

Ariane Brena

Zwischen Ausbildung und Auswilderung. Die Praxisbegleitung von SchulmediatorInnen

Begriffsklärung

Als „Praxisbegleitung“ bezeichne ich die durch AusbilderInnen für Mediation geleitete Bearbeitung von Anliegen (ehemaliger) AusbildungsteilnehmerInnen, welche mit ihrer Praxis als MediatorInnen, ihrem eigenen Konfliktverhalten und ihrer Rolle im System Schule (bzw. in der Organisation, für die sie arbeiten) zu tun haben. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Vertiefung und Absicherung des in den Seminaren Gelernten; das Material, an dem dies geschieht, wird von den TeilnehmerInnen eingebracht. Es wird mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet, die von reiner Information und Tipp-Vergabe über Mediationsrollenspiele bis zu Coaching- und Supervisionsmethoden reichen.

Worum geht's?

Die meisten Teilnehmerinnen von Schulmediationsausbildungen sind fest an einer Schule beschäftigt: LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und-pädagogInnen sowie ErzieherInnen nehmen berufsbegleitend an der Fortbildung teil. Sie beginnen oft schon während der Fortbildungszeit mit der Akquise von Mediationsfällen und/oder anderen Aufgaben der Implementierung. Ob nun noch in den Anfängen der Ausbildung, oder schon mit beiden Beinen in der „Wildnis“ – die neuen MediatorInnen bringen Erfolgserlebnisse wie Frustrationen und immer jede Menge Fragen mit, wenn es an die Praxisreflexion geht.

Die Reflexion der eigenen Praxis als (angehende) MediatorInnen wird zum einen in den Peer Groups geleistet: Hier treffen sich AusbildungsteilnehmerInnen, um Erfahrungen auszutauschen, Mediations-Rollenspiele durchzuführen oder auch um Aufgaben für die Vorbereitung der nächsten Ausbildungs-Bausteine zu bearbeiten.¹ Die Praxisbegleitung durch den Ausbilder/die Ausbilderin erfüllt weitere Funktionen. Es genügt meines Erachtens nicht, die in unseren Standards genannten Selbstausbildungsgruppen oder die Kollegiale Beratung als *Alternativen* zur Praxisbegleitung/Supervision durch die AusbilderInnen gelten zu lassen.² Beides sollte angeboten und gefordert werden.

Die Erfahrungen der neuen MediatorInnen mit MandantInnen, KollegInnen, Schulleitung und Eltern sind Material und sorgen für den Energieschub, der eine effiziente, anschauliche und passgenaue Klärung und Vertiefung der Ausbildungsinhalte ermöglicht, die bisher ausschließlich kognitiv erfasst oder in Simulationen erlebt wurden. Die Ausbilderin kann schnell und treffend antworten, wenn es um die Einordnung einer Fragestellung oder schlicht um Auskünfte geht. Als systemferne Person fungiert der Ausbilder auch als Spiegel, indem er den TeilnehmerInnen Eindrücke wiedergibt – z.B. über deren Reflexionsstand und methodisches Können, über emotionale Verstrickung, o.ä. Er stellt den TeilnehmerInnen Fragen, die sie auf eigene Ressourcen zur Lösung ihrer Probleme stoßen. Schließlich haben

¹ Diese Peer Groups werden auch als Selbstausbildungsgruppen bezeichnet.

² Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation des Bundesverbandes Mediation e.V., Kassel 2002. Hier heißt es unter „Formale Anforderungen“: „20 Stunden fortlaufende Selbstausbildungsgruppe, Supervision oder kollegiale Beratung“.

Interesse und Zuwendung durch die Ausbilderin für viele TeilnehmerInnen eine große Bedeutung, da sie an ihrem Arbeitsplatz oft - und oft über Jahre - auf Anerkennung und wertschätzendes Interesse verzichten müssen.

Es gibt verschiedene Modelle, dieses notwendige Verbindungsglied zwischen Ausbildung und Selbstständigkeit anzubieten und zu organisieren: Im Anschluss an die Ausbildung mit demselben Teilnehmerkreis; im Anschluss, jedoch offen für verschiedene „Generationen“ von SchulmediatorInnen; als obligatorischen Bestandteil oder fakultativ; integriert in die in Module gegliederte Ausbildung usw. Schließlich sollte jederzeit die Möglichkeit eines telefonischen oder persönlichen Einzel-Coachings für die TeilnehmerInnen einer Ausbildung bestehen. Als Ausbilderin habe ich Erfahrungen mit all diesen Varianten gesammelt; sie haben alle ihre Vor- und ihre Nachteile.

Die Themen

Die (angehenden) MediatorInnen bringen in die Praxisbegleitung Themen ein, die sich auf Mediation selbst (Fallbesprechungen, Vorbereitung angefragter Mediationen), Implementierung, ethische Fragen (z.B. Grenzen der Schweigepflicht), Definition ihrer Rolle, eigene Beteiligung an Konflikten beziehen. Im Folgenden stelle ich einzelne Anliegen und ihre Bearbeitung dar; ich danke meinen AusbildungsteilnehmerInnen, die ihre Themen eingebracht und sich für die unterschiedlichsten Bearbeitungsweisen offen gezeigt haben. Um sie zu schützen, schreibe ich in anonymisierter Form mit erfundenen Namen. Am Ende jedes Falles nenne ich Dinge, die mir exemplarisch erscheinen.

Mira: „Der Sohn unserer Nachbarn macht Lärmterror.“

Mira ist Lehrerin und befindet sich im letzten Drittel der Ausbildung zur Schulmediatorin. Sie berichtet von einem 16-jährigen Jungen, der mit seinen Eltern auf demselben Grundstück wie Mira und ihr Mann in einem anderen, angebauten Teil des Hauses lebt. Es gibt seit einiger Zeit Auseinandersetzungen um die Lautstärke, mit der der Junge seine Musikanlage benutzt. Miras Mann geht es auf die Nerven, wenn er durch die Wand zwischen seinem Arbeitszimmer und dem Zimmer des Jungen die Musik mithört. Im Gespräch wird deutlich, dass Mira den Konflikt zwar eher zwischen dem Jungen und ihrem Mann als sich selbst sieht; dennoch spricht sie von „wir“, denn sie glaubt, gemeinsam mit ihrem Mann für eine Konfliktlösung verantwortlich zu sein. Sie denkt, dass Mediation gut wäre; ob sie aber selbst als Mediatorin in Frage komme?

Da hier eine Mediation (noch) nicht angefragt war, konnte die Frage, ob Mira als Mediatorin geeignet wäre, zunächst vernachlässigt werden. Im Vordergrund stand für Mira eine Klärung ihrer eigenen Position in bzw. zu dem Konflikt. Loyalität ihrem Mann gegenüber stand im Widerstreit mit ihrem Wunsch nach Frieden auf dem Grundstück. Auch gefiel ihr manches nicht an der Art, wie ihr Mann bisher versucht hatte sein Bedürfnis durchzusetzen; mit ihrer mediativen Haltung ließ sich das nicht vereinbaren. Dieser Zustand mehrerer ineinander verwobener innerer Konflikte verunsicherte und beschäftigte sie zunehmend.

Ich schlug Mira vor, sich mittels einer System-Aufstellung Klarheit über ihren Standort zu verschaffen; meine Vermutung war, es werde sich in einer Aufstellung schnell zeigen, worum es hier eigentlich (unterhalb der Wasserlinie des Eisbergs) ging.³ Nachdem Mira zugestimmt hatte, unterstützte ich sie bei der

³ **Zur Methode der System-Aufstellungen vergleiche Ariane Brena: System-Aufstellungen in der Supervision von Schulmediatoren und anderen Schul-Macherinnen. In: Bundesverband Mediation (Hrsg.): Vitamin M - Gesellschaftliche Relevanz von Mediation, Jahreskongress 2003. Kassel 2004, S. 129-132.**

lösungsorientierten Neuformulierung ihres Anliegen: „Wie kann ich mich in Einklang mit den Grundsätzen der Mediation in dem Konflikt mit unseren Nachbarn verhalten?“

Mira stellte nun aus der Gruppe ausgewählte StellvertreterInnen für sich selbst, ihren Mann und den Jungen auf. In diesem Ist-Bild schaute der Junge (= sein Stellvertreter) in eine Richtung „nach außen“, ohne Blickkontakt zu den anderen; er sagte, das alles hinter ihm gehe ihn nichts an. Miras Stellvertreterin wollte gern etwas tun; sie stand, ungeduldig wartend, mit dem Blick von der Seite auf Miras Mann. Dieser hätte gern Blickkontakt zu seiner Frau; der Junge interessierte ihn nicht sonderlich.

Da es in Miras Anliegen nicht um die Beziehung zu ihrem Mann im allgemeinen ging, sondern um das Verhältnis zum Nachbarjungen, wählte ich als ersten Prozessschritt die Gegenüberstellung von Mann und Jungen. Dies war dem Mann unangenehm; der Junge fand es interessant, fragte aber in rhetorischem Sinn: „Was wollen die von mir?!“ Als ob es eigentlich nicht um ihn und die Nachbarn, sondern um etwas anderes oder jemand anderen gehe. Mein Verdacht war, dass er mit Miras Mann einen Konflikt austrug, der eigentlich seinem eigenen Vater galt; dass das „Lärmen“ eine Art war, sich hörbar = bemerkbar zu machen – gegenüber einem Vater, der für ihn nicht hinreichend präsent oder konturiert war. Um meine Hypothese zu überprüfen, stellte ich eine weitere Person als Vater des Jungen direkt hinter den Jungen. Dies brachte für Miras Mann eine deutliche Entspannung. Für den Jungen war es ein „komisches Gefühl“, seinen Vater hinter sich zu haben; Mira und ihr Mann wurden für ihn jetzt ganz unwichtig. Im nächsten Schritt sollte sich zeigen, ob und wie Vater und Sohn sich sehen. Gegenübergestellt, schauten sie einander an – für beide sichtlich ungewohnt, für den Jungen sogar unangenehm; dem Vater war es ein bisschen peinlich – als ob er seinen Sohn zum ersten Mal richtig sähe. Offensichtlich „spielte hier die Musik“! Nachdem sie die Tatsachen ausgesprochen hatten („Du bist mein Sohn. Ich beginne jetzt dich zu sehen.“ – „Du bist mein Vater.“), entspannte sich Miras Mann weiter und äußerte den Wunsch, seine Frau an seiner Seite stehen zu haben. Dieser Platz tat nun auch Miras Stellvertreterin gut. Zum Abschluss stellte Mira selbst sich an diesen Platz und empfand es ebenfalls als entspannt, von der Seite ihres Mannes aus gemeinsam mit ihm auf den Jungen und seinen Vater zu blicken.

Im Nachgespräch war Mira ein wenig überrascht und zugleich ruhig und entspannt. Welchen praktischen Nutzen die neu gewonnenen Informationen bringen, wollte sie auf sich zukommen lassen und zunächst ihrem Mann von der Aufstellung berichten.

Ein unmittelbarer Bezug zur Schulmediation fehlt in diesem Beispiel. *Wer* mit *wem* einen Konflikt hat und wo die *eigene Beteiligung* oder *Betroffenheit* anzusiedeln ist, gehört jedoch zu den Standardfragen, die sich eigentlich jede(r) Beteiligte oder Betroffene, eine Mediatorin jedoch unbedingt, stellen muss. Wenn sie schwierig zu beantworten erscheinen, ist die System-Aufstellung eine schnelle und treffsichere Methode, die fehlenden Informationen zu gewinnen. In diesem Fall gab es außerdem für Mira als Pädagogin, die in der Schule häufig selbst Konfliktpartnerin ihrer SchülerInnen ist, und in der Folge auch für ihren Mann, der als Sozialpädagoge mit jungen Erwachsenen arbeitet, noch eine weitere Erkenntnisebene: Ein Konflikt mit einem/einer Jugendlichen kann unter Umständen gelassener angegangen werden, wenn man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass der Junge/das Mädchen nicht einen selbst „meint“.

Carolin und Annette: „Unser Kollegium sperrt sich gegen die Schülermediation.“

Carolin und Annette sind zwei von mehreren Lehrerinnen an derselben Gesamtschule, die eine Schulmediationsausbildung abgeschlossen haben. Anlass, ihr Anliegen einzubringen, ist die stagnierende Zahl von Schülermediationen bei – ihrer Wahrnehmung nach – gleichbleibender Anzahl ungelöster Konflikte.

Mit viel Einsatz haben sie die Mediation durch Schülerinnen und Schüler aufgebaut. Das Konzept ist mehrfach in der Konferenz der LehrerInnen vorgestellt worden – durch die Lehrerinnen, durch Externe und durch die SchülermediatorInnen - und es gibt auch die entsprechenden Konferenzbeschlüsse und die sogenannte Verankerung im Schulprogramm. Die Haltung der Schulleitungsmitglieder schätzen Carolin und Annette mehr oder weniger als Lippenbekenntnisse pro Mediation ein. Formal geben sie ihre Zustimmung, im Alltag fehlt es jedoch ständig an Unterstützung, z.B. was den Informationsfluss angeht. Genauer nach Positionen im Kollegium befragt, meinen Carolin und Annette, dass die „normalen“ KollegInnen „richten“ wollten, wenn es um Schülerkonflikte geht.

Um diesen schwelenden Konflikt zwischen Mediatorinnen auf der einen, Schulleitung und KollegInnen auf der anderen Seite zu beleuchten, bot ich das Instrument „Einführung in die Motive der Ratsuchenden und der anderen Konfliktbeteiligten“ an.⁴ Auf einem Flipchart mit dem vorgegebenen Satzanfang „Wir, Annette und Carolin, möchten gerne...“ sammelte die Gruppe Bedürfnisse und Wünsche, die sie bei den Mediatorinnen vermuteten. Die Betroffenen sollten sich nicht aktiv an der Sammlung beteiligen, sondern zuhören. Die Liste enthielt u.a. „Unterstützung“, „Entlastung“, „Anerkennung für unsere Zusatzarbeit“, „Anerkennung für die wertvolle pädagogische Neuerung“, „Verständnis“, „Interesse für Mediation“, „Weitergabe von Informationen“, „dass wir nicht wie Exotinnen betrachtet werden“, „dass man unseren SchülermediatorInnen vertraut“, „Vertrauen in unsere Kompetenz“, „dass sie erkennen, dass wir ihnen nichts Böses wollen“, „Respekt vor den SchülermediatorInnen“. Nach etwa fünf Minuten befragte ich Annette und Carolin, wie es ihnen jetzt gehe. Sie zeigten sich erstaunt über die Fülle an zutreffenden Vermutungen; die Empathie tue ihnen gut, und manches werde ihnen jetzt erst selbst klar. Annette bemerkte außerdem: „Wir haben bis jetzt immer gestöhnt, was uns bei den anderen fehlt; unsere eigenen Bedürfnisse positiv zu formulieren bringt sicher mehr.“

Der nächste Schritt der Bearbeitung schloss sich unmittelbar an: dasselbe Verfahren wurde auf die „normalen, richtenden KollegInnen“ angewendet. Hier konnten sich die Fallgeberinnen selbst mit einbringen, wenn sie wollten. Es wurden u.a. genannt: „Verständnis“, „mehr Information“, „das Gefühl haben können, ebenfalls kompetent zu sein“, „ausgewogene Verteilung von Anrechnungsstunden“, „Wertschätzung“, „mehr Mitbestimmung (bei der Auswahl der Schülermediatoren)“, „weniger Unterrichtsausfall durch Mediation“, „keinen Vertretungsunterricht machen wegen Mediation“, „in Ruhe gelassen werden“, „abwarten, was das alles bringen soll“, „Konflikte selber lösen“, „Konflikte nicht hochspielen“, „gern mal wissen, was Mediation gegen Verhaltensstörungen bewirken soll“. Bei Carolin und Annette bewirkte dieses Vorgehen vor allem Nachdenklichkeit. Sie konnten sich gut vorstellen, dass viele der Äußerungen so von einzelnen KollegInnen stammen könnten – hätte man sie gefragt und hätten sie so offen wie hier Auskunft gegeben!⁵

Im Nachgespräch mit der Gruppe lenkte ich den Blick auf die Verbindung dieses Verfahrens zur Mediation selbst – und dafür speziell steht dieses Beispiel hier: Wenn ich als von Mediation begeisterter und überzeugter Mensch spüre, wie mir von KollegInnen Wind entgegen bläst, ist es ratsam, nach Gefühlen, Bedürfnissen und schließlich Wünschen zu fragen. Auch wenn es (noch) keine klaren Gegen-Positionen, sondern „nur“ Zaudern, Ignorieren, Ausweichen, Aussitzen als verdeckte Formen der Bedürfnis-Anmeldung gibt. Wie es in der Mediation selbstverständlich geschieht – der Mediator/ die Mediatorin versetzt sich hintereinander in unterschiedliche Menschen hinein, mögen deren Positionen ihr persönlich auch noch so fern liegen. Dieser gedankliche Schritt bringt Verständnis und verändert somit die Grundstimmung, mit der

⁴ Wilfried Kerntke: Kollegiale Beratung im Kindergarten. In: Kurt Faller: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1998, S.158 f.

⁵ Ein weiteres Mal hätte das Verfahren auf die Schulleitung angewendet werden können; da diese als wenig homogen wahrgenommen wurde, und aus Zeitgründen verzichtete ich darauf.

die MediatorInnen an das Thema herantreten. Und dies setzt den Ideenfluss in Bewegung: Wie könnten wir konstruktiv, gemeinsam mit den KollegInnen, an einer win-win-Lösung arbeiten?

Kathleen: „Kann ich zwischen meiner Klasse und meinem Kollegen mediiere?“

Die ausgebildete Schulmediatorin Kathleen ist Klassenlehrerin einer 8. Klasse. Seit Monaten beschwerten sich ihre SchülerInnen über den Kollegen F. Er langweile sie mit Geschichten aus seinem Leben, die nichts mit dem Thema zu tun hätten, sie lernten nichts bei ihm und wenn sie sich beschwerten, gelobe er zwar „Besserung“, halte sich aber nicht daran. Kathleen möchte ihrer Klasse gern helfen; sie glaubt den SchülerInnen, was sie berichten, zumal der Kollege bekannt sei für dieses Verhalten. Sie denkt, eine Mediation könne der richtige Weg sein.

Ich bat die Gruppe, Kathleen offene und lösungsorientierte Fragen zu stellen, die ihr selbst bei der Klärung ihres Anliegens helfen könnten. Ich selbst beschränkte mich zunächst darauf, den Fragetypus zu kontrollieren (und gegebenenfalls Umformulierungen anzubieten) und die Fragen am Flipchart mitzuschreiben. U.a. wurde gefragt: „Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass Herr F. sich auf eine Mediation einlässt?“ „Was spricht für eine Mediation?“ „Wie fühlst du dich bei der Vorstellung, in diesem Fall zu mediiere?“ „Was ist, wenn die Mediation stattfindet und scheitert?“ „Welche Optionen außer einer Mediation gibt es?“ „Was spricht dagegen, was dafür, dass du selbst mediiere?“ „Was bedeutet es dir – als Klassenlehrerin und als Mediatorin – dass dieses Problem gelöst wird?“ „Wer wäre noch von einer Lösung betroffen?“ „Wer müsste noch einbezogen werden – ob nun mit oder ohne Mediation?“ „Wer besitzt das Problem?“ „Welche Auswirkungen auf das gesamte Schulmediationsprojekt könnte eine Mediation in diesem Fall haben?“

Nachdem die Fallgeberin die erste Frage optimistisch beantwortet hatte – der Kollege F. habe grundsätzlich durchaus Interesse an Mediation und sehe sich als „schülerfreundlich“ – besprachen wir nacheinander einige der genannten Fragen. Priorität hatte dabei für mich, Kathleens Zweifel und mulmige Gefühle zu nutzen, um die Abgrenzung ihrer verschiedenen Rollen im System Schule und die sich daraus jeweils ergebende Perspektive auf den Fall zu thematisieren. Es zeigte sich, dass sie es *als Mediatorin* reizvoll fand, auch einmal einen Erwachsenen „in die Mediation zu bekommen“; dass sie sich davon einen erhöhten „Werbeeffekt“ für Mediation erhoffte. Als *Klassenlehrerin* wünschte sie sich eine Stärkung der Eigenverantwortung der SchülerInnen, indem sie deren Beschwerden zwar aufgriff, aber nicht stellvertretend für sie mit dem Kollegen spreche. Weil sie sich eine gute Vorbereitung ihrer SchülerInnen auf die nächsthöheren Klassen wünschte, war ihr an einer Veränderung des Unterrichts von Herrn F. gelegen. Als *Kollegin* von Herrn F. hatte sie andererseits zugleich Hemmungen, gegen seinen Unterrichtsstil Partei zu ergreifen. Es wurde Kathleen deutlich, dass sie in keiner dieser drei Rollen neutral war, also als Mediatorin ausschied. Die Bearbeitung der anderen Fragen ergab zusammengefasst, dass eine Mediation durchaus empfohlen werden könnte und weitere Fragen daher dem Wie zu gelten haben.

Die verbleibende Gruppenzeit nutzten wir um folgendes Design zu entwerfen: Kathleen bittet eine ihrer Mediatorinnenkolleginnen, die nicht in der Klasse unterrichtet, die Mediation zusammen mit einem Schülermediator aus einem höheren Jahrgang vorzubereiten und durchzuführen. Wenn die Kollegin und der Schülermediator zustimmen, trägt Kathleen dem Kollegen F. in ihrer Rolle als Klassenlehrerin das Angebot vor. Dabei wird sie deutlich machen, dass sie auf jeden Fall Handlungsbedarf sieht und Mediation ihr im Moment als aussichtsreicher und pädagogisch am ehesten sinnvoller Weg erscheint. Wenn der Kollege zustimmt, wird sie ihre Klasse informieren, deren Einverständnis (das als sicher gilt) einholen und die Mediation vorbereiten: Eine Unterrichtsstunde lang wird sie die SchülerInnen dabei anleiten, ihre

Beschwerden und Wünsche in sachlicher Formulierung zu sammeln sowie abzuklären, an wen sie die Mediationsteilnahme delegieren (voraussichtlich die Klassensprecherin). Sie wird auch deutlich machen, dass ab Mediationsbeginn ausschließlich die beiden Teilnehmenden gemeinsam in der Mediation darüber entscheiden, was zu welchem Zeitpunkt wem (bereits) mitgeteilt wird. Und dass sich die Delegierte/ der Delegierte der Klasse nicht auf Vereinbarungen in der Sache einlassen wird, ohne sich mit der Klasse rückgekoppelt zu haben.

Kathleens Anliegen ist ein typisches Beispiel für die Notwendigkeit, zwischen den Rollen zu differenzieren, in denen jeder Lehrer/jede Lehrerin agiert. Wer außerdem MediatorIn ist, fügt seinem Repertoire eine weitere Rolle hinzu – und zwar eine Rolle, die in manchen Aspekten durchaus in Gegensatz zu Forderungen der anderen Rollen tritt (z.B. Neutralität, Urteils-Abstinenz, Unabhängigkeit).⁶

Ariane Brena • 2005

⁶ Zu diesem Gegensatz siehe auch Ariane Brena: Zumutung Schulmediation?! In: Jahreskongress des Bundesverbandes Mediation 2004. Erscheint voraussichtlich Herbst 2005