

Peer Mediation in der Schule

Evaluation eines Projektes
der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich

Abschlussbericht

Dr. Ferdinand Eder
Mag. Helmut P. Gaisbauer

Linz, Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. SCHULMEDIATION - BESCHREIBUNG DES PROJEKTS	5
2.1. WAS IST SCHULMEDIATION.....	5
2.2. KURZBESCHREIBUNG DES PILOTPROJEKTES	6
2.2.1. Konzept	6
2.2.2. Organisation der Ausbildung	6
2.2.3. Zeitlicher Ablauf.....	7
2.2.4. Tatsächlicher Ablauf	7
2.2.5. Erwartungen	7
3. EVALUATION – KONZEPT UND DURCHFÜHRUNG	8
3.1. ZIELSETZUNGEN	8
3.1.1. Zugänge zu den einzelnen Evaluationsfragen	8
3.1.2. Forschungsstand	10
3.2. MESS- UND ERHEBUNGSVERFAHREN.....	10
3.3. DURCHFÜHRUNG	11
3.4. QUALITÄT DER DATEN	12
4. ERGEBNISSE	13
4.1. DIE MEDIATOR/INNEN	13
4.1.1. Die Entscheidung zur Teilnahme	14
4.1.2. Merkmale der Mediator/innen	15
4.2. NACHHALTIGKEIT DER AUSBILDUNG	20
4.2.1. Verständlichkeit und Nachhaltigkeit aus Sicht der Mediatoren	20
4.2.2. Hilfe bei der Umsetzung in die Praxis	22
4.3. QUANTITATIVE UND QUALITATIVE ASPEKTE DER PRAXIS.....	23
4.3.1. Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?.....	24
4.3.2. Wie oft werden die Mediator/innen tätig?	26
4.3.3. Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?.....	28
4.3.4. Erleben die Klienten die Mediation als Hilfe?.....	28
4.3.5. Kommt es dauerhaften Problemlösungen?.....	29
4.3.6. Fühlen sich die Mediator/innen von den begleitenden Lehrer/innen betreut?.....	29
4.4. WIRKUNGEN UND FOLGEN DES PROJEKTES	30
4.4.1. Auswirkungen auf die Mediator/innen.....	30
4.4.2. Auswirkungen auf die Klienten	36
4.4.3. Folgen für die Lehrer/innen	36
4.4.4. Auswirkungen auf das Klima in der Klasse.....	36
4.4.5. Auswirkungen auf die Klima-Wahrnehmung der Mediatoren	41
4.4.6. Sonstige Auswirkungen auf die Organisation Schule	43
5. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	45
5.1. HAUPTERGEBNISSE	45
5.1.1. Welche Schüler/innen melden sich für die Teilnahme an diesem Projekt?.....	45
5.1.2. Wie nachhaltig ist die Ausbildung, die sie erhalten?	45
5.1.3. Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?.....	45
5.1.4. Welche Hilfe erhalten die Mediator/innen bei der Umsetzung des Gelernten in die Praxis?.....	46
5.1.5. Wie oft kommen die Mediator/innen zum Einsatz?	46

5.1.6. Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?.....	47
5.1.7. Erleben die Klient/innen die Mediation als Hilfe?	47
5.1.8. Auswirkungen auf die Mediator/innen.....	47
5.1.9. Folgen für die Lehrer/innen	48
5.1.10. Auswirkungen auf die Schule als Organisation.....	48
5.2. DISKUSSION	48
5.2.1. War das Projekt „erfolgreich“?.....	48
5.2.2. Die Rolle von Rahmenbedingungen.....	49
5.2.3. Ein entwicklungspsychologischer Einwand ?.....	50
6. BIBLIOGRAPHIE	52
7. ERHEBUNGSINSTRUMENTE – INTERVIEWLEITFÄDEN	56
7.1. GESPRÄCHSLEITFADEN FÜR LEHRER/INNEN-INTERVIEWS/WILHERING	56
7.2. GESPÄCHSLEITFADEN FÜR LEHRER/INNEN-GESPRÄCHE/KREUZSCHWESTERNSCHULE.....	57
7.3. GESPÄCHSLEITFADEN FÜR SCHÜLERINNEN-GESPRÄCHE/KREUZSCHWESTERNSCHULE	57
7.4. INTERVIEWS WILHERING, APRIL 2001	58
7.4.1. Gespräche mit „Klienten“	58
7.4.2. Interviews mit Lehrer/innen.....	58
7.4.3. Interviews mit Mediator/innen.....	59
7.5. KREUZSCHWESTERNSCHULE JULI 2001	59
7.5.1. Gespräche mit „Klienten“	59
7.5.2. Interviews mit Mediator/innen.....	60
7.5.3. Interviews mit Lehrer/innen (Erhebungsblatt, schriftlich).....	60
8. ERHEBUNGSINSTRUMENTE – FRAGEBÖGEN.....	61
9. ANHANG - INTERVIEWTRANSKRIPTE.....	77

1. Einleitung

Die Kinder- und Jugendanwaltschaft OÖ beauftragte die Autoren mit der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojektes Peer Mediation. Zielsetzung dabei war einerseits, Daten über einzelne Aspekte des Projektes zu gewinnen, die einen Vergleich mit bisherigen oder mit Folgeprojekten zulassen, sowie andererseits Aufschluss über Auswirkungen und Begleiterscheinungen zu gewinnen, die im Sinne einer "Wirkung" des Projektes interpretiert werden können.

Die damit angesprochene Art von Forschung – „Begleitforschung“ – kann mit Christa Pelikan (1999) zwischen Evaluationsforschung und Aktionsforschung angesiedelt werden.

Ute Noack (o.J.) stellt fest, dass für den Bereich Deutschland die empirische Forschung über Schulmediationsprogramme gering sei. V. a. seien viele Frage empirisch noch nicht geklärt, insbesondere Fragen der Detailwirkungen und des Bedingungsgefüges. Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, diese Lücke aufzufüllen. Ein grundlegendes Problem stellt dabei der Zeitrahmen dar: Nach Kleekamp (1999) ist es im schulischen Rahmen nicht unüblich, beim Begriff "langfristig" an ein Schuljahr zu denken. Allgemein sei in der Schulentwicklung für den Dreischritt Initiierung – Implementierung – Institutionalisierung aber eine Zeitspanne von vielen Jahren vonnöten – zehn bis zwölf Jahre, sagen einige Experten.

Im Lichte dieser Aussagen erscheint es realistisch, keine all zu hohen Erwartungen an das im ersten Jahr der Initiierung und Implementierung sich befindende Pilotprojekt zu stellen. Der Zeitpunkt der Evaluierung und der Charakter der Ergebnisse kann mit einem profanen Bild verglichen werden: Die Wirkungen einer Kur würde man nicht schon nach drei Tagen Aufenthalt feststellen und bewerten wollen; vielmehr geht es um die langfristigen Auswirkungen auf die Gesundheit, die sich - wenn überhaupt – erst zeigen, wenn der Alltag wieder eingetreten ist.

2. Schulmediation - Beschreibung des Projekts

2.1. Was ist Schulmediation

Mediation stützt sich auf die Grundidee einer Vermittlung durch eine unparteiische dritte Person, deren Aufgabe es ist, den Konfliktparteien beim Finden einer Lösung zu helfen. Dazu brauchen diese Personen eine entsprechende Ausbildung.

Eine besondere Form ist die Mediation unter Gleichaltrigen (peer mediation), die sich darauf stützt, dass es Jugendlichen oft leichter fällt, von einander zu lernen als von Erwachsenen. Ein Vermitteln von Gleichaltrigen oder etwas älteren Jugendlichen bei Streitereien ist daher häufig wirkungsvoller und wird von den Betroffenen besser angenommen, als das Eingreifen von Erwachsenen.

Schul-Mediation ist daher *Konfliktregelung in der Verantwortung von Schülerinnen und Schülern*. Vermittelnde MediatorInnen helfen den Streitenden, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden. Aufgabe dieser Konfliktregler ist es nicht, einen Schiedsspruch oder ein Urteil zu fällen. Vielmehr liegt es an den Konfliktparteien selbst, eine ihren Interessen optimal entsprechende Problemlösung zu erarbeiten.

Schulmediation ist damit eine Form der Peer Group Education. Diese berücksichtigt die Tatsache, dass neben den Eltern für immer mehr Jugendliche gleichaltrige Freundeskreise und Gruppen an Bedeutung gewinnen. In jeder peer group gibt es Personen (peer leader) die besondere Aufmerksamkeit und Glaubwürdigkeit der anderen Jugendlichen genießen. Hier setzt die Peer Group Education an (vgl. www.bmsg.gv.at/relaunch/jugend/content/jugendpolitik/peer-groups.htm).

Peer-Arbeit geht davon aus, dass Jugendliche altersspezifische Inhalte der Gesundheitsförderung und Lebensgestaltung eher in ihr Erkenntnis- und Verhaltensrepertoire aufnehmen, wenn ihnen diese von Gleichaltrigen vermittelt werden. Dabei sind zwei Zielgruppen und Vermittlungsformen zu unterscheiden:

die als **peer** ausgebildete Person tritt mittels geeigneter Methoden an die **Sozialgruppe** heran (Vortrag, Referat, Präsentation) = **erkenntnisorientierter Ansatz**, oder

die als peer ausgebildete Person wirkt im Rahmen ihrer Sozialgruppe interaktiv und setzt dort Akzente zur Reflexion der eigenen Lebensgestaltung durch verändertes Alltagsverhalten = **verhaltensorientierter Ansatz** (vgl. www.lwl.org/ksdf/drogen/jahresbericht).

Die **Themen** der "Peer Group Education" sind breit gestreut. Sie reichen von AIDS über Suchtprävention bis hin zum Thema Gewalt. Peer Group Education bereits seit längerem im EU-Raum Fuß gefasst. So gab es etwa bereits ab dem Jahr 1996 EU-weite (und von der Kommission der EU geförderte) Bemühungen, **Aidsprävention** in länderübergreifenden Projektpartnerschaften in möglichst vielen Schulen in Form von Peer Group Education zum Thema zu machen (Projekt Europeer - European Joint Action Plan on Youth AIDS Peer Education of the EC). Im EU-Raum gibt es hunderte diesbezügliche Projekte.

Das Europeers-Projekt agiert aber auch im Problemfeld der primären **Suchtprävention**. Primäre Suchtprävention hat dabei sowohl stoffgebundene (Alkohol, Medikamente, illegale Drogen) als auch stoffungebundene (z.B. Glücksspiel) Suchtentwicklungen im Blick und geht von der Verringerung vorhandener Risiken bzw. vom Erlernen eines angemessenen Umgangs damit aus (Risikomanagement).

In der Folge sollten die Erfahrungen aus dem Europeer-Projekt im Rahmen des Projektes EuroNet auch in den außerschulischen Raum übergeleitet werden.

In dieses Spektrum von Ansätzen der Peer Group Education reiht sich nun auch die **Peer Mediation** als durch Gleichaltrige vermittelte Konfliktlösung bzw. Streitschlichtung ein. Zum Teil werden die verschiedenen Programme der Peer Group Education von den selben Stellen, Organisationen bzw. Institutionen gefördert bzw. angeboten (etwa Schulbehörden), zum Teil von den selben "Klienten" aufgegriffen und umgesetzt. So ist etwa auch einer der Projektpartner des Pilotprojektes Peer Mediation bereits seit dem Schuljahr 1997/98 im Feld AIDS-Aufklärung mittels Peer Group Education aktiv: Die Kreuzschwernerschule Linz bildete sowohl Schülerinnen aus dem AHS-Bereich als auch aus dem BAKIP-Bereich zu Peers aus, die in der Folge Informationsveranstaltungen zum Thema AIDS -Prävention durchführten.
(vgl. www.ksl.asn-linz.ac.at/kshome/archiv/J*ahr9798/Peegrps.htm)

Peer Mediation in der Schule ist in den USA seit etwa 15 Jahren im Einsatz, in Deutschland seit etwa 5 Jahren (vgl. Schmich, 2001, 16), wobei dies vor allem in den USA in einem sehr breiten Ausmaß geschieht und von durchwegs positiven Evaluationsergebnissen abgestützt wird. Jones et al (1994) berichten vor allem einen Rückgang schwerer Konflikte im Unterricht und in der Schule allgemein; Dulabaum (1998) und George (1996) betonen vor allem die Transferwirkung der von den Mediatoren erworbenen sozialen Kompetenzen auch für das Verhalten außerhalb der Schule.

2.2. Kurzbeschreibung des Pilotprojektes

2.2.1. Konzept

Das von der Kinder- und Jugendanwaltschaft Linz organisierte Projekt "Peer-Mediation an Schulen" will, ganz allgemein betrachtet, Kindern die Möglichkeiten eines positiven Umganges mit Konflikten aufzeigen, versteht sich als prophylaktische Sozialarbeit und entspricht in Zielsetzung und Realisierung dem Konzept der partizipativen Erziehung nach den Grundsätzen der UN-Konvention über die Rechte des Kindes.

Als ein Ort der ganzheitlichen Wissensvermittlung muss Schule auch die Förderung der Persönlichkeit umfassen. Schulkinder sollen in diesem Sinne befähigt werden, in kritischen und aggressiven Situationen auf Gewalt zu verzichten und Divergenzen konstruktiv zu bewältigen, d. h. Konflikte gewaltfrei und in fairer Weise auszutragen und Enttäuschungen zu verarbeiten.

Das Projekt versteht sich als Pilotprojekt. Es soll Erfahrungen und erste Ergebnisse über Wirksamkeit und schulinterne Effekte liefern. Langfristiges Ziel ist es, auch in Oberösterreich Peer-Mediation zu etablieren.

Die konkreten Projektpartner sind die Hauptschule Wilhering und die Kreuzschwernerschule Linz. Der zeitliche Rahmen deckt sich mit dem Schuljahr 2000/2001.

2.2.2. Organisation der Ausbildung

Es wurden 70 Schüler/innen dieser beiden Schulen zu Peer-Mediator/innen ausgebildet; ebenso wurden 29 Lehrkräfte über die Grundzüge mediatorischen Vorgehens unterrichtet – um den MediatorInnen unterstützend und beratend zur Seite stehen zu können.

Die Ausbildung umfasste für beide Zielgruppen beider Schulen je 20 Stunden und wurde von je zwei außenstehenden Mediatorinnen durchgeführt. Für die Schülerinnen und Schüler werden in der Folge praxisbegleitende Treffen organisiert, in denen unter Mithilfe einer Mediatorin/Trainerin und einer Lehrerin/einem Lehrer Probleme besprochen und Fertigkeiten vertieft werden sollen.

2.2.3. Zeitlicher Ablauf

Die Laufzeit des Projektes war hinsichtlich der Finanzierung auf ein Schuljahr beschränkt. Es sollte mit der Auswahl der auszubildenden Mediator/innen zu Beginn des Schuljahres starten. Die Schulungen sowohl der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen sollten möglichst zu Anfang des Schuljahres stattfinden, um eine möglichst lange Laufzeit des Projektes zu gewährleisten. Für diesen ersten Projektteil waren die Monate September/Oktober 2000 in Aussicht genommen worden.

Daran anschließend sollte die Werbung an der Schule, die Festlegung der schulischen Rahmenbedingungen und die Einrichtung eines Mediationsraumes bewältigt werden, um einen fließenden Übergang zum Tätigwerden der Peer-Mediator/innen zu ermöglichen. Die Peer-Mediator/innen sollten nach der Ausbildung im Workshop durch praxisbegleitende Folgetreffen gestützt werden. Dort sollte die Möglichkeit geboten werden, sich aus der Praxis ergebende Probleme zu thematisieren und Fertigkeiten zu vertiefen. In der ersten Zeit nach der Ausbildung sollten diese 14tägig erfolgen, nach einigen praktischen Erfahrungen nur mehr bei Bedarf. Konkrete "Termine" für den Beginn der Mediationstätigkeit waren nicht ins Auge gefasst worden. Projektende war das Ende des Schuljahres im Juli 2001.

2.2.4. Tatsächlicher Ablauf

Tatsächlich fanden nach erfolgter Auswahl der Mediator/innen und der Begleitlehrer/innen an den beiden Schulen die Schulungen zwischen 22. September und 21. Oktober 2000 durch vier externe Mediatorinnen statt. In zwei Ein-Tages-Workshops bzw. einem Zwei-Tages-Workshop wurden den Lehrer/innen die Grundbegriffe und Methoden der Mediation vorgestellt und diese damit zur Begleitung der Peer-Mediator/innen an ihrer jeweiligen Schule befähigt. Die Peer-Mediator/innen wurden im selben Rahmen durch intensives Training an ihrer zukünftige Tätigkeit herangeführt.

Während sich die Phase der Festlegung der schulischen Rahmenbedingungen in der Schule der Kreuzschwestern über einen längeren Zeitraum erstreckte und das ganze erste Semester in Anspruch nahm, gingen die Projektverantwortlichen in der Hauptschule Wilhering äußerst rasch und zügig an die Umsetzung des Projektes und konnten so in einer sehr frühen Phase bereits auf erste "Fälle" verweisen. So hatten auch die praxisbegleitenden Folgetreffen sehr unterschiedlichen Charakter: während in der Hauptschule Wilhering Probleme aus der Mediations-Praxis besprochen werden konnten, standen in der Kreuzschwesternschule lange Zeit Probleme der Werbung, des Bekanntmachens des Projektes sowie der Umsetzung im Vordergrund.

Erst gegen Ende des Schuljahres konnten auch in der Schule der Kreuzschwestern erste Fälle durch Peer-Mediatorinnen betreut werden.

2.2.5. Erwartungen

Hinsichtlich der Erwartungen an das Projekt bzw. der Modalitäten seiner Umsetzung kam es zu einer kurzen Irritation zwischen einer begleitenden externen Mediatorin und dem Team der Hauptschule Wilhering. Es herrschten unterschiedliche Auffassungen darüber, wie rasch an die Umsetzung des Konzeptes gegangen werden sollte – die Hauptschule Wilhering war für die Mediatorin unerwartet schnell zur Implementierung geschritten. Die gemeinsame Orientierung am Ziel einer erfolgreichen Umsetzung des Projektes und seiner Bewährung in der Praxis nahm daran keinen Schaden. Die Zusammenarbeit verlief trotz geringer Reibungsverluste weiterhin erfolgreich.

Beim zweiten Projektpartner, der Schule der Kreuzschwestern, waren in den Interviews von Januar 2001 Enttäuschung über einen zu langsamen Start des Projektes zu hören – es waren zu diesem Zeitpunkt noch keine Mediationsfälle an die hochmotivierten Mediatorinnen herangetragen worden. Sowohl von Mediatorinnen als auch von Lehrerinnen wurde dieses Gefühl artikuliert.

3. Evaluation – Konzept und Durchführung

3.1. Zielsetzungen

Die Zielsetzungen der Evaluation beziehen sich darauf, Daten über einzelne Aspekte des Projekts zu gewinnen, die einen Vergleich mit bisherigen oder mit Folgeprojekten zulassen, sowie Aufschluss über Auswirkungen und Begleiterscheinungen zu gewinnen, die im Sinne einer „Wirkung“ des Projektes interpretiert werden können.

In diesem Sinne scheinen folgende globale Fragestellungen wichtig:

1. Welche Schüler/innen melden sich für eine Teilnahme an diesem Projekt?
2. Wie nachhaltig ist die Ausbildung, die sie erhalten?
3. Wie häufig/wie erfolgreich werden sie in ihrem Umfeld praktisch tätig (quantitative und qualitative Aspekte)?
4. Welche Auswirkungen/Begleiterscheinungen hat ihre Tätigkeit auf
 - Die „Klienten“
 - Die Mediatorinnen selbst
 - Die Lehrer/innen
 - Die Klassen, in denen es Mediatorinnen gibt
 - Die Familien der Mediatorinnen

Auf Basis der zu diesen Fragen gesammelten Informationen sowie im Vergleich mit bereits durchgeführten Projekten in Österreich sollte eine zusammenfassende Bewertung des Projektes möglich sein.

3.1.1. Zugänge zu den einzelnen Evaluationsfragen

Für die Umsetzung der einzelnen Evaluationsfragen wurden die folgenden allgemeinen Fragen formuliert:

a) Welche Schüler/innen melden sich für eine Teilnahme an diesem Projekt?

Die Teilnahme am Projekt „Mediation“ ist freiwillig. Um abschätzen zu können, für welche Art von Schüler/innen dieses Angebot attraktiv ist, werden im Rahmen der Ausbildungsveranstaltung persönliche Daten gesammelt (Geschlecht, Schulleistungsniveau, Interessen etc.).

b) Wie nachhaltig ist die Ausbildung, die die Teilnehmer/innen erhalten?

Leitfragen:	Methodische Zugänge
Wie beurteilen die Teilnehmer/innen die Verständlichkeit und Nachhaltigkeit der Ausbildung?	Evaluationsbogen
Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen? Welche Hilfen erhalten sie dabei?	Falldokumentation Interviews mit „Klienten“, Lehrer/innen

c) Quantitative und qualitative Aspekte der Praxis:

Leitfragen:	Methodische Zugänge
Wie oft werden die Mediator/innen tätig?	Interviews mit Lehrer/innen
Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?	Interviews mit Klassenlehrer/in
Erleben die „Klienten“ die Mediation als Hilfe?	Interviews mit „Klienten“
Fühlen sich die Mediatorinnen von den begleitenden Lehrer/innen betreut?	Interviews mit Mediator/innen

d) Auswirkungen

Auswirkungen auf Personen:

Leitfragen:	Methodische Zugänge
Kommt es zu dauerhaften Problemlösungen?	Gespräche mit „Klienten“
Kommt es zu Veränderungen bei den Mediatorinnen?	Vor-/Nachtestung der Schüler/innen im Hinblick auf kommunikative Kompetenzen , Selbstkonzept, etc. Interviews mit LL (allgemein, nicht zu einzelnen SS)
Ergeben sich Vorteile für die Lehrer/innen? Akzeptieren sie die Delegation von Verantwortung?	Interviews

Auswirkungen auf die Organisation:

Leitfragen:	Methodische Zugänge
Kommt es zu Veränderungen in den Schulklassen im Hinblick auf Klima, soziale Beziehungen u.ä.?	Vor-/Nachtestung der Klassen mit standardisierten Instrumenten (Klima)

3.1.2. Forschungsstand

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, ist die Forschung über Mediation im Allgemeinen und Peer Mediation im Besonderen durch einen eklatanten Mangel an empirischen Untersuchungen über Wirkungen einschlägiger Programme und Verfahren gekennzeichnet.

Zwar existieren erste Diplom- bzw. Doktorarbeiten zum Thema Schulmediation (Bleser, 1997; Kaeding & Leiß 1997; Spitzer 1997; Hartlieb 2000). Viele Fragen sind aber empirisch noch nicht geklärt – v. a. im heiklen Bereich der konkret messbaren Wirkungen klafft eine große Forschungslücke. Neuere Arbeiten, wie z.B. Schmich (2001) suchen diese Lücke zu schließen. In diese Richtung stößt auch die vorliegende Arbeit.

Häufig ist die Literatur zum Thema, soweit sie von interessierter bzw. involvierter Seite verfasst wurde, wie etwa selbstevaluative Erfahrungsberichte von Mediatoren, von einem „antizipativen“ Grundton gekennzeichnet – sie geht von der Erwartung positiver Wirkungen aus, ohne dafür entsprechende Belege anbieten zu können. Soweit auf Erfolge verwiesen wird, geschieht dies oft auf Basis theoretischer Überlegungen oder persönlicher subjektiver Eindrücke, oder mit unzureichenden Methoden der Datensammlung.

3.2. Mess- und Erhebungsverfahren

Für die Durchführung der Erhebungen wird eine Vielfalt von Methoden eingesetzt, insbesondere

- Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen
- Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen
- standardisierte Testverfahren

Diese Vielfalt erklärt sich daraus, dass sich pädagogische Begleitforschung immer mit einer Vielzahl heterogener Fragenstellungen auseinandersetzen muss, zu deren Beantwortung in der Regel auch unterschiedliche methodische Zugänge notwendig sind.

Diese Zugänge liefern eine unterschiedliche Qualität von Daten, die bei der Interpretation auch entsprechend zu berücksichtigen ist (vgl. Abschnitt 3.4).

3.3. Durchführung

Zeitpunkte 1 und 2	Schule	Methode	Kurzdarstellung
KW 39/00	KSS	Fragebogen Mediatoren (Vorerhebung)	Die Mediatoren wurden zur Motivation zur Teilnahme an der Ausbildung und ihrer Selbsteinschätzung von Fähigkeiten zur Mediation befragt, die Struktur der Interessen mittels standardisiertem Test erhoben.
		+AIST	Der Allgemeiner Interessen-Struktur-Test misst sechs Dimensionen des Interesses der Schüler/innen.
KW 41/00	HS-W	Fragebogen Mediatoren (Vorerhebung)	Die Mediatoren wurden zur Motivation zur Teilnahme an der Ausbildung und ihrer Selbsteinschätzung von Fähigkeiten zur Mediation befragt, die Struktur der Interessen mittels standardisiertem Test erhoben.
		+ AIST	Der Allgemeiner Interessen-Struktur-Test misst sechs Dimensionen des Interesses der Schüler/innen.
KW 41/00	HS-W	Lehrerinterviews	Einige Lehrkräfte wurden hinsichtlich ihrer Erwartungen an das Projekt befragt.
KW 41/00 KW 25/01	KSS	LFSK	Mit dem standardisierten LFSK-Verfahren wurde das Schul- und Klassenklima vor Beginn der Tätigkeit der Mediatoren und am Schuljahresende erfasst.
		+ Selbstkonzept	Erfasst wird dabei das Bild, das Schüler/innen von sich selbst haben bzw. im Laufe der Zeit entwickeln (Allgemeines Selbstwertgefühl, Soziales Selbstkonzept, Leistungsselbstkonzept)
KW 41/00 KW 26/01	HS-W	LFSK	Mit dem standardisierten LFSK-Verfahren wurde das Schul- und Klassenklima vor Beginn der Tätigkeit der Mediatoren und am Schuljahresende erfasst.
		+Selbstkonzept	Erfasst wird dabei das Bild, das Schüler/innen von sich selbst haben bzw. im Laufe der Zeit entwickeln (Allgemeines Selbstwertgefühl, Soziales Selbstkonzept, Leistungsselbstkonzept)
KW 43/00	HS-W	Fragebogen Mediatoren (Nacherhebung)	Die Mediatoren wurden zur Effizienz des Trainings, zum Befinden während des Trainings und zur Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten zur Mediation befragt.
KW 43/00	KSS	Fragebogen Mediatoren (Nacherhebung)	Die Mediatoren wurden zur Effizienz des Trainings, zum Befinden während des Trainings und zur Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten zur Mediation befragt.
KW 04/01	KSS	Interviews mit Lehrerinnen	Leitfaden-Interviews zur Erhebung von Zufriedenheit mit der Lehrer-Ausbildung, Problemen der Implementierung und weitere Erwartungen an das Projektes.
KW 04/01	KSS	Interviews mit Mediatorinnen	Leitfaden-Interview zu gesetzten/geplanten Aktivitäten (Werbung, Selbstdarstellung in der Schule) und allgemeiner Berfindlichkeit

KW 14/01	HS-W	Lehrerinterviews	Leitfaden-Interviews über die Wahrnehmung von
----------	------	------------------	---

			Wirkungen des Projektes auf die Mediatoren, das Klassenklima, den Unterricht.
KW 14/01	HS-W	Interviews mit Mediator/innen	Leitfaden-Interviews über die Praxis der Mediation aus Sicht der Mediatoren (Fallbeschreibungen) und ihre Erfahrungen mit verschiedenen Aspekten des Projektes.
KW 14/01	HS-W	Interviews mit Klient/innen	Leitfaden-Interviews mit Gesprächsleitfaden über die Praxis der Mediation aus Sicht der Klienten.
KW 27/01	KSS	Interviews mit Mediatorinnen	Leitfaden-Interviews über die Praxis der Mediation aus Sicht der Mediatoren (Fallbeschreibungen) und ihre Erfahrungen mit verschiedenen Aspekten des Projektes.
KW 27/01	KSS	Interviews mit Klientinnen	Leitfaden-Interviews mit Gesprächsleitfaden über die Praxis der Mediation aus Sicht der Klienten.
KW 27/01	KSS	Erhebungsblatt	Zur Befragung der Klassenvorstände der beteiligten Unterstufenklassen der Kreuzschwesternschule hinsichtlich ihrer Einschätzung von Wirkungen des Projektes.

Bis Kalenderwoche 46/00 wurde die projektbegleitende Evaluierung von Frau Klinger durchgeführt, ab diesem Zeitpunkt von Ferdinand Eder und Helmut P. Gaisbauer.

3.4. Qualität der Daten

Zur Bestimmung der Qualität von Daten sind im Kontext der vorliegenden Untersuchung drei Unterscheidungen von Bedeutung:

- offene vs. geschlossene Verfahren
- „harte“ vs. „weiche“ Daten
- standardisierte vs. nicht standardisierte Verfahren

Offene Verfahren (z.B. Interviews; offene Fragen in Fragebögen) haben den Vorteil, dass sich die Befragten weitgehend unzensuriert und unbeeinflusst durch vorgegebene Kategorien äußern können. Auf diese Weise können Aspekte erfasst und gesammelt werden, die bei geschlossenen Erhebungsverfahren möglicherweise nicht zur Sprache kommen würden.

Als „harte“ Verfahren bezeichnet man meistens solche, bei denen Antworten überprüfbar falsch oder richtig sein können (z.B. Aufgaben in Leistungstests). Solche Verfahren kommen in diesem Projekt nicht zum Einsatz; der Großteil der möglichen Antworten ist vielmehr insofern „weich“, als nur die Befragten selber über die Richtigkeit oder Stimmigkeit einer Antwort befinden können. Standardisierte Messverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie nach bewährten methodischen Regeln entwickelt und überprüft wurden und in immer gleicher Weise unter genau definierten Bedingungen eingesetzt werden. Sie entsprechen den Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität und bieten damit eine verlässliche Grundlage für Messungen und Interpretationen. Im Gegensatz dazu produzieren „offene“ Verfahren meistens „weiche“ Daten, die einen vergleichsweise großen Interpretationsspielraum aufweisen und damit eindeutige Interpretationen erschweren. In der Regel wird man daher – soweit es die Erhebungssituation zulässt - danach streben, standardisierte Verfahren anzuwenden und ihren Ergebnissen bei der Interpretation ein höheres Gewicht zumessen.

4. Ergebnisse

Das Untersuchungsdesign basiert auf vier erkenntnisleitenden Fragestellungen, zu denen im Folgenden Ergebnisse berichtet werden.

4.1. Die Mediator/innen

Die erste erkenntnisleitende Fragestellung lautet: „Welche Schüler/innen melden sich für die Teilnahme an diesem Projekt?“ Die Ergebnisse zu dieser Frage geben Aufschluss darüber, welche Art von Schüler/innen sich unter der Bedingung von Freiwilligkeit für ein derartiges Angebot interessiert; wenn eine Gruppe mit nicht wünschenswerten Eigenschaften angesprochen würde, müsste ein anderer Auswahlmodus überlegt werden.

Wie der Projektbeschreibung der Kinder- und Jugendanwaltschaft OÖ zu entnehmen ist, war der Kreis der Mediator/innen aufgrund der Zielgruppendefinition wie folgt beschränkt:

- Schülerinnen und Schüler der 2. und 3. Klassen der HS Wilhering,
- der 2. und 3. sowie der 5. bis 7. Klassen des Gymnasiums und
- der 1. bis 3. Klassen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Schule der Kreuzschwestern.

Aus diesen Klassen sollen je 5-6 Schüler/innen teilnehmen. Nach Information der Schüler/innen über das Projekt konnten diese sich freiwillig zur Ausbildung melden. Aus den gemeldeten Kandidaten wurden Auszubildende ausgewählt.

Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Teilnehmerzahlen.

Tabelle 1: Teilnehmer an der Ausbildung zur Peer-Meditation (N=70)

AHS- Unterstufe		Oberstufe BAKIP		Hauptschule Wilhering	
2a	4	5.	6	2a	3
2b	2	6b	3	3a	5
2c	2	7a	5	3b	8
3a	4	7b	5		
3b	3	8b	3		
3c	4	ob*)	13		
<i>Unterstufe</i>	<i>19</i>	<i>Oberstufe</i>	<i>35</i>	<i>Wilhering</i>	<i>16</i>
<i>gesamt</i>	<i>28%</i>	<i>gesamt</i>	<i>50%</i>	<i>gesamt</i>	<i>22%</i>

Anmerkungen: *) Oberstufe, keiner Klasse zuordenbar.

Insgesamt nehmen nur 9 Burschen am Projekt aktiv teil. Diese geringe Anzahl erklärt sich daraus, dass die Mehrzahl der Mediator/innen im Gymnasium der Kreuzschwestern bzw. der Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik unterrichtet wird: beides reine Mädchenschulen. Aus diesem Grunde kann auch keine relevante Einschätzung der Attraktivität des Programmes im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede geboten werden.

Alle Schülerinnen und Schüler, die an der Ausbildung teilnahmen, wurden in die vorliegende Untersuchung eingebunden. Für die in weiterer Folge auf Grund der Fragestellungen nötigen

Datenerhebungen auf Klassenebene (v. a. die Erhebung der quantitativen Klimadaten und jene des gleichzeitig erhobenen Selbstkonzepts) wurde eine Einschränkung auf die unmittelbar am Projekt beteiligten Unterstufenklassen vorgenommen (- das sind jene Klassen, in denen Schüler/innen zu Mediator/innen ausgebildet wurden).

4.1.1. Die Entscheidung zur Teilnahme

Die im Folgenden dargestellten Informationen wurden von den Mediator/innen mittels Fragebogen erhoben; die Befragung erfolgte vor und nach der Ausbildung durch die externen Trainerinnen zwischen Ende September und Ende Oktober 2000 [Fragebogen siehe Anhang].

Die Teilnahme am Projekt „Peer Mediation“ ist für die Schülerinnen und Schüler von Seiten der Projektpartner als freiwillig deklariert. Alle Teilnehmer/innen an der Ausbildung bestätigen dies in der Beantwortung der entsprechenden Frage.

Tabelle 2 weist allerdings aus, dass sich mehr als die Hälfte der Mediator/innen von einem oder mehreren Lehrern zur Teilnahme am Projekt angeregt fühlten.

Tabelle 2: Teilnahme von Lehrer angeregt

<i>Wurde deine Teilnahme von einem oder mehreren Lehrern angeregt?</i>	Schule			
	Kreuzschwestern		Wilhering	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja	34	63	5	31
nein	20	37	11	69
Gesamt	54	100	16	100

U. E. lassen sich diese Angaben dadurch erklären, dass für das Projekt an beiden Schulen intensiv durch engagierte Lehrer/innen geworben wurde und dies von den Mediator/innen als Anregung interpretiert wurde. Interessant ist hierbei das umgekehrte Verhältnis der zustimmenden bzw. ablehnenden Stellungnahmen in den beiden Schulen. Offensichtlich fühlen sich die Schülerinnen in der Kreuzschwesterschule stärker von Lehrkräften zum Mitmachen motiviert, als die Schüler/innen in der Hauptschule Wilhering.

Ein im Vergleich dazu viel geringerer Anteil fühlte sich von den Mitschülern angeregt an der Ausbildung teilzunehmen – wobei auch hier wiederum die Angaben der Mediatoren aus der HS Wilhering ins Auge stechen: Niemand fühlte sich dort von einem Mitschüler/einer Mitschülerin zur Teilnahme angeregt (vgl. Tabelle 3). Für die Kreuzschwesternschule gaben etwas mehr als 1/5 eine derartige Anregung an.

Tabelle 3: Teilnahme von Mitschülern angeregt

<i>Wurde deine Teilnahme von deinen Mitschülern angeregt?</i>	Schule			
	Kreuzschwestern		Wilhering	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja	12	22	-	-
nein	42	78	16	100
Gesamt	54	100	16	100

Für die Anmeldung zum Training benötigten die Schüler/innen die Einwilligung der Eltern. 4 Schüler/innen gaben an, dass die Eltern Bedenken dagegen geäußert hätten.

Diese wenigen kritischen Stimmen weisen in einem Fall auf Bedenken wegen einer zu befürchtenden negativen Auswirkung auf die Schulleistungen hin - in zwei anderen auf eine

offensichtlich Fehleinschätzung des Inhaltes der Mediatorenausbildung und den damit verbundenen Chancen auf Zuwachs an sozialen und kommunikativen Kompetenzen ("Du wirst doch nicht die dumme Dritte sein!", „ich streite selbst viel“).

4.1.2. Merkmale der Mediator/innen

In der Literatur wird gefordert, dass die Mediatoren die Schülerschaft möglichst gut repräsentieren sollten (vgl. Kaeding 1999, 64). Zur Charakterisierung der Mediator/innen stehen das Geschlecht, die Schulleistungen, die Familiensituation und die Interessenstruktur der Teilnehmer/innen zur Verfügung. Einige dieser Merkmale erlauben auch einen Vergleich im Hinblick auf diese Forderung nach Repräsentativität.

a) Geschlecht

Da die Kreuzschwesternschule nur Mädchen umfasst, entfällt eine Überprüfung. Aus der Hauptschule Wilhering nahmen 7 Mädchen und 9 Burschen an der Ausbildung zum Peer-Mediator/zur Peer-Mediatorin teil; dies entspricht ungefähr dem Anteil der jeweiligen Gruppe in der Schülerschaft.

b) Schulleistungen

Hier wird die Annahme überprüft, dass sich die Mediator/innen hinsichtlich der Schulleistungen nicht wesentlich von ihren Schulkolleg/innen unterscheiden.

Tabelle 4 weist die Durchschnittswerte der Noten in den Hauptgegenständen für die untersuchten Klassen als Gesamtwert für beide Schulen aus (Wilhering, Kreuzschwestern gesamt); ihnen sind die Durchschnittswerte der MediatorInnen aus diesen Klassen gegenübergestellt. Erhebungszeitpunkt ist Juni 2001 – die Noten sind die jeweiligen Semesternoten. Insgesamt zeigt sich für keine der beiden Schulen ein auffälliges Abweichen vom jeweiligen Durchschnitt; die Mediatoren in der Hauptschule Wilhering liegen geringfügig über dem Durchschnitt ihrer Mitschüler.

Tabelle 4: Notendurchschnitt.

	Wilhering gesamt	Wilhering Mediatoren	Kreuzschwestern gesamt	Kreuzschwestern Mediatorinnen
Note Deutsch	2,9	2,6	2,6	2,4
Englisch	3	3	2,6	2,7
Mathematik	3	2,8	3	3
Anzahl	58	11	137	18

Anmerkung: Die Schulnoten sind nur für jene Klassen verfügbar, in denen die Klimauntersuchung durchgeführt wurde; in einer Integrationsklasse der Hauptschule Wilhering wurden bis zum Semester 2001 keine Zeugnisnoten vergeben.

Eine zusätzliche statistische Überprüfung bestätigt: Die Schulnoten der Mediator/innen weichen nicht signifikant von ihren Schulkolleg/innen ab. Die Mediatoren unterscheiden sich als hinsichtlich der Schulleistungen nicht wesentlich von ihren Schulkolleg/innen. In der Deutsch-Note zeigt sich eine schwache Tendenz zu besseren Noten der Mediator/innen.

c) Familiensituation

Bezüglich der Familienverhältnisse wurde die Anzahl der Geschwister erhoben. Tabelle 5 auf der nächsten Seite gibt darüber Auskunft.

Tabelle 5: Anzahl der Geschwister

	<i>Anzahl der Geschwister</i>	
	Anzahl	Prozent
keine	12	17%
1	21	30%
2	20	29%
3	11	16%
4	4	6%
5	2	3%
Total	70	100%

Knapp 1/6 der Mediator/innen sind Einzelkinder (17%), knapp 1/3 haben einen Bruder oder eine Schwester (30%). Etwa die Hälfte der Befragten haben zwei oder mehr Geschwister. Ein Vergleich mit den übrigen Schüler/innen ist nicht möglich, weil die Daten nicht erhoben wurden.

d) Interessen

Um die Mediator/innen näher charakterisieren zu können, wurden die Interessen dieser Schüler/innen mit dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST) von Bergmann/Eder (1992) erhoben. Dieses Verfahren erfasst sechs Interessendimensionen:

- R:** praktisch-technische Interessen (**R**ealistic)
- I:** intellektuell-forschende Interessen (**I**nvestigative)
- A:** sprachlich-künstlerische Interessen (**A**rtistic)
- S:** soziale Interessen (**S**ocial)
- E:** unternehmerische Interessen (**E**nterprising)
- C:** ordnend-verwaltende Interessen (**C**onventional)

Die einzelnen Interessenbereiche lassen sich wie folgt charakterisieren:

(1) *"Praktisch-technische Interessen" (R - realistic)*

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen.

(2) *"Intellektuell-forschende Interessen" (I - investigative)*

Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auf.

(3) *"Künstlerisch-sprachliche Interessen" (A - artistic)*

Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.

(4) *"Soziale Interessen" (S - social)*

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen.

(5) *"Unternehmerische Interessen" (E - enterprising)*

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere Menschen mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität.

(6) *"Konventionelle Interessen" (C - conventional)*

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z.B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u.ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten.

Die Ergebnisse der Auswertung weisen für die Mediator/innen insgesamt sehr hohe Interessenausprägungen aus. Lediglich der Bereich der praktisch-technischen Interessen kommt unter dem Durchschnittswert von 100 zu liegen (vgl. Abbildung 1). Mit einem Wert von 115 liegt der Interessenbereich "Soziales" dabei deutlich an der Spitze.

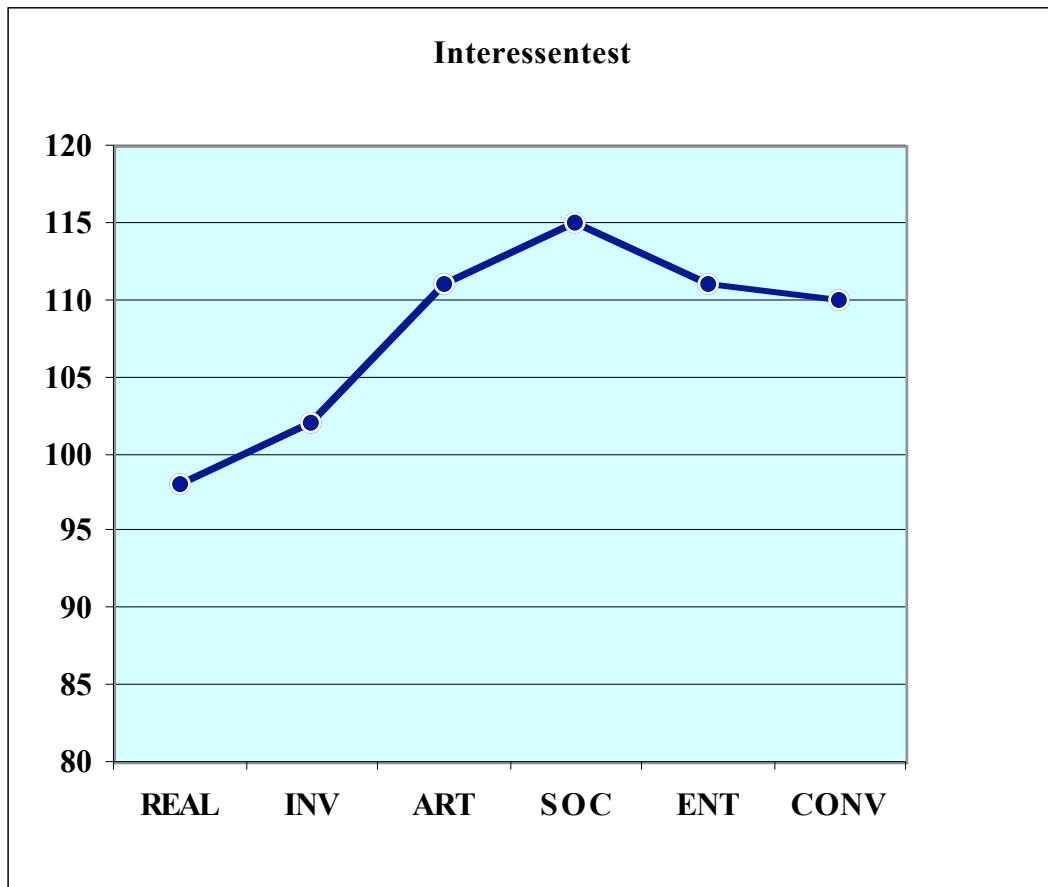


Abbildung 1: Interessenprofil der Mediator/innen. REAL praktisch-technische, INV intellektuell-forschende, ART sprachlich-künstlerische, SOC soziale ENT unternehmerische, CONV ordnend-verwaltende Interessen.

Die beiden folgenden Abbildungen verdeutlichen Unterschiede zwischen den Interessenprofilen der Schülerinnen der Kreuzschwesternschule und den Schüler/innen der Hauptschule Wilhering. Die Mediatoren der Hauptschule Wilhering haben höhere realistische und ordnend-verwaltende Interessen; aber auch für sie gilt ein hoher Wert für soziale Interessen. Bei den Mädchen der Kreuzschwesternschule liegen die Interessenschwerpunkte im Bereich "Soziales" und im sprachlich-künstlerischen Bereich.

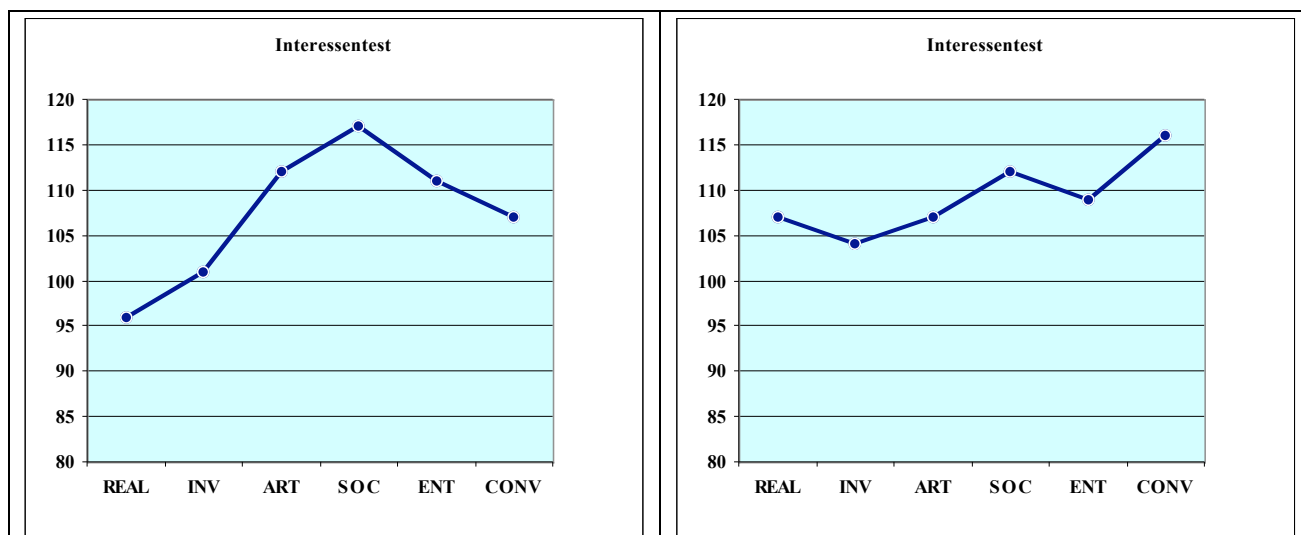


Abbildung 2: Interessenprofil der Mediator/innen der Kreuzschwesternschule (links) und der Hauptschule Wilhering (rechts). REAL praktisch-technische, INV intellektuell-forschende, ART sprachlich-künstlerische, SOC soziale ENT unternehmerische, CONV ordnend-verwaltende Interessen.

Die mittels AIST gewonnenen Erkenntnisse spiegeln sich auch in den Angaben der Mediator/innen: Bei der Fragebogenerhebung wurde in offenen Fragen die *Erwartungen an die Ausbildung* erhoben. Tabelle 6 gibt die zu Motivgruppen zusammengefassten Antworten nach Häufigkeiten gereiht wieder. Sie weist aus, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen stark im Vordergrund steht. Es strahlt auch die prosoziale Orientierung, die Hoffnung das Gelernte zum Wohle der Gemeinschaft einbringen zu können, durch.

Tabelle 6: Erwartungen an die Ausbildung

	Erwartungen an die Ausbildung	
	Anzahl	Prozent
Kompetenz, Erfahrung erwerben, dazulernen	32	59%
anderen helfen	18	33%
positive Wirkung auf Miteinander	4	7%
Total	54	100%

Anm.: Antworten auf die Frage: "Mit welchen Erwartungen gehst du in die Mediatorenausbildung?"

Tabelle 7, welche die Antworten auf die offene Frage nach der Motivation zur Umsetzung des Gelernten nach der Ausbildung wiedergibt, weist in die gleiche Richtung. Hier steht ganz deutlich der Wunsch nach Hilfeleistung, nach Verbesserung des Klimas in der unmittelbaren Umgebung im

Vordergrund, gefolgt von einer umfassenderen Perspektive des Friedens und guten Schulklimas und der persönlichen Herausforderung, vor die sich einige Mediator/innen gestellt sehen.

Tabelle 7: Motivationsgründe nach der Ausbildung.

	Was motiviert dich besonders (als Mediator tätig zu sein)?	
	Anzahl	Prozent
anderen helfen, Freundschaften retten	40	80%
Frieden bringen, Schulklima verbessern	4	8%
Empathie, Kommunikationsfähigkeit usw	3	6%
guter Mediator sein, Herausforderung, Spaß	3	6%
Total	50	100%

Anm.: Antworten auf die Frage: "Wirst du nach Abschluss der Ausbildung als Mediator an deiner Schule tätig sein? Wenn ja, was motiviert dich bei dieser Aufgabe besonders?"

Die Ergebnisse legen insgesamt den Schluss nahe, dass die Schüler/innen, die sich als Mediator/innen ausbilden lassen, höhere soziale Interessen aufweisen.

4.2. Nachhaltigkeit der Ausbildung

Zur Klärung der Frage, wie nachhaltig die Ausbildung sei, die die Mediator/innen erhalten, wurden zwei Leitfragen entwickelt:

- Wie beurteilen die Teilnehmer/innen die Verständlichkeit und Nachhaltigkeit der Ausbildung?
- Welche Hilfe erhalten die Teilnehmer/innen bei der Umsetzung des Gelernten in die Praxis?

4.2.1. Verständlichkeit und Nachhaltigkeit aus Sicht der Mediatoren

Zur Klärung dieser Frage wurden im Nacherhebungsbogen einige Fragen formuliert, deren Ergebnisse hier in tabellarischer Form dargestellt werden (vgl. Tabelle 8 und Tabelle 9 auf der nächsten Seite).

Tabelle 8: Verständlichkeit der Inhalte und des Vortrags

	<i>Waren die Inhalte für dich immer klar und verständlich?</i>		<i>Konntest du dem Vortrag der Trainerin immer gut folgen?</i>	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja, immer	53	93	54	95
nein	4	7	3	5
Total	57	100	57	100

Anm.: 13 Mediatoren nahmen nicht an der Nachbefragung teil, N=57.

Die überwiegende Mehrzahl der Schüler/innen konnte im Ausbildungsseminar dem Vortrag der Trainerin immer gut folgen und hatte keine Probleme mit dem Verständnis des Inhaltes. Nur drei bzw. vier Schüler/innen beantworteten die diesbezüglichen Fragen mit "Nein".

Tabelle 9: Praktisches Üben des Lehrstoffes, Möglichkeit zu Fragen, Anschaulichkeit der Inhalte

	<i>Hattest du genug Möglichkeiten, theoretische Kenntnisse praktisch auszuprobieren?</i>		<i>Ging die Trainerin auf die Fragen und Probleme der Teilnehmer ein?</i>		<i>Wurden die Trainingsinhalte durch Plakate, Overheadfolien oder Merkblätter anschaulich genug dargestellt?</i>	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja, immer	48	86	56	80	46	82
nein	8	14	14	20	10	18
Total	56	100	56	100	56	100

Anm.: 13 Mediatoren nahmen nicht an der Nachbefragung teil, N=57.

Einige der Schüler/innen hätten sich mehr Möglichkeiten gewünscht, die theoretisch vermittelten Kenntnisse praktisch auszuprobieren; eine Mehrzahl von 86 % fand dies nicht für nötig. Ein Fünftel der Teilnehmer/innen an der Ausbildung verneinte die Frage, ob die Trainerin auf Fragen und Probleme der Teilnehmer einging.

Zur Darstellung der Trainingsinhalte schließlich gaben 18 Prozent an, dass diese zu wenig anschaulich durch Plakate, Folien oder Merkblätter dargestellt worden seien.

Das Befinden der Mediator/innen während der Ausbildung, d. h. etwa ihr Wohlbefinden in der Gruppe, etwaige Müdigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten und einige Punkte mehr, lassen Rückschlüsse über die Qualität der Unterrichtseinheiten zu. Tabelle 10 bis Tabelle 11 zeigen, dass mehr als die Hälfte der auszubildenden Schüler/innen (54 Prozent) mit Konzentrationsschwierigkeiten zu kämpfen hatten, zwei Drittel waren zumindest manchmal müde.

Das Wohlbefinden in der Gruppe war hoch: 80 % fühlten sich immer, 20 % meistens wohl in der Gruppe. Dementsprechend hoch war auch die Beteiligung an den Gruppenprozessen: Zwei Drittel der befragten Schüler gaben an, dass sie immer mitgearbeitet hätten, nur 3 Schüler/innen haben das selten oder nie gemacht.

Tabelle 10: Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit

	<i>Hattest du manchmal während des Trainings Mühe, dich zu konzentrieren?</i>		<i>Warst du während des Trainings manchmal müde?</i>	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja	30	54	36	66
nein	26	46	19	35
Total	56	100	55	100

Anm.: 13 Mediatoren nahmen nicht an der Nachbefragung teil, N=57.

Tabelle 11: Befinden und Aktivität während des Trainings.

	<i>Hast du dich in der Trainingsgruppe wohl gefühlt?</i>		<i>Hast du aktiv bei den Übungen mitgemacht?</i>	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
immer	45	80	38	67
meistens	11	20	16	28
selten	-	-	2	4
nie	-	-	1	2
Total	56	100	57	100

Anm.: 13 Mediatoren nahmen nicht an der Nachbefragung teil, N=57.

Die Angaben zur zeitweise Müdigkeit und den Konzentrationsschwierigkeiten finden ihre Entsprechung in der globalen Einschätzung des Trainings als sehr anstrengend durch 42 % der befragten Mediator/innen (vgl. Tabelle 12). Dementsprechend fänden etwa 4 von 10 Schüler/innen die Idee verfolgenswert, das Training auf mehrere Tage zu kleineren Einheiten zu verteilen.

Tabelle 12: Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit

	<i>Haben dich die Trainingstage sehr angestrengt?</i>		<i>Wäre es deiner Meinung nach besser, das Training auf mehrere Tage zu kleineren Trainingseinheiten zu verteilen?</i>	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ja	23	42	21	39
nein	32	58	33	61
Total	55	100	54	100

Anm.: 13 Mediatoren nahmen nicht an der Nachbefragung teil, N=57.

Die gleichsam das Training abschließende Frage, ob sie als Mediator an ihrer Schule tätig sein wollten, beantworteten 94 % der Teilnehmer/innen mit "Ja"; bloß drei Schüler/innen hielten sich nicht dafür befähigt.

4.2.2. Hilfe bei der Umsetzung in die Praxis

Die Hilfe und Unterstützung, die die Peer-Mediatoren erhalten, besteht von Seiten der Lehrerschaft in der Phase der Implementierung v. a. in der Unterstützung bei Bekanntmachung des Projektes, bei der Einrichtung des Mediationsraumes und bei Werbemaßnahmen innerhalb der Schule. In der Kreuzschwernschule etwa entwarfen die Schülerinnen ein eigenes Logo, im Eingangsbereich wurde ein Plakat angebracht, das auf das Projekt hinweist, und das die Mediatorinnen mit Fotos vorstellt. Zwei BAKIP-Schülerinnen hielten in den Unterstufenklassen des Gymnasiums einzelne Unterrichtseinheiten zum Thema Mediation und Konfliktlösung ab (vgl. Interviews S. A-9f).

In der Hauptschule Wilhering wurde ein Briefkasten angebracht, in dem Schüler/innen, die in einen Konflikt verwickelt sind, ihren Wunsch für eine Mediation deponieren können. Auch hier wurde ein Plakat gestaltet, das die Mediatoren vorstellt. Die Schüler/innen produzierten gemeinsam mit einem Klassenvorstand ein Video, das den restlichen Schülern und auch den Eltern und dem restlichen Schulpersonal (am "Tag der Offenen Tür") eine Mediation an der HS

Wilhering vor Augen führt. In einer zweiten Klasse wurde in Deutsch ein Projekt angeknüpft, das unter dem Arbeitstitel "Kooperation – Koordination - Konfliktlösung" u. a. dazu dienen sollte, die Idee der Mediation in der Klasse zu verankern. So wurden etwa Mediationssituationen entworfen, zu Papier gebracht und in Rollenspielen durchgearbeitet (vgl. Interviews KV der 2. Klasse, S. A-13).

Bei den konkreten Mediationen scheinen die Mediator/innen durchwegs auf sich allein gestellt gewesen sein; die Hilfestellung der Lehrer beschränkte sich darauf, dass sie zum einen den Mediatoren Fälle zuwies – was nicht in allen Fällen als zielführend und sinnvoll bewertet wurde (vgl. Interview mit Herrn Hotea, S. A-15ff.) -, zum anderen, dass Lehrer solche Konflikte selbst aufgriffen und behandelten, die für eine Mediation nicht geeignet schienen (vgl. Interview Fr. Bell, S. A-14 bzw. Mediator 3a, S. A-19).

Die von Beginn an geplanten begleitenden Nachschulungen durch die Trainerinnen konnten im Wesentlichen nur an der Hauptschule Wilhering den Charakter einer praxisbegleitenden Supervision annehmen, da nur hier in einer gewissen Regelmäßigkeit Mediationsfälle auftraten. Die Mediator/innen dieser Schule geben auch an, dass ihnen diese Praxisbegleitung von großer Hilfe gewesen sei, dass jedesmal etwas dazulernen sei, und selbst ein der Trainerin leicht skeptisch gegenüberstehender Mediator gibt an, dass seiner Meinung nach, das Projekt ganz ohne diese Begleitung nicht funktionieren würde (vgl. Interviews S. A-17ff).

In der Kreuzschwesternschule gehen die Einschätzungen über Stellenwert und Charakter der Treffen auseinander – wobei nicht immer ganz sicher ist, ob sich die Einschätzungen auf Treffen mit den Trainerinnen bzw. auf solche, die aus anderen Gründen rein schulintern stattfanden, beziehen. Eine Mediatorin gibt an, dass eigentliche Nachschulungen, wo das Gelernte wiederholt worden wäre, gar nicht mehr stattgefunden hätten. Die Treffen mit (zumeist nur einer der) beiden Ausbilderinnen wären für das ganze Projekt

"nicht so wichtig. Manchesmal war es schon so, dass sie gefragt haben, was wir erlebt haben. Aber die meisten haben eigentlich nicht so viel zu erzählen gehabt" (Mediatorin aus der 3. Klasse, Interviews S. A-9).

Eine Mediatorin aus der BAKIP wiederum gibt an, dass für sie die Treffen sehr wichtig gewesen seien. Sie weist v. a. auf die Unterstützung bei der Implementation des Projektes aber auch auf die gemeinschaftsstiftende Wirkung unter den Mediatorinnen hin:

I: Wie wichtig schätzt du die Nachschulungen und Treffen ein, die ihr gehabt habt?

M: Mir haben die schon sehr gut getan. Wir haben Supervision gehabt; wir haben zwar nicht wirklich Fälle besprechen können, aber wir haben geschaut: wie können wir das Projekt publik machen in der Schule? Wie geht es weiter – dass es nicht einschläft? Wir haben uns um einen Raum gekümmert, wir haben Buttons entworfen, sind vier Stunden beim Logo gesessen und vor allem hat es wieder gut getan, in der Runde zu sagen: wie es mir geht und wie hat mir das Projekt geholfen in meiner persönlichen Einstellung, in meinem persönlichen Leben? Wir haben auch mit uns selbst gearbeitet, damit wir nicht aus der Übung kommen. Und ich schätze das schon sehr wichtig ein – auch für die Gemeinschaft der Mediatorinnen (vgl. Mediatorin BAKIP, Interviews S. A-10)."

4.3. Quantitative und qualitative Aspekte der Praxis

Zur Erfassung qualitativer und quantitativer Aspekte der Praxis der Peer-Mediator/innen wurden im Untersuchungskonzept folgende erkenntnisleitende Fragestellungen formuliert:

- Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?
 1. Wie oft werden die Mediatorinnen tätig?
 2. Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?
 3. Erleben die Klienten die Mediation als Hilfe?
 4. Fühlen sich die Mediator/innen von den begleitenden Lehrer/innen betreut?

Als Methode der Datensammlung wurden Interviews durchgeführt; es waren dies insgesamt mehr als 30 Interviews, von denen 27 zur Auswertung herangezogen wurden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Praxis der Mediation in den beiden Schulen sehr unterschiedlich darstellt.

Abgesehen davon, dass sich die beiden Schulen in geographischer Lage, Größe, Funktion, soziale Herkunft und Leistungsniveau der Schüler/innen u.v.a.m in hohem Maße unterscheiden, muss man auch von einer unterschiedlichen Implementierung des Peer-Mediations-Programmes ausgehen.

4.3.1. Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?

Zur Klärung der ersten Frage wurden einige Klienten der Mediatoren befragt. Der schwierigen Gesprächssituation angemessen, wurden nur sehr wenige Fragen gestellt – und auch von den Klient/innen nur knapp beantwortet.

Die Klient/innen wurden gefragt, ob und in welcher Hinsicht die Mediatoren eine Hilfe im konkreten Streit- bzw. Konfliktfall gewesen wären, ob der Streit nachhaltig beigelegt sei, ob sie in einem anderen Konfliktfall wieder eine Mediation in Anspruch nehmen würden und ob sie das Gefühl gehabt hätten, dass die Mediatoren zur einen oder anderen Streitpartei geholfen hätten (vgl. Interviewleitfäden im Anhang).

In der Hauptschule Wilhering gaben alle sechs befragten Klienten an, sie würden wieder eine Mediation in Anspruch nehmen, wenn sie in eine konflikthafte Auseinandersetzung geraten würden. Beinahe unisono berichteten sie von einer guten Gesprächssituation, die die Mediatoren herstellen konnten und davon, dass die Mediatoren sich absolut neutral verhalten hätten. Eine Schülerin aus einer 3. Klasse der Hauptschule Wilhering etwa berichtete Folgendes:

"I(interviewer): Die Mediatoren dort, waren euch eine große Hilfe?"

K(lientin): Ja, ehrlich gesagt schon. Die waren schon eine große Hilfe. Wir haben uns mit denen einmal so richtig ausgesprochen und so...und dann haben wir uns eh wieder vertragen. Am Anfang, am ersten Tag ist ein bisschen, nicht so richtig gegangen, aber dann ist es wirklich gut gegangen. Und jetzt sind wir eigentlich fast gute Freundinnen.

I: Und was war das wirklich Hilfreiche der Mediatoren?"

K: Dass die uns einmal ausreden lassen haben und dass z.B. ich reden hab können und sie war einmal leise und dann ich eine Pause gemacht habe und dann sie erst und dass man sich nicht haut und irgendwelche Wörter sagt. Das war eigentlich ganz gut. Und dass sie das nicht weiter sagen, halt. Dass es unter den Mediatoren bleibt und unter uns. Das habe ich gut gefunden.

I: Hast du das Gefühl gehabt, dass die Mediatoren zu dir geholfen haben oder zu deiner Freundin?

K: Nein, sie haben am Anfang gesagt, sie helfen zu gar niemandem, sie schauen nur, dass man sich gegenseitig nicht schlagen, sondern sie haben, wenn ich z.B. gesagt habe, ich will etwas reden, dann habe ich aufzeigen müssen oder „Stopp“ sagen, und dann hätte ich weitergeredet, aber nicht, dass wir uns gegenseitig gehaut haben, oder das ich das Gefühl gehabt hätte, dass sie zu ihr geholfen hätte, oder, wie ich geredet habe, zu mir. Nein, das habe ich gar nicht gehabt, weil sie haben es eh schon am Anfang gesagt, dass sie zu gar keinem helfen (Interviews, S. A-22).

In der Kreuzschwesternschule konnten keine Klientinnen von Peer-Mediatoren der Unterstufe interviewt werden. Die drei aus der Kreuzschwesternschule befragten Klientinnen aus der ersten Klasse waren alle drei in den selben Konfliktfall verwickelt; Mediatorin war eine BAKIP-Schülerin, der Altersunterschied so beträchtlich, dass von einer Peer-Mediation im engeren Sinne nicht gesprochen werden kann – die Mediatorin berichtet davon, dass die Klientinnen stark eingeschüchtert gewesen wären (vgl. Interviews, S. A-10). Die Klientinnen geben nur sehr knapp Auskunft. Den Angaben zufolge hat die Mediatorin eine neutrale Rolle einnehmen können; der Streit benötigte drei Mediationen und scheint nicht nachhaltig beigelegt. Die Klientinnen äußern sich unterschiedlich distanziert aber doch positiv dazu, ob sie wieder eine Mediation in Anspruch nehmen würden.

Zwei Mediatorinnen aus der 3. Klasse haben einen Konflikt beilegen können, der in einer 1. Klasse aufgetreten ist; auf ihre Nachfrage, erhielten sie die Antwort, dass wieder alles zwischen den Konfliktparteien in Ordnung sei. Aber auch sie bezweifeln, ob die Mediation angemessen "gegriffen" hat:

"I: War es schwer?"

M(ediatorinnen): Nein; sie waren eigentlich mit allem einverstanden. Wo wir dann eigentlich im Nachhinein nicht gewusst haben, ob sie jetzt einfach nur gesagt haben: Es passt!, oder ob es wirklich passt. Da waren wir uns dann nicht sicher. (Interviews, S.11)".

Auch ein Lehrer kann zur Klärung der Fragen beitragen:

"I: Wie gut gelingt es den Mediatoren, das Gelernte in die Praxis zu übersetzen?"

L(ehrer): Da gibt es einige, die das wirklich sehr gut machen, die halt einfach dieses Gesprächsverhalten richtig intus haben. Die haben das, also ich bin ja nicht dabei, aber was immer wieder bei diesen Besprechungen mit der Nadja mitkriege, sind sie wirklich gut dabei und es werden ja eh witziger Weise immer wieder die genommen, die wirklich gut sind. Andere, die werden eher selten genommen. Ruhige z.B., die sich sonst auch ruhig verhalten, die werden von vornherein nicht genommen. Also das ist interessant. Andere, die sehr offen ihre Meinung sagen, auch im Unterricht, die sind beliebt. Und wie gesagt, das sind auch jene, die das gut umsetzen können. Auch schnell zum Punkt kommen und man merkt das auch: sie kommen dann oft – ja, das dauert oft mehr als 20 bis 30 Minuten bis sie wieder da sind von einer Mediation; am Anfang hat es sogar über eine Stunde einmal gedauert – und sie kommen wirklich erschöpft zurück. Also das merkt man: sie haben sich da hineingesteigert und mitgedacht und nach Fragen gesucht, die halt nicht wertend sind – das ist ja sehr anstrengend. Und man hat wirklich gemerkt, die sind nachher fix und fertig. Das hat mir schon gezeigt, dass sie das sehr sehr ernst nehmen und wirklich auch etwas herausbringen.

Einige Verträge habe ich mir auch angesehen; sie geben mir immer wieder die Verträge zum Aufbewahren - jetzt nicht mehr, jetzt habe ich gesagt, sie sollen sie selbst behalten, weil es ja nicht mein Bier ist, was da drinnen steht. Am Anfang habe ich mir halt gedacht, ich müsse ihnen helfen -. Und die sind aber wirklich – ja – reif! Da ist etwas herausgekommen. Wie gesagt, bei manchen, da kommt halt der Streit manchmal wieder, aber sonst haut es eigentlich ganz gut hin (Interviews S. A-16)."

4.3.2. Wie oft werden die Mediator/innen tätig?

In der Schule der *Kreuzschwestern* kann nur von sehr wenigen Fällen berichtet werden, die zu einem sehr späten Zeitpunkt beigelegt wurden (ca. ab Mitte Juni). Die Mehrzahl der Fälle übernimmt dabei ein BAKIP-Schülerinnen-Team, die gleichsam als Expertinnen eingeführt waren, da sie in den Klassen je eine Unterrichtsstunde zum Thema Mediation abgehalten hatten. Zum Teil kamen die die Schülerinnen selbst zu diesen beiden BAKIP-Schülerinnen und baten sie um Vermittlung, zum Teil wurden ihnen die Fälle von den Lehrerinnen zugewiesen bzw. weitergegeben. Weiters waren auch Schülerinnen aus den 3. Klassen als Mediatorinnen tätig; diese Mediationen fanden nicht im Mediationsraum statt. Ein Fall aus der ersten Klasse wurde von der Schwester einer Schülerin aus der ersten Klasse an ihre als Mediatorinnen ausgebildeten Mitschülerinnen in der 3. Klasse weitervermittelt und erfolgreich beigelegt. Ein weiterer Fall war ein bereits einmal an einer Mediation durch eine Lehrkraft gescheiterter Konflikt; dieser erstmalige Vermittlungsversuch endete mit einem durch die Lehrerin verhängten Sprechverbot für beiden Konfliktparteien. Die Peer-Mediatorinnen konnten dann bei einem zweiten Versuch ebenfalls kein Ergebnis erzielen.

Insgesamt zeigt sich, dass die in der Unterstufe des Gymnasiums ausgebildeten Schülerinnen eher enttäuscht sind, dass ihre Kompetenz nicht wirklich nachgefragt wurde. Diese Beobachtung eines Klassenvorstandes einer 2. Klasse spiegelt sich auch in einem Interview mit einer Mediatorin aus einer 3. Klasse; die auf die Frage: "Würdest du die Ausbildung wieder machen?" antwortete: "Naja, ich weiß nicht, weil bisher war irgendwie nicht etwas recht Großartiges, dass jemand gekommen ist oder so – kommt darauf an." Andere Mediatorinnen geben aber ein deutliches "Ja!" zur Antwort.

Ein genaues Benennen der Zahl der bisher stattgefundenen Mediationen ist aufgrund unterschiedlicher Formen und Rahmenbedingungen schwierig; die Zahl der "echten" und erfolgreich durchgeführten Mediationen in der Unterstufe – das ist die Zahl der mit Hilfe von Mediatorinnen aus der Unterstufe im Mediationsraum erstellten und unterschriebenen Verträge – liegt nach unseren Erhebungen bei zwei. Bei jeder Mediation waren zwei Mediatorinnen beteiligt – das gibt absolut gesehen 4 Einsätze für 19 Mediatorinnen der Unterstufe.

In der Hauptschule *Wilhering* wurde sehr früh mit der Umsetzung des Projektes begonnen; die Lehrkräfte, die die Betreuung des Projektes übernommen hatten, ermöglichten ihre Peer-Mediatoren einen früheren Start, als das die Trainerinnen geplant hatten. An dieser Schule begann man unmittelbar nach der Ausbildung der Schüler/innen zu Mediator/innen damit, konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Programmes zu setzen. Die Mediator/innen machten in der Schulöffentlichkeit auf sich aufmerksam (z. B. über Plakate), eine Box wurde eingerichtet, in der Anträge auf Konfliktlösung gesammelt wurden, ein Raum wurde als Mediationsraum eingerichtet (vgl. Interview mit Hr. Hotea, S. A-16).

Nach einem ersten euphorischen Start trat eine gewisse Flaute ein. Insgesamt zeigte sich, dass hier die Mediator/innen tendenziell in der eigenen Klasse um Vermittlung gebeten wurden. Es kristallisierten sich einige Experten heraus, die häufiger in Konflikten vermittelten als andere. Teils hatten sich die Mediatoren von selbst in kritischen Situationen in der Klasse angeboten, teils wurden die Streitparteien von den Lehrkräften auf das Angebot aufmerksam gemacht. Mindestens ein Fall gelangte über den Mediations-Briefkasten an die Mediatoren.

Da in der Hauptschule *Wilhering* aus Gründen des Vertrauensschutzes von der ursprünglichen Idee abgegangen wurde, die abgeschlossenen Verträge zentral zu sammeln, kann auch hier keine konkrete Zahl von Mediationsfällen angegeben werden. Bereits im April 2001 konnten die Mediatoren in den Interviews von insgesamt 8 Fällen berichten. Herr Hotea-Mayrhofer schätzt die Gesamtzahl für den Untersuchungszeitraum auf 12-15 "echte" Fälle. Die einzelnen Fälle wurden je von zwei Mediator/innen übernommen, so dass sich aus deren Sicht die Zahl der "Einsätze" quasi verdoppelt: In der HS *Wilhering* hatten die letztendlich 14 aktiven Mediator/innen also über den Untersuchungszeitraum hinweg zwischen 24 und 30 Einsätze. Als Durchschnittswert ergibt sich so eine Zahl von etwa 2 Einsätzen pro Mediator – wobei eine genauere Unterscheidung in Mediatoren mit vielen und solchen mit wenigen bzw. keinen Fällen auf Grund der Datenlage nicht vorgenommen werden kann.

Ein Fall von Missbrauch der Mediation wurde in der Hauptschule *Wilhering* berichtet: zwei Schüler gaben vor, einen Konflikt zu haben, um während der Unterrichtszeit eine Mediation in Anspruch zu nehmen. Die Reaktion des Betreuungslehrers war das Verlegen der Mediationen in die Freizeit der Schüler. Dieser Lehrer berichtete aber auch davon, dass eine Kollegin, die Grundidee missverstehend, zwei störende und unaufmerksame Schüler zu ihm geschickt hatte – sie sollten sich bei ihm "melden" und dort einer Behandlung unterziehen. Dieses Missverständnis wurde in einer Lehrerkonferenz ausgeräumt.

Die relativ erfolgreiche Implementierung des Programmes an der Hauptschule *Wilhering*, die sich in der Akzeptanz und der Nutzung des Angebotes durch die Schülerinnen und Schüler spiegelt, liegt der Meinung Hrn. Hoteas nach auch daran, dass dort sehr früh mit der Implementierung begonnen wurde, der euphorische Schwung der Mediator/innen nach der Ausbildung direkt in

konkrete Handlungen umgesetzt wurde. In dieser schwungvollen Phase der Implementierung des Programmes zeigten sich Meinungsunterschiede zwischen der Projektgruppe an der Hauptschule Wilhering und den Trainerinnen, was die konkrete Benennung des Programmes und der Mediator/innen und die Geschwindigkeit der Umsetzung betrifft. Laut Hrn. Hotea habe sich die Projektgruppe Wilhering aber "eh standhaft gewehrt, das noch einmal zu ändern". Insgesamt ist er der Meinung, dass die frühe und zielstrebige Umsetzung des Programmes einen positiven Einfluss auf die Praxis der Peer-Mediation in seiner Schule hatte (Interviews, S. A-16).

4.3.3. Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?

Von einer spürbaren Verringerung von Konflikten in den beteiligten Schulen kann aufgrund der geführten Interviews v. a. mit Klassenvorständen nicht berichtet werden. Zum einen gilt für die Kreuzschwesternschule, dass Mediationen erst gegen Ende des Sommersemesters stattfanden – und hier nur vereinzelt. Die befragten Klassenvorstände können über diese Frage keine Auskunft erteilen. Ihnen fällt keine Verringerung von Konflikten auf bzw. sie sei nicht messbar.

Zum anderen kann für die Hauptschule Wilhering berichtet werden, dass die beteiligten Lehrer diesen Effekt so kurzfristig gar nicht erhofft hatten. Ein Klassenvorstand (Fr. Bell, S. A-2) schätzt das Konfliktniveau allgemein als niedrig ein, kann (Anfang April 2001) auf einen durch Mediation erfolgreich belegten Fall verweisen und zeigte auch auf, dass auch Konflikte auftreten, die sich nicht für eine Peer-Mediation eignen.

Ein weiterer Klassenvorstand (Hr. Hotea, S. A-3ff) verweist zum selben Zeitpunkt darauf, dass in den ersten und zweiten Klassen viele Konflikte vorhanden sind, die nicht zu einer Mediation gelangen; dieses Angebot wird von diesen Klassen (bis zu diesem Zeitpunkt) nicht angenommen. Von der Klasse, der er vorsteht, berichtet er, dass Konflikte leichter gelöst werden und auch abseits des festen Rahmens der Peer-Mediation Konfliktregelungen stattfinden. Nach Einschätzung dieses Klassenvorstandes kann zumindest für diese Klasse gesagt werden, dass das Projekt "wertvoll war und ist".

4.3.4. Erleben die Klienten die Mediation als Hilfe?

Von Seiten der interviewten Klienten wurde die Mediation größtenteils als sehr hilfreich eingeschätzt. Die große Mehrzahl von den Befragten würde wieder ein Mediation in Anspruch nehmen – dies u. U. auch dann, wenn die bereits erlebte Mediation keine nachhaltige Besserung der Situation gebracht hatte (vgl. Klientin-3b-Wilhering, S. A-9). Geschätzt wurde von Seiten der Klienten die Verschwiegenheit, die Möglichkeit zur ruhigeren Klärung der Standpunkte, das Ausreden-Lassen aber auch die Aufforderung zum Perspektivenwechsel (vgl. Klientin 1b AHS, S. A-13). Ein Klient antwortet auf die Frage "Auf welche Art waren euch die Mediatoren dann hilfreich?" wie folgt: "Also, wir haben den Streit schlichten können. Und jetzt sind wir wieder gute Freunde."

4.3.5. Kommt es dauerhaften Problemlösungen?

Die Auswirkungen des Projektes auf die Klienten der Peer-Mediatoren wurden in Leitfadenterviews erhoben. Zum einen wurde der Frage nachgegangen, ob die jeweiligen Mediationen zu dauerhaften Problemlösungen geführt haben. Zum anderen wurde auch versucht, herauszufinden, ob die Klienten über die konkrete Streitbeilegung hinaus von der Mediation profitierten.

Aufgrund der schwierigen Gesprächsbasis konnten nur sehr knappe, kurz gehaltene Antworten eingeholt werden, die nicht geeignet scheinen, ein umfassendes Bild zu zeichnen. Einige Einblicke sind dennoch möglich.

Die Dauerhaftigkeit der Problemlösungen scheint sehr unterschiedlich zu sein. Während ein Fall nicht für alle Seiten befriedigend geklärt scheint, ist bei anderen davon die Rede, dass der Streit seither völlig aus der Welt geschaffen sei, dass eine gute Freundschaft zwischen den Streitenden (wieder-)hergestellt sei.

Selbst bei eher skeptischer Beurteilung des Erfolges der Mediation gibt etwa ein Mädchen an, dass sie auf jeden Fall wieder eine Mediation in Anspruch nehmen würde: "Die hilft wirklich!". Insgesamt hat sich für eine Mehrheit der befragten Klient/innen das Verfahren bewährt; sie würden in anderen Konflikten wieder eine Mediation in Anspruch nehmen. Selbst die am meisten distanzierte Klientin erklärt, nur dann eine Mediation in Anspruch nehmen zu wollen, "wenn es ganz schlimm wäre und wenn es nicht mehr aufhören würde" (Klientin 1b AHS, S. A-14). Selbst hier wird also Mediation als Mittel der Konfliktlösung als möglicher Ausweg aus einem Konflikt anerkannt.

4.3.6. Fühlen sich die Mediator/innen von den begleitenden Lehrer/innen betreut?

Bei der Beantwortung dieser Frage ist zunächst darauf hinzuweisen, dass in beiden Schulen die Verantwortung für das Projekt bei Einzelpersonen lag. In der Kreuzschwesternschule war das im ersten Halbjahr Fr. Mag. Huemer, nach der Übergabe des Projektes Fr. Mag. Humer und Fr. Mag. Brixel. In der HS Wilhering war das Herr Hotea-Mayrhofer. Er unterstrich etwa in einem Gespräch, dass er sich im Zuge der Ausbildung als Ansprechpartner der Lehrer der HS Wilhering meldete und ihm ab diesem Zeitpunkt "der Rucksack der Projektleitung" umgehängt wurde.

Für beiden Schulen zeigt sich, dass das Programm davon lebt, dass sich Einzelpersonen in außerordentlichem Maße und in Aufopferung vieler Stunden Zeit für das Projekt engagieren.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass sich die begleitenden Lehrkräfte bei der Betreuung der Mediator/innen in den Treffen für die Nachschulungen nicht noch zusätzlich in den Vordergrund gespielt haben – zumal für diese Aufgabe bezahlte externe Fachkräfte zur Verfügung standen. Herr Hotea erklärte etwa, sich nicht im Stande zu fühlen, auch noch die Einladungen der Trainerin zu den Nachbetreuung regelmäßig annehmen zu können.

Das Engagement dieser Lehrkräfte war aber aussergewöhnlich hoch; so wurde etwa das Video unter der Verantwortlichkeit von Herrn Hotea produziert.

Und abgesehen davon scheint auch das Engagement dieser Lehrer bei den Interviews mit den Mediatoren durch. Ein Mediator berichtet von einem klärenden Eingriff von Herrn Hotea. In der Kreuzschwesternschule waren die Mediatorinnen um ihre Autonomie bemüht und wünschten sich ein mäßigeres Intervenieren von Frau Mag. Huemer bei Fragen der Werbemaßnahmen in der Schule, des Logos usw.

4.4. Wirkungen und Folgen des Projektes

Schulmediation ist eine Maßnahme zur präventiven Sozialarbeit. Im Hinblick auf ihre Auswirkungen können spezifische und unspezifische Wirkungen unterschieden werden. Als *spezifische Wirkungen* wären denkbar:

- Es kommt im Idealfall zu einer Verringerung negativer Entwicklungen oder zum Nicht-Auftreten von Konflikten als Folge der Anwesenheit trainierter Peers. Dies würde in einer Schulklasse zumindest in längerer Perspektive zu einem Rückgang von Konflikten, einer Verbesserung des sozialen Umgangs und des sozialen Klimas führen, sodass letzten Endes für eine Schulmediation keine Konfliktsituationen zur Verfügung stehen.

- Es kommt durch die Schulmediation zu dauerhaften Lösungen oder Beilegungen von Konflikten, die auch von den Betroffenen als solche wahrgenommen werden.

Als *unspezifische Wirkungen* sind solche zu verstehen, die nicht durch die spezifische Maßnahme selbst, sondern durch die Tatsache ihre Anwendung bedingt sind, z.B.:

- Es kommt – im Sinne eines Hawthorne-Effekts – zu einer Verbesserung der sozialen Situation, die einfach durch die erhöhte Aufmerksamkeit bedingt ist, die mit der Durchführung eines solchen Projekts verknüpft ist.

- Es entsteht die Situation einer Spontan-Paradoxie im Sinne Watzlawicks: das organisierte Suchen nach Konflikten führt letzten Endes dazu, dass solche nicht auftreten; man kann einen solchen Effekt auch mit der Praxis der „Symptomverschreibung“ erklären.

Neben diesen direkten Effekten lassen sich auch indirekte Effekte untersuchen, die letzten Endes damit zusammenhängen, dass eine Anzahl von Personen durch die Ausbildung soziale Kompetenzen erwirbt, die für das soziale Zusammenleben innerhalb und außerhalb der Schule von Nutzen sein können.

Nach der Darstellung der Mediationspraxis im vorausgegangenen Kapitel wird daher im Folgenden versucht, einerseits mögliche Wirkungen der Teilnahme am Projekt auf die beteiligten Personen (Mediator/innen), Klienten, Lehrer/innen) darzustellen, und andererseits der Frage nachzugehen, ob sich in der umgebenden Organisationseinheit – der Schulklasse – dem Projekt entsprechende Veränderungen aufzeigen lassen.

Eine Schwierigkeit liegt dabei darin, dass keine Kontrollgruppe zur Verfügung steht, und dass aus organisatorischen Gründen die Vor-Tests in den Klassen erst nach dem Ausbildungskurs stattfinden konnten.

4.4.1. Auswirkungen auf die Mediator/innen

Im Hinblick auf die Mediator/innen ist zu erwarten, dass es durch die Ausbildung und durch ihre Funktion als Mediator/innen zu einer Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen und ihres Selbstbewusstseins kommt.

Zur Überprüfung dieser Erwartung wird die Selbsteinschätzung kommunikativer Schlüsselkompetenzen vor und nach der Ausbildung sowie die Entwicklung ihres Selbstkonzepts analysiert.

a) Selbsteinschätzung kommunikativer Schlüsselkompetenzen

In Bezug auf die Nachhaltigkeit der Ausbildung wurden den Schüler/innen vor und nach der Ausbildung einige Fragen zu kommunikativen Schlüsselkompetenzen vorgegeben; sie sollten einschätzen, wie gut sie die jeweiligen Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung beherrschten. Durch einen Vergleich der Mittelwerte der jeweiligen Antworten kann eine Veränderung in der Selbsteinschätzungen festgestellt werden. Tabelle 13 weist aus, dass sich die

Schüler/innen nach der Ausbildung im Durchschnitt in 10 von 11 Bereichen besser einschätzten, als vor der Ausbildung (aufgrund des Antwortformates bedeuten niedrigere Werte eine jeweilige Verbesserung; siehe Anmerkung). Die größten Unterschiede ergaben sich für die Fähigkeiten des kurzen Zusammenfassens von Gesagtem, des Ausreden-Lassens aller am Gespräch Beteiligten und des Neutral-Bleibens in Gesprächen. Allein die Fähigkeit, Ich-Botschaften zu formulieren, wurde etwas skeptischer eingeschätzt. Insgesamt weisen die Ergebnisse deutlich auf einen Zugewinn an kommunikativen Kompetenzen hin.

Tabelle 13: Einschätzung kommunikativer Kompetenzen vor und nach der Ausbildung.

<i>wie gut kannst du...</i>	<i>vorher</i>	<i>nachher</i>	<i>Differenz</i>
aktiv zuhören	1,5	1,2	-0,3
alle am Gespräch Beteiligten ausreden lassen	1,8	1,4	-0,4
in Gesprächen neutral bleiben	2,0	1,6	-0,4
Ich-Botschaften formulieren	1,5	1,7	+0,2
in Gesprächen auf Fairness achten	1,6	1,5	-0,1
Gesagtes kurz zusammenfassen	2,0	1,5	-0,5
Gespräche in Gang halten	2,0	1,8	-0,2
die Körpersprache anderer richtig deuten	2,0	1,8	-0,2
Konflikte aus verschiedenen Perspektiven sehen	1,7	1,4	-0,3
dich in andere hineinversetzen	1,5	1,3	-0,2
Lösungen für Konflikte formulieren	1,8	1,6	-0,2

Anm.: Eingetragen sind die Mittelwerte gebildet aus folgendem Antwortformat: 1=sehr gut, 2=gut, 3=mittelmäßig, 4=eher nicht, 5=eher gar nicht.

Zumindest aus der Selbsteinschätzung der Betroffenen lässt sich damit sagen, dass die Ausbildung als Teil des Programmes Peer-Mediation die kommunikativen Kompetenzen jener Schüler/innen hebt, die daran teilnehmen; überraschend ist vielleicht, dass sich die Schüle/innen in diesen Kompetenzen auch vorher schon relativ hoch einschätzten.

b) Selbstkonzept

Das Selbstkonzept umfasst das Bild, das Schüler und Schülerinnen von sich selbst haben bzw. im Laufe der Zeit entwickeln. Im Zusammenhang mit der Schule sind vor allem das Allgemeine Selbstwertgefühl, das Leistungsselbstkonzept und das soziale Selbstkonzept von Bedeutung:

- Das *Allgemeine Selbstwertgefühl* drückt aus, in welchem Ausmaß eine Person eine positive Sichtweise von sich selber entwickelt.
- Das *Leistungsselbstkonzept* drückt aus, in welchem Ausmaß sich eine Person für tüchtig und kompetent hält und sich zutraut, Leistungen zu erbringen.
- Das *soziale Selbstkonzept* drückt aus, in welchem Ausmaß eine Person sich zutraut, mit anderen in befriedigende Interaktionen einzutreten.

Die Erfassung des Selbstkonzepts erfolgte mit einer von Eder in der österreichischen Befindensuntersuchung verwendeten Liste (zur Beschreibung der Skalen vgl. Eder, 1995), die drei Komponenten des Selbstkonzepts mißt:

- Allgemeines Selbstwertgefühl (5 Items)

- Leistungsselbstkonzept (6 Items)
- Soziales Selbstkonzept (5 Items)

Die Summenwerte für die drei Selbstkonzeptskalen wurden auf Basis von für Österreich repräsentativen Daten standardisiert. Die resultierenden Standardwerte haben einen Mittelwert von $AM=100$ und eine Streuung von $s=10$, wobei der Mittelwert den österreichischen Durchschnitt für Schüler/innen dieser Altersstufe bzw. aus diesem Schulbereich repräsentiert. Aus den Werten kann also unmittelbar abgelesen werden, ob sie über oder unter dem österreichischen Durchschnitt liegen.

Das Selbstkonzept wurde in allen Unterstufenklassen, in denen Peer-Mediatoren ausgebildet wurden, erhoben. Erster Erhebungszeitpunkt war der Oktober 2000, zweiter der Juni 2001. Wie sieht nun die Entwicklung über das Projektjahr hinweg aus? Der Verlauf der Mittelwerte der Einzelmerkmale ist in den folgenden Abbildungen der nächsten Seite dargestellt.

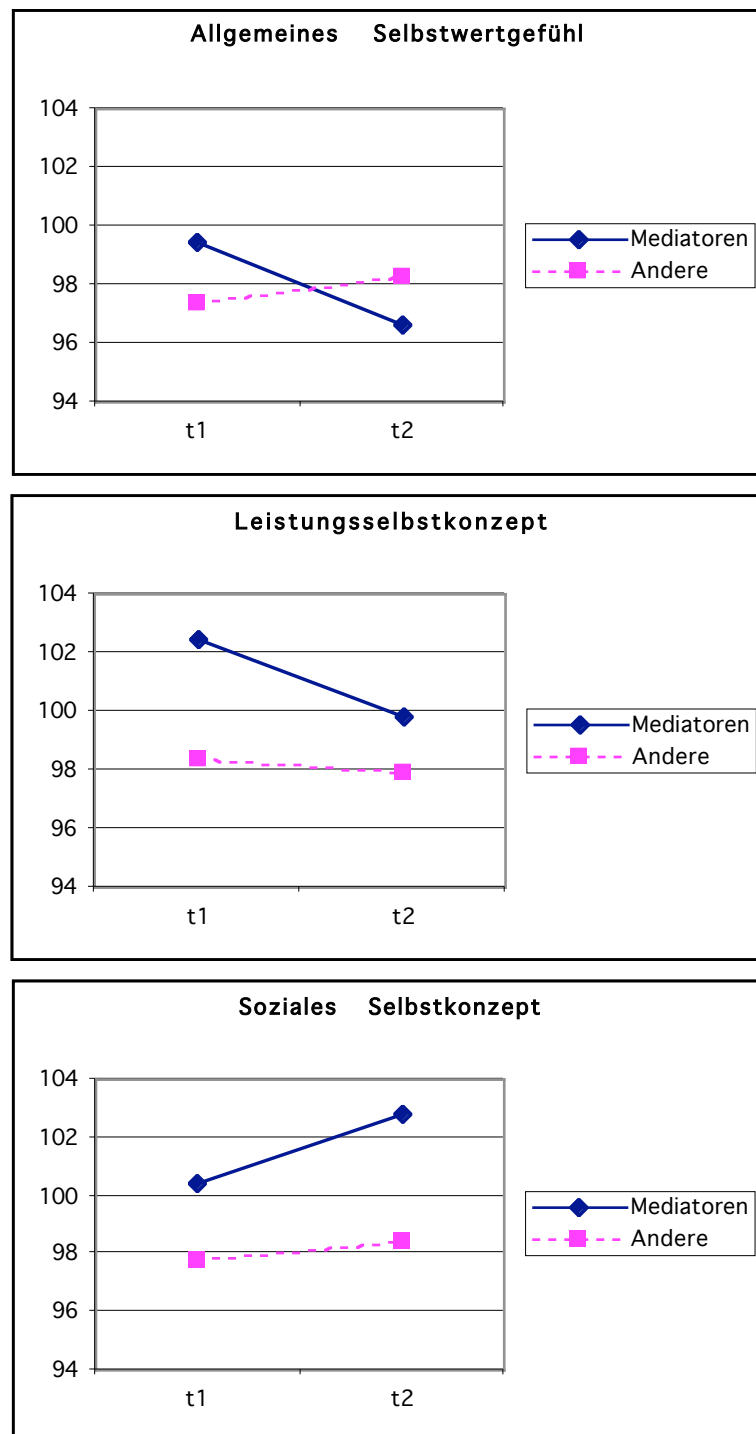


Abbildung 3: Verlauf der Mittelwerte für drei Selbstkonzeptmerkmale zwischen den Zeitpunkten t1 (Oktober 2000) und t2 (Juni 2001), getrennt für Mediatoren und Nicht-Mediatoren.

Die Entwicklungsverläufe zu den Selbstkonzeptmerkmalen wurden in einem multifaktoriellen Design auf Signifikanz überprüft. Als "Faktoren" wurden der Status als Mediator/in bzw. als "Normalschüler/in" sowie die beiden Messzeitpunkte herangezogen. Daraus ergab sich ein faktorielles Design mit "STATUS" als unabhängigem und "ZEIT" als abhängigem Faktor, die mit den oben genannten drei Selbstkonzept-Merkmalen in einer multivariablen Analyse auf Signifikanz geprüft wurden (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Ergebnisse der multivariablen Analyse

<i>Effekt</i>	<i>Wilks λ</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>sign</i>
STATUS	,947	2,92	3/158	,036
STATUS X ZEIT	,966	1,86	3/158	,139
ZEIT	,935	3,68	3/158	,013

Die statistische Überprüfung zeigt, dass die Wechselwirkung zwischen beiden Hauptfaktoren nicht signifikant ist. Das bedeutet, dass die Veränderungen in den beiden untersuchten Gruppen nicht unterschiedlich verlaufen. Die beiden Haupteffekte sind signifikant und lassen sich wie folgt interpretieren: Die beiden Gruppen unterscheiden sich im Selbstkonzept, und es gibt signifikante Veränderungen vom Vortest zum Nachtest. Allerdings entsprechen sie nur teilweise den Erwartungen:

- Die Mediator/innen haben insgesamt ein positiveres Selbstkonzept, vor allem im Leistungsbereich und im sozialen Bereich und bei der ersten Messung auch im Allgemeinen Selbstwertgefühl.
- Im Laufe des Schuljahres kommt es insgesamt zu einem Rückgang im Leistungsselbstkonzept und zu einem Anstieg im Sozialen Selbstkonzept. Beide Trends sind bei den Mediator/innen stärker ausgeprägt. Im Allgemeinen Selbstwertgefühl kommt es bei den Mediator/innen zu einem Rückgang, bei den übrigen Schüler/innen zu einer leichten Zunahme.

Zusammenfassend kann also hinsichtlich des Selbstkonzeptes formuliert werden: Die Mediatoren verzeichnen über das Schuljahr gesehen einen tendenziell größeren Zuwachs im Sozialen Selbstkonzept als ihre Schulkolleg/innen; begleitet wird diese Entwicklung aber von einem nachlassenden Leistungsselbstkonzept und einem im Vergleich zu den restlichen Schülern gesehen signifikanten Verlust im Allgemeinen Selbstwertgefühl.

Es gibt eine Reihe von Erklärungsansätzen für diese Entwicklung: Vielleicht kommt es bei den Mediatoren zu einem Rückgang im Selbstwertgefühl, weil sie in den meisten Fällen nicht gebraucht wurden bzw. nicht zum Einsatz kamen? Vielleicht wurden sie von den Mitschüler/innen in der neuen Rolle nicht akzeptiert? Vielleicht wurden auf Grund der Teilnahme am Projekt ihre Leistungen während des Schuljahres schlechter und damit auch ihr Selbstwertgefühl?

Die letzte Annahme kann aufgrund der durchgeführten (hier nicht dargestellten) Analysen ausgeschlossen werden: Durch die Teilnahme am Projekt ist es zu keiner Leistungsverschlechterung gekommen.

Zur Überprüfung der zweiten Vermutung – fehlende Akzeptanz durch die Mitschüler/innen - können Daten aus den Interviews mit den Mediatoren herangezogen werden. In den Interviews wurde regelmäßig die Frage gestellt. "Werdet ihr/wirst du wegen deiner Tätigkeit von deinen Mitschülern gehänselt?". Alle acht Mediator/innen, denen diese Frage gestellt wurde, antworteten klar mit "Nein." Lediglich ein Mediator gab an, dass es Probleme in der Parallelklasse gegeben habe, da dort die Sache an sich nicht ernst genommen worden wäre (Mediator 3b, HS Wilhering, S. A-17).

Für die erste Vermutung – nicht gebraucht zu werden - gibt es einen schwachen Anhaltspunkt in der Kreuzschwernerschule: Ein Klassenvorstand gab an, dass es für die Mediatorinnen der 2. Klasse etwas enttäuschend sei, dass sie nicht wirklich benötigt würden (Antwortblatt 2 vom 2.7.2001). Eine indirekte Überprüfungsmöglichkeit ergibt sich aus dem Vergleich der Schulen: Da in Wilhering die Mediatoren aufgrund der früheren Implementierung deutlich häufiger zum

Einsatz kamen als in der Kreuzschwesternschule, müsste der Rückgang im Selbstwertgefühl bei den Mediator/innen in der Kreuzschwesternschule stärker sein. Die folgenden Abbildungen erlauben einen direkten Vergleich:

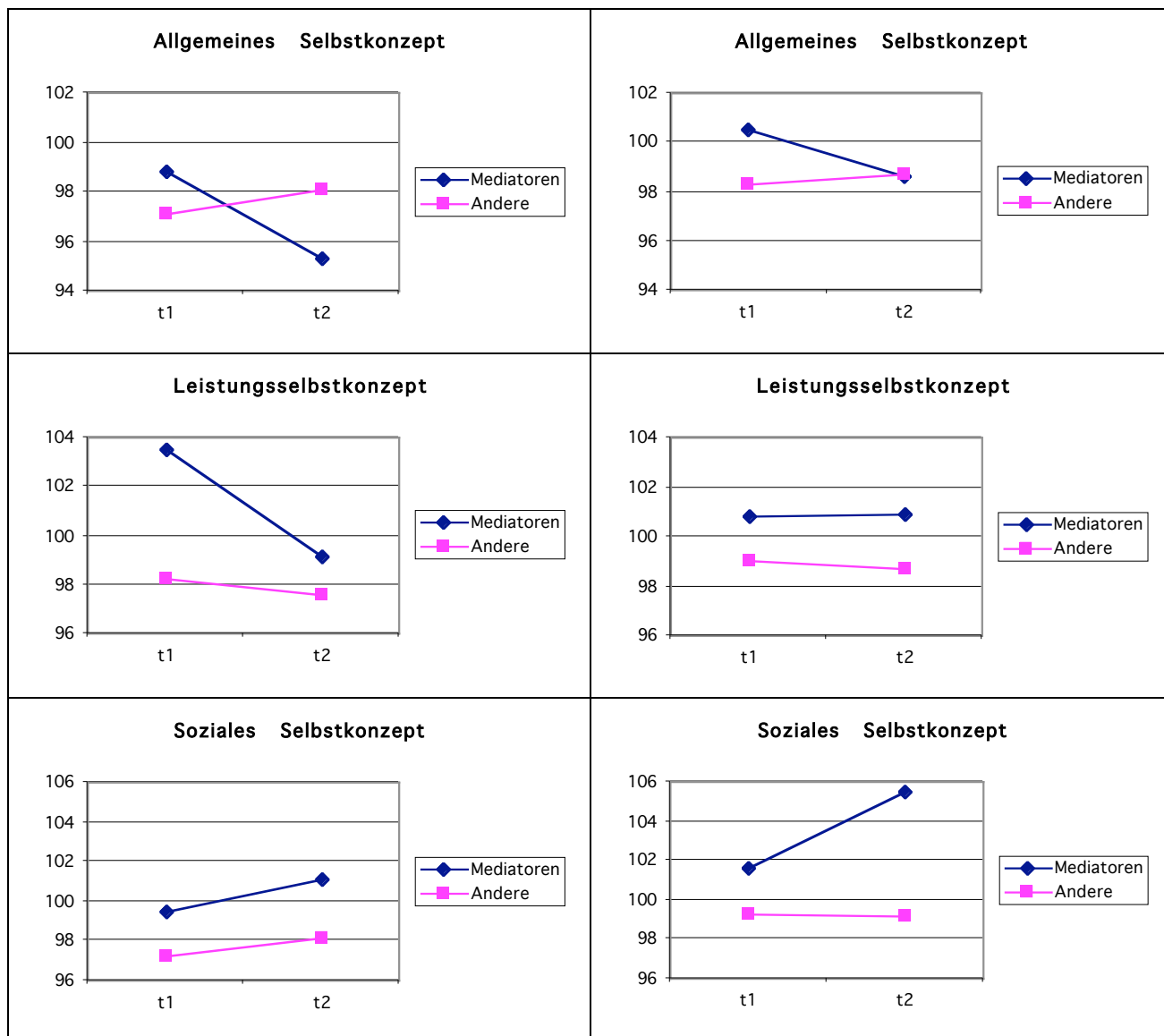


Abbildung 4: Entwicklung der Selbstkonzeptmerkmale in den beiden Versuchsschulen (links Kreuzschwesternschule, rechts Wilhering) zwischen Zeitpunkt 1 (Oktober 2000) und Zeitpunkt 2 (Juni 2001) unterschieden zwischen Mediatoren und Nicht-Mediatoren.

Die Grafiken machen deutlich, dass in der Kreuzschwesternschule die negativen Entwicklungen stärker und die positiven jeweils abgeschwächer verlaufen als in der Hauptschule Wilhering. Man sollte daher die Vermutung im Auge behalten, dass das Ausbilden einer großen Anzahl von Mediator/innen, die dann keine Einsatzmöglichkeiten vorfinden, möglicherweise zu einer ungünstigen psychischen Verarbeitung durch die betreffenden Schüler/innen führt.

Positive Entwicklungen werden vereinzelt auch von den Lehrer/innen registriert. In den Befragungen finden sich allgemeine Einschätzungen vom generellen Nutzen für die Mediator/innen ("sie haben sicher "gewonnen", "positive Verstärkung bereits vorhandener Kompetenzen" (Buchner, KV Wilhering, S. A-13), aber auch Beobachtungen von Fortschritten

einzelner Schüler/innen. In der Hauptschule Wilhering etwa nahm ein an Mutismus (eine Form des Autismus) leidender Schüler an der Ausbildung teil und konnte sich etwas aus seiner isolierten sozialen Rolle lösen (Buchner, S. A-13). In der Kreuzschwesternschule wiederum berichtet eine Lehrerin von positiven Veränderungen v. a. bei einer Schülerin: Sie wirke ruhiger und handle überlegter (Erhebungsblatt). Herr Hotea-Mayrhofer beobachtete generell einen Reifeprozess bei den Mediator/innen seiner Klasse, sie alle hätten "wirklich sehr davon profitiert" (Hotea, S. A-3).

4.4.2. Auswirkungen auf die Klienten

Das Erleben einer Mediationssituation kann aber auch zu einem veränderten Konfliktverhalten führen: Ein Mädchen gibt an, sie würde bei einem nächsten Konflikt nicht gleich zur Mediation gehen, sondern zuerst selbst "versuchen, dass man das löst" (Klientin 1b AHS, KS S. A-13). Diese Einschätzung trifft sich mit jener eines Wilheringer Klassenvorstandes, der positive Auswirkungen des Projektes auch dann sieht, wenn die Streitbeilegung am Verfahren vorbei passiert: Im Sinne einer Vermeidung der Mediationssituation werden seiner Beobachtung nach viele Konflikte auf niedrigem Niveau gedämpft bzw. ausgeräumt (vgl. Interview mit Herrn Hotea S. A-2f).

Zwei Klientinnen erklärten, selbst bereits Interesse an einer Mediationsausbildung bekommen zu haben bzw. neugierig auf das Verfahren gewesen zu sein.

4.4.3. Folgen für die Lehrer/innen

Wie bereits weiter oben erwähnt, können die befragten Lehrkräfte keine nennenswerten Veränderungen bei der Häufigkeit des Auftretens von Konflikten feststellen. In dieser frühen Phase der Implementierung des Streitschlichter-Programmes wird also eher der hohe Zeit- und Organisationsaufwand für die damit befassten Lehrkräfte in Rechnung zu stellen sein.

Ein Klassenvorstand, als Begleitlehrer ins Projekt besonders involviert, berichtet davon, dass in seiner Klasse Konflikte sich leichter lösen ließen und die Mediator/innen in seiner Klasse sich sehr positiv entwickelt hätten. Es liegt auf der Hand, dass positive Auswirkungen für die Lehrer, die auf dieser Entwicklung beruhen, nicht meßbar sind.

Sehr interessiert und bereichert zeigte sich die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte an der im Rahmen des Pilotprojektes angebotenen Schulung zum Themenbereich Mediation. Frau Mag. Huemer berichtete etwa von einer doppelt so hohen Zahl von Anmeldungen für die Ausbildung, als Plätze zur Verfügung standen. Von manchen wurde auch der Wunsch nach einer weitergehenden Ausbildung artikuliert.

4.4.4. Auswirkungen auf das Klima in der Klasse

Spezifische Auswirkung des Projekts könnte sich in Veränderungen des Klimas in den Klassen zeigen. Als Erwartung lässt sich hier formulieren, dass es in den Klassen mit Mediator/innen während des Schuljahres zu positiven Veränderungen des Klimas kommt.

Die Überprüfung einer solchen Hypothese wird vor allem dadurch erschwert, dass keine Kontrollklassen vorhanden sind. Da wir aus der Forschung nur sehr wenig darüber wissen, wie sich das Klima generell während eines Schuljahres verändert, ist es ohne Kontrollgruppen praktisch nicht möglich, allgemeine Veränderungen von solchen zu unterscheiden, die als Folge der Projektteilnahme auftreten.

Grundsätzlich sind zwei Situationen denkbar:

(1) Das Klima in den Projektklassen verändert sich zum Positiven. Auf Grund theoretischer Überlegungen erschiene es in diesem Fall zumindest zulässig, die Veränderungen auch mit der Schulmediation in Verbindung zu bringen.

(2) Das Klima in den Projektklassen verändert sich nicht positiv oder wird schlechter. Aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe kann eine solche Veränderung jedenfalls nicht zwingend mit der Projektteilnahme in Verbindung gebracht werden; vor allem fehlt eine theoretische Basis für eine solche Verknüpfung.

a) Zur Erfassung des Klimas

Das Klima wurde mit dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder & Mair 2000) erfasst. Das Verfahren besteht aus zwei Teilen, die sich auf unterschiedliche Ebenen der Organisation Schule – nämlich die einzelne Schulklasse und die Schule als Ganzes – beziehen. Der erste Teil umfaßt 42 Items und bezieht sich auf das Klima in der Schulklasse. Dabei werden 14 Aspekte des Klimas erfasst:

Klima-Aspekte auf Klassenebene:			
Schüler-Lehrer-Verhältnis	Schüler-Schüler-Verhältnis	Lernhaltungen der SchülerInnen	Unterrichtsqualität
1. Pädagogisches Engagement	6. Gemeinschaft	8. Lernbereitschaft	10. Leistungsdruck
2. Restriktivität	7. Rivalität	9. Störneigung	11. Unterrichtsdruck
3. Mitsprache			12. Vermittlungsqualität
4. Gerechtigkeit			13. Schülerbeteiligung
5. Komparation			14. Kontrolle der Schülerarbeit

Pädagogisches Engagement:	Ausmaß und Häufigkeit persönlich-förderlichen, zuwendenden, sorgenden, bemühten und nicht-lenkenden Lehrerverhaltens.
Restriktivität:	Ausmaß stark lenkenden, kontrollierenden, herabsetzenden und autoritären Verhaltens von Lehrern.
Mitsprache:	Ausmaß, in dem sich Schüler an Entscheidungen beteiligen können.
Gerechtigkeit:	Ausmaß, in dem sich Schüler sachlich und im Vergleich zu ihren Mitschülern gerecht und fair behandelt fühlen.
Komparation:	Ausmaß, in dem Schüler einer Klasse untereinander verglichen werden, insbesondere bei der Feststellung und Bewertung von Leistungen.
Gemeinschaft:	Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie zwischen den Schülern einer Klasse.
Rivalität:	Ausmaß, in dem in einer Klasse individueller Erfolg und individuelles Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler dominiert.
Lernbereitschaft:	Ausmaß, in dem sich die Schüler einer Klasse selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben.
Störneigung:	Ausmaß, in dem die Schüler einer Klasse nach ihren eigenen Angaben wenig Disziplin halten bzw. absichtlich stören.
Leistungsdruck:	Ausmaß der Belastung und persönlichen Überforderung der Schüler durch die schulischen Anforderungen.

Unterrichtsdruck:	Ausmaß, in dem der Unterricht durch hohes Tempo und fehlende Erklärungsqualität geprägt ist.
Vermittlungsqualität:	Ausmaß, in dem sich Lehrkräfte bemühen, den Unterricht interessant, anschaulich und einprägsam zu gestalten.
Schülerbeteiligung im Unterricht:	Ausmaß, in dem die Schüler aktiv und eigenständig im Unterricht mitarbeiten können.
Kontrolle der Schülerarbeit:	Ausmaß, in dem die Lehrer darauf achten, daß die Schüler im Unterricht mitarbeiten und geforderte Leistungen erbringen.

Die 14 Aspekte des Klimas lassen sich in Anlehnung an den LFSK 8-13 zu **vier Dimensionen** zusammenfassen:

Sozial- und Leistungsdruck	Zusammenfassung der Komponenten (fehlende) Gerechtigkeit, Restriktivität, Komparation, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck. Die Dimension erfaßt das Ausmaß, in dem sich Schüler in der Schule als eingeschränkt und unter Druck und Leistungsstreß erleben.
Schülerzentriertheit	Zusammenfassung der Komponenten Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung und Kontrolle der Schülerarbeit. Die Dimension erfaßt das Ausmaß, in dem sich die Schüler in der Schule akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen erleben.
Kohäsion	Zusammenfassung der Komponenten Gemeinschaft und Rivalität. Die Dimension erfaßt das Ausmaß, in dem sich die Schüler als eine gute und von Zusammenhalt geprägte Gemeinschaft in der Klasse erleben.
Disziplin	Zusammenfassung der Komponenten Lernbereitschaft und Störneigung. Die Dimension erfaßt das Ausmaß, in dem sich die Schüler als eine lernorientierte Gruppe erleben.

Zusätzlich ist die Bildung eines **Gesamtwertes** möglich:

Klima gesamt	Zusammenfassung aller Klimakomponenten. Der Gesamtwert erfaßt das Ausmaß, in dem das Klima in der Klasse insgesamt betrachtet als positiv, unterstützend und förderlich vs. einschränkend, belastend und negativ erlebt wird.
---------------------	---

b) Statistische Überprüfung

In den jeweils beteiligten 2. und 3. Klassen der Hauptschule Wilhering bzw. des Gymnasiums der Kreuzschwestern wurden Anfang des Schuljahres 2000/01(Mitte Oktober 2000) und zu Ende desselben (Mitte/Ende Juni 2001) Klima-Erhebungen durchgeführt.

Tabelle 15 enthält die Klima-Gesamtwerte der ersten und der zweiten Messung. Sie zeigen, dass sich im Beobachtungszeitraum das Klima in der Hauptschule Wilhering aus der Sicht der drei befragten Klassen (2a, 3a, 3b) positiv entwickelt hat. Für das Klima in der Kreuzschwesternschule aus der Sicht der 2. und 3. Klassen wird eine negative Entwicklung ausgewiesen. Insgesamt liegen beide Schulen eher über dem Durchschnitt; die Hauptschule Wilhering mit einem Durchschnittswert von 113 zum Zeitpunkt der 2. Befragung sogar deutlich.

Tabelle 15: Entwicklung des Klimas.

	<i>Klima 10/2000</i>	<i>Klima 6/01</i>	<i>Entwicklung</i>
--	----------------------	-------------------	--------------------

Wilhering	109	113	+4
Kreuzschwestern	109	103	-6

Anm.: Eingetragen ist der Klimagesamtwert (Durchschnitt aus 4 bzw. drei Klassen).

Die Entwicklung in den beiden Schulen ist also nicht einheitlich. Um zu differenzierteren Ergebnissen zu kommen, wurde eine multivariate Faktorenanalyse durchgeführt. Als Variablen wurden die oben angeführten vier Dimensionen des Schulklimas verwendet:

- Schülerzentriertheit
- Sozial- und Leistungsdruck
- Kohäsion
- Disziplin

Als "Faktoren" wurden die Zugehörigkeit zu einer der beiden Schulen sowie die beiden Messzeitpunkte herangezogen. Daraus ergab sich ein faktorielles Design mit "SCHULE" als unabhängigem und "ZEIT" als abhängigem Faktor, die mit den oben genannten Merkmalen in einer multivariaten Analyse überprüft wurden.

Der Verlauf der Mittelwerte dieser Einzelmerkmale ist in Abbildung 5 auf der nächsten Seite dargestellt.

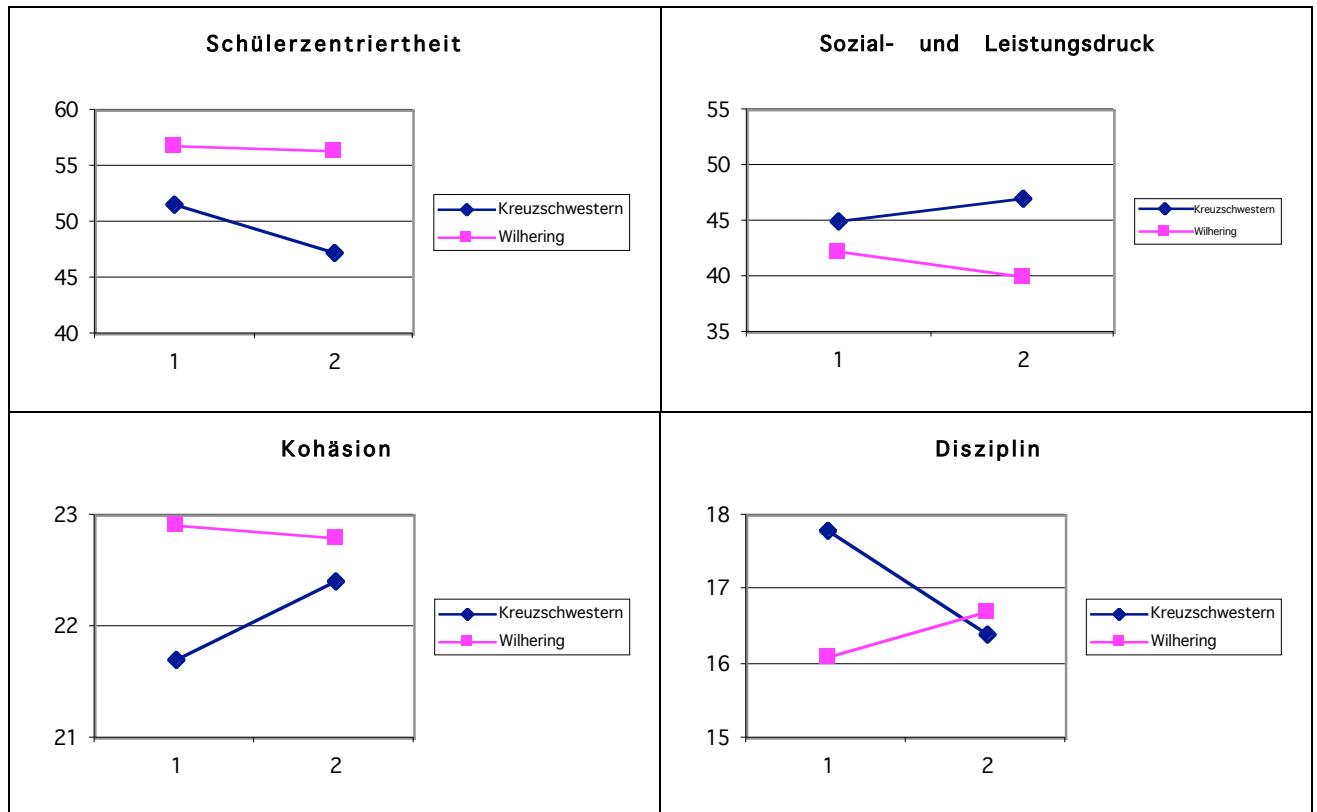


Abbildung 5: Entwicklung der Klima-Dimensionen, getrennt nach den beiden Schulen, zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 1 (Oktober 2000) und 2 (Juni 2001).

Wilhering hat insgesamt günstige Werte. Im Laufe des Schuljahres bleiben sie entweder gleich oder verbessern sich noch.

In der Kreuzschwesternschule zeigen sich in drei Bereichen Verschlechterungen; lediglich im Bereich der Kohäsion werden auch dort die Werte günstiger.

Die statistische Überprüfung ergab signifikante Haupteffekte und eine signifikante Wechselwirkung, sodass eine schlüssige Interpretation der Haupteffekte erschwert ist (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Ergebnisse der multivariaten Analyse

Effekt	Wilks λ	F	df	sign
SCHULE	,941	2,55	4/162	,041
SCHULE X ZEIT	,761	12,89	4/162	,000
ZEIT	,304	93,80	4/162	,000

Aus der Wechselwirkung geht hervor, dass sich das Klima an beiden Schulen im Zeitverlauf geändert hat und dass sich diese Entwicklung zwischen beiden Schulen signifikant unterscheidet. Auch die Unterschiede zwischen den Schulen sind statistisch signifikant.

Generell lässt sich also feststellen, dass die Entwicklung in der Kreuzschwesternschule eher negativ (ausgenommen Kohäsion) verläuft (Rückgang an Schülerzentriertheit, Rückgang an

Disziplin, Zunahme von Sozial- und Leistungsdruck), in Wilhering deutlich positiv. Dort kommt es – bei gleichbleibender Schülerzentriertheit - zu einer Zunahme von Kohäsion und Disziplin in der Klasse und einem Rückgang von Sozial- und Leistungsdruck.
 Eine schlüssige Erklärung der unterschiedlichen Entwicklung erscheint auch hier nicht möglich.

4.4.5. Auswirkungen auf die Klima-Wahrnehmung der Mediatoren

Das Klima in einer schulischen Umwelt (Klasse) wird nicht von allen Betroffenen gleich erlebt. Es erscheint denkbar, dass Mediator/innen und Nicht-Mediator/innen das Klima unterschiedlich erleben, und dass es während des Schuljahres noch zu einer Vergrößerung dieser Unterschiede kommt. Im Sinne des Projekts wäre zu erwarten, dass es bei den Mediator/innen aufgrund ihrer verbesserten sozialen Kompetenzen während des Schuljahres zu einer positiveren Wahrnehmung des Klimas in ihren Klassen kommt.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurde eine analoge Überprüfung wie oben durchgeführt, wobei als Variablen ebenfalls die vier Dimensionen des Schulklimas verwendet. Als "Faktoren" wurden der Status als Mediator bzw. Normalschüler sowie die beiden Messzeitpunkte herangezogen. Daraus ergab sich ein faktorielles Design mit "STATUS" als unabhängigem und "ZEIT" als abhängigem Faktor, die mit den oben genannten Merkmalen in einer multivariaten Analyse überprüft wurden.

Die statistische Überprüfung ergab signifikante Haupteffekte und eine signifikante Wechselwirkung, sodass auch hier eine schlüssige Interpretation der Haupteffekte erschwert ist (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Ergebnisse der multivariaten Analyse

<i>Effekt</i>	<i>Wilks λ</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>sign</i>
STATUS	,925	3,35	4/164	,012
STATUS X ZEIT	,906	4,23	4/164	,003
ZEIT	,402	60,9	4/164	,000

Aus der Wechselwirkung geht hervor, dass sich das Klima im Zeitverlauf geändert hat und dass sich die Wahrnehmung des Klimas zwischen Mediator/innen und Nicht-Mediator/innen signifikant unterscheidet.

Der Verlauf der Mittelwerte für die vier Klimamerkmale wurde für beide Schulen dargestellt; unterschieden wird dabei jeweils zwischen Mediator/innen und Nicht-Mediator/innen (vgl. Abbildung 6 auf der nächsten Seite).

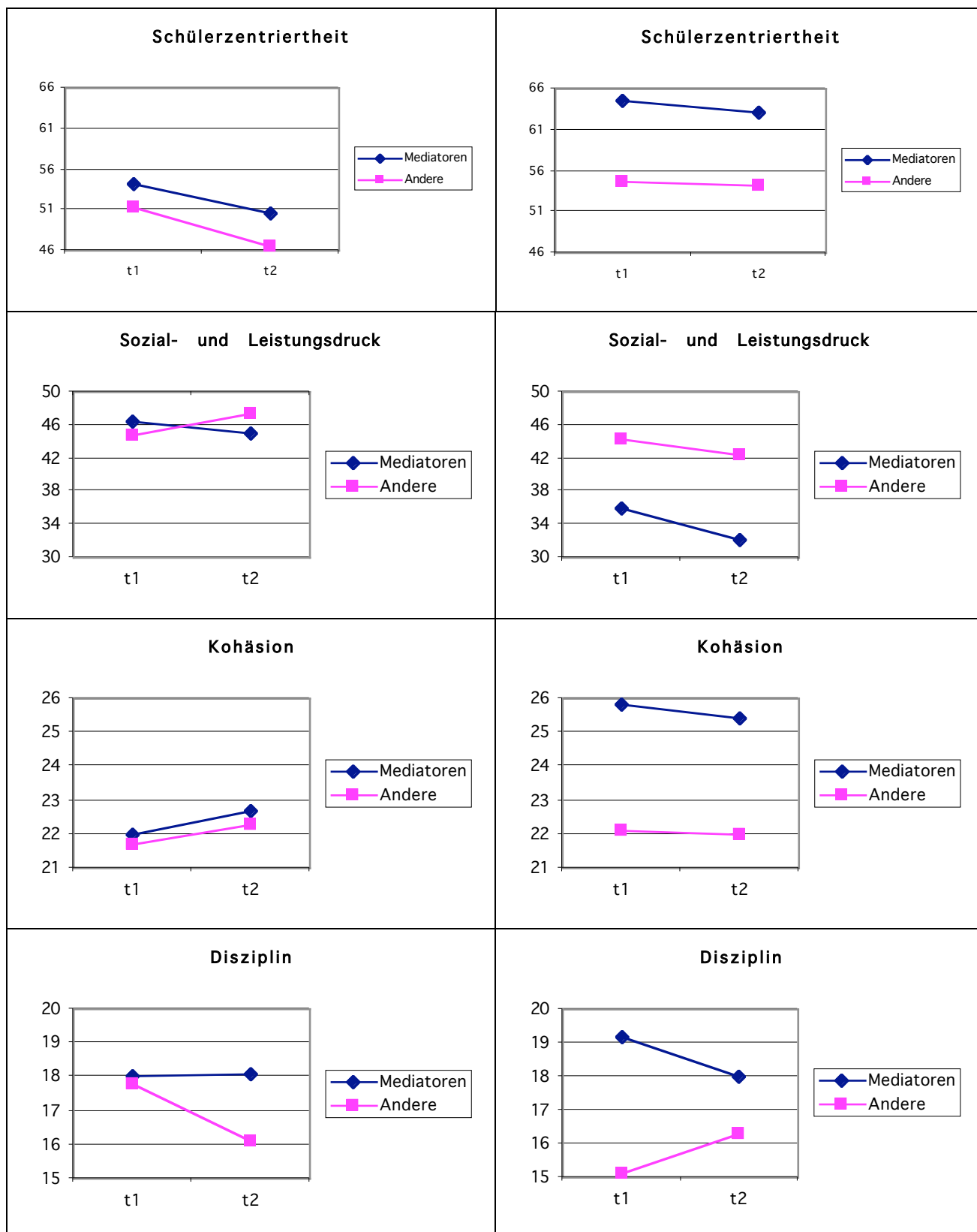


Abbildung 6: Entwicklung der Klimamerkmale in den beiden Versuchsschulen (links Kreuzschwesternschule, rechts Wilhering) zwischen Zeitpunkt 1 (Oktober 2000) und Zeitpunkt 2 (Juni 2001) unterschieden zwischen Mediatoren und Nicht-Mediatoren.

Die am wenigsten unterschiedliche Entwicklung sowohl zwischen den beiden Schulen als auch unterschieden nach dem Status als Mediator bzw. Nicht-Mediator zeigt das Merkmal *Schülerzentriertheit*. Auch das Merkmal *Kohäsion* – das Gefühl des Zusammenhaltens in der Klasse – zeigt unterschieden nach dem Status keine abweichende Entwicklung – wenn sie auch zwischen den Schulen leicht unterschiedlich verläuft.

Beim Merkmal *Disziplin* zeigen sich gegenläufige Entwicklungen: in der Schule der Kreuzschwestern erleben die Mediatorinnen zu Ende des Schuljahres ihre Klasse als eine eben so lernorientierte Gruppe, wie zu Beginn des Schuljahres (und des Pilotprojektes); ihre Klassenkolleginnen sehen dies anders: sie sehen ihre jeweilige Klasse als deutlich weniger lernorientiert und mit gesteigener Störneigung. Es ist nicht möglich, dafür eine schlüssige Erklärung zu geben. Möglicherweise haben die Mediatorinnen bei der Beantwortung des Klima-Fragebogens zu Ende des Schuljahres affirmativ auf mögliche positive Effekte des Projektes Bezug genommen und waren versucht, das Unterrichtsklima im Bereich Disziplin günstiger zu sehen, als ihre Kolleginnen.

Deutlich anders die Entwicklung dieses Merkmals in der Hauptschule Wilhering: hier kommen die Mediator/innen zu der Einschätzung, die Disziplin in ihren jeweiligen Klassen sei schlechter geworden, während ihre Klassenkollegen eine positive Entwicklung wahrnehmen. Auch hierfür kann keine schlüssige Erklärung gegeben werden. In Umkehrung der oben für die Kreuzschwesternschule formulierten Hypothese könnten in der Hauptschule Wilhering die sich gebraucht fühlenden Mediatoren ihre Einschätzung der Verschlechterung der Disziplin als an sie selbst adressierten Arbeitsauftrag verstanden haben. Ihre Klassenkolleg/innen kämen demnach zu einer positiven Einschätzung der Entwicklung, da sie die bereits gelösten Konfliktfälle in Rechnung stellen, die sich teilweise auch auf das Verhalten im Unterricht bezogen hatten.

Die Dimension *Sozial- und Leistungsdruck* schließlich erfasst das Ausmaß, in dem sich Schüler in der Schule als eingeschränkt und unter Druck und Leistungsstress erleben. Der signifikante Unterschied in der Entwicklung der Wahrnehmung des Sozial- und Leistungsdruckes durch Mediatoren bzw. Normalschüler, der im Verlauf v. a. für die Kreuzschwesternschule deutlich wird, deutete demnach darauf hin, dass sich die Mediatorinnen im Laufe des Jahres durch ihre Lehrer zunehmend besser behandelt fühlten als ihre Schulkollegen. Für die Hauptschule Wilhering gilt diese Entwicklung für alle Schüler, wobei die Mediator/innen bereits zu Beginn des Schuljahres sich deutlich besser behandelt fühlten, als ihre Schulkolleg/innen und sich der Abstand zwischen beiden Gruppen leicht vergrößert.

4.4.6. Sonstige Auswirkungen auf die Organisation Schule

Am 20. Juni 2001 veranstalteten die Projektträger ein Fest in den Redoutensälen, zu dem im Wesentlichen die Projektbeteiligten aus beiden Schulen geladen waren, und das eine gewisse inner- und außerschulische Öffentlichkeit für das Projekt, die Mediator/innen und die Betreuungslehrer herstellte. Bezugnehmend auf diese Veranstaltung sprach Herr Hotea-Mayrhofer davon, dass der damit offensichtliche Imagegewinn der Hauptschule Wilhering von vielen Seiten begrüßt würde. Viele Lehrer an der Schule etwa fürchteten im Zuge des stetigen Zurückgehens der Schülerzahlen um die Zukunft ihrer Schule bzw. ihres Arbeitsplatzes. Eine derartige Präsentation der Schule im Zentrum der Landeshauptstadt bzw. wenige Tage zuvor im Rahmen einer Pressekonferenz der Kinder- und Jugendanwaltschaft stelle daher ein äußerst wichtiges Forum für die Schule dar.

Neben diesen überregionalen Resonanzen war einer der Lehrer damit beschäftigt, das Projekt innerhalb der Region bekanntzumachen – so wurde etwa ein Artikel zum Thema Peer-Mediation in der Hauptschule Wilhering in der Gemeindezeitung platziert.

Ebenso wie die Hauptschule Wilhering hat auch die Kreuzschwesternschule ein großes Interesse am Imagezugewinn durch die Teilnahme am Pilotprojekt. In ihrer Situation als katholische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht muss sie daran interessiert sein, für potenzielle Klienten ein möglichst attraktives Angebot zu bieten.

5. Zusammenfassung und Diskussion

5.1. Hauptergebnisse

Die Evaluation des Projektes Peer-Mediation an den beiden Partnerschulen ergab folgende Hauptergebnisse:

5.1.1. Welche Schüler/innen melden sich für die Teilnahme an diesem Projekt?

Die Schüler/innen, die sich freiwillig für die Teilnahme am Projekt Peer-Mediation und die damit verknüpfte Ausbildung meldeten, unterschieden sich in ihren Schulleistungen nicht von ihren Mitschüler/innen. Die Mediatorengruppe ist also in dieser Hinsicht vermutlich repräsentativ für die Gesamtheit der Schüler/innen an diesen Schulen.

Insgesamt weisen die Mediator/innen durchgehend relativ hohe soziale Interessen auf.

5.1.2. Wie nachhaltig ist die Ausbildung, die sie erhalten?

Zur Verständlichkeit der Ausbildung und der Qualität ihrer Vermittlung gaben die Mediator/innen in überwiegender Mehrzahl an, dass sie dem Vortrag der Trainerin immer gut folgen konnten und keine Probleme mit dem Verständnis des Inhaltes hatten. Ein Fünftel der Befragten gaben an, dass die Trainerin nicht immer angemessen auf Fragen und Probleme einging. Das Wohlbefinden in der Gruppe war sehr hoch, dementsprechend hoch auch die Beteiligung an den Gruppenprozessen.

Insgesamt stellt sich die Ausbildung in den Daten als sehr intensiv, inhaltsreich und interessant dar, besondere Resonanz fand bei den Schüler/innen das aktive Lernen in Form von Gruppenarbeiten, Rollenspielen u.ä.m. In den Angaben zu Konzentrationsschwierigkeiten (66% Zustimmung) und zeitweiser Müdigkeit (80%) zeigt sich eine hohe Anforderung seitens der Trainerinnen an die Schüler/innen. Möglicherweise war die Struktur der Lerneinheiten für die Schüler/innen ungewöhnlich und daher belastend: etwa 4 von 10 gaben an, dass die Trainingstage sehr anstrengend gewesen seien, ebenso viele können dem Vorschlag zustimmen, dass es besser wäre, die Trainingseinheiten auf mehrere Tage zu kleineren Einheiten zu verteilen.

5.1.3. Wie gut gelingt es den Mediator/innen, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?

Zur "Performance" der Mediator/innen gaben die Klient/innen durchwegs zu Protokoll, dass die Streits und Konflikte beigelegt seien, dass von den Mediator/innen eine gute Gesprächssituation hergestellt werden konnte und sie es in jedem Falle schafften, in ihrer neutralen Vermittlerrolle zu bleiben. Alle befragten Klient/innen der Hauptschule Wilhering gaben an, dass ihnen die Mediator/innen eine große Hilfe in der Konfliktbeilegung gewesen waren, und dass sie in einem anderen schwierigen Konflikt wieder ihre Hilfe suchen würden. Ein Lehrer berichtet davon, dass es unter den Mediator/innen in der Hauptschule Wilhering einige gäbe, "die das wirklich gut machen, (...) die wirklich gut sind." Man sehe, "dass sie das sehr sehr ernst nehmen und wirklich auch etwas herausbringen."

Die relevanten vorhandenen Daten weisen daraufhin, dass die Peer-Mediator/innen im Wesentlichen in den ihnen zugetragenen Fällen ihrer neuen sozialen Rolle gerecht werden und erfolgreich eine Mediationssituation herstellen konnten, die eine positive Konfliktbeilegung begünstigte. Sie klärten die Regeln, die in dieser spezifischen sozialen Situation zu gelten haben, ermöglichten den Konfliktparteien ein Abgehen von einer rein von Emotionen diktierten

Betrachtungsweise des Konfliktes, regten einen Perspektivenwechsel an und brachten die Parteien dazu, Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen, auszuwählen und festzuschreiben. In der überwiegenden Anzahl der Fälle konnte so Konflikte erfolgreich und nachhaltig beigelegt werden. Die Klienten empfanden die Vermittlung der Peer-Mediatoren als große Hilfe und ziehen aus der erfolgreichen Streitbeilegung den Schluss, das in zukünftigen Konflikten die Hilfe der Peer-Mediatoren die angemessenste Alternative sein könnte.

5.1.4. Welche Hilfe erhalten die Mediator/innen bei der Umsetzung des Gelernten in die Praxis?

Im Hinblick auf die Frage nach der Unterstützung der Peer-Mediator/innen kann als Ergebnis festgemacht werden, dass die Hilfeleistung von Seiten der *Lehrerschaft* sich v. a. auf jene Einzelpersonen reduziert, die direkt mit dem Projekt befasst sind. Darüberhinaus wurde der Themenbereich in verschiedenen Formen und vermittels verschiedener Zugänge ins Unterrichtsgeschehen eingebunden, sodass ein Effekt des Wissenstransfers von den Mediator/innen zu den restlichen Schüler/innen erwartet werden kann. Zuletzt besteht eine Unterstützung durch die Lehrkräfte auch darin, dass sie mögliche Mediationsfälle an die Mediator/innen weitervermitteln, das Angebot immer wieder in Erinnerung rufen und zu dessen Nutzung aufrufen und auch dafür sorgen, dass nicht zur Peer-Mediation geeignete Konflikte auf anderer Ebene und auf andere Weise bearbeitet werden.

Eine weitere wesentliche Form der Unterstützung erhalten die Peer-Mediatoren von den *Trainerinnen*. Geplant war eine Praxis-Reflexion für die Mediator/innen im Ausmaß von 20 Stunden. Da sich die Praxis der Mediation zumindest in der Kreuzschwesternschule anders als erwartet darstellte, war auch der Charakter dieser Nachschulungen bzw. weiterer Treffen anders: Zur weiteren Einübung der Trainingsinhalte und der Praxisreflexion über Konfliktverhalten im privaten Bereich und möglichst mediationsähnlicher Situationen rückte hier sehr stark der Umgang mit den Problemen der Implementation in den Vordergrund – etwa die Frage, wie man das Programm in der schulinternen Öffentlichkeit besser bekannt machen könne.

Für die Hauptschule Wilhering zeigte sich aufgrund des – aus Sicht der Planungen der Trainerinnen – zu frühe und schnelle Start der Implementierung und Umsetzung des Programmes eine gewisser Reibungsverlust für die Arbeit in den Nachschulungen: Sowohl der begleitende Lehrer, als auch einer der Mediatoren artikulierten ein gewisses Misstrauen bzw. Unbehagen, das die Mediator/innen einer Trainerin entgegenbrachten, nachdem ihre Interventionen bezüglich der Benennung des Programmes bzw. der Mediator/innen erfolglos geblieben waren. Der Redlichkeit halber muss aber festgehalten werden, dass die Arbeit dieser Trainerin im Gesamt gesehen als gut, hilfreich und zielführend eingeschätzt wurde.

5.1.5. Wie oft kommen die Mediator/innen zum Einsatz?

Die Ergebnisse hinsichtlich der für diesen Bereich formulierten Fragestellungen zeigen eine sehr unterschiedliche Praxis in den beiden beteiligten Schulen: In der Hauptschule Wilhering lassen sich bereits im April mehrere mit Hilfe der Peer-Mediator/innen beigelegte Konflikte aufweisen und diese Praxis schreibt sich bis zum Ende des Schuljahres mit wechselnder Intensität fort, sodass insgesamt 12-15 "echte" Mediationen durchgeführt werden. In der Schule der Kreuzschwestern treten erst gegen Ende des Schuljahres die ersten Fälle auf, und es kommt insgesamt zu etwa 4 Mediationen.

Ein Grund für diese unterschiedliche Praxis könnte in der unterschiedlichen Geschwindigkeit der Implementierung des Programmes an den beiden Schulen liegen. Während in der Hauptschule Wilhering im April bereits mehrere Konfliktfälle beigelegt waren, war man in der Kreuzschwesternschule zu diesem Zeitpunkt noch mit der Suche nach einem geeigneten

Mediationsraum befasst. Es ist allerdings nicht möglich, nachzuweisen, dass eine schnellere Umsetzung des Programmes eine höhere Anzahl von Mediationsfälle in der Kreuzschwesternschule nach sich gezogen hätte.

5.1.6. Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten?

Von einer auffälligen Verringerung der Anzahl von Konflikten kann aufgrund der geführten Interviews nicht berichtet werden. Festgestellt wurde aber etwa von einem Klassenvorstand ein leichteres, erfolgreicherer Lösen von konflikthaften Situationen auch außerhalb der Struktur der Mediation. In dieser Zielrichtung scheint auch die tatsächliche Qualität der Konfliktbeilegung im Rahmen einer Peer-Mediation zu liegen: nicht das Erzeugen von Harmonie, sondern das erfolgreiche, angemessene Beilegen eines Konfliktes, bei dem beide Parteien das Gesicht wahren können und der Grundstein für ein respektierendes Miteinander gelegt wird.

5.1.7. Erleben die Klient/innen die Mediation als Hilfe?

Von einem Großteil der befragten Klient/innen wurde die Peer-Mediation als sehr hilfreich eingeschätzt. Geschätzt wurde v. a. das Herstellen einer angenehmen Gesprächssituation, die verpflichtende Verschwiegenheit der Mediator/innen, aber auch die Aufforderung zum Perspektivenwechsel. Die große Mehrzahl will in Zukunft bei ähnlichen Konflikten wieder die Hilfe der Mediator/innen in Anspruch nehmen. Nicht alle Fälle konnten aber nachhaltig und zufriedenstellend gelöst werden.

So ergaben die Gespräche mit einigen Klient/innen, dass die Dauerhaftigkeit der Konfliktlösungen sehr unterschiedlich zu sein scheint; insgesamt aber hat sich für die Mehrheit der Befragten das Verfahren bewährt. Sie würden in anderen Konflikten wieder eine Mediation in Anspruch nehmen. Es konnte auch gezeigt werden, dass das Erleben einer Mediation zu einem geänderten Konfliktverhalten und zu einem Interesse in diese Form der Konfliktregelung führen kann.

5.1.8. Auswirkungen auf die Mediator/innen

In der Untersuchung zeigte sich, dass die Ausbildung durch die externen Trainerinnen als Teil des Programmes Peer-Mediation die kommunikative Kompetenz der Schüler/innen – ihrer eigenen Einschätzung nach - gehoben hat. Die größten Veränderungen ergaben sich dabei in den Fähigkeiten der kurzen Rekapitulation des Gesagten, des Ausreden-Lassens aller am Gespräch Beteiligten und des Neutral-Bleibens in Gesprächen.

Die Vermutung, die Teilnahme am Projekt würde zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen und zu einer Hebung des Selbstkonzepts der Mediator/innen führen, ließ sich anhand der Daten nur teilweise bestätigen. Zweifellos haben die Mediator/innen im Bereich der Gesprächsführung und der Konfliktlösung Kompetenzen erworben. Darüber hinaus zeigte sich bei den Mediator/innen über das Schuljahr gesehen ein Zuwachs im Sozialen Selbstkonzept, der jenen ihrer Mitschüler/innen deutlich übersteigt; begleitet wird diese Entwicklung aber von einem nachlassenden Leistungselbstkonzept und einem - im Vergleich zu den restlichen Schüler/innen gesehen - signifikanten Verlust im Allgemeinen Selbstwertgefühl. Für diese Einbußen sind weder nachlassende Schulleistungen, noch ein Nicht-Akzeptieren der neuen sozialen Rolle durch die Mitschüler als ursächlich festzumachen.

Es kann für diese Entwicklung keine abgesicherte Erklärung gegeben werden. Am ehesten erscheint die Annahme belegbar, dass der Rückgang im Allgemeinen Selbstwertgefühl damit zusammen hängt, dass sich viele Mediator/innen nicht gebraucht fühlen: Die negativen

Entwicklungen treten in der Kreuzschwesterschule deutlich stärker auf als in Wilhering, und es gibt Hinweise aus den Interviews, die eine gewisse Enttäuschung der Schüler/innen signalisieren. Über diese Entwicklungen und Veränderungen hinaus berichten die Klassenlehrer/innen über positive Veränderungen von einzelnen Schüler/innen, welche als Mediator/innen ausgebildet worden waren. Insgesamt geht die Einschätzung von Lehrerseite in die Richtung, das Programm habe einen erheblichen allgemeinen Nutzen.

5.1.9. Folgen für die Lehrer/innen

Für die Auswirkungen des Projektes auf die Lehrer/innen konnte lediglich gezeigt werden, dass keine Entlastung durch eine verminderte Konflikthäufigkeit in Rechnung zu stellen ist. Ein Lehrer berichtet davon, dass in seiner Klasse Konflikte sich leichter lösen ließen und die Mediator/innen in seiner Klasse sich sehr positiv entwickelt hätten. Es liegt auf der Hand, dass sich positive Auswirkungen auf den Lehrer, die auf dieser Entwicklung beruhen, nicht meßbar sind. Allgemein zufrieden zeigten sich die befragten Lehrkräfte mit der Einführung in die Thematik durch die externen Trainerinnen, die ihnen im Rahmen des Projektes zu Teil wurde.

5.1.10. Auswirkungen auf die Schule als Organisation

In der Untersuchung des Klimas der beteiligten Unterstufenklassen der Kreuzschwesterschule und jener der Hauptschule Wilhering ließ sich die Vermutung, dass die Implementierung des Peer-Mediations-Programmes sich positiv auf das Klima auswirke, nicht bestätigen. Auch hier sind die Entwicklungen unterschiedlich. In Wilhering zeigt sich eine klar positive Entwicklung des Klimas während des Schuljahres: die Schülerzentriertheit bleibt unverändert auf einem hohen Niveau, Kohäsion und Disziplin in der Klasse nehmen zu, Sozial- und Leistungsdruck wird geringer. In der Kreuzschwesterschule entwickeln sich die angesprochenen Klimabereiche – außer der Kohäsion in der Klasse – negativ.

Da an der Hauptschule Wilhering 12 bis 15 erfolgreiche Mediationen durchgeführt wurden, in der Unterstufe der Kreuzschwesterschule lediglich zwei, ist zumindest nicht auszuschließen, dass diese unterschiedlichen Entwicklungen auch mit dem unterschiedlichen Verlauf der Schulmediation zusammenhängen.

5.2. Diskussion

5.2.1. War das Projekt „erfolgreich“?

Zur Beantwortung dieser Frage scheint es erforderlich, die vorliegenden Projektergebnisse auch mit anderen Studien zu vergleichen. Einerseits fügen sich die Ergebnisse in eine Reihe kleinerer Untersuchungen, die bei vergleichbar kurzen Beobachtungszeiträumen keine klaren und eindeutigen Ergebnisse erbracht haben (zuletzt Schmich, 2001), wo zugleich aber aus zahlreichen Indizien ein Gesamtnutzen für die Betroffenen sowie für die sie umgebende Organisation ersichtlich wird. Insgesamt lag die Anzahl der erfolgreichen Mediationen eher höher als in vergleichbaren Projekten; Vergleichsdaten aus Wiener Projekten, die schon seit einigen Jahren laufen, bestätigen dies eindrücklich: Sie kommen Rojnik (2001) zufolge auf je etwa 8 gelöste Konflikte in zwei Jahren!

Darüber hinaus zeigen sich auch Hinweise auf positive Effekte für die teilnehmenden Mediator/innen und Klienten sowie für das soziale Zusammenleben in der Klasse (Klima). Gesamtwirkungen, wie sie sich für die Hauptschule Wilhering abzeichnen, wären ohne Einschränkung als Erfolg zu bezeichnen; wären die Ergebnisse für die Kreuzschwesterschule bei

einer vergleichbar guten Implementierung des Projekts erzielt wurden, müsste man sie als Mißerfolg bezeichnen.

Dies verweist auf die wichtige Rolle einer Implementierungskontrolle: Summative Evaluationsuntersuchungen sind letzten Endes erst dann sinnvoll interpretierbar, wenn tatsächlich eine entsprechende Umsetzung des Projekts vor Ort gewährleistet ist. In dieser Hinsicht ergibt das vorliegende Projekt zahlreiche Hinweise, dass zwar eine einigermaßen nachhaltige Ausbildung der Mediator/innen erfolgt ist, die Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung jedoch nicht in gleicher Weise gegeben waren bzw. in dieser Hinsicht keine ausreichenden Konzepte vorlagen und zu wenig Unterstützung erfolgte.

5.2.2. Die Rolle von Rahmenbedingungen

Der sehr unterschiedliche Charakter der beiden Schulen könnte einen beträchtlichen Einfluss auf die beobachtete unterschiedliche Akzeptanz des Programmes ausüben:

Die Hauptschule Wilhering ist mit ca. 8 Klassen eine relative kleine Schule. Die damit verbundene Überschaubarkeit für Schüler/innen und Lehrkräfte kann eine Implementierung des Programmes positiv beeinflussen: es besteht die Vermutung, dass die Schüler/innen einander besser kennen, dass das Programm eher in den Mittelpunkt einer interessierten Schulöffentlichkeit rückt. Es kann möglicherweise auch schneller Bestandteil des allgemeinen Selbstbildes der Schule werden. Die betreuenden Lehrer haben vermutlich weniger Schwierigkeiten mit Koordinationsaufgaben, als dies in einer größeren Schule der Fall wäre.

Die Kreuzschwesternschule stellt im Vergleich dazu einen völlig anderen Typus dar: In ihr sind drei Schulen: ein Gymnasium, eine Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik und eine Hauptschule integriert, von denen die ersten beiden am Projekt beteiligt waren. Die Schule ist hinsichtlich der Schülerzahlen, der Räumlichkeiten und der Lehrkörper wesentlich größer und uneinheitlicher, als die Hauptschule Wilhering. Aufgrund ihres Charakters als konfessionell geprägte Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht ergeben sich andere Anforderungen und Zwänge – es kann vermutet werden, dass das Projekt der Peer-Mediation neben vielen anderen zusätzlichen Aktivitäten und attraktiven Angeboten steht.

Als nicht zu unterschätzendes Problem dürfte in diesem Rahmen die Beteiligung unterschiedlich alter und kompetenter Schüler/innen im gleichen Projekt darstellen (Unterstufe der AHS vs. Schüler/innen der BAKIP). Dies zeigt sich bei der Bekanntmachung des Projekts innerhalb der Schule: Zwei BAKIP-Schülerinnen im Alter von 17 Jahren, die Unterrichtseinheiten zum Thema gestalteten und so in den unteren Klasse als „Expertinnen“ eingeführt waren, erhielten dann auch Anträge auf Mediation bzw. Fälle durch Lehrerinnen zugewiesen. Zunächst ist fraglich, ob das im Sinn des Projektes ist, da wohl kaum von einer Peer-Mediation im engeren Sinne gesprochen werden kann. Es steht natürlich außer Frage, dass das Projekt nicht Selbstzweck sein kann und einen erfolgreiche, nachhaltige Konfliktlösung das Ziel ist – unabhängig davon, wer diesen Konflikt beilegen half. Nur gibt es eben in diesem Fall Hinweise darauf, dass die Mediatorinnen von den Klientinnen der ersten Klasse Unterstufe nicht als "Peer" anerkannt wurden und daher sich mit allem einverstanden erklärten, statt sich zu einer eigenständig erarbeiteten Konfliktbeilegung anleiten zu lassen. Weiters gibt es Hinweise darauf, dass die Mediatorinnen der Unterstufe aufgrund ihres Nicht-benötigt-Werdens viel von ihrer anfänglichen Euphorie verloren haben und z. T. frustriert sind. Kaeding (1999) warnt explizit davor, dass bei der Implementierung von Streitschlichter-Programmen die Gefahr groß sei, dass der begrüßenswerte Anfangsenthusiasmus für den langen Weg der Implementation nicht ausreicht.

Diese – im Nachhinein als nicht wünschenswert anzusehenden Vorgangsweisen bei der Implementierung – hängen überwiegend damit zusammen, dass diesen Fragen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sodass nicht konzeptgemäße Entwicklungen Platz greifen konnten.

5.2.3. Ein entwicklungspsychologischer Einwand ?

Diese Ergebnisse sind dazu angetan, grundlegende Bedenken, die aus entwicklungspsychologischer Sicht bezüglich der Anforderungen an die Peer-Mediatoren gegen das Projekt formuliert werden können, zu entkräften.

Die Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass als Basis für den Erwerb sozialer Kompetenzen (solche sind nach Yeates und Selman (1989) das Ergebnis der Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, welches zur Bewältigung von Anforderungen der Interaktion zwischen Menschen in besonderen Kontexten erleichtert) *soziale Kognition* die grundlegende Voraussetzung sei. Soziale Kognition ist demnach soziales Wissen und Verstehen unabhängig von spezifischen, kulturell geprägten Kontexten und der sozialen Kompetenz gleichsam vorgelagert. Defizite an sozialem Wissen und Verstehen können sehr erhebliche Folgen haben. So wurde etwa gezeigt, dass aggressive Kinder die Absichten anderer konsistent negativer als gemeint einschätzen und sich deshalb zu Unrecht provoziert fühlen (Oerter, 823).

Sozialer Kognition gründet sich auf den von Piaget entwickelten Ansatz der *Perspektivenübernahme*. Man spricht dann von Perspektivenübernahmen (perspective taking), wenn es darum geht, psychische Zustände und Prozesse, wie etwa das Denken, Fühlen und Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also: ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden (Oerter, 831). Perspektivenübernahme ist ein hypothetischer Verstehensprozess, dessen Entwicklung in Schritten erfolgen soll. Und hier kann eine hypothetische Kritik des Konzeptes der Peer-Mediation ansetzen. Zweifellos ist eine wesentliche Anforderung, die an den Mediator gestellt wird, das Vermögen zum Perspektivenwechsel (vgl. dazu etwa Jeffreys-Duden, 14f). Nicht nur ist es zum Verständnis des Konfliktes an sich unerlässlich, sondern erst das eigene Vermögen zum Wechsel der Perspektive ermöglicht dem Mediator, die Konfliktparteien zu diesem Wechsel des Blickwinkels zu veranlassen und so die Bedingungen für eine nachhaltige Streitbeilegung zu erkennen.

Nun geht die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung mit Piaget davon aus, dass die letzte, entscheidende und abschließende Entwicklungsstufe – die Stufe der formalen Operationen –, zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr aufgebaut wird. Auf dieser Stufe gewinnt das Denken einen neuen Freiheitsgrad: Es beschränkt sich nicht mehr auf Aussagen über Objekte, sondern arbeitet auf einer neuen Ebene mit Aussagen über Aussagen (Ewert 1983, 93ff). Und dieses rein kognitiv-logische Vermögen ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass erfolgreich und vollständig die Perspektive gewechselt werden kann. Auf Basis dieser Überlegungen können die Bedenken hinsichtlich des Peer-Mediations-Projektes in folgende Frage gefasst werden: Werden die Peer-Mediator/innen in eine soziale Rolle gedrängt, die sie aus entwicklungspsychologischen Gründen überfordert?

Auf Basis der für die Hauptschule Wilhering vorgelegten Daten aus den Interviews - sowohl mit den Klienten, den Lehrern als auch mit den Mediator/innen selbst - kann diese Frage verneint werden. Offensichtlich waren die Peer-Mediator/innen kompetent und befähigt, ursächlich zur Streitbeilegung beizutragen.

Mögliche Erklärungen dafür könnten sein:

1. Die Form der Peer-Mediation ist so gewählt, dass der Aspekt des Perspektivenwechsels der Mediatoren in seiner Bedeutsamkeit für den Erfolg der Mediation minimiert wird. Möglicherweise wurde in Ausbildung und Konzeption der Rolle der Mediatoren v. a. darauf geachtet, dass die Mediatoren als neutrale Vermittler Gesprächsbedingungen schaffen, die die Konfliktparteien zu einer Streitbeilegung führen. So kann etwa schon die bloße Gegenwart einer dritten Person dazu beitragen, dass sich Konfliktparteien sozial akzeptabler verhalten (Pruitt 1981). Darüberhinaus kann die ausführliche Darstellung ihrer Sichtweisen für die Konfliktparteien die Funktion einer Katharsis haben (Jeffreys-Duden 1999).

2. Shaffer (1994) gibt an, dass Kinder zwischen 6 und 15 Jahren immer komplexere Formen von Perspektivenübernahme entwickeln, sie aber nicht immer anwenden. Die Ausbildung zum Peer-Mediator könnte stimulierende Wirkung in Richtung verstärkter Entwicklung dieser Denkmuster haben. Tatsächlich zitiert Jeffreys-Duden (1999) einen Befund von Lane-Garon (1997), der in diese Richtung deutet: Sie habe festgestellt, "dass sich die Perspektivenübernahme von Schülern, die als Schlichter ausgebildet waren und Schlichtung angewendet haben, und die ihrer Mitschüler verbessert hatte". Eine Klientin der 1. Klasse Unterstufe der Kreuzschwesternschule gab auf die Frage, was besonders gut und hilfreich an der Mediationssituation gewesen sei, zur Antwort: "Sie hat uns klar gemacht, dass wir mit Gerüchten nicht weiterkommen und dass es halt blöd ist. Und dass wir uns selber in die Situation ... also dass wir die Alex einmal spüren sollen, wie sie das fühlt. Und das hat uns weitergeholfen" (Interviews, S. A-12).

Für den zweitgenannten Ansatz sprechen auch Beobachtungen von Lehrern, dass die Mediatoren erkennbar erschöpft von den Mediationen zurückkehrten; "Also da merkt man: sie haben sich da hineingesteigert und mitgedacht und nach Fragen gesucht, die halt nicht wertend sind – das ist ja sehr anstrengend. Und man hat nachher gemerkt: die sind nachher fix und fertig" (Hr. Hotea, Interviews, S.16). Diese Passagen beschreiben die Anstrengung, die mit Perspektivenübernahme verbunden ist, sehr anschaulich. Jeffreys-Duden relativiert (1999): Perspektivenwechsel ist auch für Erwachsene anstrengend und wird nicht immer praktiziert.

6. Bibliographie

- Besemer, Christoph (1995): Mediation. Vermittlung in Konflikten. Baden.
- Besemer, Christoph (1996): Mediation in der Praxis. Erfahrungen aus den USA. Baden.
- Bleser, J. (1997): Evaluation eines Konfliktlotsenprojektes an einer Berliner Grundschule. Berlin.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin.
- Braun, G./Hünike, W. (1996): Streit-Schlichtung. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für Konfliktlösungen in der Schule. Bönen.
- Braun, G./Hünike, W./Pegnet & Spink (1997): Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler: Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Bad Kreuznach.
- Breidenbach, Stephan (1995): Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt. Köln.
- Bründel, Heidrun (1995): Gewalt macht Schule. München.
- Cohen, Richard (1995): Students Resolving Conflict. Illinois.
- Diez, H./Krabbe, H. (1996): Mediation. Ein Überblick über die neue Form der Konfliktlösung durch Vermittlung. In: Report Psychologie 21 (1), 16-29.
- Dulabaum, N.L. (1998): Mediation in der Schule: Konflikt und Kommunikation lernen? Ja – aber wie? In: Falk, G./Heintel, P./Pelikan, C. (Hrsg.): Die Welt der Mediation. Entwicklung und Anwendungsgebiete eines interdisziplinären Konfliktregelungsverfahrens. Klagenfurt, S. 159-167.
- Dunkel, Lothar/Wichterich, Heiner (1999): Die Schule hat sich verändert – Schulpsychologie auch. 2. Deutsch-Niederländischer Psychologentag. Aachen.
- Elling, Jens/Redlich, Alexander (1997): Training in Konfliktmoderation. Hamburg.
- Engert, Ingrid (1997a): Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule - Teil I. In: Zeitschrift für innovative Schulpraxis 1/97, 8-14.
- Engert, Ingrid (1997b): Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule – Teil II. In: Zeitschrift für innovative Schulpraxis 2/97, 37-41.
- Engert, Ingrid/Reixius, Norbert (1999): Konflikte gewaltfrei regeln. In: Gewalt in der Schule. Weinheim/Basel.
- Ewert, Otto M. (1983): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mühlheim.

- Faller, Kurt (1999): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Hessen.
- Geißler, Peter (2000): Mediation - die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen.
- George, Y. (1996): Peer Mediation Training: A Solution to Violence in Schools. ERIC-Dokument Nr. ED415455.
- Gumpinger, Marianne (o.J.): Mediation: Wenn zwei sich streiten, hilft der Dritte. Linz.
- Hagedorn, Ortrud (2000): Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig.
- Hartlieb, Andrea (2000): Schulmediationsprojekt. Ingeborg Bachmann-Gymnasium. Diplomarbeit.
- Hauk, Diemut (2000): Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz.
- Heinrich-Böll-Stiftung (1995): Zivile Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention. Beiträge gesellschaftlicher Akteure zur Umsetzung der Agenda for Peace. Dokumentation der Heinrich-Böll-Stiftung Nr.8. Köln.
- Hurrelmann, Klaus et al. (1999): Gewalt in der Schule. Ursachen Vorbeugung Intervention. Weinheim/Basel.
- Illetschko, David (1995): Konflikte in Schulen. Mediation als Form der kommunikativen Begegnung. Wien.
- Jefferys, Karin/Noack, Ute (1995): Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5-10. Lichtenau.
- Jefferys-Duden, Karin (1998): Ein Streit-Schlichter-Programm für Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Erprobungsstufe. Soest.
- Jeffrey-Duden, Karin (1999): Konfliktlösung und Streitschlichtung.
- Jones, T. et al (1994): Philadelphia Peer Mediation Program. Report for 1992-1994 Period. ERIC-Dokument Nr. ED384089.
- Kaeding, Peer (1999): Mediation – Schüler vermitteln in Konflikten. Streitschlichter-Programme langfristig an Schulen verankern. In: Journal für Schulentwicklung 3/99, 64-74.
- Kaeding, Peer/Leiß, Margit (1997): Peer-Mediation: Wie SchülerInnen in Konflikten vermitteln können. Planung und Durchführung eines Trainingsprogramm. Diplomarbeit. Hamburg.
- Kleekamp, Bab (1999): The client is not the problem, but the solution. Das Problem liegt nicht beim Klienten, sondern in den Lösungswegen: Begründung einer prozessorientierten Beratungsarbeit. In: Journal für Schulentwicklung 2/99, 60-65.
- Klicpera, C./Gasteiger Klicpera, Barbara (1994): Aggression in den Schulen; eine Untersuchung in der 8. Schulstufe in Wien und Niederösterreich. Manuskript. Abteilung für Psychologie der Universität Wien.

- Klippert, Heinz (1997): "Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten". In: Pädagogik, Heft 2/97, 12.
- Krall, Hannes (1999): Konfliktregelung in der Schule- Schritte im Mediationsprozess. In: Journal für Schulentwicklung 3/99, 75-80.
- Lane-Garon (1997):
- Noack, U./Wichterich, H. (1996): Das Streit-Schlichter-Programm. In: Grewe, N./Wichterich, H. (Hg.): Beratung an der Schule. Kissing.
- Noack, U. (1998): Mediation – das Schulstreitschlichter-Modell in der Bewährung zur Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur in der Schule. In: Wissenschaft und Frieden, Heft 2/98.
- Noack, Ute (o.J.): Das Schulstreitschlichter-Modell in der Bewährung; siehe dazu.
- Oerter, Rolf (1987) (Hg.): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth.
- Pelikan, Christa (1999): Die Mühen der Ebene: Aus der empirischen Forschung zur Familienmediation und zur Mediation in Strafrechtsangelegenheiten. In: Pelikan, Christa (Hg.): Mediationsverfahren.
- Pruitt, Dean G. (1981): Negotiation behavior. New York.
- Redlich, Alexander (1997): Konfliktmoderation. Hamburg.
- Rojnik, Irene (2001): Jugendliche Streitschlichter. In: Gewinn X-tra 4/01, 40-42.
- Sadalla, G./Holmberg, M./Halligan, J. (1990): Conflict Resolution. An Elementary School Curriculum. San Francisco.
- Schmich, Juliane (2001): Peer-Mediation an der Schule. Ergebnisse einer Interventionsstudie. Diplomarbeit Universität Salzburg.
- Schmieta, M./Wichterich, H. (1997): Mediation in der Schule. Warum gerade jetzt? In: Dunkel, L./Enders, Chr./Hanckel, Chr. (Hg.): Berichte aus der Schulpsychologie. Schule – Entwicklung – Psychologie. Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster. Bonn, 131-136.
- Schrumpf, Fred/Crawford, Donna/Usadel, H. Chu (1991): Peer Mediation. Conflict Resolution in Schools. Illinois.
- Schulz von Thun, Friedmann (1989): Miteinander Reden 1 und 2. Reinbek bei Hamburg.
- Silbereisen, Rainer K. (1987): Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf (Hg.): Moderne Entwicklungspsychologie, S. 823-861.
- Shaffer, David R. (1994): Social and personality development. Pacific Grove/California.
- Spitzer, K. (1997): Täter-Opfer-Ausgleich und Schulmediation. Verpaßte Chance einer Zusammenarbeit? Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel von Aschaffenburg. Darmstadt.
- Töpel, Elisabeth (2000): Mediation in Österreich. Wien.
- Wahner, Ute (1996): Konfliktlösung und Mediation in verschiedenen Anwendungsfeldern. Trier.
- Walker, Jamie (1995a): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt/Main.

Walker, Jamie (1995b): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt/Main.

Yeats, K.O./Selman, R.L. (1989): Social competence in the Schools: Toward an integrativ developmental model for intervention. In: Developmental Review 9/1989, S. 64-100.

7. Erhebungsinstrumente – Interviewleitfäden

7.1. Gesprächsleitfaden für Lehrer/innen-Interviews/Wilhering

Name? Gegenstand?

Unterrichten Sie in einer oder in mehreren Klassen, in denen Mediatoren sitzen?

In welchen dieser Klassen?

Diese Schule hat sich dazu entschlossen, am Pilot-Projekt Peer-Mediation teilzunehmen. Stehen Sie diesem Projekt positiv oder negativ gegenüber?

Was denken Sie, was war der Hauptgrund, warum sich diese Schule für die Teilnahme entschieden hat?

Peer-Mediation zielt primär darauf ab, Konflikte unter Gleichaltrigen durch Gleichaltrige zu lösen. Gibt es in dieser Schule viele Konflikte unter den Schülerinnen, die gelöst werden müssen?

Werden die auftretenden Konflikte häufig körperlich ausgetragen?

Werden die auftretenden Konflikte häufig stark emotionsgeladen ausgetragen?

Belasten Sie Konflikte unter den Schülerinnen persönlich?

Erwarten Sie sich durch die Peer-Mediation eine Veränderung bei den Konfliktlösungsstrategien? Welche Art von Veränderung?

Erwarten Sie sich durch die Peer-Mediation eine Stärkung der Klassengemeinschaft in den Klassen, in denen es Mediatoren gibt?

Erwarten Sie sich durch die Peer-Mediation eine Abnahme von Rivalität unter den Schülerinnen in den betreffenden Klassen?

Erwarten Sie sich eine Verbesserung der Disziplin in den betreffenden Klassen?

Glauben Sie, dass Sie die Unterrichtszeit besser ausnutzen können, weil weniger Konflikte im Unterricht auftreten werden?

Durch die Peer-Mediation gehen Aufgaben, die bisher von den Lehrern übernommen wurden, an die Mediatoren über. Wie stehen Sie dazu? Ist das für Sie persönlich ein Verlust oder ein Gewinn?

Glauben Sie, dass durch die Peer-Mediation eine berufliche Entlastung für Sie persönlich eintritt?

Glauben Sie, dass die Schule durch die Teilnahme an diesem Pilot-Projekt einen Imagegewinn erfährt?

Glauben Sie, dass Sie persönlich – als Privatperson – auch einen Nutzen aus diesem Projekt ziehen können? Welchen?

7.2. Gesprächsleitfaden für Lehrer/innen-Gespräche/Kreuzschwesternschule

Worum geht es Ihrer Meinung nach beim Projekt Peer-Mediation? (jeweilige Sicht der Ziele des Projektes)

Wie bewerten sie die LL-Ausbildung im Rahmen dieses Projektes? (Profit?)

(Welche Ziele wurden in der Ausbildung für die LL formuliert?)

Was wissen Sie über die SS-Ausbildung?

Wie stellt sich in ihren Augen das Projekt bisher in der Praxis dar?

Gibt es ihrer Meinung nach solche Konflikte an der Schule oder in den Klassen, die sozusagen wie geschaffen sind, um im Rahmen der peer-Mediation gelöst zu werden?

Welche Rolle spielt eigentlich die Frau Huemer im Projekt? Welche Aufgaben hat sie?

Gab oder gibt es konkrete Gespräche im Kollegium über das Projekt?

Wie wird das Projekt ihrer Meinung nach weiterlaufen?

Was erwarteten Sie sich vom Projekt bzw. was erwarten Sie sich jetzt noch?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

Abschließende Frage: Wie bewerten Sie das Projekt zum jetzigen Stand?

Vielen Dank für ihre Gesprächsbereitschaft!

7.3. Gesprächsleitfaden für Schülerinnen-Gespräche/Kreuzschwesternschule

Du hast an der Ausbildung teilgenommen, nicht?

Hat dir die Ausbildung zugesagt? Was war das Beste daran?

Zu welchem Zeitpunkt/nach welchem Ereignis hast du entschieden, nicht mehr mitzumachen?

Welche Gründe gibt es für dich, dass du im Moment am Projekt nicht mitarbeitest?

Wirst du vielleicht wieder mitmachen? (Was müsste geschehen, dass du wieder mitmachst?)

Du hast dich zu Beginn zum Projekt gemeldet (Auswahlverfahren-Unterstufe??). Was waren deine Gründe dafür? Deine Erwartungen und Wünsche?

Vielen Dank für das offene Gespräch!

7.4. Interviews Wilhering, April 2001

7.4.1. Gespräche mit „Klienten“

Wer ist auf die Idee gekommen, den Streit mit Hilfe der Mediatoren zu regeln?

Auf welche Weise waren euch die Mediatoren eine Hilfe, (was war wirklich hilfreich)?

Hattest Du das Gefühl, dass einer der Mediatoren oder beiden eher zu dir oder zum zweiten Konfliktpartner geholfen hat?

Ist der Streit seither aus der Welt geschafft?

Würdest die wieder eine Mediation in Anspruch nehmen, wenn du Streit hast?

(Wie gut gelingt es den Mediatoren, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?)

(Erleben die „Klienten“ die Mediatoren als Hilfe?)

7.4.2. Interviews mit Lehrer/innen

Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten in der Klasse?

Haben sich Ihrer Meinung nach jene Kinder, die Mediatoren sind, in Haltung oder Persönlichkeit verändert?

Wie gut gelingt es den Mediatoren, das Gelernte in die Praxis zu übertragen? Welche Hilfe erhalten sie dabei?

Hr. Hotea-Mayrhofer: „Werbemaßnahmen“?

7.4.3. Interviews mit Mediator/innen

Brauchst du bei deiner Tätigkeit als Mediator Unterstützung durch jemand anderen, z. B. durch einen Lehrer?

Hast du das Gefühl, dass manche Fälle eigentlich zu schwierig für euch Mediatoren sind?

Ist die Hilfe der Trainerin sehr wichtig für dich?

Wirst du von manchen Mitschülern gehänselt?

7.5. Kreuzschwesternschule Juli 2001

7.5.1. Gespräche mit „Klienten“

- Wer ist auf die Idee gekommen, den Streit mit Hilfe der Mediatoren zu regeln?
- Auf welche Weise waren euch die Mediatoren eine Hilfe, (was war wirklich hilfreich)?
- Hattest Du das Gefühl, dass einer der Mediatoren - oder beide - eher zu dir oder zum zweiten Konfliktpartner geholfen hat?
- Ist der Streit seither aus der Welt geschafft?
- Würdest du wieder eine Mediation in Anspruch nehmen, wenn du Streit hast?
- Hast du etwas aus diesem Konflikt bzw. aus der besonderen Behandlung dieses Konfliktes gelernt?
- Bist du neugierig auf das ganze Verfahren der Mediation geworden?

(Wie gut gelingt es den Mediatoren, das Gelernte in die Praxis zu übertragen?)

(Erleben die „Klienten“ die Mediatoren als Hilfe?)

7.5.2. Interviews mit Mediator/innen

Wie oft hast du eine Mediation geleitet?

Wie seid Ihr zu diesem Fall/zu diesem Fällen gekommen?

Worum hat es sich in diesem Konflikt gehandelt?

Wie oft habt ihr euch nach der Ausbildung zu Trainings/Nachschulungen getroffen?

Wie wichtig waren diese Treffen für Euch und für das ganze Projekt?

Wirst du von manchen Mitschülern gehänselt?

Gibt es Konflikte – z. B. in deiner Klasse – die dringend gelöst werden müssten? Wenn ja: habt ihr es schon mit Mediation versucht?

7.5.3. Interviews mit Lehrer/innen (Erhebungsblatt, schriftlich)

Kommt es zu einer spürbaren Verringerung von Konflikten in der Klasse?

Haben sich Ihrer Meinung nach jene Kinder, die Mediatoren sind, in Haltung oder Persönlichkeit verändert?

8. Erhebungsinstrumente – Fragebögen

9. Anhang - Interviewtranskripte