im Austausch erhältlich, müssten also von einem anderen Projekt abgezogen werden. Das würde wiederum zu Problemen führen und das Klima zwischen den LehrerInnen belasten.

Die BegleitlehrerInnen sind für die StreithelferInnen nicht präsent und spielen daher eine untergeordnete Rolle. Von den vier männlichen Streithelfern wird nur Prof. Listabarth im Zusammenhang mit dem Projekt genannt. Er kümmert sich um organisatorische Belange und Rahmenbedingungen, Terminkoordination und Informationsaustausch. Die Hälfte der Mädchen weiß gar nicht (mehr), wer die BegleitlehrerInnen sind.

Es bestehen Missverständnisse bezüglich der Rolle und des Aufgabenbereiches der BegleitlehrerInnen. Einige StreithelferInnen zweifeln an der Kompetenz der BegleitlehrerInnen oder es ist ihnen nicht klar, was sie überhaupt tun können. Ein Mädchen vermutet, dass auch BegleitlehrerInnen mediiieren sollen, oder dass sie Konflikte zwischen LehrerInnen schlichten. Ein anderes Mädchen ist der Meinung, BegleitlehrerInnen schlichten gemeinsam mit StreithelferInnen Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Ein weiteres Mädchen schlägt das als Möglichkeit der Unterstützung vor. Nur vier StreithelferInnen erwähnen die BegleitlehrerInnen als potentielle Unterstützung bei einem schwierigen Fall. Es besteht allerdings auch die Vermutung, dass BegleitlehrerInnen die StreithelferInnen nicht unterstützen würden, da sie das unentgeltlich in ihrer Freizeit tun müssten. Es ist daher nicht all zu verwunderlich, dass sich ein Teil der StreithelferInnen eher an ihre AusbilderInnen um Unterstützung wenden würden.

Wünsche, die von den StreithelferInnen an die LehrerInnen, gerichtet werden: Sie sollen Fälle weiterleiten und die StreithelferInnen manchmal auch während des Unterrichts mediiieren lassen. Ein Mädchen meint: *... "Ich fänds mal ganz gut, wenn's eine Stunde geben würd', Schüler mit Lehrern gemeinsam" ... (13)*. Einige SchülerInnen erwarten, dass die BegleitlehrerInnen auf sie zukommen, andere wollen explizit keinen Kontakt mit ihnen.

## **9.6. Die Finanzierung des Projekts**

Die langfristige Planung und finanzielle Absicherung stellt für Schulen häufig ein großes Problem dar, betont Bechtold. Zumeist erhalten sie die notwendige finanzielle Unterstützung nur für ein Schuljahr und wissen nicht, wie es danach weiter geht. Nach seiner Erfahrung wäre für den Projekterfolg eine Planung über zwei bis fünf Jahre wichtig.

In der Rahlgasse äußern sich finanzielle Unklarheiten in der mangelhaften Begleitung der StreithelferInnen. Die Notwendigkeit einer Supervisionsgruppe wird zwar von den BegleitlehrerInnen gesehen. Es gibt es aber im Rahmen der unverbindlichen Übungen keine Stunden dafür und unbezahlt wird diese Betreuung kaum jemand übernehmen. Die fehlenden Stunden dürften auch mitverantwortlich gewesen sein, dass die Projektübergabe von den externen MediatorInnen an die BegleitlehrerInnen nicht optimal verlaufen ist. Den StreithelferInnen steht daher in der ersten Praxisphase lediglich Unterstützung der externen MediatorInnen zur Verfügung, die für sie allerdings nur sehr begrenzt greifbar sind. Eine unmittelbar zugängliche und institutionalisierte Form der Betreuung und Supervision fehlt zum Zeitpunkt der Erhebung noch. Eine Begleitlehrerin erwähnt das Projekt im Zusammenhang mit Sparmaßnahme im Bereich des geschlechtsspezifischen Schwerpunktes. Sie meint, es könne keine Alternative für die gestrichenen Stunden der Mädchen- und Bubenbeauftragten sein, weil es nicht in Richtung psychologischer Betreuung arbeite, die sehr hilfreich war (L3).

Die Auswirkungen dieser Situation äußern sich dahingehend, dass die Gruppe der StreithelferInnen zerfällt. Durch den mangelhaften Austausch entstehen Informationsdefizite beispielsweise betreffend der Anwesenheiten

von StreithelferInnen zu bestimmten Zeiten im Streithilfe-Kammerl. Die StreithelferInnen werden mit ihren Befürchtungen, Unsicherheiten und Frustrationen, die am Beginn eines derartigen Projekts auftreten und für dieses auch typisch sind, alleine gelassen. Es besteht die Gefahr, dass die SchülerInnen sich selbst für "vermeintliche Misserfolge" - wie eine zögerliche Inanspruchnahme der Streithilfe - verantwortlich machen. Eine regelmäßige Begleitung wäre auch wichtig, um die erlernten Mediationstechniken in Rollenspielen zu üben und zu festigen, eine Notwendigkeit, die von allen ExpertInnen hervorgehoben wird.

## 9.7. Interne oder externe Ausbildung?

### Vor- und Nachteile der externen Ausbildung

Die Entscheidung, ob die Ausbildung intern oder extern erfolgt, ist unter anderem von den personellen und finanziellen Ressourcen abhängig. Eine Ausbildungsdurchführung mit freiberuflich tätigen MediatorInnen ist nach Bechtold die teuerste Variante. Er empfiehlt interessierten Schulen daher, sich an Institutionen wie den schulpсихologischen Dienst oder an die Kinder- und Jugendanwaltschaft zu wenden, die kostengünstig Fachleute zur Verfügung stellen.

Die hohen Kosten einer Ausbildung durch externe MediatorInnen wirken sich auch auf die Auswahl der StreithelferInnen aus. Es können oft nicht so viele SchülerInnen ausgebildet werden, wie gewünscht (Kappacher).

Eine weitere Schwierigkeit einer Ausbildung durch externe MediatorInnen ist die Übergabe des Projekts an LehrerInnen der Schule, die die notwendige Betreuung der StreithelferInnen weiterführen. Jindra bezweifelt, ob diese so schnell den Paradigmenwechsel schaffen, denn LehrerInnen haben oft ein produktorientierten Zugang. Für sie ist zentral, dass Peer-Mediation das Unterrichten erleichtert, da Konflikte nicht mehr während der Unterrichtszeit ausgetragen werden.

Seine persönlichen Erfahrungen als externer Ausbilder, schildert Jindra folgendermaßen: ...*"Schwierig war, dass ich die Schule intern nicht kannte. In welche Richtung geht die Schule? Wo sind Fallstricke? Denn in jeder Schule funktioniert das anders. Man muss die Modelle anpassen und sich in der Organisation auskennen"*. (Jindra)

Ein Vorteil externer Ausbildung ist sicher, dass die AusbilderInnen Außenstehende sind, die keine Vorurteile und vorgefertigten Bilder im Kopf haben. Die SchülerInnen und LehrerInnen, die diese Ausbildung machen, haben so die Chance, eine ganz neue Rolle zu finden, betont Kappacher.

Mehr als die Hälfte der StreithelferInnen findet es besser, wenn schulexterne Personen die Ausbildung leiten. Anonymität, Neutralität und Kompetenz werden dafür als Begründungen genannt. Ein einigermaßen „herrschaftsfreies“ Kommunikationsklima wird von diesen SchülerInnen gewünscht. Sie befürchten, dass durch die Teilnahme von LehrerInnen schulinterne Strukturen in die Mediationsausbildung übertragen würden.

### Vor- und Nachteile der internen Ausbildung

Fällt die Entscheidung zugunsten einer internen Ausbildung, sind LehrerInnen wichtig, die eine Mediationsausbildung absolviert haben und sich schon länger mit dem Thema befassen, denn SchülerInnen erwarten von ihren AusbilderInnen Erfahrung (Kappacher, Chikuru-Fürst). Für LehrerInnen besteht die Möglichkeit, am Pädagogischen Institut eine Mediationsausbildung zu machen. Eine sinnvolle Option ist dies allerdings nur dann, wenn für das Projekt Schulstunden zur Verfügung stehen. Oft ist aber genau das ein Problem (Chikuru Fürst). Kaltenbrunner wendet bezüglich interner Ausbildung ein, dass sie als Begleitlehrerin nicht von einer Kollegin ausgebildet werden möchte. Außerdem wird die Nähe zum Unterricht durch interne AusbilderInnen verstärkt.

Bechtold befürchtet einen Rollenkonflikt, wenn LehrerInnen ausbilden. Er meint, es bedarf unbedingt mindestens einer Unterstützung und Beratung durch Externe. Außerdem wurde es in einigen Schulen sehr positiv erlebt, wenn die Ausbildung nicht in der Schule stattfindet. Auch Kappacher weist auf die Bedeutung der Einbindung

Externer hin, die systeminterne Faktoren und Probleme besser erkennen, reflektieren und darauf reagieren können. Der Konfliktlotse am Schulschiff ist mit der internen Ausbildung und Betreuung sehr zufrieden, fände aber Input durch Externe sehr begrüßenswert. Die großen Vorteile, einer internen Ausbildung sind nach Jindra:

- Die LehrerInnen sind für die SchülerInnen bereits während der Ausbildung und Nachbetreuung greifbar. Externe MediatorInnen können das nicht bieten, da dies nicht finanzierbar ist (sonst wäre das Model ideal).
- Die LehrerInnen kennen die Struktur der Schule und können Lobbying für das Projekt betreiben.
- Als unverbindliche Übung ist das Projekt finanzierbar.

Für die meisten StreithelferInnen, die sich eine Ausbildung durch schulinterne Personen vorstellen können, ist die persönliche Beziehung zu diesen LehrerInnen wichtig, die Vertrauensbasis muss stimmen. Genannte Vorteile durch schulinterne AusbilderInnen lauten: ... „weil die die Schüler besser kennen. Unsere Ausbilder haben uns am Anfang wie Kinder behandelt, weil sie selten mit solchen Leuten zu tun haben“... (14). Außerdem könnte nach Ansicht einer Streithelferin die „Anfangsscheu“ wegfallen, wenn man die LeiterInnen schon kennt (16).

Prinzipiell sehen die BegleitlehrerInnen die Durchführung einer weiteren Ausbildung von StreithelferInnen als eine mögliche Aufgabe. Allerdings herrscht eine gewisse Unsicherheit, wie dies geschehen sollte. Die Vorstellungen, wie eine interne Ausbildung zu bewerkstelligen wäre, sind unterschiedlich. So äußert eine Lehrerin: ideal wäre es, wenn die StreithelferInnen selbst die Ausbildung der "nächsten Generation" durchführten. Eine Kollegin wünscht sich eine Mischung aus interner und externer Ausbildung. Auf jeden Fall muss die Ausbildung von MediatorInnen abgehalten werden, die Kurzausbildung der BegleitlehrerInnen befähigt nicht dazu. Eine Ausbildungsdurchführung, die ausschließlich durch die StreithelferInnen bewerkstelligt wird, kann sich ein Interviewter nicht vorstellen.

Probleme einer internen Ausbildung wären nach Meinung der BegleitlehrerInnen, der fehlende Kick, den schulfremde Personen automatisch mit sich brächten, die Befürchtung der Auszubildenden, dass die Durchführung zu unterrichtsähnlich abläuft, die fehlende Anonymität und die Notwendigkeit eines guten Vertrauensverhältnisses zu allen Auszubildenden. Wobei eine Lehrerin meint, dass eine gute Vertrauensbasis in Klassen, die man selbst schon länger unterrichtet meistens kein Problem wäre. Weitere Vorteile einer internen Ausbildung sind, dass das Umfeld, aus dem die Konflikte erwachsen, allen Beteiligten gleichermaßen bekannt ist, die AusbilderInnen ihre Schützlinge und deren Lebenswelt gut kennen. Außerdem wäre die Durchführung kostensparend.

## Umsetzungsformen interner/externer Ausbildungsformen sowie Mischformen

Am Schulschiff gibt es seit sieben Jahren eine unverbindliche Übung, die von Andreas Jindra angeboten wird, seit drei Jahren wird er von einer Kollegin unterstützt. In der Hauptschule im 20. Bezirk steht eine Psychagogin zur Begleitung der StreithelferInnen zur Verfügung. Ein Stundenkontingent für die Peer-Mediation ist nicht vorgesehen.

Eine Projektkonzeption, die sowohl die Vorteile externer Supervision beinhaltet als auch die Kosten dafür im Rahmen hält, sieht Kappacher in SchülerInnen-Trainings, bei denen sich externe MediatorInnen die Arbeit mit LehrerInnen teilen. Ihre Erfahrungen mit diesem Modell sind sehr positiv und diese Variante hat sich als finanzierbar erwiesen.

Der Vorteil der Unvoreingenommenheit externer MediatorInnen könnte auch erzielt werden, wenn LehrerInnen mit Mediationsausbildungen an einer anderen Schule als ihrer eigenen StreithelferInnen ausbilden. Ein Austausch von LehrerInnen zwischen Schulen ist allerdings auch nur dann denkbar, wenn es an den betroffenen Schulen Stunden dafür gibt. Die Idee halten Chikuru-Fürst und auch Kappacher prinzipiell für denkbar. Jindra sieht hier den Nachteil, dass die LehrerInnen die Struktur der anderen Schule nicht kennen und weniger greifbar sind.

## **Zusammenfassung**

### **Ausgangslage**

Die Einbeziehung von Eltern, LehrerInnen und anfänglich auch SchülerInnen in die Projektkonzeption sowie die Herstellung einer breiten Zustimmung zur Durchführung des Projekts stellen gute Startbedingungen für die Peer-Mediation in der Rahlgasse dar, ebenso das Angebot des KoKoKo-Unterrichts. Obwohl die ursprüngliche Idee der Peer-Mediation von SchülerInnen kam, ging ihre Mitwirkung bei der Projektentwicklung im Laufe der Zeit verloren.

Jindra empfiehlt, bereits vor dem Projektstart LehrerInnen zu MediatorInnen auszubilden. An der Rahlgasse besuchen zwei der interviewten BegleitlehrerInnen eine derartige Ausbildung. MediatorInnen mit umfangreicher Mediationserfahrung dürfte es an der Schule zum Erhebungszeitpunkt noch nicht geben, dieses Defizit sollte durch die zumindest zeitweise Inanspruchnahme externer MediatorInnen bzw. SupervisorInnen ausgeglichen werden.

### **Projektakzeptanz und Informationsgrad**

LehrerInnen und StreithelferInnen neigen dazu, das Ausmaß der Projektakzeptanz über die Inanspruchnahme zu definieren. Zum Zeitpunkt der Befragung gab es noch wenig Fälle, dementsprechend enttäuscht waren einige StreithelferInnen. Die SchülerInnen bekommen außerdem die Verunsicherungen, die das Projekt vor allem bei Burschen auslöst, zu spüren. Diese äußern sich in deutlich signalisiertem Desinteresse oder in der Äußerung abfälliger Bemerkungen, die StreithelferInnen werden verspottet. Sie haben den Eindruck, die SchülerInnen vertrauen ihnen nicht, halten sie für inkompetent. Diese negativen Einschätzungen werden von den StreithelferInnen überschätzt. Mehr als die Hälfte der Befragten der ersten und zweiten Klassen stehen dem Projekt positiv gegenüber, lediglich ein Viertel äußert sich ablehnend. Ein Großteil der SchülerInnen traut den StreithelferInnen zu, dass sie etwas tun können, auch wenn sie keine Erwachsenen sind und es können sich schon mehr SchülerInnen vorstellen, im Konfliktfall mit einem/r StreithelferIn zu sprechen als mit Mädchen- bzw. Bubenbeauftragten.

Ein Erfahrungsaustausch unter den StreithelferInnen ist wichtig, immerhin sehen ja auch einige StreithelferInnen die Situation gelassener und zum Teil werden auch positive Reaktionen von MitschülerInnen wahrgenommen bzw. fällt die Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit von StreithelferInnen auf fruchtbaren Boden.

Die ExpertInnen betonen, dass vor allem die LehrerInnen viel zur Projektakzeptanz beitragen können. Indem sie in Konfliktfällen SchülerInnen auf die Möglichkeit der Peer-Mediation aufmerksam machen. Dies geschieht noch viel zu selten. Das Projekt stößt bei den LehrerInnen der Rahlgasse nach Einschätzung der BegleitlehrerInnen auf breite Zustimmung, allerdings ist das Angebot noch nicht in deren "Bewußtsein" verankert. Schuld daran, so die BegleitlehrerInnen ist das mangelhafte Wissen über das Projekt und die Methode der Peer-Mediation im Lehrkörper. Die BegleitlehrerInnen äußern zwar, dass es ihre Aufgabe wäre diesbezügliches Lobbying zu betreiben, allerdings sind sie mit derartig vielen Aufgaben belastet, dass das Projekt in ihrer Priorität eher weiter hinten rangiert.

### **Werbung**

Eine Analyse der Verbreitung und Effizienz eingesetzter Werbemaßnahmen zeigt, dass sich vor allem die Klassen positiv gegenüber dem Projekt äußern, die aus verschiedenen offiziellen schulinternen Quellen Informationen erhalten haben oder auf das Projekt aufmerksam gemacht wurden. Doch selbst in Klassen, wo vielen SchülerInnen Peer-Mediation auf unterschiedlichen Wegen nahegebracht wurde, bleibt ein Informationsbedarf bestehen.

## Supervision/Begleitung

Da die BegleitlehrerInnen nicht wissen, ob diese Tätigkeit im Rahmen einer unverbindlichen Übung stattfinden kann, gibt es noch keinen Kontakt zwischen den StreithelferInnen und BegleitlehrerInnen. Die Etablierung einer regelmäßigen Supervisionsgruppe wäre jedoch dringend notwendig, um Frustrationserlebnisse der StreithelferInnen abzufangen, erlernte Techniken zu üben und zu vertiefen sowie organisatorische Notwendigkeiten zu regeln. Ein Erfahrungsaustausch zwischen den StreithelferInnen erhöht den Gruppenzusammenhalt und relativiert auch negative Erlebnisse und daraus resultierende pessimistische Einschätzungen des Projektfortschrittes. Supervision und Begleitung sind ein Bereich der wesentlich zur Qualitätssicherung des Projekts beiträgt. Insofern empfehlen die ExpertInnen, dass die betreuenden LehrerInnen extern supervidiert werden sollten, um ihre Arbeit ausreichend reflektieren zu können.

**Tab. 14: Finanzierung - Ausbildung Intern-extern – Gegenüberstellung**

| Kategorien                   | Interne Ausbildung   |   | Externe Ausbildung   |  |
|------------------------------|--|---|--|--|
|                              | Vorteile   | Nachteile   | Vorteile   | Nachteile  |
| <b>Kosten</b>                | Kostengünstig  | Die durchführenden LehrerInnen müssen Stunden für diese unverbindliche Übung erhalten   | Unabhängig von Stundenkontingent für unverbindliche Übungen  | Teuer  |
| <b>Personelle Ressourcen</b> |  | An der Schule müssen LehrerInnen zur Verfügung stehen, die sich bereits längere Zeit mit Mediation beschäftigen und ausreichende praktische Erfahrungen besitzen  | Externe MediatorInnen haben umfangreiche praktische Erfahrungen aus unterschiedlichen Einsatzgebieten  |  |
| <b>Werbung</b>               | LehrerInnen können direkt am Schulstandort Lobbying für das Projekt machen   |   |  | Externe MediatorInnen können zur Verbreitung des Projekts am Schulstandort nur indirekt beitragen  |
| <b>Ausbildungsplätze-</b>    | Es können mehr interessierte SchülerInnen ausgebildet werden   |   |  | Die Zahl der SchülerInnen, die ausgebildet werden können, ist begrenzt   |
| <b>Ausbildungsqualität</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- LehrerInnen verfügen über Insiderwissen,</li> <li>- Sie kennen die Probleme des Schulalltags, stehen der Lebenswelt der Jugendlichen näher</li> <li>- Sie können diese in Rollenspiele einfließen lassen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenkonflikt LehrerIn/MediatorIn</li> <li>- Fehlende Unvoreingenommenheit</li> <li>- Mangelnde praktische Erfahrung aus anderen Lebensbereichen)</li> <li>- Gefahr, dass Ausbildung und Betreuung zu unterrichts-ähnlich wird</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unvoreingenommenheit der MediatorInnen gegenüber den Auszubildenden</li> <li>- Breitgestreute praktische Erfahrung in Mediation</li> <li>- Kommen von außen und sind daher für die SchülerInnen interessanter</li> <li>- Sie stehen außerhalb des Schulsystems</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlendes Insiderwissen</li> <li>- Möglicherweise geringe Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen</li> </ul> |
| <b>Projektverlauf</b>        | Ausbildung, Begleitung, Supervision wird von ein und derselben Personengruppe durchgeführt, der Wissensstand ist bei den beteiligten gleich  |   |  | Das Projekt muss von den externen MediatorInnen an die ProjektbetreuerInnen /BegleitlehrerInnen am Schulstandort übergeben werden                      |
| <b>Betreuungsangebot</b>     | Die BegleitlehrerInnen sind für die SchülerInnen problemlos zu erreichen   |   |  | Externe AusbilderInnen sind für die StreithelferInnen nicht so leicht greifbar   |

# 10. Ausblick

## Zuerst einmal die Erfolge des Projekts!

- ♥ Bereits knapp 40% der befragten Erst- und ZweitklasslerInnen können sich vorstellen, in einem Konfliktfall Streithilfe in Anspruch zu nehmen. Dieses Ergebnis zeigt, dass den StreithelferInnen von diesem Teil der Schülerschaft Kompetenz zugesprochen wird und die SchülerInnen ihnen Vertrauen entgegenbringen.
- ♥ Die StreithelferInnen haben in ihrer Ausbildung etwas fürs Leben gelernt! Sie haben Erlerntes bereits in der Schule und ihrer Freizeit zum Einsatz gebracht. Verhaltensänderungen, wie sein Gegenüber ausreden lassen, genau zu hören oder sich besser in andere einfühlen können, sind Fertigkeiten die mehrere StreithelferInnen als Auswirkungen der Ausbildung anführen. Diese Entwicklungen sollen wertgeschätzt werden. Sie haben positive Auswirkungen im Alltag, beeinflussen aber nicht direkt die Inanspruchnahme des Projekts.
- ♥ Zu Projektbeginn ist eine geringe Inanspruchnahme typisch und ganz normal für Peer-Mediation. Der Erfolg von Peer-Mediationsprojekten ist auch nicht ausschließlich an der Inanspruchnahme ersichtlich! Das Verweisen der LehrerInnen auf die Streithilfe erhöht die Projektakzeptanz bei den SchülerInnen. Solange es ohne Ausübung von Druck oder Zwang erfolgt, können hier LehrerInnen nichts falsch machen!
- ♥ Die Akzeptanz des Projekts steigt in jenen Klassen, in denen SchülerInnen Informationen aus mehreren, offiziellen, schulinternen Quellen erhalten. Werbung hat also durchaus Sinn!

Die Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung und -Beobachtung zeigen, dass Geschlechterrollenstereotype bezüglich Konfliktverhalten und eine entsprechende Einstellung in den Köpfen der SchülerInnen verankert sind. Auch die doch beachtliche Zustimmung zum Einsatz von Gewalt oder Druck, um Konflikte zu regeln oder Interessen durchzusetzen, thematisierte Außenseiterproblematiken und Wahrnehmungsunterschiede im Streitverhalten bieten dem Projekt ein reiches Betätigungsfeld.

## Empfehlungen für einzelne Projekt-Teilbereiche

### Auswahlverfahren

Bei der Auswahl zukünftiger StreithelferInnen ist zu überlegen, ob neben der Wahl durch die KollegInnen einige SchülerInnen, die als AußenseiterInnen oder notorische RuhestörerInnen bekannt sind, direkt angesprochen werden, ob sie ein Interesse an einer Ausbildungsteilnahme hätten. Peer-Mediation kann eine Chance für sozial Schwächere und Ausgegrenzte sein, sich persönlich weiter zu entwickeln und sich besser in der Schule zu integrieren.

### Ausbildung

- Neben der Mediation zwischen mindestens zwei beteiligten Konfliktparteien, hat sich das Angebot von Einzelgesprächen bewährt. Damit können SchülerInnen in AußenseiterInnen-Positionen erreicht werden, für die es fast unmöglich ist, den/die KonfliktpartnerIn zu einer Teilnahme an einer Mediation zu bewegen. Es besteht auch die Möglichkeit, dass bei Einzelgesprächen Probleme angesprochen werden, wofür Mediation nicht geeignet ist (Drogenkonsum, familiäre Probleme, Mißbrauch, etc. ), wo StreithelferInnen aber Betroffene an zuständige Institutionen verweisen können. Daher ist eine Integration dieses Angebotes überlegenswert.
- Der geschlechtsspezifische Ansatz der Ausbildung sollte ausgeweitet werden, indem stärker auf die Hintergründe und Ursachen geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Verhaltens eingegangen wird bzw. verifiziert wird, ob wahrgenommene Unterschiede in dieser Weise wirklich bestehen. Das gemischtgeschlechtliche Ausbildungs- und Betreuungsteam hat sich bewährt. Es fördert die Selbsterfahrung und Reflexion. Allerdings empfiehlt es sich bei bestimmten Themen (Sexualität, Eifersucht, Liebe, etc.) mit

Burschen und Mädchen getrennt zu arbeiten, um eine gegenseitige Blockierung der Beteiligten zu verhindern. Es ist wichtig die Skepsis gegenüber männlichen StreithelferInnen zu thematisieren und abzubauen, da Burschen sonst in ihren traditionellen Verhaltensweisen verharren.

- LehrerInnen und StreithelferInnen sollten in der Ausbildung der "nächsten Generation" mitwirken. Die StreithelferInnen könnten dabei ihr bereits erworbenes Know-How einsetzen. Die LehrerInnen würden von den Erfahrungen der externen MediatorInnen profitieren und könnten gleichzeitig ihr "Insiderwissen" einbringen. Außerdem könnten dadurch Kosten reduziert werden (siehe Tab. 14)

### **Kompetenzen der StreithelferInnen**

Eine regelmäßige Begleitung, Supervision und Weiterbildung der StreithelferInnen ist notwendig, um die in der Ausbildung erlernten Techniken zu festigen und zu vertiefen, um Unsicherheiten oder Überforderungen ansprechen zu können und gemeinsam mit projektbeteiligten LehrerInnen geeignete Lösung dafür zu finden.

StreithelferInnen brauchen Unterstützung:

- um das nötige Einfühlungsvermögen in die Streitparteien immer wieder zu üben und sich bewußt zu machen.
- wenn sie mit Fällen konfrontiert sind, bei denen sie sich nicht wohl fühlen und auch um zu erkennen, welche Fälle für Mediation geeignet sind – Supervision und Weiterbildung kann helfen, dass sie nicht das Gefühl haben, sie dürften einen Fall (wenn schon endlich einmal einer kommt) nicht ablehnen.
- um sich gegenseitig auszutauschen, um neue Methoden zu entwickeln, zu reflektieren und auszuprobieren, wie z.B. Einzelgespräche.
- um die für sie geeignetste Form der Umsetzung von Mediation zu finden und auch realisieren zu können. Es benötigt Zeit, bis herausgefunden wird, wie Mediation am besten in den Schulalltag integriert wird (wann z.B. am besten mediiert wird).
- um die Frustration aufgrund der niedrigen Inanspruchnahme abzubauen und die Schlußfolgerung zu verhindern, sie hätten versagt.
- um Identifikationsfiguren zu haben die ihnen neue Rollenmodelle nahe bringen. Deshalb sind vor allem für Burschen männliche SupervisorInnen und ProjektbetreuerInnen wichtig.
- um sich mit der Thematik der Geschlechterrollenstereotypen auseinanderzusetzen. Für eine diesbezügliche Sensibilisierung ist sowohl eine gemischtgeschlechtliche Zusammenarbeit als auch getrenntgeschlechtliche Reflexion notwendig.

## **Werbung/Informationsgrad und Inanspruchnahme**

Projektbeteiligte und interessierte LehrerInnen sind aufgefordert Lobbying für die Streithilfe bei ihren KollegInnen zu machen, damit diese im Bedarfsfall auf die Peer-Mediation zurückgreifen und entsprechende Fälle an die StreithelferInnen verweisen. Es ist wichtig, dass die Inanspruchnahme der Streithilfe dabei aber immer den SchülerInnen freigestellt bleibt, jede Form von Zwang ist kontraproduktiv.

Dies gilt auch für die Überlegung, bei bestimmten Fällen der Disziplinarpyramide als Alternativ-Maßnahme die Inanspruchnahme von Streithilfe in Anspruch zu nehmen. Ob dieses Angebot geeignet ist, sollte für jeden Fall einzeln überlegt werden, um eine generelle Verknüpfung der Streithilfe mit der Disziplinarpyramide zu vermeiden. Aufgrund der vertraglichen Vereinbarungen betreffend der Wiedergutmachung ist ein befürchteter Missbrauch der Streithilfe auszuschließen, da ein Vertragsbruch ja Konsequenzen nach sich zieht.

Durch die Behandlung der Streithilfe bzw. Mediation im KoKoKo-Unterricht sowie die Einbeziehung der StreithelferInnen in einzelnen Unterrichtseinheiten bekommen SchülerInnen einen Einblick in die Methoden dieser Form der Konfliktregelung und haben die Möglichkeit, die StreithelferInnen besser kennenzulernen. Den ErstklasslerInnen sollten sich die StreithelferInnen zu Schulbeginn vorstellen. Das alles hilft die Hemmschwellen der Inanspruchnahme zu senken und den Informationsgrad der SchülerInnen zu erhöhen.

Die StreithelferInnen benötigen eine aktive Unterstützung durch projektbeteiligte LehrerInnen bei den Regelungen, die die Zugangsmöglichkeiten zur Streithilfe betreffen. Diese ist notwendig, um den Verlust möglicher KlientInnen aufgrund gescheiterter Kontaktaufnahmen zu verhindern. Auch bei der Bewerbung des Projektes ist für die StreithelferInnen die Mitwirkung projektbeteiligter LehrerInnen wichtig.

## **Die Kontinuität des Projekts**

### **Finanzierung und Qualitätssicherung:**

Das Projekt benötigt Stunden aus dem Kontingent der unverbindlichen Übungen für die Betreuung, Supervision und Weiterbildung der StreithelferInnen, sowie für die Ausbildung der nächsten Generation: Denn die Schule könnte mit fortschreitender Projektdauer vermehrt auf interne Ressourcen zurückgreifen (LehrerInnen mit Mediationsausbildung sowie ausgebildete StreithelferInnen mit zunehmender praktischer Erfahrung). Somit ließe sich das Stundenmaß der externen MediatorInnen herabsetzen und damit würden auch die Kosten sinken (siehe Tabelle 14). Von einem gänzlichen Verzicht auf externe MediatorInnen ist abzuraten, da sich dies negativ auf die Qualität der Ausbildung sowie Arbeit aller Beteiligten auswirkt. Zusätzlich könnte überlegt werden, ob entsprechende Fachleute kostengünstiger über den Stadtschulrat, das PI oder die Kinder- und Jugendanwaltschaft bezogen werden können. Ein wichtiger Beitrag zur Reflexion wäre auch der Austausch mit Beteiligten anderer Peer-Mediationsprojekte.

### **Integration der Mediation in die Schulkultur:**

Ein Mediationsprojekt erfordert einen Paradigmenwechsel an der Schule. Sie erfordert ein Umdenken aller Beteiligten, nicht nur der SchülerInnen! Nachdem Peer-Mediation von SchülerInnen für SchülerInnen stattfindet, ist eine kontinuierliche Beteiligung interessierter SchülerInnen an der Projektdurchführung und -entwicklung wichtig, ebenso die Unterstützung des LehrerInnenkollegiums und der Elternschaft. Dazu müssen diese in ausreichendem Maße über das Projekt und die Methode der Mediation informiert sein. Um den SchülerInnen das Gefühl zu geben, Mediation sei etwas selbstverständliches, wäre es auch notwendig, dass LehrerInnen wie Eltern beginnen, ihr Konfliktverhalten zu ändern und Mediation als Möglichkeit für sich selbst zu begreifen.