

Henke, Catharina

## **Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 55 (2006) 8, S. 644-659*

urn:nbn:de:bsz-psydok-46914

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

# Inhalt

## Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Branik, E.; Meng, H.: Die Funktion von Besprechungen für multidisziplinäre Behandlungsteams kinder- und jugendpsychiatrischer Stationen (The function of team-meetings for treatment teams on child and adolescent psychiatric wards) . . . . .	198
Henke, C.: Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern (Peer-mediation in schools: Experiences in implementation and training of mediators) . . . . .	644
Krabbe, H.: Eltern-Jugendlichen-Mediation (Mediation between parents and youth) . . .	615
Mayer, S.; Normann, K.: Das Praxismodell des Familien-Notruf München zum Einbezug der Kinder in die Mediation (Children in family mediation: A practice model) . . . . .	600
Mickley, A.: Mediation an Schulen (Mediation in schools) . . . . .	625
Sampson, M.: Psychotherapeutischer Leitfaden zum technischen Umgang mit Schulängsten (A psychotherapeutic guide for dealing with school phobia) . . . . .	214

## Originalarbeiten / Original Articles

Barkmann, C.; Schulte-Markwort, M.: Psychosoziale Lebenssituation und Gesundheitsprobleme bei Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland (Life situation and health status of children and adolescents) . . . . .	444
Boeger, A.; Dörfler, T.; Schut-Ansteeg, T.: Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert (Project adventure with adolescents: Influence on psychopathology and self-esteem) . . . . .	181
Bullinger, M.; Ravens-Sieberer, U.: Lebensqualität und chronische Krankheit: die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in der Rehabilitation (Quality of life and chronic conditions: The perspective of children and adolescents in rehabilitation) . . . . .	23
Desman, C.; Schneider, A.; Ziegler-Kirbach, E.; Petermann, F.; Mohr, B.; Hampel, P.: Verhaltenshemmung und Emotionsregulation in einer Go-/Nogo-Aufgabe bei Jungen mit ADHS (Behavioural inhibition and emotion regulation among boys with ADHD during a go-/nogo-task) . . . . .	328
Fetzer, A.E.; Steinert, T.; Metzger, W.; Fegert, J.M.: Eine prospektive Untersuchung von Zwangsmaßnahmen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (A prospective analysis of coercive measures in an inpatient department of child and adolescent psychiatry) . . . . .	754
Fricke, L.; Mitschke, A.; Wiater, A.; Lehmkuhl, G.: Kölner Behandlungsprogramm für Kinder mit Schlafstörungen – Konzept, praktische Durchführung und erste empirische Ergebnisse (A new treatment program for children with sleep disorders – Concept, practicability, and first empirical results) . . . . .	141
Grimm, K.; Mackowiak, K.: Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter Kinder (KES) (KES – Training for parents of children with conduct behaviour problems) . . . . .	363
Hampel, P.; Desman, C.: Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (Coping and quality of life among children and adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) . . . . .	425
Kühnapfel, B.; Schepker, R.: Katamnestische Nachbefragung von freiwillig und nicht freiwillig behandelten Jugendlichen (Post hoc interviews with adolescents after voluntary and involuntary psychiatric admission) . . . . .	767

1	Leins, U.; Hinterberger, T.; Kaller, S.; Schober, F.; Weber, C.; Strehl, U.: Neurofeedback der langsamen kortikalen Potenziale und der Theta/Beta-Aktivität für Kinder mit einer ADHS: ein kontrollierter Vergleich (Neurofeedback for children with ADHD: A comparison of SCP- and Theta/Beta-Protocols) . . . . .	384
2		
3		
5	Preusche, I.; Koller, M.; Kubinger, K.D.: Sprachfreie Administration von Intelligenztests nicht ohne Äquivalenzprüfung – am Beispiel des AID 2 (An experiment for testing the psychometric equivalence of the non verbal instruction of the Adaptive Intelligence Diagnosticum) . .	559
	Retzlaff, R.; Hornig, S.; Müller, B.; Reuner, G.; Pietz, J.: Kohärenz und Resilienz in Familien mit geistig und körperlich behinderten Kindern (Family sense of coherence and resilience. A study on families with children with mental and physical disabilities) . . . . .	36
10		
	Richardt, M.; Remschmidt, H.; Schulte-Körne, G.: Einflussfaktoren auf den Verlauf Begleiteter Umgänge in einer Erziehungsberatungsstelle (Influencing factors on the course of supervised visitations in a parental counselling office) . . . . .	724
	Roessner, V.; Banaschewski, T.; Rothenberger, A.: Neuropsychologie bei ADHS und Tic-Störungen – eine Follow-up-Untersuchung (Neuropsychological performance in ADHD and tic-disorders: A prospective 1-year follow-up) . . . . .	314
15		
	Romer, G.; Stavenow, K.; Baldus, C.; Brüggemann, A.; Barkmann, C.; Riedesser, P.: Kindliches Erleben der chronischen körperlichen Erkrankung eines Elternteils: Eine qualitative Analyse von Interviews mit Kindern dialysepflichtiger Eltern (How children experience a parent being chronically ill: A qualitative analysis of interviews with children of hemodialysis patients) . . . . .	53
20		
	Sarimski, K.: Spektrum autistischer Störungen im frühen Kindesalter: Probleme der Beurteilung (Autistic spectrum disorders in very young children: Issues in the diagnostic process) .	475
	Schick, A.; Cierpka, M.: Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten (Evaluation of the Faustlos-Curriculum for Kindergartens) . . . . .	459
	Schmid, M.; Nützel, J.; Fegert, J.M.; Goldbeck, L.: Wie unterscheiden sich Kinder aus Tagesgruppen von Kindern aus der stationären Jugendhilfe? (A comparison of behavioral and emotional symptoms in German residential care and day-care child welfare institutions)	544
25		
	Stadler, C.; Holtmann, M.; Claus, D.; Büttner, G.; Berger, N.; Maier, J.; Poustka, F.; Schmeck, K.: Familiäre Muster bei Störungen von Aufmerksamkeit und Impulskontrolle (Familial patterns in disorders of attention and impulse control) . . . . .	350
30		
	Suchodoletz, W. v.; Macharey, G.: Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern (Stigmatization of language impaired children from the parents' perspective) . .	711
	Trautmann-Villalba, P.; Laucht, M.; Schmidt, M.H.: Väterliche Negativität in der Interaktion mit Zweijährigen als Prädiktor internalisierender Verhaltensprobleme von Mädchen und Jungen im Grundschulalter (Father negativity in the interaction with toddlers as predictor of internalizing problems in girls and boys at school age) . . . . .	169
35		
	Wiehe, K.: Zwischen Schicksalsschlag und Lebensaufgabe – Subjektive Krankheitstheorien als Risiko- oder Schutzfaktoren der Bewältigung chronischer Krankheit im Kindesalter (Stroke of fate or personal challenge – Subjective theories of illness as risk or protective factors in coping with chronic pediatric illness) . . . . .	3
40		
	<b>Übersichtsarbeiten / Review Articles</b>	
42		
43	Bastine, R.; Römer-Wolf, B.; Decker, F.; Haid-Loh, A.; Mayer, S.; Normann, K.: Praxis der Familienmediation in der Beratung (Family mediation within the counselling system) .	584
44	Frölich, J.; Lehmkuhl, G.; Fricke, L.: Die medikamentöse Behandlung von Schlafstörungen im Kindes- und Jugendalter (Pharmacotherapy of sleep disorders in children and adolescents) . .	118
45		

1	Gantner, A.: Multidimensionale Familientherapie für cannabisabhängige Jugendliche – Ergebnisse und Erfahrungen aus der „INCANT“-Pilotstudie (Multidimensional Family Therapy for adolescent clients with cannabis use disorders – Results and experience from the INCANT pilot study) . . . . .	520
2		
3		
5	Hardt, J.; Hoffmann, S. O.: Kindheit im Wandel – Teil I: Antike bis zur Neuzeit (Childhood in flux – Part I: Ancient world until modern times) . . . . .	271
	Hardt, J.; Hoffmann, S. O.: Kindheit im Wandel – Teil II: Moderne bis heute (Childhood in flux – Part II: Modern times until today) . . . . .	280
	Jockers-Scherübl, M. C.: Schizophrenie und Cannabiskonsum: Epidemiologie und Klinik (Schizophrenia and cannabis consumption: Epidemiology and clinical symptoms) . . .	533
10	Libal, G.; Plener, P. L.; Fegert, J. M.; Kölch, M.: Chemical restraint: „Pharmakologische Ruhigstellung“ zum Management aggressiven Verhaltens im stationären Bereich in Theorie und Praxis (Chemical restraint: Management of aggressive behaviours in inpatient treatment – Theory and clinical practice) . . . . .	783
15	Nitschke-Janssen, M.; Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Einsatz von Zwangsmaßnahmen – Eine retrospektive Auswertung in einer Schweizer kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgungsklinik (Factors contributing to the use of seclusion and restraint – a retrospective analysis in a Swiss clinic for child and adolescent psychiatry) . . . . .	255
	Ollefs, B.; Schlippe, A. v.: Elterliche Präsenz und das Elterncoaching im gewaltlosen Widerstand (Parental presence and parental coaching in non-violent resistance) . . . . .	693
20	Paditz, E.: Schlafstörungen im Kleinkindesalter – Diagnostik, Differenzialdiagnostik und somatische Hintergründe (Sleep disorders in infancy – Aspects of diagnosis and somatic background) . . . . .	103
	Papoušek, M.; Wollwerth de Chuquisengo, R.: Integrative kommunikationszentrierte Eltern- Kleinkind-Psychotherapie bei frühkindlichen Regulationsstörungen (Integrative parent-infant psychotherapy for early regulatory and relationship disorders) . . . . .	235
25	Schepker, R.; Steinert, T.; Jungmann, J.; Bergmann, F.; Fegert, J. M.: Qualitätsmerkmale freiheitseinschränkender Maßnahmen in der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung (Quality characteristics of freedom-restricting coercive measures in child and adolescent psychiatry) . . . . .	802
	Schnoor, K.; Schepker, R.; Fegert, J. M.: Rechtliche Zulässigkeit von Zwangsmaßnahmen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Legal and practical issues on coercive measures in child and adolescent psychiatry) . . . . .	814
30	Schredl, M.: Behandlung von Alpträumen (Treatment of nightmares) . . . . .	132
	Seiffge-Krenke, I.; Skaletz, C.: Chronisch krank und auch noch psychisch beeinträchtigt? Die Ergebnisse einer neuen Literaturrecherche (Chronically ill and psychologically impaired? Results of a new literature analysis) . . . . .	73
35	Tossmann, P.: Der Konsum von Cannabis in der Bundesrepublik Deutschland (The use of cannabis in the Federal Republic of Germany) . . . . .	509
	Zehnder, D.; Hornung, R.; Landolt, M. A.: Notfallpsychologische Interventionen im Kindesalter (Early psychological interventions in children after trauma) . . . . .	675

## Buchbesprechungen / Book Reviews

40		
42	Asendorpf, J. B. (Hg.) (2005): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie. Bd. 3. (L. Unzner) . . . . .	740
43		
44	Aster, M. v.; Lorenz, J. H. (Hg.) (2005): Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik. (A. Seitz) . . . . .	410
45		

1	Becker, K.; Wehmeier, P.M.; Schmidt, M.H. (2005): Das noradrenerge Transmittersystem bei ADHS. Grundlagen und Bedeutung für die Therapie. ( <i>M. Mickley</i> ) . . . . .	575
2	Behringer, L.; Höfer, R. (2005): Wie Kooperation in der Frühförderung gelingt. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	574
3	Bernard-Opitz, V. (2005): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxis- handbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	411
5	Bieg, S.; Behr, M. (2005): Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotion- alen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientie- rungsstufenalter. ( <i>F. Caby</i> ) . . . . .	299
	Bois, R. d.; Resch, F. (2005): Klinische Psychotherapie des Jugendalters. Ein integratives Praxisbuch. ( <i>R. Mayr</i> ) . . . . .	664
10	Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. ( <i>J. Fliegner</i> ) . . . . .	744
	Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2006): Kinder ohne Bindung: Deprivation, Adoption und Psychotherapie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	842
	Christ-Steckhan, C. (2005): Elternberatung in der Neonatologie. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	157
	Cierpka, M. (2005): FAUSTLOS – wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. ( <i>W. Nobach</i> ) . . . . .	95
15	Claus, H.; Peter, J. (2005): Finger, Bilder, Rechnen. Förderung des Zahlverständnisses im Zahlraum bis 10. ( <i>M. Mickley</i> ) . . . . .	226
	Damasch, E.; Metzger, H.-G. (Hg.) (2005): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt a. ( <i>A. Eickhorst</i> ) . . . . .	494
	Diepold, B. (2005): Spiel-Räume. Erinnern und entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kin- der- und Jugendlichenpsychotherapie (herausgegeben von P. Diepold). ( <i>M. Schulte- Markwort</i> ) . . . . .	419
20	Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Steinhausen, H.-C. (2006): KIDS-1 Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	841
	Doherty-Sneddon, G. (2005): Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	294
25	Eiholzer, U. (2005): Das Prader-Willi-Syndrom. Über den Umgang mit Betroffenen. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	158
	Feibel, T. (2004): Killerspiele im Kinderzimmer. Was wir über Computer und Gewalt wis- sen müssen. ( <i>G. Latzko</i> ) . . . . .	158
	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2005): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 50. ( <i>M. Hirsch</i> ) . . . . .	304
30	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2005): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 51. ( <i>M. Hirsch</i> ) . . . . .	745
	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2006): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 52. ( <i>M. Hirsch</i> ) . . . . .	843
	Häußler, A. (2005): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	411
	Hopf, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	294
	Jacobs, C.; Petermann, F. (2005): Diagnostik von Rechenstörungen. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	495
35	Katz-Bernstein, N. (2005): Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diag- nostik, Therapie. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	496
	Lackner, R. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Therapeutische Unterstützung für traumatisierte Kinder. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	229
	Langer, I.; Langer, S. (2005): Jugendliche begleiten und beraten. ( <i>M. Mickley</i> ) . . . . .	96
40	Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	160
	Nissen, G. (2005): Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	571
42	Oelsner, W.; Lehmkuhl, G. (2005): Adoption. Sehnsüchte – Konflikte – Lösungen. ( <i>H. Hopf</i> ) . . . . .	302
44	Pal-Handl, K. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte Kinder. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	229
45		

1	Pal-Handl, K.; Lackner, R.; Lueger-Schuster, B. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder. ( <i>D. Irblich</i> )	229
2	Petermann, F.; Macha, T. (2005): Psychologische Tests für Kinderärzte. ( <i>D. Irblich</i> )	156
3	Plahl, C.; Koch-Temming, H. (Hg.) (2005): Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder. ( <i>K. Sarimski</i> )	412
5	Resch, F.; Schulte-Markwort, M. (Hg.) (2005): Jahrbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Schwerpunkt: Dissoziation und Trauma. ( <i>K. Fröhlich-Gildhoff</i> )	416
	Ritscher, W. (Hg.) (2005): Systemische Kinder und Jugendhilfe. Anregungen für die Praxis. ( <i>G. Singe</i> )	847
10	Rittelmeyer, C. (2005): Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung – Ein Überblick. ( <i>L. Unzner</i> )	742
	Rohrmann, S.; Rohrmann, T. (2005): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. ( <i>D. Irblich</i> )	665
	Ruf, G.D. (2005): Systemische Psychiatrie. Ein ressourcenorientiertes Lehrbuch. ( <i>R. Mayr</i> )	741
15	Ruppert, F. (2005): Trauma, Bindung und Familienstellen. Seelische Verletzungen verstehen und heilen. ( <i>C. v. Bülow-Faerber</i> )	300
	Sarimski, K. (2005): Psychische Störungen bei behinderten Kindern und Jugendlichen. ( <i>D. Irblich</i> )	94
	Schäfer, U.; Rütter, E. (2005): ADHS im Erwachsenenalter. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige. ( <i>E. Rhode</i> )	413
20	Schindler, H.; Schlippe, A. v. (Hg.) (2005): Anwendungsfelder systemischer Praxis. Ein Handbuch. ( <i>I. Bohmann</i> )	573
	Schlottke, P.; Silbereisen, R.; Schneider, S.; Lauth, G. (Hg.) (2005): Störungen im Kindes- und Jugendalter – Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf. ( <i>K. Sarimski</i> )	661
	Schlottke, P.; Silbereisen, R.; Schneider, S.; Lauth, G. (Hg.) (2005): Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten. ( <i>K. Sarimski</i> )	661
25	Schott, H.; Tölle, R. (2006): Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren, Irrwege, Behandlungsformen. ( <i>S. Auschra</i> )	840
	Schütz, A.; Selg, H.; Lautenbacher, S. (Hg.) (2005): Psychologie: Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. ( <i>L. Unzner</i> )	666
30	Seiffge-Krenke, I. (Hg.) (2005): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. ( <i>U. Kiefling</i> )	297
	Siegler, R.; DeLoache, J.; Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. ( <i>L. Unzner</i> )	492
	Simon, H. (2005): Dyskalkulie – Kindern mit Rechenschwäche wirksam helfen. ( <i>M. Mickley</i> )	226
	Speck, V. (2004): Progressive Muskelentspannung für Kinder. ( <i>D. Irblich</i> )	663
35	Speck, V. (2005): Training progressiver Muskelentspannung für Kinder. ( <i>D. Irblich</i> )	663
	Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2005): Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten. ( <i>D. Irblich</i> )	572
40	Suhr-Dachs, L.; Döpfner, M. (2005): Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ), Bd. 1. ( <i>H. Mackenberg</i> )	414
	Thun-Hohenstein, L. (Hg.) (2005): Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung. ( <i>L. Unzner</i> )	295
42	Unterberg, D.J. (2005): Die Entwicklung von Kindern mit LRS nach Therapie durch ein sprachsystematisches Förderkonzept. ( <i>M. Mickley</i> )	743
43	Venzlaff, U.; Foerster, K. (Hg.) (2004): Psychiatrische Begutachtung. Ein praktisches Handbuch für Ärzte und Juristen. ( <i>B. Reiners</i> )	230
44		
45		

1	Weiß, H.; Neuhäuser, G.; Sohns, A. (2004): Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. ( <i>M. Naggl</i> ) . . . . .	227
2	Westhoff, E. (2005): Geistige Behinderung (er-)leben. Eine Reise in fremde Welten. ( <i>D. Irblich</i> )	296
3	Wirsching, M. (2005): Paar- und Familientherapie. Grundlagen, Methoden, Ziele. ( <i>A. Zellner</i> )	497

### Neuere Testverfahren / Test Reviews

10	Grob, A.; Smolenski, C. (2005): FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. ( <i>C. Kirchheim</i> ) . . . . .	499
	Mariacher, H.; Neubauer, A. (2005): PAI 30. Test zur Praktischen Alltagsintelligenz. ( <i>C. Kirchheim</i> ) . . . . .	162
	Rossmann, P. (2005): DTK. Depressionstest für Kinder. ( <i>C. Kirchheim</i> ) . . . . .	669

15	Editorial / Editorial . . . . .	1, 101, 313, 507, 581, 751
	Autoren und Autorinnen / Authors . . . . .	91, 155, 225, 293, 408, 491, 570, 660, 739, 838
	Gutachter und Gutachterinnen / Reviewer . . . . .	93, 839
	Tagungskalender / Congress Dates . . . . .	98, 165, 233, 309, 421, 502, 577, 672, 748, 849
20	Mitteilungen / Announcements . . . . .	167, 674

# Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern

Catharina Henke

## Summary

### Peer-mediation in schools: Experiences in implementation and training of mediators

Many schools implement peer-mediation-projects with the goal to improve the conflict- and talking-culture of their pupils. They hope to prevent violence. This goal is only to be reached if the project is based on a long-term planning and if it is well implemented. After describing the basics of peer-mediation and the perspective of transformative mediation the author discusses which factors have to be considered in the process of planning and implementation of such a mediation-project. She reports her experiences as trainer in mediation for pupils and teachers. In the last chapter she presents a concept for mediation-training in schools, which was developed from the IMS (Institut für Mediation, Streitschlichtung und Konfliktmanagement e. V.). Finally she describes the curriculum and the teaching method of a two-day-basic-training with additional three-hour-units.

**Key words:** peer-mediation in schools – implementation – training – curriculum

## Zusammenfassung

Viele Schulen führen Peer-Mediationsprojekte mit dem Ziel ein, die Konflikt- und Gesprächskultur bei ihren Schülern zu verbessern und somit Gewaltausschreitungen vorzubeugen. Dieses Ziel wird nur erreicht, wenn das Schulmediations-Projekt langfristig angelegt und gut implementiert ist. Ausgehend von den Grundlagen der Peer-Mediation und dem Ansatz der transformativen Mediation erörtert die Autorin, welche Faktoren bei der Planung und Durchführung eines Mediationsprojekts an einer Schule beachtet werden müssen. Sie berichtet von ihren Erfahrungen als Mediationsausbilderin für Schüler und Lehrer und stellt ein Ausbildungskonzept für Schulen dar, das am IMS (Institut für Mediation, Streitschlichtung und Konfliktmanagement e. V.) entwickelt wurde. Hierzu beschreibt sie das Curriculum und die Methodik des Lernens eines zweitägigen Basistrainings mit anschließenden dreistündigen Vertiefungseinheiten.

**Schlagwörter:** Peer-Mediation an Schulen – Implementierung – Ausbildung – Curriculum

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 55: 644–659 (2006), ISSN 0032-7034  
© Vandenhoeck & Ruprecht 2006



## 1 Grundlagen von Peer-Mediation

### 1.1 Peer-Mediation: Begriff und Kontext

Peer-Mediation an Schulen bedeutet, dass Schüler, die in einem Training die Grundlagen der Mediation erlernt haben, bei Konflikten zwischen Mitschülern vermitteln. Die Peer-Mediatoren, auch Streitschlichter, Schülermediatoren oder Konfliktlotsen genannt, helfen als neutrale Dritte den Mitschülern, eigenverantwortlich Lösungen für ihren Streit zu finden.

Die Schulen versuchen durch die Einführung von Peer-Mediationsprojekten zwei Ziele zu erreichen. Zum einen geht es um die Lösung und Klärung konkreter Konflikte. Besonders die Lehrer der 5. und 6. Jahrgangsstufen, die häufig von Schülern wegen Streitereien angesprochen werden, sollen durch die Schülermediatoren entlastet werden. Das vorrangige Ziel der Schulen ist aber durch die Einführung eines Mediationsprojekts die Konflikt- und Gesprächskultur an der Schule zu verbessern und dadurch präventiv die Anwendung von Gewalt und die Eskalation von Konflikten zu verhindern.

Dem Peer-Ansatz in der Schulmediation liegt die Überlegung zugrunde, dass Jugendliche sich Peers, das heißt Gleichaltrige, zur gleichen Jugendkultur Gehörende, als Vorbilder und Modelle für Einstellungen und Verhaltensweisen suchen. Jugendliche Peers können Mitschüler für die Vermittlung von Lebenskompetenzen, kommunikativen Fähigkeiten und Konfliktlösungsstrategien auf eine andere Weise erreichen als Erwachsene. Jugendliche können die Probleme ihrer Mitschüler schneller und besser verstehen als Erwachsene.

Die jugendlichen Streitschlichter führen mit Hilfe kommunikativer und mediativer Techniken durch die Konfliktgespräche. Dies stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die Einfühlungsvermögen, Kommunikationskompetenzen und Konzentrationsfähigkeit erfordert. Nach den bisherigen Erfahrungen hat es sich bewährt, dass die Streitschlichter zumindest am Anfang ihrer Praxis etwa zwei Jahre älter sind als die Streitparteien. Es fällt ihnen dadurch leichter, sich bei den Streitenden den notwendigen Respekt zu verschaffen, um die Strukturen des Mediationsgesprächs einhalten zu können. Zudem werden ältere Schüler oft noch stärker als Vorbilder anerkannt als gleichaltrige.

Peer-Mediationsprojekte werden überwiegend ab der Sekundarstufe 1 an Haupt- und weiterführenden Schulen durchgeführt. Je nach Schulart wird eine Gruppe Schüler von der 6. bis 8. Jahrgangsstufe oder von der 7. bis 10. Jahrgangsstufe zu Streitschlichtern ausgebildet. Die Streitschlichter werden vorwiegend bei Konflikten jüngerer Mitschüler der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen eingesetzt. Auch in Grundschulen wurden positive Erfahrungen mit Mediationsprogrammen gemacht. Im Primarbereich sollten allerdings möglichst viele Schüler die Möglichkeit haben, den Umgang mit Konflikten zu lernen. Es ist daher in diesem Bereich sinnvoller, nicht einige Schüler zu Streitschlichtern auszubilden, sondern die Lehrer zu schulen, entsprechende Programme zum Umgang mit Konflikten im Klassenverband für alle Schüler einer Klasse durchzuführen (Braun et al., 2005; Jefferys-Duden, 1999).

An einigen Schulen haben sich die Streitschlichter-Gruppen bereits gut etabliert und gehören zum Schulalltag, an anderen Schulen sind nach der ersten Euphorie die Streitschlichter-Projekte ins Stocken geraten und drohen wieder einzuschlafen. Es gibt aber bereits auch Schulen, die ihr bestehendes Peer-Mediationsprojekt mit dem Ziel weiterentwickeln möchten, die Verbesserung der Konfliktkultur als Teil einer systemischen Organisationsentwicklung zu verstehen und Konfliktmanagementsysteme für alle Konfliktbereiche an ihrer Schule zu implementieren.

Damit es gelingt, die Streitkultur an einer Schule zu verbessern und Gewalt vorzubeugen, muss ein Mediationsprojekt langfristig angelegt und gut implementiert sein. Peer-Mediation darf keine Einzelaktion engagierter Lehrkräfte bleiben, das Projekt muss in das gesamte Schulkonzept eingebunden sein. Nach Beginn eines Mediationsprojekts dauert es vier bis fünf Jahre, bevor ein messbarer Erfolg im Sinne einer Veränderung der Streitkultur an einer Schule festgestellt werden kann (Simsa, 2001).

## 1.2 Transformative Mediation

Mediation als Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung wird in den letzten Jahren in vielen unterschiedlichen Feldern des gesellschaftlichen Lebens angewandt. Die Grundprinzipien des Mediationsverfahrens sind in allen Bereichen gleich, es haben aber vor allem zwei unterschiedliche Leitbilder in den letzten Jahren das Verfahren der Mediation geprägt. Beim Mediationsverfahren nach dem Havard-Konzept liegt der Fokus auf der Lösung von Konflikten. Vorrangiges Ziel ist es dabei, für den konkreten Konflikt einen Ausgleich der Interessen zu erarbeiten (Fisher u. Ury, 1998). In Bereichen, in denen die Konfliktparteien auch nach der Mediation miteinander in Beziehung bleiben, geht es neben der Lösung des konkreten Konflikts auch um die Vermeidung neuer destruktiver Konflikte. Die Lösung des aktuellen Konflikts kann helfen, die Entstehung neuer Konflikte zu verhindern, ist aber nicht ausreichend, wenn die Beteiligten ihr Verhalten in Konfliktsituationen nicht verändern. Unser Leitbild für die Mediation im pädagogischen Bereich ist die transformative Mediation nach Bush und Folger (Bush u. Folger, 1994). Beim transformativen Ansatz stehen die Prozessdynamik und die Qualität der Interaktion zwischen den Parteien stärker im Mittelpunkt. Er berücksichtigt, dass Menschen in einem Konflikt verwirrt, beunruhigt und verunsichert sind. Sie fühlen sich erschreckt und angegriffen. Sie reagieren daher abwehrend und feindselig gegenüber der anderen Partei und sind nicht fähig, über ihren eigenen Horizont hinauszublicken und Verständnis für die andere Seite zu haben. Die Aufgabe der Mediatoren ist es, einerseits das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl der Konfliktparteien zu stärken, damit sie wieder ruhiger werden, ihre Angelegenheiten besser überblicken und ihre Interessen und Bedürfnisse formulieren können (Empowerment), und andererseits ihnen zu helfen, Verständnis und Anteilnahme für den anderen zu entwickeln und die eigenen Anteile am Konflikt zu erkennen (Recognition). Nicht das Finden von Lösungen oder Vereinbarungen ist das Hauptziel der Mediation, sondern die „Transformation“, die Verhaltensänderung der Konfliktparteien. Entscheidend ist der Lernprozess, in einer anderen konstruktiven Weise mit Konflikten umzugehen und

sein Verhalten in Konflikten zu ändern (Faller, 1998). Hierdurch wird der konkrete Konflikt gelöst und neue destruktive Konflikte vermieden.

## **2 Planung und Durchführung eines Peer-Mediationsprojekts**

### **2.1 Einbeziehung aller Beteiligten**

Ein Peer-Mediationsprojekt betrifft nicht nur die Schüler und einige Lehrer. Wenn das Projekt zu einer Veränderung der Konfliktkultur an einer Schule führen soll, muss es alle Beteiligten einbeziehen. Nur wenn jeder die Möglichkeit hat, sich aktiv mit seinen Ideen und Erfahrungen einzubringen, Lösungen mitgestalten kann und wenn er den Eindruck hat, seine Bedenken werden gehört, werden die Betroffenen den Veränderungsprozess mitgehen.

An einer Schule gibt es viele Personen und Personengruppen, die von einem Streitschlichter-Projekt in unterschiedlicher Weise betroffen sind. Sehr wichtig ist, dass die Schulleitung das Verfahren der Mediation und seine Grundprinzipien kennt und von der Einführung des Streitschlichter-Projekts überzeugt ist. Manche Schulleitung unterstützt zu Beginn das Projekt, weil es dem guten Ruf der Schule zuträglich ist. Spätestens mit Tätigwerden der Streitschlichter sollte die Schulleitung inhaltlich überzeugt sein, dass die Streitschlichter für die Schule wertvolle Arbeit leisten, da sonst eine langfristige Unterstützung nicht gewährleistet ist. Im Lehrerkollegium gibt es die Lehrer, die das Projekt initiiert haben und aktiv mitarbeiten wollen. Diese Gruppe sollte die organisatorische Arbeit übernehmen, die praktische Umsetzung des Projekts gewährleisten, sich selber im Bereich Mediation fortbilden, die Ausbildung der ersten Schülermediatorengruppe organisieren, diese Gruppe fachlich begleiten und in den folgenden Jahren die Ausbildung der Schülermediatoren übernehmen. Als sinnvoll hat sich erwiesen, dass mindestens vier bis sechs Kollegen in dem Projekt mitarbeiten. Sind es weniger Kollegen, ist die Gefahr groß, dass das Projekt wegen Arbeitsüberlastung, Schulwechsel oder Krankheit nicht länger durchgehalten werden kann und alles bisher eingebrachte Engagement verpufft. Es gibt im Kollegium auch die Lehrer der aktiven Streitschlichter, die während der Ausbildung und der aktiven Tätigkeit zeitweise auf einige Schüler im Unterricht verzichten müssen. Es gibt auch die Lehrer der Klassen, zu Beginn meistens der 5. und 6. Jahrgangsstufen, die an dem Projekt teilnehmen und deren Schülerkonflikte durch die Streitschlichter gelöst werden sollen. Insgesamt gibt es im Kollegium Unterstützer des Projekts, aber auch Kritiker und Zweifler, die das Projekt ablehnen. Es gibt den Elternbeirat, der das Projekt möglichst auch finanziell unterstützen sollte. Es gibt die Eltern der Streitschlichter, die Eltern der beteiligten Klassen und alle übrigen Eltern, die informiert werden müssen. Nicht vergessen werden dürfen Hausmeister und Sekretärinnen, Personen, die im Schulalltag eine wichtige Rolle spielen und viel Wissen über den Konfliktalltag der Schule haben. Bei der Projektplanung und -umsetzung müssen alle diese Personengruppen berücksichtigt und in unterschiedlicher Weise einbezogen werden.

Ein Mediationsprojekt ist davon abhängig, dass es weitgehend von der gesamten Schule gelebt und mitgetragen wird. Bei einer Umfrage in hessischen Schulen mit Mediationsprojekten, in der es darum ging, andere Schulen zu beraten, die ein derartiges Projekt planen, richteten sich die Ratschläge in erster Linie auf die Herstellung von Akzeptanz für die Idee der Mediation bei allen Betroffenen und insbesondere auf die Motivation des Lehrerkollegiums. An zweiter Stelle wurde die Erforderlichkeit einer langfristigen Planung sowie Geduld und Ausdauer bei der Umsetzung genannt (Simsa, 2001, S. 43). Es wird nie gelingen, alle Beteiligte an einer Schule von den Vorteilen von Mediation als Konfliktlösungsverfahren zu überzeugen. Ein Prüfstein für ein Mediationsprojekt ist aber immer der respektvolle Umgang mit seinen Kritikern.

## 2.2 Zeitmanagement

Ein gutes Zeitmanagement ist für jedes Mediationsgespräch notwendig. Das gilt auch für die Planung und Umsetzung eines Mediationsprojekts. Wird zu schnell von der Planungs- in die Umsetzungsphase gegangen, besteht die Gefahr, dass Beteiligte noch nicht genügend informiert sind und sich übergangen fühlen. Bei einem zu langsamen Tempo gehen Motivation oder Teilerfolge verloren. Es genügt nicht, dass einige engagierte Lehrer die Schulleitung überzeugen. Vielmehr muss eine breite Mehrheit im Kollegium für das Projekt gewonnen und Eltern und Schüler überzeugt werden. Andererseits dürfen die Schulen auch nicht zu lange in der Vorbereitungsphase verharren, da dann die anfängliche Euphorie und Motivation, die dem Start eines Projekts nützlich sind, verloren gehen. Es muss mit dem Projekt begonnen werden, um eigene Erfahrungen an der Schule zu sammeln (Simsa, 2001). Erst wenn Lehrer und Schüler die Methoden und Techniken der Mediation kennen gelernt haben und in der Praxis anwenden, können sie das Verfahren, seine Vorteile und Grenzen einschätzen und wissen genauer, was sie für die Umsetzung an der eigenen Schule benötigen.

Auch in den Folgejahren nach der Startphase müssen die richtigen Schritte zur rechten Zeit erfolgen. Es muss geklärt werden, wie oft sich im laufenden Schuljahr die Streitschlichter-Gruppe trifft. Es müssen in jedem Schuljahr erneut zu den richtigen Zeitpunkten die Lehrer, Eltern und Schüler über den Stand des Mediationsprojekts und das Angebot der Streitschlichter informiert werden. Und es muss der richtige Zeitpunkt geplant werden, wann neue Streitschlichter und auch neue Lehrer ausgebildet werden.

## 2.3 Freiwilligkeit

Freiwilligkeit ist eines der Grundprinzipien der Mediation (Besemer, 2000). Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Interesse und vor allem Freiwilligkeit bei Lehrern und bei Schülern wichtige Grundvoraussetzungen für die aktive Teilnahme am Mediationsprojekt sind. Lehrer, die vom Schulleiter überredet werden, ein Mediationsprojekt zu implementieren, werden nicht genügend Motivation, Geduld und Durchhaltevermögen mitbringen. Die Lehrer dürfen nicht der Versuchung erliegen,

die sozial kompetenten, aus ihrer Sicht geeigneten Schüler auszuwählen oder zu überreden, sich zu Streitschlichtern ausbilden zu lassen. Die von Lehrern ausgewählten Schülermediatoren werden Probleme haben, von ihren Mitschülern als Streitschlichter akzeptiert zu werden. Peer-Mediation ist ein Verfahren, durch das die Selbstverantwortung der Schüler, sowohl der Streitenden als auch der Mediatoren, gefördert und gestärkt werden soll.

Wir haben bei unseren Projekten mehrfach erlebt, dass Schüler, die von den Lehrern als eher problematisch und schwierig eingeschätzt wurden, sehr gute Streitschlichter waren. Die Lehrer waren überrascht, dass Schüler, die wegen Raufereien und Gewalttätigkeiten aufgefallen waren, sich für die Mediationsausbildung gemeldet hatten. Diese Jugendlichen haben oftmals sehr viel Einfühlungsvermögen für ihre Mitschüler, aber auch Anerkennung in der Peer-Gruppe und Durchsetzungsvermögen, um auch in schwierigen Situationen die Struktur der Gespräche gewährleisten zu können. Diese Schüler lernen als Streitschlichter, ihre Energien und Fähigkeiten in andere, neue Bahnen zu lenken.

## 2.4 Ressourcenorientierung

Jede Schule bringt andere Voraussetzungen, Vorstellungen und Wünsche mit, wenn sie mit einem Mediationsprojekt beginnt. Deshalb muss mit und in der Schule vorab besprochen werden, was von dem Projekt erwartet wird, welche Ressourcen vorhanden sind und wie es zeitlich und räumlich umgesetzt werden soll. Es muss in der Schule geklärt werden, welche Jahrgangsstufen bei den potentiellen Streitschlichtern und bei den potentiellen Streitenden ausgewählt werden. Es stellen sich Fragen, wie die Schüler und die das Projekt begleitenden Lehrer ausgebildet werden, wo und wann die Schlichtungsgespräche an der Schule stattfinden, welche räumlichen Möglichkeiten es gibt, welche Lehrer die Streitschlichter-Gruppe betreuen, in welchen Abständen nach der Ausbildung Treffen stattfinden, ob es für die Schlichtungsgespräche Unterrichtsbefreiung gibt, ob die Streitschlichter feste Dienstzeiten in der Pause haben, ob die streitenden Mitschüler sich ihre Streitschlichter aussuchen können. Es gibt bereits vielfältige Erfahrungswerte, auf die zurückgegriffen werden kann, aber kein allgemein gültiges Konzept, dass für jede Schule oder Schulart passt (Faller, Kerntke u. Wackmann, 1996; Leiß u. Kaeding, 1997). Jede Schule muss zudem ihre eigenen finanziellen, personellen und räumlichen Mittel einschätzen und abwägen, was sie für das Projekt einsetzen kann und möchte.

An den wenigsten Schulen gibt es zu Beginn Lehrer, die bereits in Mediation ausgebildet sind. Die meisten Schulen holen sich daher für die ersten Ausbildungsschritte externe Trainer. Externe Trainer haben gegenüber Lehrern den Vorteil, dass sie ein anderes Arbeitsbündnis mit den Schülern eingehen können. Lehrer sind immer in die Hierarchie der Schule eingebunden. Ein Lehrer muss sich immer wieder bewusst machen, dass er in der Mediationspraxis oftmals in ein Spannungsfeld gerät. So muss er als Lehrer für die Einhaltung von Regeln sorgen und Werte vermitteln, er darf nicht dulden, dass eine Streitpartei körperliche Gewalt anwendet, egal was vorher im Streit passiert ist. Als Mediator muss der Lehrer aber gleichzeitig völlig neutral sein und darf die geschilderten Sichtweisen nicht bewerten. Die Schüler

spüren dieses Spannungsfeld. Sie nehmen oft genau wahr, dass ihr Lehrer nicht allein die Rolle des allparteiischen Mediators oder Mediationsausbilders inne hat, sondern immer auch die Funktion des Lehrers, der bewerten und auch während einer Ausbildung gegebenenfalls disziplinarisch einschreiten muss.

Ein professioneller, externer Mediationsausbilder muss Mediationspraxis haben und die Schwierigkeiten und Probleme bei der Einführung von Mediation an Schulen kennen. Er sollte der Schule, die ihn als Mediationsausbilder engagieren will, bei der Implementierung beratend zur Seite stehen. Wir führen vor der Mediationsausbildung meist mehrere Vorgespräche, um uns über den Stand des Projekts zu erkundigen, Erwartungen zu klären und fachliche Unterstützung bei den ersten Schritten zu geben. Wir können in diesem frühen Stadium bereits auf die Bedeutung der Freiwilligkeit hinweisen, auf den Arbeits- und Zeitaufwand, der auf die Projektgruppe zukommt, und können praktische Tipps für die Umsetzung des Projekts geben. Wir können bei Bedarf bei der Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit im Kollegium und bei der Schulleitung helfen, z. B. durch Gestaltung eines pädagogischen Tages oder einer schulinternen Lehrerfortbildung

### 3 Ausbildung der Streitschlichter

#### 3.1 Grundgedanken

Im Folgenden soll ein Ausbildungskonzept für Schulen beschrieben werden, dass am IMS – Institut für Mediation, Streitschlichtung und Konfliktmanagement e. V. entwickelt wurde. Ein wichtiges Ausbildungsziel besteht darin, das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der zukünftigen Streitschlichter zu stärken und ihnen zu helfen, Empathie für andere zu entwickeln. Unser Ziel ist es weiterhin, den Jugendlichen so viel Respekt und Empathie entgegenzubringen, wie wir möchten, dass sie als Streitschlichter den Streitenden gegenüber Empathie und Respekt zeigen. Es muss während der Ausbildung der Kommunikationsstil vorgelebt werden, den die Jugendlichen lernen sollen. Im Vordergrund steht bei der gesamten Ausbildung der Leitgedanke der transformativen Mediation.

#### 3.2 Rahmenbedingungen

**Zusammensetzung und Größe der Gruppe:** Die Lehrer der Projektgruppe, die später die Schülermediatoren begleiten sollen, müssen befähigt werden, selber Mediation bei Konflikten zwischen Schülern anzuwenden, auch wenn sie dabei in das oben geschilderte Dilemma zwischen der Rolle des Lehrers und der Rolle des Mediators geraten. Sie müssen später die Streitschlichter-Gruppe coachen und in Zukunft Streitschlichter aus- und weiterbilden.

Nach unseren Erfahrungen sollte daher bei einer Ausbildung mit externen Trainern die auszubildende Gruppe aus Lehrern und Schülern bestehen. Die gemeinsame Ausbildung hat den Vorteil, dass die Lehrer die Ausbildungsinhalte in der Praxis kennen lernen, ihre mediativen Kenntnisse im Rollenspiel mit Schülern üben kön-



nen und erleben, wie die Schülermediatoren in der Peer-Gruppe arbeiten. Für die Schüler ist es interessant, ihre Lehrer in anderen Rollen zu erleben. Dies stärkt das Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern. Für uns als Ausbilder sind die Lehrer ebenso Teilnehmer wie die Schüler, sie sollten an allen Übungen und Rollenspielen teilnehmen. Zusätzlich brauchen sie aber neben den Einheiten mit den Schülern gesonderte Fortbildungen.

Bei den Schülern ist darauf zu achten, dass die Gruppe der Streitschlichter die Schülerschaft nach Geschlecht und Nationalität gut repräsentiert. Nach unseren Erfahrungen hat sich bei der Größe und Zusammensetzung der Gruppe ein Verhältnis von 16 Schülern zu fünf bis acht Lehrern bei zwei Trainern bewährt. Als Ausbilder arbeiten wir immer zu zweit. Dies erleichtert die Betreuung der Rollenspielgruppen und intensiviert somit das Training. Die Teilnehmer erleben außerdem zwei Mediatoren mit unterschiedlichen Stilen, die in der gleichen Situation oft unterschiedlich vorgehen. Es wird so deutlich, dass es nicht den Königsweg in einem Mediationsgespräch gibt, sondern jeder Mediator seinen eigenen persönlichen Stil entwickeln muss.

**Zeitraumen:** Nach unseren Erfahrungen in den letzten Jahren, die auch von anderen Kollegen bestätigt werden, reichen etwa 20 Stunden aus, um Jugendlichen grundlegende Mediationskompetenzen zu vermitteln (s. auch Leiß u. Kaeding, 1997). Neben der Grundausbildung sind weitere Übungseinheiten, Rollenspiele etc. erforderlich. Selbstverständlich ist es wünschenswert, für die Grundausbildung mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Dies scheitert aber meist an den finanziellen Möglichkeiten und an der Realität des Schulalltags. Das Training kann grundsätzlich in mehreren Einzeleinheiten oder als Kompakttraining stattfinden. Ein Training in kurzen Einheiten von je eineinhalb Zeitstunden hat den Nachteil, dass die Teilnehmer oft noch zu sehr mit den Gedanken beim Schulalltag sind, zu wenig gemeinsame Zeit miteinander verbringen und dass das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe nur gering ist. Die eineinhalbstündigen Einheiten sind oft auch zu kurz, um intensiv mit den Jugendlichen an einem Thema arbeiten und üben zu können. Einigen Schulen ist es möglich, die zukünftigen Streitschlichter in einer Projektwoche außerhalb der Schule ausbilden zu lassen. Hierbei ist viel Zeit zum Üben und gegenseitigem Kennenlernen. Viele Schulen können sich aber diesen finanziellen und zeitlichen Aufwand nicht leisten.

Nach unseren Erfahrungen ist es für viele Schulen ein realistischer Weg, mit einer zweitägigen Grundausbildung mit zwölf Zeitstunden zu beginnen, an der sie weitere Vertiefungsnachmittage anschließen können. Die zwölf Stunden Intensivausbildung reichen aus, um den Jugendlichen die Haltung des Mediators, einige Methoden und Techniken und den Ablauf von Mediationsgesprächen zu vermitteln. Die Gruppe kann nach der Grundausbildung mit den Lehrern allein üben und an der weiteren Umsetzung des Projekts arbeiten. Nach einiger Zeit, wenn Schwierigkeiten auftreten, bei Rollenspielen, den ersten praktische Erfahrungen oder bei der Implementierung des Projekts, werden wir erneut von den Schulen für einige Stunden engagiert. Die Schulen sind flexibel und bestimmen selbst, in welchem Zeitrahmen sie vorgehen wollen und wann sie die Vertiefungseinheiten realisieren möchten. Die Vertiefungseinheiten können in Blocks von drei Stunden an Nachmittagen oder

auch an ganzen Tagen stattfinden. Ein großer Vorteil dieser Ablaufgestaltung ist, dass sich der Lernprozess über einen längeren Zeitraum hinzieht und somit intensiviert wird. Der finanzielle Aufwand für die Schulen ist geringer, da die Gruppen unter Anleitung der Lehrer viele Übungseinheiten selbst durchführen können und die externen Ausbilder nach der zwölfstündigen Grundausbildung gezielt zur Vertiefung und Supervision holen.

**Ort der Ausbildung:** Die Grundausbildung sollte möglichst außerhalb der Schule stattfinden, um ungestört vom Schulalltag arbeiten zu können. Neben einer guten Ausbildung ist es wichtig, dass die Gruppe sich gut kennen lernt und zusammenwächst. Die Teilnehmer müssen als Streitschlichter während ihrer Dienste viel Zeit miteinander verbringen und sich bei der Mediationsarbeit gegenseitig unterstützen können. Ein Aufenthalt mit auswärtiger Übernachtung ist daher wünschenswert. Wenn das nicht möglich ist, sollte besonders darauf geachtet werden, dass neben den reinen Ausbildungs- und Übungszeiten noch ausreichend Zeit für andere gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe ist.

### 3.3 Inhalte der Ausbildung

In den letzten Jahren haben wir ein Ausbildungskonzept entwickelt, das die in Abbildung 1 dargestellten Module enthält. Dieses Konzept hat sich in verschiedenen Schulformen und Altersstufen zwischen der 5. und 11. Jahrgangsstufe bewährt.

Wir arbeiten mit Spielen, Übungen, Demonstrationen, kurzen theoretischen Inputs, themenbezogenen, kleinen Selbsterfahrungseinheiten und vielen Rollenspielen. Zeitumfang und Intensität der theoretischen Inputs passen wir dem Alter der Schüler und der Schulform an. Zu Beginn der Ausbildung demonstrieren wir im Plenum ein Mediationsgespräch und spielen später bei Bedarf schwierige Situationen aus den Rollenspielen an. Bei der Demonstration am Anfang zeigen wir die allparteiliche und empathische Haltung des Mediators und den Ablauf. Dies bringt einen höheren Lerneffekt als viele theoretische Erklärungen. Es ist auch eine Darstellung unserer fachlichen Kompetenz, die uns Respekt bei den Teilnehmern verschafft. Eine Demonstration hat aber auch etwas Erdendes, da es nie planbar ist, wie ein Rollenspiel verläuft. Es kann während der Ausbildung bei einem Rollenspiel passieren, dass auch wir Profis in schwierigen Situationen an unsere Grenzen stoßen. Dies wirkt entlastend für die Teilnehmer.

Rollenspiele sind die wirkungsvollste Methode, um den Mediationsablauf und die unterschiedlichen Methoden und Techniken auszuprobieren und zu üben. Sie sind daher ein wichtiger Teil der Ausbildung. Der Lerneffekt ist bei den Rollenspielen ebenso groß wie bei den Mediatoren, da die Teilnehmer in der Rolle der Streitpartei spüren, welche Interventionen wie wirken. Die Rollenspiele werden in Kleingruppen, in der Regel mit vier Teilnehmern, durchgeführt. Bei der Bildung der Kleingruppen achten wir darauf, dass die Gruppen nach jeweils zwei Rollenspielen neu gebildet werden. Da die Schüler oft in Zweier-Teams als sogenannte Co-Mediatoren arbeiten, ist es für sie wichtig, die Zusammenarbeit mit verschiedenen Mitschülern auszuprobieren. Bei den Schülern sind die Rollenspiele sehr beliebt, die



## Module einer Streit-Schlichter-Ausbildung

### I. Kennenlernen und Einführung in das Thema

Gruppe lernt sich kennen

Was sind Konflikte?

Was bedeutet  
Mediation?

### II. 5-Phasen Modell mit Methoden und Techniken

#### 1. Phase Einleitung

Raum und Setting  
MaterialFormulierungshilfen  
für die  
BegrüßungGesprächsregeln  
1. ausreden lassen und zuhören  
2. nicht beleidigen,  
nicht beschimpfen

#### 2. Phase Sichtweise der Konfliktparteien

Aktiv Zuhören

Gefühle erkennen  
und  
ausdrückenZusammenfassen:  
wiedergeben  
Gemeinsamkeiten u.  
Unterschiede verdeutlichen  
umformulieren„Habe ich dich so  
richtig verstanden?“

#### 3. Phase Konflikterhellung

Eisberg-Modell  
Von den  
Positionen  
zu den  
Interessen

Ich-Botschaften

„Warum hast du .....?“  
„Was hast du gedacht .....?“  
„Wie hast du dich gefühlt,  
als .....?“  
„.....?“

#### 4. Phase Problemlösung

Brainstorming-Regeln:  
so viele Ideen wie möglich  
in kurzer Zeit  
alles wird aufgeschrieben  
keine Kommentare„Was bist du bereit zu tun, um den  
Streit zu lösen?“  
„Was wünschst du dir vom anderen?“

#### 5. Phase Vereinbarung

Wer wird wo  
wann (bis wann)  
was tun

Schlichtungsformular

### III. Ausblick, Umsetzung in die Praxis, Supervision

Gesamtablauf üben

Planung und Vorbereitung

Supervision

Abb. 1: Modul einer Streit-Schlichter-Ausbildung

praktische Umsetzung macht ihnen Spaß, sie fühlen sich gefordert und haben in den Kleingruppen einen geschützten Raum. Bei allen Rollenspielen erhalten die Teilnehmer eine genaue Instruktion für ihre Rollen. Es wird ihnen geholfen, sich in die Rolle hineinzufühlen. Auch hierdurch lernen sie Einfühlung und Empathie. Während der Rollenspiele gehen wir herum, beobachten und helfen den Mediatoren, wenn sie es wünschen.

### 3.4 Ablauf einer zweitägigen Grundausbildung

**Erster Tag:** Gerade bei Schülergruppen ist es zu Beginn wichtig, als Ausbilder gut in Kontakt mit den Schülern zu kommen. Wir versuchen eine lockere, ungezwungene Atmosphäre zu schaffen. Wir geben sehr früh jedem Teilnehmer die Möglichkeit, vor der Gruppe etwas zu sagen, um Hemmschwellen abzubauen.

Der erste Vormittag beginnt mit der Begrüßung und Vorstellung. Namensschilder von den Teilnehmern mit einem eigenen Symbol verziert, können gerade für jüngere Schüler ein guter Einstieg sein. Jeder geht dabei im Raum herum, stellt sich anderen vor, erklärt sein Symbol und fragt beim anderen nach. Eine andere Übung ist, dass zwei Teilnehmer, die sich vorher nicht oder wenig kannten, sich im Partnerinterview kennen lernen und sich dann gegenseitig der Gruppe vorstellen. Eine interessante Variante ist dabei, dass eine vorher mit dem Partner abgesprochene kleine Lüge eingebaut wird, die die Gruppe erraten muss. Im Partnergespräch wird das Zuhören geübt, bei der Vorstellungsrunde vor der Gruppe das Auftreten und Reden vor anderen und bei dem Erraten der Lüge Einfühlungsvermögen.

Eine gute Übung zur Einstimmung in das Thema Konflikte und Anerkennen von verschiedenen Sichtweisen ist die Übung „Meinungsbarometer Konflikt“ (Faller et al., 1996, S. 41). Es werden verschiedene Situationen genannt. Die Teilnehmer suchen sich zu jeder Situation einen Platz im Raum, je nachdem ob sie meinen, es sei ein Konflikt oder nicht. Wir fragen einzelne Teilnehmer, vor allem jene, die weit auseinander stehen, warum sie sich den jeweiligen Platz gesucht haben. Die Teilnehmer erfahren hierbei, dass ein Konflikt nicht ein punktuelles, objektives Ereignis ist, sondern dass jeder Konflikt einen Verlauf hat, und dass es unterschiedlichen Sichtweisen gibt, die mit den persönlichen Wertvorstellungen und Erfahrungen zusammenhängen. Und sie erfahren, dass die Sichtweisen nicht in die Kategorien richtig oder falsch eingeordnet werden, sondern ohne Werturteil nebeneinander stehen bleiben.

In der nächsten Einheit wird der Unterschied zwischen Positionen und Interessen verdeutlicht. Es wird ein Streit geschildert, bei dem eine Schülerin sich das Fahrrad von einem Mitschüler ausleihen möchte und dieser ablehnt. In gemischten Kleingruppen sollen die Schüler und Lehrer Ideen sammeln, warum die Schülerin sich das Rad ausleihen möchte und warum der Mitschüler es ihr nicht geben will. Das Erstaunen bei den Teilnehmern ist oft groß, wie unterschiedlich die möglichen Interessen, Bedürfnisse und Hintergründe sein können.

Die Teilnehmer erarbeiten sich anschließend den Ablauf des Fünf-Phasen-Modells anhand von Karten. Sie erhalten ein entsprechendes Arbeitsblatt (Abb. 2), das die fünf Phasen darstellt und das sie als Vorlage und Leitfaden für die Streitschlichtungsgespräche nutzen.

## 5 Phasen einer Streit-Schlichtung

1. **Einleitung**
  - Begrüßung
  - Rolle der Schlichter
    - wir bleiben neutral, werten und urteilen nicht
    - wir helfen euch, über euren Streit zu reden
    - wir helfen euch, selber Lösungen zu finden
  - Grundregeln
    - einander ausreden lassen und zuhören
    - nicht beleidigen oder beschimpfen
    - Streitparteien sind selber verantwortlich für die Lösungen
    - das Gespräch ist freiwillig
    - das Gespräch ist vertraulich
  - Einverständnis einholen
    - Seid ihr bereit, die Gesprächsregeln einzuhalten?
    - Wollt ihr den Streit hier selber lösen?
2. **Sichtweisen der Konfliktparteien**
  - Klärung der verschiedenen Sichtweisen
    - Was ist passiert? Wer möchte zuerst erzählen?
    - das Gehörte zusammenfassen, spiegeln, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlichen, umformulieren
    - Habe ich dich so richtig verstanden?
3. **Konflikterhellung**
  - Verstehen des eigentlichen Konflikts hinter den Sichtweisen
    - nachfragen, klären (offene Fragen)
    - hilft Gefühle, Wünsche, Interessen zu formulieren
      - z. B. Wie hast du dich gefühlt, als .....?
      - Was genau hat dich so wütend gemacht?
      - Warum ist das so wichtig für dich?
      - Was hättest du dir vom anderen in dem Moment gewünscht? Was wäre dann anders gewesen?
    - am Ende der Phase, wenn der Konflikt geklärt ist: Perspektivenwechsel und eigene Anteile erkennen
      - z. B. Was hast du verstanden vom anderen?
      - Wie geht es euch jetzt?
      - Wenn du den Film zurückdrehen könntest, was würdest du jetzt vielleicht anders machen?
4. **Problemlösung**
  - Brainstorming
    - Was bist du bereit zu tun, damit ihr den Streit beenden könnt?
    - Was wünschst du dir vom anderen?
    - Vorschläge aufschreiben lassen
    - wenn alle fertig sind, Vorschläge vorlesen lassen (ohne Kommentare zwischendurch)
  - Vorschläge diskutieren, Vereinbarung suchen
5. **Einigung**
  - Vereinbarung genau formulieren
  - Vereinbarung vorlesen und unterschreiben lassen

Abb. 2: Die 5 Phasen einer Streit-Schlichtung

Nach einer kurzen Einführung über die Rolle des Mediators, ein gutes Setting und die Vorbereitung eines Mediationsgesprächs demonstrieren wir ein Mediationsgespräch im Plenum. Zwei Schüler aus der Gruppe spielen die Streitparteien. Es folgt die Auswertung der Demonstration. Danach versuchen sich die Teilnehmer in einem neuen Rollenspiel noch vor der Mittagspause in Kleingruppen selbst als Mediatoren an einem anderen Fallbeispiel.

Am Nachmittag gibt es einen kurzen Input zur Phase 1. Zur Phase 2 folgen Inputs und Übungen zum Aktiven Zuhören und Zusammenfassen (s. Abb. 2 ). Die Teilnehmer üben anhand weiterer Rollenspiele. Jedes Rollenspiel wird kurz in der Kleingruppe und anschließend im Plenum ausgewertet.

Um den Teilnehmern zu helfen, einen Zugang zu den Hintergründen eines Konflikts zu finden, führen wir das Eisbergmodell nach Ortrud Hagedorn ein. Bei einem Eisberg ragt nur die Spitze aus dem Wasser heraus, der größte Teil liegt unter der Wasseroberfläche verborgen. Ähnlich ist es bei einem Konflikt, sichtbar ist für den anderen nur, was jemand sagt, seine Körperhaltung, Stimme, Gestik und Mimik. Unsichtbar sind dagegen seine Wünsche, Befürchtungen, Interessen, Bedürfnisse und Gefühle (Hagedorn, 1996). Hier müssen die Mediatoren auf „Tauchstation“ gehen. Nach der Erklärung des Modells lassen wir die Teilnehmer anhand eines eigenen Konflikts oder einem Rollenspielkonflikt die Eisberge der Streitparteien malen. Der Tag endet mit einer Schlussübung und einer Wunschrunde für den zweiten Tag.

**Zweiter Tag:** Am zweiten Vormittag liegt der Schwerpunkt auf der Phase 2 und 3. Aktives Zuhören, gutes Zusammenfassen und Gefühle-Spiegeln wird durchgehend bei den Rollenspielen geübt. Ich-Botschaften sind für uns ein wichtiger Teil der Ausbildung. Sie gehören zum Grundhandwerkzeug eines Mediators (Besemer, 2000), sie dienen als Leitfaden und Analyseelement in der Mediation. Es geht hierbei nicht um die Alltagstauglichkeit von Ich-Botschaften, sondern um die Übertragung der Elemente einer Ich-Botschaft in ein Mediationsgespräch. Zur Einführung in das Thema führen wir in Anlehnung an Thon und Buthmann eine Übung durch, in der zu je drei Ausgangssituationen drei Reaktionsmöglichkeiten geschildert werden und die Teilnehmer entsprechend der Fernsehendung „1, 2 oder 3“ sich an den Platz stellen müssen mit der Reaktion, die sie für die fairste halten. Nach einem kurzen Gespräch über die Unterschiede von Ich-Botschaften und Du-Botschaften formulieren die Teilnehmer auf einem Arbeitsblatt in Einzelarbeit Ich-Botschaften (Thon u. Buthmann, 2001). Bei der Auswertung der Arbeitsblätter im Plenum verdeutlichen wir den Transfer zur Mediation. Wir achten darauf, dass die Teilnehmer die Ausgangssituation und das Verhalten des anderen neutral, ohne zu bewerten, beschreiben. Wir weisen auf kleine Wörter wie „einfach“, „immer“, „noch nicht“ hin, die oftmals Schlüsselwörter sein können (z. B. „Wenn du mir das geliehene Geld immer noch nicht wiedergeben hast ...“). Wir sprechen über die verschiedenen Gefühle und auch über Gefühlslagen, bei dem die Verantwortung des anderen mitschwingt und somit wieder mehr über den anderen ausgesagt wird als über sich selbst, z. B. „Ich fühle mich vernachlässigt“, „Ich bin enttäuscht“. Wir zeigen, wie in einem Mediationsgespräch an diesen Stellen nachgefragt werden

kann. Bei dem dritten Element der Ich-Botschaft, den „Auswirkungen auf die eigene Situation“, arbeiten wir Bedürfnisse und Interessen heraus, soweit sie von den Teilnehmern noch nicht deutlich genug geäußert wurden. Bei dem letzten Teil, „dem Wunsch an den anderen“, besprechen wir den Unterschied zwischen Wunsch und Forderung.

Um am Eisberg abtauchen und die Elemente der Ich-Botschaften herausarbeiten zu können, müssen die Teilnehmer lernen, gute Fragen zu stellen. Es wird der Unterschied zwischen geschlossenen und offenen Fragen diskutiert und Fragen aus den Rollenspielen gesammelt, die hilfreich für den Prozess waren. Als weiteres Element der Phase wird der Perspektivenwechsel besprochen und das Erkennen der eigenen Anteile am Konflikt. Die Teilnehmer üben wieder an mehreren Rollenspielen den gesamten Ablauf mit dem Schwerpunkt auf der Phase 3, der Konfliktherhellung. Bei Bedarf wird das Rollenspiel einer Kleingruppe aufgegriffen und gemeinsam im Plenum bearbeitet.

Am zweiten Nachmittag wird der Übergang von der Phase 3 zur Phase 4, von der Konfliktherhellung zur Suche nach Lösungsvorschlägen, vertieft. Die Teilnehmer begreifen, dass die Streitparteien erst dann konstruktive Vorschläge machen können, wenn sie sich über ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen klar sind und die Perspektive des anderen verstehen können. Ein weiterer Schwerpunkt sind die Phasen 4 und 5 (s. Abb. 2). Es werden die Regeln des Brainstormings erklärt und verschiedene Methoden, Lösungsvorschläge zu sammeln, besprochen. Zur Formulierung einer Vereinbarung lernen die Teilnehmer, dass die Lösung so konkret und verständlich wie möglich formuliert sein soll und an welchen Merkmalen eine gute Vereinbarung zu erkennen ist. Aber auch in der Phase 4 und 5 weisen wir auf die Eigenverantwortung der Streitparteien hin, die für ihre Vereinbarung selber verantwortlich sind. Die Mediatoren fragen bei Unklarheiten oder Ungereimtheiten bei den Vorschlägen nach, bewerten sie aber nicht und lassen die Entscheidungsbefugnis bei den Streitparteien.

### 3.5 Vertiefungseinheiten

Die Vertiefungseinheiten sollten nicht kürzer als drei Zeitstunden sein, um intensiv arbeiten und an Rollenspielen üben zu können. In Gesprächen zur Vorbereitung der Vertiefungseinheiten klären wir ab, welche Themen sich die Gruppe wünscht und wo das Projekt steht. Es werden häufig Probleme in der Phase 3 genannt, wie nachgefragt werden kann, wie das Abtauchen beim Eisberg in die Praxis umgesetzt werden kann, oftmals werden Fragen zur Neutralität, zu Mediationen mit mehreren Konfliktparteien, zu Grenzen der Schülermediation und Mobbing gestellt. Hilfreich ist hier, zusätzliche Zeiten für die Lehrer zu vereinbaren, um sie als Ausbilder und Motor des Projekts besser unterstützen zu können. Wichtig ist auch, die Gruppe bei der Supervision von Fällen zu unterstützen und eine fachliche Anleitung zur kollegialen Fallbesprechung zu vermitteln. Wir haben in Anlehnung an ein Covisionskonzept, das für Ausbildungsteilnehmer von Mediationsausbildungen erstellt wurde (Bernhardt, 2002), eine Anleitung zur kollegialen Fallbesprechung für Schulen erarbeitet, die speziell auf Schülermediatorengruppen abgestimmt ist.

## 4 Schlussbemerkungen

Die Evaluationsstudie „Gewaltprävention durch Schülermediation“ in Thüringen zeigt, dass in den Schulen bisher kaum Zeit und Ressourcen vorhanden waren, um die Qualität der Streitschlichter-Projekte systematisch zu untersuchen (Will, Erdmenger u. Schäfer, 2005). Dies dürfte auch für Schulen in anderen Bundesländern gelten. Die Durchführung und Organisation der Streitschlichter-Projekte beansprucht so viel Zeit und Kraft, dass für eine Selbstevaluation offensichtlich keine Kapazitäten mehr vorhanden sind. Finanzielle Mittel für eine Evaluation durch Externe sind in der Regel nicht vorhanden. Dies ist bedauerlich, da durch eine Evaluation rechtzeitig Fehler und Schwächen bei der Umsetzung des Projekts deutlich gemacht werden und somit langfristig die Qualität des Projekts gesichert werden kann. Interessierte, die an ihrer Schule das Mediationsprojekt selbst evaluieren möchten, finden hilfreiche Tipps und Vorlagen im Thüringer Kursbuch Schülermediation (Will et al., 2005).

Förderlich für die Qualität von Streitschlichter-Projekten ist auch eine Vernetzung der Schulen im Bereich Mediation. Lehrer könnten sich fachlich austauschen, gemeinsam Fortbildungen organisieren und Synergieeffekte nutzen. Auch eine Zusammenarbeit von Schülermediatoren benachbarter Schulen wäre an vielen Orten sinnvoll. So könnten Schulwegkonflikte und Streitereien in Schulbussen frühzeitig aufgegriffen und eine Eskalation der Konflikte verhindert werden.

Inzwischen gibt es an vielen Schulen sehr gute Schülermediatoren mit mehrjähriger Erfahrung als Streitschlichter. Solange sie noch an ihrer Schule sind, unterstützen sie häufig ihre Lehrer bei der Ausbildung von neuen Streitschlichtern oder sind Ansprechpartner für schwierige Fälle an ihrer Schule. Es bleibt spannend, ob und wie dieser Erfahrungsschatz der Jugendlichen in den nächsten Jahren verstärkt auch außerhalb der Schulen genutzt wird, in der Jugendarbeit, in Ausbildungsbetrieben und in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

## Literatur

- Bernhardt, H. P. (2002). Schematische Darstellung der kollegialen Fallbesprechung. Unveröffentlichte Ausbildungsmaterialien des IMS Institut für Mediation, Streitschlichtung und Konfliktmanagement e. V. Poing b. München.
- Besemer, C. (2000). Mediation-Vermittlung in Konflikten. Königsfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben.
- Braun, G., Dietzler-Isenberg, E., Nottbohm, M., Püttmann, U., Schmiegel, K., Würbel, A. (2005). Kinder lösen Konflikte selbst! Mediation in der Grundschule. Bensberger Studien 11. Bergisch-Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg.
- Bush, R., Folger, J. (1994). The Promise of Mediation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Faller, K., Kerntke, W., Wackmann, M. (1996). Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Das Streitschlichter-Programm. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Fisher, R., Ury, W. (1998). Das Harvard-Modell. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. Frankfurt a. M.: Campus.

- Hagedorn, O. (1996): Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Jefferys-Duden, K. (1999). Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim: Beltz.
- Leiß, K., Kaeding, P. (1997). Peer-Mediation an Schulen. Ein Trainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler. Hamburg: Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Hrsg. von Alexander Redlich, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Simsa, C. (2001). Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied: Luchterhand.
- Thon, C., Buthmann, A. (2001). Fair streiten lernen. Ein Tutoren- und Präventionsprogramm für die Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Will, H.-D., Erdmenger, C., Schäfer, R. (2005). Thüringer Kursbuch Schülermediation. Erfurt: Forschungs- und Praxisstelle Mediation (FPM) der Fachhochschule Erfurt.

**Korrespondenzadresse:** Rechtsanwältin Catharina Henke, Au im Wald 1, 83567 Unterreit;  
E-Mail: c.henke@au-im-wald.de