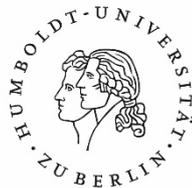


Humboldt-Universität zu Berlin

**Erwachsenenpädagogischer
Report**

Band 83



René Henke

Mediation als Lernprozess

**Eine exemplarische Analyse der Lernbegründungen von
TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2023

Angaben zum Autor

Henke, René, M. A., Dipl.-Kfm.

Institution (Arbeitgeber): Zuhören – Verstehen – Lösen

Arbeitsschwerpunkte: Mediator, systemischer Organisationsberater und
Coach

E-Mail: kontakt@zuhoeren-verstehen-loesen.com

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<http://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

PD Dr. Marion Fleige

Korrektur: Gerlinde Sonnenberg

Layout: René Henke, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 66892

Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

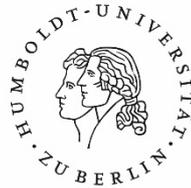
Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

**Erwachsenenpädagogischer
Report**

Band 83



René Henke

**Mediation als Lernprozess
Eine exemplarische Analyse der Lernbegründungen von
TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen**

Berlin 2024

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens erfährt die Erwachsenenbildung eine Neuausrichtung. Der traditionelle Fokus auf formalisierte Lehr-/Lernprozesse wird um informelle und nicht formale Lehr-/Lernformen erweitert. (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2001, S. 3-4). Für den Lernprozess von Erwachsenen bedeutet dies, dass neuere Formen pädagogischen Handelns an Relevanz gewinnen.

In der vorliegenden Arbeit wird Mediation als besondere Art der pädagogischen Grundform der Beratung (Glenewinkel & Kraft 2017, S. 512) unter erwachsenenpädagogischer Perspektive erstmalig untersucht und somit der wissenschaftliche Versuch unternommen, den pädagogischen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand Mediation zu konturieren. Dabei wird der Fragestellung nachgegangen, warum Menschen sich für die Teilnahme an Mediationsprozessen entscheiden. In Abwägung verschiedener lerntheoretischer Zugänge findet die Forschungsfrage Anschluss in den kulturellen und gesellschaftlich geprägten Möglichkeitsräumen und den subjektiven Handlungsbegründungen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. In dieser wird Mediation als Lernprozess eingeordnet und empirisch untersucht, welche sich angesichts des explorativen Charakters am Paradigma der qualitativen Sozialforschung orientiert.

Es werden drei halbstrukturierte, erzählgenerierende Interviews mit Teilnehmenden an Mediationsprozessen geführt und in Anlehnung an den zuvor abgesteckten theoretischen Bezugsrahmen deduktiv-induktiv ausgewertet.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis	8
Abbildungsverzeichnis	8
1. Einleitung	9
2. Verständnis zu Mediation	10
2.1 Ursprung und kurzer Abriss zur Entwicklung von Mediation	10
2.2 Heutiges Verständnis zu Mediation in Deutschland	11
2.2.1 Mediationsverständnis aus rechtlicher Perspektive.....	11
2.2.2 Mediationsverständnis aus Perspektive der Praxis	13
2.2.2.1 praktisches Vorgehen in der Mediation	14
2.2.2.2 Anlässe in der Mediation	15
2.3 Verständnis von Mediation für die Forschungsarbeit	15
3. Forschungsstand	16
3.1 Aktueller Stand zum Forschungsgegenstand Mediation	16
3.2 Forschungsstand zu Mediation als Lernprozess	18
3.2.1 Bildungstheoretische Reformulierung von Mediation	18
3.2.2 Mediation als Sonderform von Beratung	18
3.3 Präzisierung der Forschungslücke	19
4. Lernen	19
4.1 Verständnis zu Erwachsenen in der Erwachsenenbildung.....	20
4.2 Theorien des Lernens	20
4.2.1 Konstruktivismus.....	21
4.2.2 Biografisches Lernen	22
4.2.3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie.....	23

5.	Forschungsdesign	26
5.1	Forschungsfragen	26
5.2	Datenerhebung	28
5.3	Sampling	29
5.4	Datenauswertung.....	30
6.	Ergebnisse und Interpretation der Daten	31
6.1	Fall 1	31
6.1.1	Subjektive Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung	31
6.1.2	Subjektive Handlungsmöglichkeiten und ihre Gegenstandsbedeutungen	34
6.1.2.1	Gerichtliches Scheidungsverfahren	34
6.1.2.2	Mediation	35
6.1.3	Subjektive Lernbegründungen.....	36
6.1.4	Neue subjektive Handlungsfähigkeit.....	39
6.2	Fall 2	40
6.2.1	Subjektive Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung	40
6.2.2	Subjektive Handlungsmöglichkeiten und ihre Gegenstandsbedeutungen	43
6.2.2.1	Gerichtliches Scheidungsverfahren	43
6.2.2.2	Mediation	44
6.2.3	Subjektive Lernbegründungen.....	45
6.2.4	Neue subjektive Handlungsfähigkeit.....	47
6.3	Fall 3	48
6.3.1	Systemische Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung	48
6.3.2	Begründung zur Nichtberücksichtigung des Falles	50
6.3.3	Kritische Einordnung des theoretischen Zuganges für Fall 3	51
6.4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	52
6.5	Wirklichkeitskonstruktion des Forschenden und Auswirkungen auf die Ergebnisse	55
7.	Abschluss und Fazit	56

8. Literaturverzeichnis	59
Anhang 1: Leitfadeninterview	64
Anhang 2: Kodierleitfaden.....	67
Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report	72

Abkürzungsverzeichnis

BMF	Bundesministerium für Justiz
Hrsg.	Herausgebende
PC	Personal Computer
PWC	PriceWaterhouseCoopers
SLAS	Service Level Agreements
vgl.	vergleiche

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsbereiche von MediatorInnen (BMJ 2017, S. 203).....	15
Abbildung 2: Sampling der Interviews.....	29

1. Einleitung

„Warum entscheiden sich Menschen für die Teilnahme an Mediationsprozessen? – Diese Frage stelle ich mir nicht nur als selbstständiger Mediator, sondern auch als Erwachsenenbildner.

Letzteres mag Erwachsenenbildner erstaunen, stellt Mediation doch kein traditionelles Handlungsfeld der Erwachsenenbildung dar. Erfahren die Lebens- und Arbeitswelten Erwachsener durch sich gesellschaftlich und wirtschaftlich verändernde Rahmenbedingungen neue Schwerpunktsetzungen, bedeutet dies für die Erwachsenenbildung, dass sich ihr traditioneller Fokus auf formalisierte Lehr-/Lernprozesse mit dem Konzept des lebenslangen Lernens um informelle und nicht formale Lehr-/Lernformen erweitert (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2001, S. 3-4). Lag in der Vergangenheit der Schwerpunkt der Erwachsenenbildung auf der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, fokussieren neuere Formen auf kompetenz- und lernergebnisorientiertes Lernen. Es findet ein Perspektivwechsel statt – vom Lehren zum Lernen und von der Anleitung hin zur Partizipation. Für den Lernprozess von Erwachsenen bedeutet dies, dass neuere Formen pädagogischen Handelns an Relevanz gewinnen. „Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (Commission of the European Communities 2000, S. 3) Die Einschätzung der Commission of the European Communities zeigt, dass Erwachsenenbildung in Bezug auf lebenslanges Lernen offen dafür ist, ihr Verständnis zu Lernprozessen und Lehr-Lernformen zu erweitern. Hoffmann sowie Glenewinkel & Kraft folgen diesem Gedanken. Sie interpretieren Mediation als eine besondere Art der pädagogischen Grundform der Beratung und begründen dies mit zentralen strukturellen Elementen, welche sich sowohl in der Beratung wie auch in der Mediation wiederfinden (vgl. Hoffmann 2016, S. 9; Glenewinkel & Kraft 2017, S. 513). „Beide Verfahren sind grundsätzlich freiwillig; sie sind vertraulich und laufen mit Hilfe eines Dritten hinreichend strukturiert ab“ (Glenewinkel & Kraft 2017, S. 512). Wird nun Erwachsenenbildung im Kontext von Erziehungswissenschaften betrachtet, lassen sich für das Feld der Mediation Verbindungen zur Erwachsenenbildung und Beratung herstellen (vgl. Hoffmann 2016, S. 9).

In der vorliegenden Arbeit wird der wissenschaftliche Versuch unternommen, den pädagogischen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand Mediation zu schärfen. Mediation allgemein als „ein Verfahren zur freiwilligen kooperations- und konsensorientierten Konfliktregelung, zu der eine unparteiische dritte Person, ..., unterstützend herangezogen wird“ beschrieben (Apel 2010, S. 208) scheint als Verfahren zwischenmenschlicher Interaktion mithilfe von Theorien und Methoden der Sozialwissenschaften grundsätzlich erforschbar (vgl. Mayer & Busch 2012, S. 7). Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es ist es, lerntheoretische Perspektiven und Mediationspraxis derart miteinander zu verbinden, dass sie Anchlüsse für die noch junge Mediationsforschung wie auch für die praktische Arbeit als MediatorIn bieten.

Das Verständnis zu Mediation in der Öffentlichkeit wird durch den Fachdiskurs der deutschen Mediationsverbände geprägt. Um Mediation als Forschungsgegenstand fassen zu

können, wird in Kapitel 2 das der Forschungsarbeit zugrunde liegende Verständnis von Mediation aus der normativen Verankerung im Mediationsgesetz sowie der praktischen Anwendung von Mediation abgeleitet. Dieses Vorgehen erscheint notwendig, da der Forschungsgegenstand Mediation in Deutschland erst seit kurzer Zeit systematisiert und theoretisch erschlossen wird (vgl. Kriegel-Schmidt 2017, S. 2). Kapitel 3 gibt dazu den aktuellen Forschungsstand wieder und zeigt auf, dass Mediation aus lerntheoretischer Perspektive empirisch noch nicht erforscht ist. Erwachsenenbildnerische Lerntheorien werden in Kapitel 4 hinsichtlich ihrer Erklärungsmöglichkeiten für das vorliegende Forschungsinteresse bewertet. Die Reformulierung des Forschungsgegenstandes Mediation aus Perspektive der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie in Kapitel 5 bildet die Grundlage für die empirische Untersuchung in Kapitel 6. Im Rahmen der empirisch deskriptiven Forschungsarbeit werden drei halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit ausgewählten TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen durchgeführt. Die Fragestellungen ergeben sich aus der grundlagentheoretischen Einordnung von Mediation und dem daraus abgeleiteten spezifischen Forschungsinteresse hinsichtlich der Lernbegründungen von TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen. Es werden die Handlungsproblematiken beleuchtet, mit welchen sich die interviewten Personen zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung über die Teilnahme an einem Mediationsprozess konfrontiert sahen, welche Handlungsmöglichkeiten sie erkannten und welche sozial-gesellschaftlichen Gegenstandsbedeutungen sie diesen Handlungsmöglichkeiten zugeschrieben haben. Darüber hinaus wird untersucht welche Handlungsprämisse für die Subjekte leitend waren, welche subjektiven Lebensinteressen dabei verfolgt wurden und welche Intentionen den Lernbegründungen zugrunde lagen. Zur Datenauswertung werden die Inhalte der Interviews der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring folgend strukturiert und mittels deduktiver und induktiver Kategorien geordnet.

2. Verständnis zu Mediation

Der Ausdruck Mediation wird im alltäglichen Sprachgebrauch wenig verwendet. Schnell wird er mit dem ähnlich klingenden Begriff Meditation verwechselt. So verwundert es nicht, dass der Begriff Mediation überwiegend von Menschen verwendet wird, die „Mediation positiv erlebt haben oder selbst, meist erfolgreich und auch begeistert, mediieren“ (Kreuser 2017, S. 17).

Das folgende Kapitel leitet das der Forschungsarbeit zugrunde liegenden Verständnis von Mediation her. Dazu beschreibt es in einem kurzen Abriss den Ursprung und die Entwicklung von Mediation, welche das heutige Verständnis von Mediation in den gesetzlichen Bestimmungen sowie aus dem Blickwinkel der praktischen Anwendung prägen.

2.1. Ursprung und kurzer Abriss zur Entwicklung von Mediation

Ursprünge von Mediation finden sich in europäischen, afrikanischen und asiatischen Kulturkreisen. In Europa wird auf den aus dem lateinischen Sprachraum stammenden Begriff *mediatio* verwiesen. Dieser wurde ursprünglich im theologischen Kontext gebraucht und

umschreibt das Amt des „Mittlers“ wie auch den Prozess der „Vermittlung“ (vgl. von Sinner 2012, S. 44). Bereits in der Bedeutung des Begriffes *mediatio* spiegeln sich die zwei Seiten einer Medaille wieder, welche vor dem Hintergrund kultur- und zeitgeschichtlicher Entwicklungen das Verständnis zu Mediation bestimmen. Sich wandelnde Kontexte, Anlässe und Annahmen zu Wirkmechanismen von Vermittlung führen über die Zeit zu sich verändernden Auffassungen von Mediation.

In Zeiten vor der Reformation als Instrument der Friedensstiftung verstanden, war die Vermittlung nur ausgewählten Personen vorbehalten, um in der Rolle des vermittelnden Friedenstifters dazu beizutragen, Kriege zu beenden. Im Zuge der durch die Aufklärung angestoßenen Änderungen zum Verständnis von Gesellschaft, Handlungsfreiheit und zivilrechtlicher Kodifikationen veränderten sich Kontext, Anlässe und Anzahl von Vermittlungsprozessen. Aus dieser Zeit stammen die Überlegungen Christian Wolffs, der Mediation nicht losgelöst, sondern im Kontext einer Vielzahl denkbarer Streitendigungsarten betrachtet. Wolff unterschied dabei zwischen einer Entscheidung „der die Wahrheit erhebt und bestimmt, ...“ und einer Beilegung oder Schlichtung des Streits, bei der die Wahrheit im Zweifel gelassen wird und die auf dem Willen der Streitparteien zur als Vertrag zu denkende Einigung beruht“ (von Sinner 2012, S. 59). Wolff stellt in seinen Ausführungen einen Zusammenhang zwischen Mediation, Gerichts- und Schiedsverfahren in der Art her, dass es sich für ihn um voneinander abgrenzbare Verfahren handelt, welche zum Ziel haben, einen Streit zwischen Parteien zu beenden, wobei das Gerichtsverfahren erst zum Zuge kommen soll, wenn der Verzicht, der Vergleich oder eine Mediation erfolglos geblieben ist. Er hebt hervor, dass bei Schiedsverfahren und Mediation der Prozess der Kompromissfindung durch einen Vorschlag bzw. die Prozessbegleitung der unterstützenden Person erfolgt, die Schließung des Kompromisses aber den beteiligten Parteien obliegt und nicht bindend ist. In diesem Punkt beschreibt er den Unterschied zum Gerichtsverfahren, in welchem der Spruch des Richters für alle Parteien bindend ist. Anders als in den vorangegangenen Beschreibungen definiert sich Mediation bei Wolff damit über das Tun und nicht über gegebene Eigenschaften des/der MediatorIn. „Die Mediation ist bei Wolff somit in erster Linie als Prozess gemeinsamen Erwägens gedacht, an dem der Mediator gestaltend aber auch inhaltlich beitragen soll“ (von Sinner 2012, S. 61).

2.2. Heutiges Verständnis zu Mediation in Deutschland

2.2.1. Mediationsverständnis aus rechtlicher Perspektive

Mediation ist in §1 des „Gesetz zur Förderung der Mediation und anderer Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung – Mediationsgesetz“ vom 21. Juli 2012 in der

deutschen Zivilprozessordnung gesetzlich verankert.¹ Mit seiner Verortung wird die Nähe von Mediation zur Rechtsprechung betont.²

In §1 Abs. 1 wird Mediation als ein vertrauliches und strukturiertes Verfahren charakterisiert, „bei dem Parteien mithilfe eines oder mehrerer Mediatoren freiwillig und eigenverantwortlich eine einvernehmliche Beilegung ihres Konflikts anstreben“ (BMJ 2012, §1 Abs. 1 Mediationsgesetz). Die Rolle der MediatorIn wird in §1 Abs. 2 verstanden als „eine unabhängige und neutrale Person, die ohne Entscheidungsbefugnis die Parteien durch die Mediation führt“ (BMJ 2012, §1 Abs. 2 Mediationsgesetz).

Gegenüber anderen gerichtlichen Verfahren der bürgerlichen Zivilprozessordnung grenzt sich Mediation dadurch ab, dass es in starkem Masse auf Autonomie und Selbstverantwortung der Parteien abstellt (vgl. BMJ 2012, §1 Abs. 1 Mediationsgesetz). In der Folge entsteht durch eine Mediation nicht zwangsläufig eine rechtsverbindliche Konfliktlösung (vgl. Zehle 2012, S. 13). Die Teilnahme am Verfahren ist freiwillig und kann jederzeit durch die Parteien oder für den Fall, das kein Einigungswillen bei den Parteien vorhanden ist, durch die MediatorIn beendet werden (BMJ 2012, §2 Abs. 5 Satz 2 Mediationsgesetz). Für den Fall, das die Parteien eine Lösungsvereinbarung schließen, ist diese nicht juristisch verbindlich und kann jederzeit von den Parteien wieder aufgehoben werden.

Im Zuge der Einführung des Mediationsgesetzes erfährt Mediation eine inhaltliche und rechtliche Neuausrichtung. Ursprünglich als gerichtsinterne Mediation ausschließlich von Richtern durchgeführt, wurde Mediation verstanden als verfahrensbegleitende Unterstützung, um konsensorientiert rechtlich verbindliche Problemlösungen mit den Konfliktparteien zu erarbeiten. Heute wird der Begriff ausschließlich für Mediationen verwendet, welche außerhalb von gerichtlichen Verfahren stattfinden. Zur transparenten Abgrenzung werden gerichtsinterne Mediationen als Güterichterverfahren bezeichnet, die neutralen Dritten als Güterichter.

Aufgrund seiner Verankerung als abstrakte Rechtsnorm bedarf es einer Konkretisierung zum Verständnis von Mediation, welches sich aus der Rechtsanwendung ergibt. Dieses erfährt Mediation durch die Verordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren (ZmediatAusbV) vom 21. August 2016. Das in der Rechtsverordnung beschriebene Curriculum spezifiziert die Ausbildungsinhalte für MediatorInnen und

¹ Mit der Einführung des Mediationsgesetzes folgt die Bundesrepublik Deutschland der Vorgabe der Europäischen Kommission aus dem Jahre 1999, außergerichtliche Streitbeilegungsverfahren im Zivil- und Handelsrecht zu verorten. Zu diesen zählt neben dem Schiedsverfahren auch die Mediation (vgl. Zehle 2012, S. 4f).

² Es ist überliefert, dass bereits Aristoteles in seinen Überlegungen zur Stellung des Richters die Nähe zwischen Mediation und Rechtsprechung betont. So nutzt er für die Rolle des Richters den Begriff dikatès und für die Rolle des Mittlers den Begriff mesidiou. „Wenn es daher Streitigkeiten gibt, so geht man zum Richter um Hilfe. Der Weg zum Richter aber ist der Weg zum Recht, denn das Wesen des Richters will gleichsam verkörpertes Recht sein. Und man sucht den Richter als den Mann, der in der Mitte steht, und mancherorts nennt man ihn 'Mittler', um die Erwartung anzudeuten, dass man sein Recht bekommt, wenn man die Mitte bekommt. So ist das Recht ein Mittleres, da es auch der Richter ist. Der Richter stellt die Gleichheit wieder her und das ist so, wie wenn er bei einer in zwei ungleiche Teile geteilten Linie den Abschnitt, um den der größere Teil über die Mitte hinausreicht, wegnähme und dem kleineren Teil hinzufüget. Wird aber das Ganze in zwei gleiche Teile geteilt, so sagt man., man habe 'das Seinige', wenn jeder eben den gleichen Anteil erhalten hat“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik zit. in Duss-von Werdt 2015, S. 37).

konkretisiert damit das Verständnis von Mediation. Die inhaltliche Ausgestaltung erfolgte federführend durch die deutschen Mediationsverbände, welche den Fachdiskurs und die politische Öffentlichkeitsarbeit zu Mediation bestimmen. Die Diversität der Mediationsverbände³ spiegelt sich in ihrer Anzahl und nicht zuletzt auch in ihrem gegensätzlichen Verständnis von Mediation wieder (vgl. Tröndle 2018, S. 117). Verbände mit Verbindungen zu Wirtschaft sowie dem juristischen Feld interpretierten Mediation im Sinne einer interessen geleiteten Verhandlung und orientieren sich dabei stark an ökonomischen Codes. Wohingegen Mediationsverbände, welche von der Friedensbewegung, therapeutischem Fallverstehen und der systemischen Beratung beeinflusst werden, den transformativen und verstehensbasierten Charakter von Mediation betonen (vgl. Tröndle 2018, S. 221). Die Verordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren enthält mit der personenzentrierten Gesprächsführung nach C. Rogers, der Verhandlung, der Moderation und der persönlichen Kompetenz Elemente der Verhandlungs-, der transformativen- und der verstehensbasierten Mediation.

Die Zertifizierung von ausgebildeten MediatorInnen obliegt den deutschen Mediationsverbänden. Die Ausgestaltung der Rechtsnorm und der Rechtsverordnungen zum Verfahren der Mediation lassen den Mediationsverbänden Spielraum bei der konkreten Ausgestaltung von Standards und Ausbildungsrichtlinien, welche wiederum die Voraussetzung für eine erfolgreiche Zertifizierung bilden.

2.2.2. Mediationsverständnis aus Perspektive der Praxis

Die in der Praxis vorzufindenden Verständnisse zu Mediationen lassen sich auf die aus den USA stammenden Ansätze der Verhandlungs-, transformativen- und verstehensbasierten Mediation zurückführen (vgl. Tröndle 2018, S. 117). Es ist zu vermuten, dass ihnen divergierende Annahmen zum Verständnis von Konflikten zugrunde liegen. Konsens scheint dabei zu sein, dass ein Konflikt von gegensätzlichen Interessen bestimmt wird, die es zu überbrücken bzw. auszuhandeln gilt (vgl. Apel 2010, S. 208).

Die Verhandlungsmediation, in Deutschland auch unter dem Begriff Harvard Konzept bekannt, geht davon aus, dass in Konflikten die menschliche Seite mit ihren Kategorien Wahrnehmung, Emotion, Kommunikation und ihre soziale Eingebundenheit in der Verhandlung separiert und nicht weiter zu betrachten ist. (vgl. Tröndle 2018, S. 130). Sie unterstellt, dass eine Beilegung des Konfliktes möglich ist, wenn es gelingt die Verhandlung an den Interessen auszurichten und nicht die Menschen und ihre Positionen in den Mittelpunkt der Verhandlung zu stellen. Die Parteien werden als rational und aktiv handelnde, von ihren Plänen bzw. Absichten geleitete Individuen angenommen. Dieser Ansatz der Mediation scheint Kontexte und Anlässe zu adressieren, in denen das Menschenbild des rational agierenden Homo economicus bestimmend ist.

³ Beispielhaft seien hier in für Deutschland die großen Mediationsverbände wie der „Verband Mediation Deutschland e.V.“, der „Bundesverband Mediation e.V.“, die „Bundes-Arbeitsgemeinschaft für Familien-Mediation e.V.“, der „Bundesverband Mediation in Wirtschaft und Arbeitswelt e.V.“, die „Centrale für Mediation“ und die „Deutsche Gesellschaft für Mediation e.V.“ genannt.

Der Ansatz der transformativen Mediation stellt dagegen die zwischenmenschliche Interaktion und die Einzigartigkeit des Subjektes in den Mittelpunkt. Ziel ist es, die einzelnen Subjekte bei ihrem Transformationsprozess zu unterstützen, so dass sie die Konfliktdynamik umkehren, eine gute Beziehung aufbauen und dann auch die anstehenden Fragen klären können. Im Mittelpunkt steht die Förderung der Selbstbefähigung der Parteien durch die MediatorIn. Die Arbeit an der Sache tritt dafür in den Hintergrund.

Der Ansatz der verstehensbasierten Mediation kombiniert Sichtweisen der Verhandlungs- und der transformativen Mediation. So geht der Ansatz der Verstehensbasierten Mediation davon aus, dass die Verhandlung partnerschaftlich erfolgt, ohne dabei zwischenmenschliche Beziehungen zu vernachlässigen. Der Ansatz betont die positiven Aspekte von Konflikten und stellt ihre Wachstumsimpulse heraus. Motivation und Bereitschaft sollen identifiziert, explizit ausgedrückt und als Ressource in den Mediationsprozess einfließen. Die Rolle der MediatorIn ist durch eine verstehen wollende Haltung geprägt und orientiert sich dabei an geschlechtstherapeutischen Ansätzen nach C. Rogers (vgl. Tröndle 2018, S. 2000).

2.2.2.1. Praktisches Vorgehen in der Mediation

Eine detaillierte Verfahrensordnung für die Durchführung einer Mediation enthält weder das Mediationsgesetz noch die Verordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren. Ein Vergleich der in Literatur beschriebenen Phasen-Modelle zur Mediation zeigt, dass sich das Vorgehen von Mediationen an dem Erreichen von drei wichtigen Meilensteinen zu orientieren scheint, die den Eintritt in ein dann neues Level der Verständigung zwischen den Parteien ermöglichen. Ziel des ersten Meilensteines in der Mediation ist es, die Arbeitsfähigkeit zwischen den Parteien und MediatorIn herzustellen. Dies gilt als erreicht, wenn zwischen den Parteien und dem/der MediatorIn ein grundlegendes Vertrauensverhältnis entstanden ist, sodass die Parteien bereit sind, sich von der MediatorIn durch den Mediationsprozess führen zu lassen. Die Parteien erkennen die Rolle der MediatorIn als vermittelndes, strukturierendes und richtungsgebendes Element in der Mediation an. Der zweite Meilenstein der Mediation wird dadurch charakterisiert, dass sich neue „intersubjektive Verbindungen“ (Duss-von Werdt 2015, S. 182) zwischen den Parteien ergeben haben. Gegenüber dem Beginn der Mediation haben sich bei den Parteien das Eigen- und das Fremdbild verändert. Auf Basis dieses tiefergehenden, gegenseitigen Verständnisses füreinander sind die Parteien nun in der Lage, über gemeinsame Lösungsansätze zu sprechen, die ihnen im alten Verständnis füreinander bis dato verschlossen waren. Der letzte zu erreichende Meilenstein stellt die gemeinsam von den Parteien erarbeitete Lösung für ihren Konflikt dar. Die Parteien haben den Konflikt beigelegt und halten ihre erarbeitete Lösung meist in Form einer formlosen, schriftlich vereinbarten Lösungsvereinbarung fest. Wird in der Mediation einer dieser Meilensteine nicht erreicht bzw. fallen die Parteien auf vor der Mediation existierende Kommunikationsstrukturen zurück, scheitert die Mediation.

2.2.2.2. Anlässe in der Mediation

Aus dem 2017 erschienenen Bericht der Bundesregierung über die Auswirkungen des Mediationsgesetzes lässt sich ablesen, dass Mediationen in den verschiedensten Kontexten stattfinden, wobei der Schwerpunkt auf Konflikten im institutionellen und wirtschaftlichen Umfeld zu liegen scheint. Abbildung 1 zeigt, dass die aus dem privaten Kontext stammenden Familien-, Partnerschafts- und Nachbarschaftskonflikte dagegen nur einen geringeren Anteil darstellen.

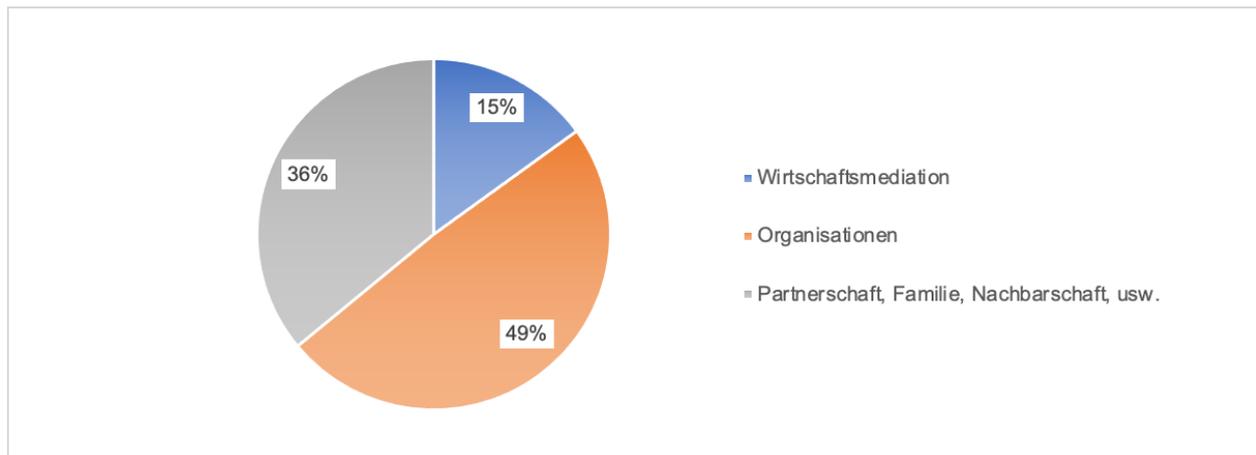


Abb. 1 Arbeitsbereiche von MediatorInnen (BMJ 2017, S. 203)

Die Unterscheidung von Mediationen im privaten und im institutionellen Kontext ist in zweierlei Hinsicht relevant. Anders als bei Mediationen im privaten Kontext kann in Bezug auf die Rolle der AuftraggeberInnen unterstellt werden, dass diese im institutionellen Umfeld nicht zwangsläufig die/der TeilnehmerIn an der Mediation entspricht. Die einer Mediation zugrunde liegende Annahme einer freiwilligen Teilnahme kann hier zumindest hinterfragt werden. Ebenso können die Interessen der AuftraggeberInnen und ggf. ihre vorhandenen Voreingenommenheiten und Sichtweisen den Erfolg und das Ergebnis einer Mediation beeinflussen (vgl. Montada & Kals 2001, S. 21). Zum anderen kann der institutionelle Kontext als möglicher Indikator gewertet werden, dass Mediatoren dem Ansatz einer interessengeleiteten Verhandlungsmediation verfolgen, wohingegen bei Mediationen im privaten Kontext unterstellt werden könnte, dass diese dem transformativen- und verstehensbasierten Ansatz folgen.

2.3. Verständnis von Mediation für die Forschungsarbeit

In den vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, dass die Verankerung zu Mediation im rechtlichen Raum einen abstrakten gesetzlichen Container darstellt, welcher durch das Verständnis und die praktische Anwendung von Mediation zu füllen ist. Für die Forschungsarbeit bedeutet dies die Notwendigkeit, dass der Arbeit zugrunde liegendes Verständnis von Mediation zu definieren ist.

Das dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Mediation orientiert sich am Ansatz der verstehensbasierten Mediation. Die am Konflikt beteiligten Parteien werden als autonome Subjekte verstanden, welche sich ihrer Einzigartigkeit bewusst grundsätzlich an der Lösung des Konfliktes interessiert sind. Im Rahmen eines von einem neutralen Dritten geleiteten und strukturierten Distanz schaffenden und selbstreflektierenden Gespräches setzen sie sich dafür mit biografisch bedingten kognitiven und emotionalen Mustern auseinander. Die Lösung des Konfliktes entsteht im gegenseitigen Erkennen und Verstehen der sie einschränkenden Norm-, Werte- und Anspruchsüberzeugungen. Ziel von Mediation ist nach diesem Verständnis nicht nur die Streitbeilegung, sondern die Wiederherstellung selbstwirksamen Handelns der am Konflikt beteiligten Personen. Durch ein tiefergehendes Verstehen und Erkennen werden Konflikte wieder besprechbar gemacht und somit Platz für mögliche, von den Beteiligten eigenverantwortlich erarbeitete Lösungsalternativen geschaffen.

Die MediatorIn verbleibt über den gesamten Verlauf der Mediation in einer neutralen, verstehen wollenden Haltung. Durch Zuhören, Spiegeln, Paraphrasieren und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte kreiert er eine Umgebung des gegenseitigen Vertrauens, welches im erlaubt, als Spiegelbild der Beziehungsaspekte von Kommunikation (Watzlawick, Beavin & Jackson 1990, S. 55) zwischen den am Konflikt beteiligten Parteien zu agieren.

3. Forschungsstand

Die rechtliche Perspektive von Mediation stellt sowohl in Bezug auf das Vorgehen wie auch auf die Rolle des/MediatorIn eine Rahmung dar, die kontextgeleitet und dem subjektiven Verständnis des/der MediatorIn folgend, gefüllt wird. Das folgende Kapitel ist der Versuch, eine Übersicht des aktuellen Forschungsstandes zum Forschungsgegenstand Mediation zu geben. Darauf aufbauend wird die vorhandene Forschungslücke aufgezeigt, welche es gilt mit dieser Arbeit und der darin betrachteten Forschungsfrage zu verringern.

3.1. Aktueller Stand zum Forschungsgegenstand Mediation

Als Forschungsgegenstand ist Mediation in Deutschland seit einigen Jahren dabei systematisiert und theoretisch erschlossen zu werden. Die Perspektiven auf Mediation sind dabei vielfältig und von den unterschiedlichen disziplinären Verständnissen zu Mediation in Deutschland geprägt.⁴ Bis heute sind dabei empirische Forschungsarbeiten zum Istzustand von Mediation wenig verbreitet (vgl. Busch 2012, S. 139).

Beispiele für Studien aus dem juristischen/wirtschaftlichen Verständnis stellen die Arbeiten von PriceWaterhouseCoopers (PwC), KPMG, der Viadrina Schriftenreihe zu

⁴ Dies zeigt sich auch an der wissenschaftlichen Verortung der wenigen deutschen Forschungseinrichtungen zum Thema Mediation. Anbieter von Masterstudiengängen zum Thema Mediation sind das Institut für Mediation, Konfliktmanagement und Verfahrenslehre an der Europa-Universität Viadrina, verortet im Fachbereich Bürgerliches Recht, sowie die Hochschule Niederrhein und die Fachhochschule Münster, verortet im Fachbereich Sozialwesen.

Mediation und Konfliktmanagement oder Kerner & Hartmann dar. PwC und KPMG untersuchten in ihren empirischen Studien Fragestellungen zu betrieblichen Mediationen und Konfliktmanagementsystemen, um diese unter ökonomischen Aspekten hinsichtlich eines optimalen Input-Output-Verhältnisses zu analysieren (vgl. PwC 2013, vgl. PwC 2016).

Die an der Europa-Universität Viadrina erscheinende Schriftenreihe stellt die größte Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten zu den Themen Mediation und Konfliktmanagement dar und konzentriert sich bei ihren Veröffentlichungen insbesondere auf Arbeiten zu juristischen und wirtschaftlichen Aspekten von Mediation

Die von Kerner und Hartmann in den Jahren 1993 bis 1999 erschienene Statistik mit dem Schwerpunkt Täter-Opfer-Ausgleich beschäftigte sich mit kriminologischen und rechtswissenschaftlichen Aspekten in der Mediation.

In neuerer Zeit finden sich vermehrt Forschungsarbeiten über Mediation aus dem sozialwissenschaftlichen Umfeld. So untersucht die Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation und die dort angesiedelte Fachgruppe „Wissenschaft und Forschung“ in einer laufenden Studie Mediationen mittels Interaktionsforschung. Deskriptiv soll erforscht werden, ob Kommunikationsstrukturen Einfluss auf Transformationsprozesse von Subjekten haben, die eine Beilegung des Konfliktes ermöglichen. Mit den Ergebnissen sollen Potenziale für die Professionalisierung des/der MediatorIn identifiziert werden (vgl. Münte & Heck 2022).

Vogrin (2009) untersucht qualitativ Schüler Lehrer Mediationen. In ihren Ergebnissen verweist sie auf das von den Schülern in der Mediation wahrgenommene Machtgefälle gegenüber den Lehrern und die daraus resultierende Angst der Schüler, welches die Kommunikation in Mediationen einschränkt. Dahingehen kann sie zeigen, dass Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, Konflikte zwischen ihren Mitschülern ansprechen und die Probleme mit ihnen zu lösen versuchen, als konstruktive Form des Miteinanders bewertet werden.

Assmann, Betz, Hufschmidt, Paul und Ueberschär (2009) untersuchen in einer breit angelegten Praxisfeldstudie empirisch die Perspektive von Richtern/Anwälten auf Mediationen und analysieren neben Bedarf, Akzeptanz, Zugängen auch Barrieren zu „gerichtsinternen“ und „gerichtsexternen“ Mediationen. Demnach sind Konflikte besonders für Mediationen geeignet, wenn in den Konfliktkonstellationen dauerhafte persönliche oder komplexe geschäftliche Beziehungen mit hohen emotionalen Belastungen vorliegen (vgl. Assmann, Betz, Hufschmidt, Paul & Ueberschär 2009, S. 29).

In der theoretisch angelegten Arbeit betrachtet Tröndle (2018) Mediation aus einer Metaperspektive als soziales Phänomen und verfolgt die These, Mediation „theoretisch als Subjektivierung zu fassen“ (Tröndle 2018, S. 1). Ziel ist es, Mediation als Forschungsgegenstand umfassend zu rekonstruieren, um diesen dann später in empirischen Arbeiten mit dem nötigen Abstand betrachten und damit ein vollständigeres Verstehen von Mediation zu ermöglichen.

3.2. Forschungsstand zu Mediation als Lernprozess

3.2.1. Bildungstheoretische Reformulierung von Mediation

Lernen wird im Diskurs zu Mediationen bis heute nur vereinzelt und wenn überhaupt, dann nur theoretisch betrachtet. Schulz und Kiefer verstehen Mediation als pädagogisches Handlungskonzept zur Konfliktbewältigung und beschäftigen sich mit einer bildungstheoretischen Reformulierung von Mediation. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen stellt die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki dar, in welcher Bildung im Sinne von Transformation als „Reflexivwerden von Lernprozessen“ (Marotzki 1990, S. 134 zit. in Schulz & Kiefer 2017, S. 75) aufgefasst wird. Vor dem Hintergrund des subjektiven Strebens nach Individualität und dem Wunsch Verantwortung für das eigene Leben und Handeln zu übernehmen erfolgt die Auseinandersetzung des Individuums mit seinen gesellschaftlich und traditionell geprägten Eingebundenheiten. Im Spannungsfeld einer sich stetig verändernden Gesellschaft mit ihren Pluralisierungstendenzen sind die eigenen und weltlichen Konstruktionen durch das Subjekt zu hinterfragen, um in der Vielzahl der Auswahlmöglichkeiten Orientierung für den individuellen Weg zu finden.

Schulz und Kiefer interpretieren Mediation im Sinne des verstehensbasierten Mediationsansatzes als einen Raum für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in krisenanfälligen Situationen (vgl. Schulz & Kiefer 2017, S. 77). Im Subjekt, welches das Ziel verfolgt, ein aufgeklärtes Verhältnis zu sich und seiner Umwelt zu ermöglichen, sehen Schulz und Kiefer die Anschlussfähigkeit zwischen Mediation und dem bildungstheoretischen Verständnis Marotzkis. Mediation umfasst demnach nicht nur die Herstellung von Bestimmtheit als Orientierung an bekannten kulturellen, politischen oder geschlechtsspezifischen Mustern mit ihren subjektiven Prägungen. Vielmehr stellt Mediation in ihrem Verständnis einen Raum zur Verfügung, um die Unterschiede im Konflikt zwischen den Subjekten sichtbar und als Ausgangspunkt für die Arbeit an Unbestimmtheiten zu nutzen.

3.2.2. Mediation als Sonderform von Beratung

Für Hoffmann sowie Glenewinkel und Kraft stellt Mediation eine Sonderform der pädagogischen Grundform der Beratung dar. Zentrale strukturelle Elemente der Beratung finden sich in der Mediation wieder (vgl. Hoffmann 2016, S. 9; Glenewinkel & Kraft 2017, S. 513). Beide Verfahren basierend auf der freiwilligen Teilnahme der Ratsuchenden. Sie haben zum Ziel, die Ratsuchenden bei der eigenverantwortlichen Findung einer Lösung für ihre Lebenssituation zu unterstützen. Dies erfolgt mithilfe eines neutralen agierenden Dritten, wobei das Mandat der Lösungsfindung und -anwendung beim Ratsuchenden verbleibt. Beide Verfahren sind durch ein hohes Maß an Vertraulichkeit geprägt (vgl. Montada & Kals 2001, vgl. Mollenhauer 1965). Mobilisierungsergebnis für beide Verfahren stellt die irritierte Lebenssituation der Ratsuchenden dar, die von ihnen alleine nicht bewältigt werden kann.

Die in der Mediation stattfindende Fokussierung auf den Konflikt der Ratsuchenden stellt die Trennlinie zu Beratung dar. Während bei der Mediation die Beteiligten anfänglich nur

den Konflikt beschreiben können, ist dem Ratsuchenden seine Problemstellung bereits bewusst, sodass jede Beratung mit einer Frage des Ratsuchenden beginnt (vgl. Mollenhauer 1965, S. 30). In der Mediation ist es den Konfliktparteien dagegen nicht möglich, ohne die Anwesenheit und die Vermittlung, durch den/die MediatorIn die hinter dem Konflikt liegenden Probleme zu artikulieren (vgl. Montada & Kals 2001, S. 180). Anders als in der Beratung, wo der Ratgebende den Ratsuchenden in seinem persönlichen Suchprozess mittels reflexiven Zeigens unterstützt, seine individuelle Deutungs- und Emotionsmuster zu erkennen, erfolgt dieser Prozess des Sichtbar- und Besprechbarmachens in Mediationen in doppelter Hinsicht. Durch sein methodisches Vorgehen (z.B. Spiegeln, Paraphrasieren, reflexive Fragetechniken) ermöglicht es der/die MediatorIn nicht nur einem der Konfliktparteien seine individuellen Tiefenstrukturen zu verstehen, sondern ermöglicht durch den gemeinsam genutzten Raum auch den anderen am Konflikt beteiligten Parteien diese Strukturen und Muster zu erkennen. Mediation wird daher auch als „verdoppelte“ Beratung verstanden (vgl. Glenewinkel & Kraft 2017, S. 39).

3.3. Präzisierung der Forschungslücke

Lernen ist bis heute nicht Gegenstand empirischer Mediationsforschung. In der vorliegenden Forschungsarbeit soll der Versuch unternommen werden, Mediation als Lernprozess einzuordnen und mittels einer deskriptiven Studie empirisch der Fragestellung nachzugehen, warum Personen sich für die Teilnahme an Mediationsprozessen entscheiden. Damit soll der theoriegeleiteten Diskussion Mediation als Lernprozess aufzufassen, eine empirische Forschungsarbeit hinzugefügt werden.

4. Lernen

Lernen ist wesentlicher Bestandteil des Lebens, welcher Individuen über alle Lebensphasen hinweg von der Geburt bis zu ihrem Tod begleitet. Biografische Erfahrungen mit Lernen und der alltagssprachliche Gebrauch lassen es selbstverständlich erscheinen, was mit Lernen gemeint ist und wie Lernen verstanden wird (vgl. Dinkelaker 2018, S. 50). Für die wissenschaftliche Betrachtung ist das begriffliche Verständnis zum Lernen dagegen nicht eindeutig. So existieren bereichsspezifische Theorien, welche versuchen in sich konsistent Lernen zu bestimmen, mit ihren bereichsspezifischen Brillen aber nicht bruchlos ineinander überführbar sind (Dinkelaker 2018, S. 50).

Um das Verständnis zum Lernen von Erwachsenen untersuchen zu können, bedarf es der Einordnung, was unter Erwachsenen zu verstehen ist und was Lernen charakterisiert. Hierzu wird im ersten Schritt das Verständnis zu Erwachsenen in der Erwachsenenbildung geschärft. Anschließend und darauf aufbauend werden Lerntheorien betrachtet, welche geeignet erscheinen, Lernen von Erwachsenen zu erklären. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, die Ableitung des für diese Forschungsarbeit zugrunde liegenden Verständnisses von Lernen Erwachsener nachvollziehbar zu gestalten. Dazu werden die Lerntheorien unter dem Blickwinkel betrachtet, inwieweit sie Aspekte beinhalten, den

Forschungsgegenstand Mediation und das konkrete Forschungsinteresse der Arbeit theoretisch zu untersuchen.

4.1. Verständnis zu Erwachsenen in der Erwachsenenbildung

Die Perspektiven auf Erwachsene in der Bildung sind vielfältig und von unterschiedlichen disziplinären Verständnissen geprägt. Aus juristischer Perspektive wird mit Beginn der Volljährigkeit vom Erwachsenenalter gesprochen. Die sozialwissenschaftliche Perspektive stellt auf die soziale Stellung des Erwachsenen in einer Gesellschaft ab und koppelt diese an die Eigenschaften von Mündigkeit, Reife und Teilhabe an der gesellschaftlichen Produktivität (vgl. Schmidt-Hertha 2015, S. 27). Entwicklungs- und sozialisationstheoretische Ansätze beschreiben Erwachsene als in Entwicklungsphasen befindliche Individuen, welche aufgrund gesellschaftlicher, kultureller oder wirtschaftlicher Veränderungen lebenslang vor Entwicklungsaufgaben gestellt werden, für die sie versuchen, ihre Handlungsfähigkeit immer wieder neu herzustellen (vgl. Gruber & Harteis 2016, S. 231; vgl. Bremer 2018, S. 129). Die anthropologische Perspektive betont den Erwachsenen als denkendes, fühlendes und reflektierendes Wesen, welches über seine Wahrnehmung mit seiner Umwelt in Austauschbeziehungen treten kann. Er erfährt sich als entwicklungs-, handlungs- und lernfähiges Objekt, welches sich im Zuge von Sozialisation kontinuierlich an seine sich ändernd Umweltbedingungen lernend anpasst (vgl. Schlette & Fuchs 2017, S. 30; vgl. Holm 2018, S. 112).

Die Diskussion zeigt, dass Erwachsene gegenüber Kindern und Jugendlichen abzugrenzen sind. Im Gegensatz zu Letzteren sind sie fähig, selbstbestimmt zu handeln, sich in sozialen Kontexten zu bewegen und können bei ihren Entscheidungen auf ihre gesammelten Lebenserfahrungen zurückgreifen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, sich reflexiv mit sich selbst und den sie umgebenden sozialen Verhältnisse auseinanderzusetzen (vgl. Dinkelaker 2015, S. 21-43). Sie sind autonome Subjekte, welche der eigenen Verantwortung bewusst nach Handlungsfähigkeit streben.

4.2. Theorien des Lernens

Wissenschaftliche Lerntheorien versuchen den Begriff des Lernens aus psychologischer, philosophischer, pädagogischer und soziologischer Sicht zu erklären. Für das Verständnis von Lernen ist entscheidend, welche Bezugstheorien zugrunde gelegt werden. Im Folgenden sollen wichtige Lerntheorien kurz dargestellt werden.⁵ Dabei wird auf die den Lerntheorien zugrunde liegenden Konzeptionen zu Subjekten eingegangen. „Die

⁵ Auf die Lerntheorien der Konditionierung und des Kognitivismus wird in der Arbeit nicht näher eingegangen. Die Annahmen dieser Lerntheorien stehen im Widerspruch zum Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit, die inneren Gedankengänge, Zuschreibungen und Beweggründe eines Individuums in Bezug auf den Forschungsgegenstand Mediation zu eruieren und sichtbar zu machen. So geht die behavioristische Lerntheorie davon aus, dass die im Inneren eines Individuums ablaufende Vorgänge als wissenschaftlich nicht bedeutsam anzunehmen sind. Dahin gehend unterstellt der Kognitivismus, dass individuelles Handeln durch aus der Umwelt wahrgenommene Reize ausgelöst wird, welche subjektive Motive, verstanden als angeborene und stabile Persönlichkeitsmerkmale, befriedigt.

expliziten oder impliziten subjekttheoretischen Annahmen bestimmen nicht nur wesentlich, was jeweilig überhaupt unter Lernen verstanden werden kann, sondern auch ob und wenn ja auf welche Weise der Vollzug des Lernens von der eingenommenen theoretischen Perspektive thematisiert werden kann“ (Künkler 2008, S. 33).

4.2.1. Konstruktivismus

Der Konstruktivismus „ist eine psychologisch-neurobiologisch-anthropologische Erkenntnistheorie, die den Menschen als denkendes, fühlendes, lernendes „System“ betrachtet“ (Siebert 2015, S. 38). Es wird angenommen, dass das Bewusstsein des Systems vom System selbst konstruiert ist. Im Gegensatz zum Kognitivismus wird nicht von einer objektiv wahrgenommenen Realität ausgegangen, sondern das System konstruiert eine durch individuelle Prägung beeinflusste Wirklichkeit, welches es als Entscheidungsgrundlage für sein Verhalten und seine Handlungen nutzt. „Lernen ereignet sich als Fortschreibung ggf. als auch als Umbau und Differenzierung vorhandener Weltkonstruktionen, aber nicht als Übernahme der Weltsichten“ (Dinkelaker 2015, S. 52). Erkenntnis und Wissen sind damit deutungsabhängig. Im Fokus konstruktivistischer Modelle steht der Prozess des Erkennens, d.h. wie Systeme ihre Umwelt wahrnehmen, die wahrgenommenen Inhalte verarbeiten und wie Interaktion sowie Kommunikation untereinander möglich ist. Das konstruktivistische Lernverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass „das Subjekt des Lernens durch das System und der Vollzug des Lernens durch Selbstreferenzialität ersetzt wird“ (Künkler 2008, S. 40). Hinsichtlich Wahrnehmung und Erkenntnis unterscheiden sich sozialer und radikaler Konstruktivismus.

Im radikal-konstruktivistischen Ansatz wird der Erkenntnisvorgang als selbstreferenzieller Verarbeitungsprozess des Individuums interpretiert. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen zu intra-psychischen Vorgängen der Wahrnehmungsverarbeitung. Dabei wird davon ausgegangen, dass dem Individuum eine beobachterunabhängige Realität aufgrund fehlenden Wissens nicht zugänglich ist. Das vorhandene Wissen des Individuums ergibt sich aus der kognitiven Verarbeitung des in der Vergangenheit von ihm Wahrgenommenen. Dabei ist bereits die Wahrnehmung ein selektiver, von subjektiver Bedeutsamkeit geleiteter Prozess. Wobei die Zuschreibung von Bedeutsamkeit hierbei durch in der Vergangenheit gemachte subjektive Erfahrungen erfolgt (vgl. Schüßler 2012, S. 75-76). Wissen wird als viabel angenommen, d.h. Wahrgenommenes wird vom Individuum als passend in seine konstruierte Wirklichkeit eingeordnet. Lernen wird dahingehend als Umlernen interpretiert und findet dort statt, wo Handlungen und Situationen nicht mehr viabel sind. Anschlüsse im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Mediation könnten sich durch die Fragestellung ergeben, wie im Setting von Mediationen Lernen durch das Herstellen von Intersubjektivität mittels struktureller Koppelung ermöglicht werden kann und welche Rolle dabei MediatorInnen einnehmen können. Hieraus könnten sich insbesondere Erkenntnisse für die Professionsforschung zu MediatorInnen ergeben. Im Hinblick auf dem der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsinteresse nach den Interessen, Motiven und Begründungen von Lernen bietet das Viabilitätsprinzip aber keinen wissenschaftlichen Zugang (vgl. Schüßler 2012, S. 81).

Der soziale Konstruktivismus betont nicht das einzelne Individuum, sondern beschreibt es als in einer gesellschaftlichen Ordnung verwurzelt. Die gesellschaftliche Ordnung wird als soziales System angenommen, welches durch Interaktion und Kommunikation der in ihm lebenden Individuen in der Lage ist, gegenüber individuellen Konstruktionen als selbstständige symbolische Einheit zu agieren (vgl. Schüßler 2012, S. 76). In diesem fortdauernden Interaktionsprozess tauschen Individuen subjektive Erfahrungen aus und generieren daraus intersubjektive Erkenntnisse über sich sowie ihre soziale Umwelt. Diese bilden die Basis, eine objektivierbare Sinnhaftigkeit der sozialen Wirklichkeit und sich selbst zu konstruieren. Wissen, Erfahrung und das Selbst werden somit als sozial verankert angenommen (vgl. Winter 2010, S. 124). Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Mediation kann letzteres als ein in sozialen Systemen entwickeltes Verfahren verstanden werden. In einer Forschungsarbeit wäre dann zu untersuchen, inwieweit Veränderungen von kulturell geprägten Normen wie Sitten, Gebräuchen und Rechtsauffassungen Einfluss auf das sich fortwährend entwickelnde Verständnis zu Mediation hatten. Dies entspräche dem Weg Tröndles, der ein tiefergehendes Verständnis zu Mediation entwickelt, indem er Mediation als Produkt von Subjektivierung betrachtet (vgl. Tröndle 2017). Darüber hinaus könnte untersucht werden, inwieweit mit den alternativen Streitbeilegungsverfahren eine Anpassung der Konstruktion des Rechtsbegriffes einhergeht und wie diese einen Beitrag für die Entscheidung über eine Teilnahme an Mediationsprozessen liefert.

4.2.2. Biografisches Lernen

Biografisches Lernen stellt explizit auf das Lernen von Erwachsenen ab. Letztere greifen auf Erfahrungen zurück, um ihre Lebenssituationen zu interpretieren und ihre darin enthaltenen, individuellen Handlungsspielräume zu identifizieren. Im Falle der eigenen Handlungsunfähigkeit sind sie in der Lage, ihr explizites und implizites Erfahrungs- und Deutungswissen ebenso wie ihre emotionale Orientierung neu zu denken, zu hinterfragen und ggf. anzupassen (vgl. Dinkelaker 2018, S. 59-60). „Dieses Verständnis von Lernen fokussiert also die eigensinnige Logik von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, die sich im Laufe einer Lebensgeschichte und im Kontext sich wandelnder sozialer Welten als individuelle Sinngestalt kontinuierlich herausbildet und immer wieder umbildet“ (Dausien & Alheit 2005, S. 29).

Mit dem Konzept der „Biographizität“ (vgl. Dausien 2011, S. 111) betont Alheit das Potenzial Erwachsener eigene Erfahrungen und Sinneszusammenhänge zu reflektieren und diese auf neue Gegebenheiten anzupassen. Die soziale Eingebundenheit ermöglicht es Erwachsenen, in der Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Biografien sich als Individuum mit seinen Deutungen und Haltungen zu hinterfragen, Unterschiede zu Anderen zu erkennen und dadurch seine eigene Lebensgeschichte zu überdenken. Es entsteht ein verändertes Konstrukt von Selbst und Welt, aus der sich heraus eine veränderte Selbstauffassung sowie neue Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen entwickeln (vgl. Dausien 2005, S. 9). Schlüsselkompetenzen Erwachsener sind die reflexive Aneignung sowie selbstständige Verarbeitung von Wissen und Deutungsmustern.

Die Wirksamkeit der biografischen Hintergrundstrukturen bleibt Erwachsenen selbst weitgehend verborgen. Erst in Krisensituationen und der darin auftretenden Handlungsunfähigkeit wird diese sichtbar. Pädagogische Angebote können „gesellschaftliche und kommunikative Räume“ (Dausien 2011, S. 115) bieten, in denen unterstützende biografische Arbeit stattfindet.

In Bezug auf den Forschungsgegenstand kann unterstellt werden, dass Mediation eine Form pädagogischen Handelns darstellt, welche Individuen in Phasen der eigenen Krisenbewältigung eigen-verantwortlich nutzen, um in der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und im Abgleich mit fremden Lebensgeschichten ihre soziale Handlungsfähigkeit wieder herzustellen. In Bezug auf das konkrete Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit könnte untersucht werden, welche Anchlüsse sich in eigenen und fremden Biografien von TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen zum Thema Lernen und Mediation finden lassen. Dabei stehen bei Ersterem nicht nur Erfahrungen mit formalen Lernprozessen im Mittelpunkt, sondern es sind auch Berührungspunkte zu informellen Lernprozessen zu berücksichtigen. So wäre denkbar, dass in Lernformaten wie Beratung oder Coaching erste Erfahrungen mit reflexiven Lernprozessen stattgefunden haben, welche eine Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Mediationen beeinflussen. Auch könnten bereits Teilnahme an Mediationen oder Kontakte zu MediatorInnen die Entscheidung positiv wie auch negativ beeinflussen.

4.2.3. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie geht in ihren Überlegungen davon aus, dass Lernprozesse vom Standpunkt des Subjektes zu betrachten sind (vgl. Holzkamp 1995, S. 21) und versucht, die subjektiv erlebten und reflektierten Gründe und Befindlichkeiten des Lernenden zu verstehen. Dabei wird angenommen, dass das Subjekt in die historisch-gesellschaftlich geschaffenen, arbeitsteiligen Produktions- und Reproduktionsprozesse (vgl. Holzkamp 1995, S. 188) eingebunden ist, in welchen es sich als sinnlich-körperliches, bedürftiges und interessiertes Wesen bewegt (vgl. Holzkamp 1995, S. 21). Sich mit anderen sozial handelnd im Austausch befindend, verfolgt das Subjekt das Ziel, an den gesellschaftlichen Verfügungen über Mittel und Ressourcen der Lebensbewältigung teilhaben zu können (vgl. Holzkamp 1995, S. 21). Die Handlungen des Subjektes werden bestimmt durch die von der Gesellschaft zugeschriebenen sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen, welche für das Subjekt objektiv bedeutungsvoll sind, (vgl. Holzkamp 1995, S. 22) sowie seine subjektiven Absichten, Pläne und Vorsätzen. Mit seiner ihm eigenen Bewusstheit von Gesellschaft und seiner selbst ist es als „Intentionalitätszentrum“ der Referenzpunkt für Deutungen der sozialen und sachlichen Wirklichkeit (vgl. Holzkamp 1995, S. 21).

„Gegenständliche Bedeutungen stellen das Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellem Handeln dar“ (Faulstich & Ludwig 2004, S. 14). Handlungen und ihre Handlungsbegründungen werden nicht nur von einer individualistischen Perspektive betrachtet. Vielmehr bedingen sich Subjekt und Gesellschaft gegenseitig. „Die

Welt ist immer eine durch menschliche Tätigkeit umgewandelte“ (Ludwig 2004, S. 44). Der gesellschaftlich vorgegebene Verfügungsrahmen wird durch das soziale Handeln des Subjektes aktiv mitgestaltet, bestimmt andererseits aber auch die für die Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen relevanten Handlungsmöglichkeiten des Subjektes.

Die den Handlungen zugrunde liegenden subjektiven Gründe werden als vernünftig angesehen, nicht aber zwangsläufig als rational. Das Subjekt entscheidet sich nicht absichtlich gegen die von ihm selbst wahrgenommenen Interessen. Die Sinnhaftigkeit von Handlungen kann daher nicht aus dem Außen, sondern ausschließlich aus der Perspektive des Subjektes und zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung bewertet werden (vgl. Grotluschen & Pätzold 2020, S. 28).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie versteht Lernen als spezifische Form sozialen und gesellschaftlichen Handelns. Das Subjekt strebt dabei durch individuelle Umwelterfahrungen die Überwindung der eigenen Handlungsunfähigkeit an, mit dem Ziel, seinen bestehenden Verfügungsrahmen innerhalb des gesellschaftlichen Möglichkeitsraumes zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995, S. 22). Auslöser von Lernhandlungen stellen dabei reale Handlungssituationen dar, in denen das Subjekt mit seinen vorhandenen Ressourcen nicht in der Lage ist, die Handlung zu vollziehen. Zur Überwindung der Handlungsproblematik verlässt das Subjekt die ursprüngliche Bezugshandlung zugunsten einer Lernhandlung mit dem Ziel, seine Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen. Das Subjekt kann die Überwindung der Diskrepanzerfahrung externalisieren oder eine Lösung durch eine Lernhandlung anstreben (vgl. Holzkamp 1995, S. 184f.). Für diese Entscheidung wägt das Subjekt seine Intentionen, Handlungsbegründungen, Verfügungserweiterungen und gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen gegeneinander ab. Entscheidet er sich bei der reflexiven Auseinandersetzung für eine Lernhandlung, gliedert er diese in eine Lernschleife aus (vgl. Faulstich & Ludwig 2004, S. 20).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie spricht von Lernhandlungen im engeren Sinne, wenn das Subjekt dabei intentional (vgl. Holzkamp 1995, S. 183) handelt und eine „die Situation überschreitende Permanenz und Kumulation des Gelernten mitintendiert ist“ (Holzkamp 1995, S. 183). Dem gegenüber wird inzidentelles Lernen, welches als unbewusstes Mitlernen mehr oder weniger einem jeden Handlungsvollzug innewohnt, nicht als Lernhandlung betrachtet (vgl. Holzkamp 1995, S. 182).

Intentionale Lernhandlungen bilden einen geschützten Raum, in welchem das Subjekt mit Blick auf reale Handlungsproblematiken Wissen und Fertigkeiten zielgerichtet erlernt. Lernhandlungen oder auch Lernschleifen genannt (vgl. Holzkamp 1995, S. 183) unterscheiden sich gegenüber den ursprünglichen Bezugshandlungen durch Distanz, reflexive Auseinandersetzung und Perspektivwechsel zu den Handlungsproblematiken. Lernen wird in der subjektwissenschaftlichen Theorie als reflexives Handeln verstanden (vgl. Ludwig 2012, S. 24ff.). Durch die bewusste/explicite Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, biografisch bedingten Fixierungen und Einseitigkeiten im Handeln sowie den gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen erlangt das Subjekt fortschreitende Bewusstheit. Bereits die Entscheidung der Handlungsunfähigkeit mittels Bewältigungs- oder

Lernhandlung zu entgegenen, wird von Holzkamp als Reflexionsschleife verstanden (vgl. Holzkamp 1995, S. 184).

Lernen wird als wesentlicher Motor menschlicher Entwicklung interpretiert, um die subjektive Lebensqualität zu verbessern. Dieses subjektive Interesse bewegt sich im Spannungsfeld zu sozialgesellschaftlichen Perspektiven, welche Lernen als relevanten Prozess für die Weiterentwicklung der Gesellschaft verstehen. Abgeleitet aus divergenten Machtpositionen von Subjekt und Gesellschaft, ergeben sich subjektive und gesellschaftliche Vorstellungen über Lernen und Lerninhalte, welche sich in den Lernbegründungen widerspiegeln. Es wird angenommen, dass die Gründe für Lernen expansiver und defensiver Natur sein können.

Als expansiv werden Lernbegründungen angenommen, wenn durch die Lernhandlung die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität erhöht bzw. der Verfügungsrahmen für das Subjekt erweitert werden kann. Expansive Lernhandlungen zeichnen sich dadurch aus, dass ein tiefergehendes eindringen in den Lerngegenstand durch das Subjekt selbst initiiert ist. Ausgehend von einer vom Subjekt wahrgenommenen Diskrepanzerfahrung entsteht ein spezifisches Erleben, welches durch einen emotionalen-motivationalen Charakter gekennzeichnet ist. Für die Überführung von Bezugs- in Lernhandlungen gilt es für das Subjekt seine Emotionalität beschrieben als "Gefühlszustand des Ungenügens, der Frustration, der Beunruhigung, der Angst o.ä." (Holzkamp 1995, S. 214) zu analysieren und seine Prämissen der Handlungsvorsätze zur Überwindung der Handlungsbeeinträchtigungen zu klären. Überwiegen die emotionalen-motivationalen Lernbegründungen, entscheidet das Subjekt eigenverantwortlich, dass es zu dem Lerngegenstand für sich mehr zu lernen gibt und gliedert diese Lernproblematik in eine Lernschleife aus (vgl. Holzkamp 1995, S. 215).

Dahingehend wird von defensiven Lernbegründungen gesprochen, wenn die Lernhandlung „nicht nur subjektiv notwendig, sondern auch zur gesellschaftlichen Reproduktion erforderlich ist“ (Holzkamp 1997, S. 160). Überwiegen die an das Subjekt herangetragenen, gesellschaftlich bedingten Lernanforderungen bei der reflexiven Auseinandersetzung des Subjektes mit der Handlungssituation, so werden die vorgegebenen Zwänge vordergründig bewertet und die subjektiven emotionalen-motivationalen Lernbegründungen treten in den Hintergrund. Divergente Machtpositionen und die gesellschaftliche Verfügung über Mittel und Ressourcen der Lebensbewältigung veranlassen das Subjekt davon auszugehen, dass bei Verweigerung einer gesellschaftlich geforderten Lernhandlung die Gefahr einer Beeinträchtigung der eigenen Lebensqualität besteht. Dieser versucht das Subjekt sich durch widerständiges Lernen zu entziehen. Obwohl nach außen als Lernhandlung simuliert, wird durch gebrochene und defensive Lernhandlungen im Inneren der eigene Lernerfolg minimiert. Bei defensiven Lernbegründungen ist das Ziel, „die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den Kontrollinstanzen“ (Holzkamp 1995, S. 193) zu gewährleisten. Für das Subjekts geht es dann nicht um die Bewältigung einer Lernproblematik, sondern es verbleibt in der ursprünglichen Handlungsproblematik. Lernen in expansiven und defensiven Lernbegründungen unterscheiden sich somit dahingehend, dass bei defensiven Lernbegründungen nicht die Realisierung neuer Möglichkeiten durch

lernendes und umfängliches Eindringen in Lerngegenstand im Vordergrund steht (vgl. Holzkamp 1995, S. 245), sondern vielmehr das Lernen auf das Oberflächliche, dem Minimum der von den Kontrollinstanzen erwarteten Lernzuwächse beschränkt wird.

Anders als im Konstruktivismus, wo Lernen als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang verstanden (vgl. Grotlüschen 2003, S. 37) in erster Linie nach Erklärungen von Lernbedingungen sucht, unterliegt Lernen im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie einem Begründungsdiskurs. Es finden sich mit den gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen sowie den daraus abgeleiteten Handlungs- und Lernbegründungen direkte Anknüpfungspunkte zum vorliegenden Forschungsinteresse. Im Zuge einer empirischen Forschungsarbeit kann der Frage nachgegangen werden, von welchen Lernbegründungen sich MediandInnen zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung hinsichtlich der Teilnahme an einem Mediationsprozess leiten lassen. Dabei kann eruiert werden, welche Handlungsalternativen TeilnehmerInnen in ihrem gesellschaftlichen Verfügungsrahmen erkennen, warum diese für sie relevant sind und welche gegenständlichen Bedeutungen sie sowie die Gesellschaft diesen zuschreiben. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Lernen als Grundlagentheorie folgt den Gedanken der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie.

5. Forschungsdesign

Im folgenden Abschnitt soll das methodische Vorgehen der Forschungsarbeit beschrieben werden. Dazu wird in einem ersten Schritt die noch recht allgemeine Forschungsfrage in den theoretischen Kontext der subjektwissenschaftlichen Theorie gesetzt, anschließend weiterführende Forschungsfragen aus diesem Kontext abgeleitet und darauf aufbauend das Forschungsdesign mit Sample, Datenerhebung und -auswertung der Forschungsarbeit hergeleitet.

5.1. Forschungsfragen

Mit der Einführung des Mediationsgesetzes im Jahr 2012 wurde der normative Rahmen geschaffen mit Mediation und Schiedsverfahren außergerichtliche Streitbeilegungsverfahren in der deutschen Zivilprozessordnung zu verorten. Es könnte daher angenommen werden, dass sich die Anzahl der durchgeführten Mediationen durch die Klärung der rechtlichen Einbindung deutlich erhöht. Der Bericht der Bundesregierung über die Auswirkungen des Mediationsgesetzes zeigt aber, dass die Anzahl durchgeführter Mediationen mit ca. 7.400 auf einem gleichbleibend niedrigen Niveau wie vor der Einführung des Gesetzes verbleibt (vgl. BMJ 2017, S. 84). Aufgrund der trotzdem zunehmenden Anzahl an Ausbildungsinstituten sowie der steigenden Anzahl durchgeführter Mediationsausbildungen diagnostiziert Tröndle ein „Nachfragedefizit“ (Tröndle 2017, S. 14) nach Mediationen. Es ergibt sich daher die Frage, wann und warum sich Personen dafür entscheiden, Lösungen für ihre spezifischen, konfliktbehafteten Lebenssituationen mithilfe von Mediationsprozessen zu suchen. Diese vorerst noch sehr allgemein formulierte Fragestellung

soll unter Berücksichtigung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp nunmehr konkretisiert werden.

Lernen von Erwachsenen findet statt, wenn Erfahrungen und lebensweltlich entwickelte Deutungs- und Emotionsmuster⁶ nicht mehr ausreichen, um reale Herausforderungen zu meistern. Es gilt anhand dieser Diskrepanzerfahrungen bereits vorhandenes Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und emotionale Kompetenz zu erweitern, um die Lebenssituationen zukünftig selbstbestimmt zu meistern (vgl. Siebert 2010, S. 192) und lebensweltliche Zugänge neu zu erschließen. Konflikte können im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie als reale Handlungssituationen verstanden, in denen der soziale Austausch zwischen den am Konflikt beteiligten Parteien eingeschränkt oder gar nicht mehr möglich ist⁷. Die der Bezugshandlung zugeschriebenen sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen können durch die am Konflikt beteiligten Parteien nicht mehr realisiert werden, sodass ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Verfügungsrahmen sich nicht weiter vergrößert werden kann, sondern sogar eingeschränkt verbleibt. Daraus abgeleitet ergibt sich für die Forschungsarbeit die folgende konkretisierte Fragestellung:

- Mit welchen Handlungsproblematiken sehen sich Subjekte zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung über die Teilnahme an einem Mediationsprozess konfrontiert?

Lernen folgt einem Begründungsdiskurs für soziales Handeln in der Rahmung eines durch die Gesellschaft zur Verfügung gestellten Möglichkeitsraumes. Für konfliktbehaftete Handlungssituationen können Mediation, Schieds- und Gerichtsverfahren gesellschaftliche Möglichkeitsräume darstellen. Aufgrund ihrer historischen Entwicklung unterliegen sie einem Wandel in den Zuschreibungen subjektiver und sozial-gesellschaftlicher Gegenstandsbedeutungen. Daraus abgeleitet ergibt sich für die Forschungsarbeit die folgende konkretisierte Fragestellung:

- Welche Handlungsmöglichkeiten erkennen Subjekte zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung über die Teilnahme an einem Mediationsprozess. Und welche sozial-gesellschaftlichen Gegenstandsbedeutungen schreiben Sie diesen Handlungsmöglichkeiten zu?

Schieds- und Gerichtsverfahren sind durch die externe Entscheidungsbefugnis Dritter gekennzeichnet. Der richterliche Beschluss als die vorübergehende, auf den Konflikt

⁶ „Zweideutig wird bisher behandelt, ob Emotionen und Kognitionen quasi different operierende Systeme sind oder ob Emotionen in Abgrenzung zum Irrationalen eine kognitive Basis haben“ (Gieseke 2012, S. 582). Das Erleben von Emotionen wird als subjektiv angenommen und berücksichtigt affektive, kognitive und körperperzeptive Komponenten. Prozesse zur Selbstregulierung von Emotionen sind erlernt und werden durch im frühkindlichen Kontext durch Beziehungen zu familiären Bindungspersonen geprägt. Um sich als Erwachsener in erweiterten sozialen Situationen und Kontexten bewegen zu können, bedarf es emotionaler Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit im Wahrnehmen und Erleben neuer Lebenssituationen die ursprünglich erlernten Prozesse der Selbstregulierung neu interpretieren zu können. Dabei stellt das Erleben von Emotionen die Möglichkeit dar, neue Erkenntnisse aus bislang unbekanntem Situationen gewinnen zu können (vgl. Gieseke 2012, S. 583). Der Lernprozess Erwachsener ist somit durch seine transformative Ausrichtung charakterisiert.

⁷ Die Handlungsunfähigkeit der am Konflikt beteiligten Parteien entsteht durch deklarierte Kognitionen (vgl. Pekrun 1988) in Form wahrgenommener, verletzter oder bedrohter subjektive Norm-, Wert- und Anspruchsüberzeugungen, die biografisch geprägt den Handlungsvollzug einschränken.

fokussierte Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit, kann dabei als Bewältigungshandlung und nicht als Lernhandlung verstanden werden. Verbleibt doch die tiefergehende Struktur des Konfliktes durch den Beschluss unverändert.⁸ Dem Verständnis von Mediation für diese Forschungsarbeit folgend (vgl. Kapitel 2.3) entscheiden sich die am Konflikt beteiligten Personen freiwillig und ohne Zwang ihren subjektive Handlungsbegründungen folgend für die Teilnahme an der Mediation. Daraus abgeleitet ergibt sich für die Forschungsarbeit die folgende konkretisierte Fragestellung:

- Welche Handlungsprämissen leiteten Subjekte bei der Entscheidung hinsichtlich ihrer Teilnahme an einem Mediationsprozess? Und welche subjektiven Lebensinteressen verfolgten sie dabei?

Untersuchungen zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Konfliktbeilegung durch Mediationen derzeit lediglich bei ca. 50% liegt, wobei in ca. 25% der Fälle die Mediation von einer Seite sogar abgebrochen wird (vgl. BMJ 2017, S. 5). Es erscheint daher zielführend den Intentionen der subjektiven Handlungsbegründungen nachzugehen. Daraus abgeleitet ergibt sich für die Forschungsarbeit die folgende konkretisierte Fragestellung:

- Sind für die Entscheidung hinsichtlich der Teilnahme an Mediationsprozessen expansive oder defensive Lernbegründungen für die TeilnehmerInnen leitend?

5.2. Datenerhebung

Für die deskriptive Forschungsarbeit wird auf die Wahl eines standardisierten Verfahrens verzichtet. Vielmehr bedingt die Offenheit der Fragestellungen ein qualitatives Vorgehen, welches die verschiedenen Perspektiven der/die InterviewpartnerInnen auf subjektive Lernbegründungen und Bedeutungsstrukturen im Zusammenhang mit Mediationsprozessen erheben soll. Die durchgeführten Bedeutungs-Begründungs-Analysen bieten dabei die Möglichkeit, intentionales Lernhandeln aus Sicht des Subjektes zu rekonstruieren und damit vom Standpunkt subjektiver Lebensinteressen zu verstehen. Neben der Perspektive des Subjektes wurden auch die subjektiven Bedeutungsstrukturen des Lerngegenstandes erfasst (vgl. Weis 2004, S. 178). Dafür wurden der/die InterviewpartnerInnen dazu bewegt, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen. Um die Erhebung der komplexen Zusammenhänge von Begründungen und gegenständlichen Bedeutungsstrukturen sicher zu stellen, erfolgte die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews. Die halbstrukturierte Form des Interviews stellte als Gerüst sicher, dass die einzelnen vorgegebenen

⁸ Neufeld verweist in seiner spieltheoretischen Analyse zu Mediationen darauf, dass Gerichtsverhandlungen für allen beteiligten Personen ein Nullsummenspiel darstellen. Dagegen wird in Mediationen je nach individuellen Konsensschwellen der beteiligten Parteien eine Lösung oberhalb des gemeinsamen Konsenspunktes angestrebt. Dies ist auch möglich, wenn Parteien aufeinandertreffen, welche unterschiedliche Konsensschwellen (harmonieaffin, kompromissbereit und streitaffin) besitzen (vgl. Neufeld 2022, S. 229). Die Untersuchung Neufelds lässt den Schluss zu, dass am Konflikt beteiligte Parteien, die sich für eine Teilnahme an einer Mediation entscheiden, dem konsensorientierten Vorgehen von Mediationen andere gegenständliche Bedeutungen zuschreiben als richterlichen Schieds-/Gerichtsverfahren, aus welchen sie unterschiedliche Folgen hinsichtlich der Teilhabe an dem gesellschaftlichen Verfügungsrahmen ableiten.

Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten können (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439). Durch die offene Gestaltung der Fragestellungen wurden der/die InterviewpartnerInnen angeregt, „ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern“ (Kuckartz 2018, S. 56).

Der Leitfaden für die Interviews (vgl. Anhang 1) gliederte sich in drei Themenkomplexe – den Einstieg, den Hauptteil und den Ausklang. Ziel für den Einstieg des Interviews war es, Vertrauen zueinander aufzubauen und ein Verständnis und zum Hintergrund der interviewten Personen zu erlangen. Der Hauptteil des Leitfadens beinhaltet Fragestellungen, welche der Rekonstruktion der Handlungsproblematik, des situationalen und personalen Handlungskontextes sowie der subjektiven Lernbegründungen dienen. (vgl. Weis 2004, S. 178) Im Ausklang des Interviews sollten den InterviewpartnerInnen ganz offen die Möglichkeit eingeräumt werden, bis dato unausgesprochene Gedanken zu ihrer Mediation zu äußern.

5.3. Sampling

Das Sampling für die Forschungsarbeit erfolgte anhand eines festen Kriterienkataloges. Es wurden nur InterviewpartnerInnen berücksichtigt, die an Mediationen teilgenommen haben, welche von nach dem Mediationsgesetz ausgebildeten MediatorInnen geleitet wurden. Damit sollte sichergestellt werden, dass Auftritt und Durchführung der Mediation den Vorgaben des Mediationsgesetzes folgten.

Des Weiteren sollten nur InterviewpartnerInnen gewählt werden, welche ihre Mediation bereits abgeschlossen hatten. Durch diese Vorgehensweise sollte verhindert werden, dass ein Interview nicht als Intervention in den laufenden Mediationsprozess ausstrahlt.

Hinsichtlich der Anlässe der Mediation sollen sowohl TeilnehmerInnen aus dem beruflichen wie aus dem privaten Kontext interviewt werden. Mit diesem Vorgehen sollen den in Kapitel 2.2.2.2 beschriebenen Unterschieden hinsichtlich der verschiedenen Mediationsanlässe Rechnung getragen werden.

ID	Geschlecht	Alter	Kontext	Dauer
1	männlich	55	beruflich	45 min
2	männlich	57	privat	58 min
3	weiblich	53	privat	50 min

Abb 2 Sampling der Interviews

Für die Forschungsarbeit konnten über die dem Forschenden bekannte Kontakte drei InterviewpartnerInnen gewonnen werden (siehe Abbildung 2). Entgegen der ursprünglichen Planung wurde aufgrund der zeitlichen Verfügbarkeiten bei der tatsächlichen

Auswahl mit ID 2 und ID 3 genannt Personen ausgewählt, welche sich in einem weit fortgeschrittenen Status der Mediation befanden. Im Vorfeld des Interviews wurden beide auf das Risiko einer möglichen Einflussnahme auf den weiteren Mediationsverlauf hingewiesen. Trotzdem entschlossen sich beide InterviewpartnerInnen zur Teilnahme an der Forschungsarbeit. ID 2 und ID 3 befinden sich gemeinsam in der gleichen Mediation.

5.4. Datenauswertung

In Kapitel 3.1 wurde gezeigt, dass die gegenständlichen Theorien zu Mediation bis heute noch sehr rudimentär ausgeprägt sind. Dagegen ergibt sich für die gegenstandsunabhängigen Theorien zum Thema „Lernen“ bereits ein sehr ausdifferenziertes Bild (vgl. Kapitel 4.2). Hinsichtlich der Wahl der zu verwendenden Methode zur Datenauswertung sprach diese Kombination für ein Vorgehen, welches sowohl theoriegeleitet wie auch induktiv sich dem empirischen Material nähert.

Für die nachvollziehbare und systematische Rekonstruktion von subjektiven Lernbegründungen und Bedeutungsstrukturen aus den Leitfadeninterviews wurde sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse Mayring für ein anerkanntes Verfahren entschieden, welches „zur systematischen Analyse von sprachlichen/versprachlichten 'Quellen' und Mitteilungen aller Art“ (Pollack 1999, S.271 zit. in Möller 2012, S. 382) geeignet erscheint.

Die Leitfadeninterviews wurden in einem ersten Schritt transkribiert. Unter Zuhilfenahme der computergestützten Anwendungssoftware MAXQDA wurde das Material erstmalig gesichtet, um ein grundsätzliches Verständnis in Bezug auf die Forschungsfragen zu entwickeln. In Anschluss wurden aus den Arbeiten der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp theoriegeleitet (vgl. Mayring 2022, S. 97) deduktive Kategorien (Handlungsproblematik, Handlungsmöglichkeiten, Gegenstandsbedeutungen, Lernproblematik sowie Lernbegründungen) herausgearbeitet und im Kodierleitfaden für jede Kategorie Definition, Ankerbeispiel und Kodierregel festgehalten (vgl. Mayring 2022, S. 97).

In einem weiteren Schritt wurden die deduktiven Kategorien durch weitere, sich aus hermeneutischer Arbeit ergebene und aus dem Material abgeleitete induktive Kategorien ergänzt. Deduktive und induktive Kategorien stellten die Basis für einen Kodierleitfaden (siehe Anhang 2) dar. Dieser besteht aus Definitionen zu den jeweiligen Kategorien sowie Ankerbeispielen und Kodierregeln, die sich während der Untersuchung für jeweilige Kategorien ergeben haben und eine eindeutige Zuordnung ermöglichten. Abgrenzungsprobleme zwischen den jeweiligen Kategorien sollten so vermieden werden (vgl. Mayring 2010, S. 92).

Zum Schutz der Privatsphäre der InterviewpartnerInnen wurden diese anonymisiert (vgl. Abbildung 2), dass von ID1 benannte Unternehmen wird in der Ergebnisauswertung aus ebendiesen Gründen mit XXX dargestellt.

6. Ergebnisse und Interpretation der Daten

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse und Interpretationen der 3 Leitfadeninterviews dargestellt. Hierzu werden zunächst die Ergebnisse der Interviews strukturiert, den Oberkategorien des Kodierleitfadens folgend, fallweise dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse übergreifend zusammengefasst und kritisch beleuchtet. Der Autor ist ausgebildeter Mediator nach den Vorgaben des Bundesverbandes Mediation. Aus diesem Grunde widmet sich der letzte Abschnitt dieses Kapitels der Wirklichkeitskonstruktion des Autors und betrachtet die Bewertung der Ergebnisse aus einer selbstreflektierenden Perspektive.

6.1. Fall 1

6.1.1. Subjektive Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung

Der in der Mediation von ID2 behandelte Konflikt erfolgt im Kontext einer ehelichen Trennung. Die Trennung ging nicht von ID2 sondern von seiner Ehefrau aus.

„[...] Hintergrund ist eben Trennung. Also meine Frau, die beschlossen hat, dass sie sich, dass sie die Beziehung auflösen will. Und sich von mir trennen will.“ (ID2/05:01 – 05:13)

Die Schilderungen von ID2 lassen den Schluss zu, dass er die Beziehung nicht nur als eine Liebesbeziehung zwischen sich und seiner Ehefrau versteht, sondern vielmehr als ein langjähriges Versprechen an ein familiäres System, aus dem heraus sich eine Vielzahl von Verflechtungen (z.B. Haus, Kinder, Finanzen etc.) ergeben haben.

„Männlich. 57 Jahre, ähm. Berufstätig [...]. Ähm, bis äh, jetzt, ähm alleinlebend, getrennt. Ähm, und Vater von drei Töchtern.“ (ID2/02:38 – 02:57)

„Wir haben 3 gemeinsame Kinder.“ (ID2/37:44 – 37:47)

„[...] aber dadurch, wie gesagt, dass ja auch noch Töchter im Spiel sind, gemeinsames Haus und all diese Dinge.“ (ID2/05:56 – 06:07)

Die Beschreibungen der Handlungssituation durch ID2 lassen sich dahingehen interpretieren, dass die dieser Beziehung zugrunde liegende Selbstverpflichtung für eine gemeinsame Lebensbewältigung für ID2 einen hohen Stellenwert besitzt. Vor diesem Hintergrund ist auch die Verletzung und der durch die einseitige Trennung durch die Ehefrau entstandene Vertrauensverlust bei ID2 zu interpretieren werden.

„[...] damit wir überhaupt in der Lage sind, mal gemeinsam oder zumindest im Austausch miteinander Entscheidungen zu treffen, wie es weitergeht.“ (ID2/05:41 – 05:51)

„Natürlich die Frage. Wollen wir die absolute Trennung im Sinne von Scheidung? Oder treffen wir gemeinsam die Entscheidung, uns nicht scheiden zu lassen?“ (ID2/40:09 – 40:25)

*„Naja, da ist ja auch irgendwie, wenn man sich so für ne Trennung entscheidet, da ist ja auch irgendwo nen Vertrauensverlust und Vertrauensbruch.“
(ID2/15:25 – 15:32)*

Der Prozess der Trennung ist zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung räumlich noch nicht vollständig vollzogen. ID2 beschreibt die aus seiner Perspektive notwendige Kommunikation als eingeschränkt zwischen den Eheleuten. Entscheidungen werden von seiner Ehefrau eigenständig und ohne Rücksprache mit ihm getroffen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Situation der beschränkten Kommunikation und die Aufkündigung der gemeinsamen Lebensbasis das verletzende Gefühl der Trennung bei ID2 noch verstärkt. Die aus dem traditionellen Rollenverständnis Familie und der daraus abgeleiteten gegenseitigen Übernahme einer lebenslangen Verantwortung füreinander, wird durch die Trennung in Frage gestellt. Der Vertrauensbruch könnte als Verlust an Sicherheit interpretiert werden, die Herausforderungen des Lebens in der Ehe gemeinsam zu lösen. Frei nach dem Eheversprechen, sich in guten wie auch in schlechten Zeiten gegenseitig zu unterstützen.

*„Wir haben auch eine Zeitlang zusammengewohnt und das war dann so ein bisschen unklar, auch wir, wir. Sagen wir mal so. Die Kommunikation war sehr schwierig zu dem Zeitpunkt in der Beziehung. Meine Frau hat sehr viel Entscheidungen dann eben für sich getroffen, aber dadurch, wie gesagt, dass ja auch noch Töchter im Spiel sind, gemeinsames Haus und all diese Dinge. Ist klar, dass man sich da ja auch irgendwie drüber austauschen muss.“
(ID2/05:29 – 06:02)*

„Naja, meine Frau wollte so wenig wie möglich mit mir in Kontakt sein. Also, obwohl wir zusammengewohnt haben, so hab wir so, haben das Haus so ein bisschen aufgeteilt. Sie hat mehr oben gelebt und ich mehr unten. Und gelegentlich haben wir uns in der Mitte in der Küche getroffen. Und das wir ihr immer sehr unangenehm [...]“ (ID2/08:28 – 08:47)

Die Beschreibungen von ID2 lassen den Schluss zu, dass er die Handlungsunfähigkeit, auf sachlich inhaltlicher Ebene bestehende Differenzen aufzulösen, auf die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit zwischen den Eheleuten zurückführt. Er kann das Unwohlsein seiner Ehefrau wahrnehmen und die Kontakteinschränkung beschreiben. Die hinter diesem Verhalten liegenden Bedürfnisse und Wünsche beschreibt er nicht, was darauf hindeuten könnte, dass diese im verborgen bleiben.

*„Na ja, also meine Frau wollte so wenig wie möglich mit mir in Kontakt sein.“
(ID2/08:28 – 08:32)*

„Wie gesagt, sie hat da gar kein Bedürfnis gehabt, mit mir zu kommunizieren. Das war ihr eher unangenehm, mit mir zu kommunizieren.“ (ID2/10:21 – 10:28)

„Also meine Frau hat den eigentlichen Kontakt und Kommunikation mit mir weitestgehend abgelehnt.“ (ID2/21:54 – 22:00)

Seine gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen enthalten Aspekte, die den Schluss stützen, dass ID2 den Trennungsprozess, wenn auch einseitig gewollt, als etwas versteht, dass er mit der Ehefrau gemeinsam bewältigen möchte. Er könnte in dem Trennungsprozess noch einen Rest von Gemeinsamkeit sehen, der es ermöglicht, wertschätzend auf die gemeinsamen Ehejahre zurückzublicken. An den Lösungsweg, ebenso wie auch an sich selbst, stellt er dabei moralische Ansprüche, welche, so entsteht der Eindruck, aus seinem Rollenverständnis der vorbildlich verhaltenden Eltern geprägt ist.

„Und natürlich auch. Wir haben 3 gemeinsame Kinder. Das, das auch für die Kinder nen, dass da nicht irgendwie so ihre Eltern, also zwei völlige Versager, die nicht mehr in der Lage sind, irgendwie miteinander Dinge zu klären, irgendwie. Also so was.“ (ID2/37:42 – 37:59)

„Also so, also ich bin eher der Typ, der versucht, noch so viel wie möglich Gemeinsames zu bewahren.“ (ID2/24:40 – 25:30)

„[...] und dieser diese dieser gescheiterten Beziehungen wenigstens noch im, in der Trennung, wieder so eine Würde zurückgeben.“ (ID2/36:19 – 36:25)

Aspekte seiner Zuschreibungen zum Trennungsprozess können dahingehend interpretiert werden, dass er der Lösung und dem Vorgehen bei der Bewältigung der Handlungsproblematik zuschreibt, welche Teilhabe am familiären Rahmen beiden Eheleuten zukünftig jeweils möglich ist. Die Äußerungen von ID3 könnten auch dahingehend interpretiert werden, dass Aspekte kultureller Prägungen in Bezug auf das Konstrukt der Familie und die Rolle der Eltern im Konflikt berührt werden. Der aus diesen Konstruktionen abgeleitete Umgang mit den gemeinsamen Kindern wird durch die Trennung in Frage gestellt und ein neuer, gemeinsamer Umgang mit diesen Unbestimmtheiten muss gefunden werden.

„Sondern bzw. was Teil dieses Einigungsprozesses ist. Also um zu sagen, ja, so wollen wir jetzt Haus und Hof und Finanzen trennen. Und so wollen wir, [...], zukünftig auch diesen Austausch mit oder dieses Zusammensein mit unseren Töchtern gestalten.“ (ID2/14:24 – 14:46)

„So dass, auch das für die Kinder noch weiterhin möglich ist, mit beiden guten Kontakt zu haben, ohne sich jeweils schlecht zu fühlen. Wenn sie so. Na also. Vor so ner. Wie nennt man das? Es ist also ne Entscheidung für den einen oder anderen treffen müssten. Also so. Das, glaube ich, spielt da auch eine Rolle.“ (ID2/38:20 – 38:43).

„Ja, also, also welche, welche neue Qualität kann unsere Beziehung jetzt haben? Also es ist keine Partnerbeziehung mehr, keine Ehe mehr.“ (ID2/41:59 – 43:08)

Die subjektive Handlungsproblematik von ID2 besteht darin, vor dem Hintergrund von Verletztheit, von Vertrauensverlust und von eingeschränkter Kommunikationsfähigkeit in der Beziehung zur Ehefrau einen Trennungsprozess zu bewältigen, der durch seine biografischen Deutungsmuster in Bezug auf moralische Vorstellungen, Vorbildfunktion und

Gemeinsamkeit in familiären Systemen geprägt sein wird. Zum Zeitpunkt der Handlungssituation war dieser Trennungsprozess nicht möglich.

„[...] nein, wir hätten uns um jeden einzelnen Punkt bis aufs Messer gestritten, ja. Also jetzt ein bisschen überspitzt. Aber da wäre genügend Potenzial für reichlich Konflikt drin gewesen, wo jeder versucht hätte, so sein Ding zu verteidigen.“ (ID2/30:54 – 31:07)

6.1.2. Subjektive Handlungsmöglichkeiten und ihre Gegenstandsbedeutungen

6.1.2.1. Gerichtliches Scheidungsverfahren

Die Handlungsproblematik von ID2 zeigt sich auch in seinen Erläuterungen zur Suche nach spezifischen Handlungsmöglichkeiten. Diese lassen den Eindruck entstehen, dass er unabhängig von seiner Ehefrau eine juristische Begleitung des Trennungsprozesses in Betracht zieht, wobei er sich dabei von seinen eigenen biografischen Erfahrungen sowie von Bedeutungszuschreibungen ihm nahestehender Personen leiten lässt.

„[...] ich hab mal zwei Semester Jura studiert. Wir kennen ziemlich viele Juristen und kenne das Mindset von Juristen. Und kennen genügend Fälle, wie die Scheidungsanwälte irgendwie da so agieren. Und ach so, ja genau, einen Scheidungsanwalt habe ich tatsächlich auch mal angesprochen aus dem Bekanntenkreis, der Gott sei Dank, ähm, aber nicht so drauf war. Jaja, unterschreib mal hier und wir machen dann schon.“ (ID2/18:10 – 18:37)

Die Beschreibungen zum gerichtlichen Scheidungsverfahren können dahingehend gedeutet werden, dass ID2 dieses als einen Versuch versteht, den Trennungsprozess objektiv zwischen den Partnern Klärungen herbei zu führen, wobei er die genaue Ausgestaltung von Objektivität als etwas zu verstehen scheint, was außerhalb der eigenen Kontrolle liegt. Das Auslagern der Auseinandersetzung an Rechtsanwälte bewertet er dabei als Abgeben der Verantwortung und der Kontrolle für einen Teil des eigenen Lebens, eine Bankrotterklärung vielleicht sogar als eine persönliche Niederlage.

„Wo das so ein bisschen über einen weg, ähm, auf Basis von vermeintlich objektiven juristischen Dingen, irgendwie entschieden wird.“ (ID2/08:08 – 08:19)

„Naja, der juristische Weg steht für mich zum einen, ich gebe den Konflikt ab. Also ich, ich, ich gebe sozusagen die, nicht den Konflikt, oder ich gebe die Auseinandersetzung, im positiven Sinne, Auseinandersetzung, also nicht deshalb habe ich das mit dem Konflikt zurückgenommen, und die Auseinandersetzung mit der Frage, wie, wie gestalten wir das, in andere Hände. Die da keinen, also keinen Bezug zu haben.“ (ID2/34:21 – 34:55)

„Also, es ist schon so eine (...) Bankrotterklärung klingt das irgendwie so ein bisschen theatralisch, ähm (...) Also für mich steht es halt irgendwie dafür das

gar keine Kommunikation mehr möglich ist. Also das steht für mich für. Man muss das komplett irgendwie in andere Hände geben. Und es ist dann egal, ob sich das, ob man da noch selber Kontrolle drüber hat. Sondern man überlässt es jemand anderem. Und, und will sich gar nicht mehr mit dem Partner, der ehemaligen Partnerin auseinandersetzen.“ (ID2/35:34 – 36:12)

In der Auseinandersetzung mit den Darstellungen von ID3 entsteht der Eindruck, dass er das gerichtliche Scheidungsverfahren, obwohl er mit dem Weg der einvernehmlichen Scheidung auch eine Möglichkeit erkennt, der seinem Wunsch nach Gemeinsamkeit folgen würde, auf eine stark konfrontative Auseinandersetzung reduziert. Ob seine Bewertung aus übernommenen sozial-gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen oder der vorab beschriebenen Handlungsproblematik mit dem Vertrauensverlust und der eingeschränkten Fähigkeit, miteinander in Kontakt zu treten entstammt, bleibt im Unklaren. Für ersteres würde sprechen, dass er die Möglichkeit hervorhebt, die eigenen Verfügungsrahmen auf Kosten der Gegenpartei zu erweitern.

„Der konventionelle Weg ist halt eben, jeder sucht sich einen, oder vielleicht schaffen wir es gemeinsam einen Anwalt zu suchen. Scheidungsanwalt, der dann irgendwie diesen juristischen, formaljuristischen Weg geht.“ (ID2/10:35 – 10:47)

„Und die eine Möglichkeit ist natürlich, jeder nimmt sich einen Anwalt und dann gibt es die übliche, äh, äh, juristische Schlammschlacht.“ (ID2/06:15 – 06:23)

„Man hat einen Anwalt, der die persönlichen Interessen vertritt. Der auch noch mal ein, ja irgendwie natürlich ein ganzes Spektrum von, von Optionen, was man sich wünschen und fordern kann, irgendwie kennt, ja. Und, und die und die dann versucht, natürlich im Sinne des jeweiligen Mandanten irgendwie durchzusetzen.“ (ID2/46:42 – 47:00)

6.1.2.2. Mediation

Die Handlungsmöglichkeit der Mediation erkennt ID2 durch Hinweise ihm nahestehender Personen. Bei der Empfehlung der gemeinsamen Freundin von Ehemann und Ehefrau kann der Eindruck entstehen, dass nicht das Verfahren der Mediation, sondern die spezifische Institution empfohlen wurde.

„Und auf die Idee mit der Mediation bin ich oder sind wir beide letztlich gebracht worden durch ne gemeinsame Freundin, die ebenso, so Sozialpädagogik studiert hat und auch da in dem Umfeld irgendwie tätig ist. Und die uns halt eben genau diese Institutionen in Berlin empfohlen hat und meinte, na geht doch mal dahin“ (ID2/06:36 – 06:59)

„[...] sondern, der eigentlich auch so ein bisschen das mit meinen, meinen Überlegungen (...) unterstützt hat und zusagen. Vielleicht gibt es auch einen anderen Weg. Also vielleicht gibt es auch andere Möglichkeiten der Einigung. Und wenn ihr da nicht weiterkommt, kannst du immer noch zu mir (Anm. d.

Verf.: Scheidungsanwalt aus dem Bekanntenkreis) kommen und dann schauen wir mal.“ (ID2/18:38 – 18:58)

Seine Darstellungen lassen den Schluss zu, dass, obwohl ID2 bereits Erfahrungen mit der Mediation besitzt, er zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung dieser keine für die Entscheidung relevanten subjektiven Bedeutungen zuschreiben kann.

„Ich hatte aber auch, dass es mir jetzt erst hinterher eingefallen, nachdem wir gesprochen hatten, dass ich schon mal im beruflichen Kontext tatsächlich eine Mediation hatte. Die ich nicht angestoßen habe, sondern meine damalige Vorgesetzte.“ (ID2/03:44 – 03:59)

„Da habe ich (Anm. d. Verf.: zur Mediation im beruflichen Kontext) in dem Moment gar keine Parallelen gesehen. Mir war wie gesagt nur, ich hab mal zwei Semester Jura studiert. Wir kennen ziemlich viele Juristen und kenne das Mindset von Juristen.“ (ID2/18:08 – 18:08)

Erst seine Beschreibungen, die sich auf den weiteren Verlauf des Trennungsprozesses beziehen, lassen die Interpretation zu, dass sich durch die Teilnahme am Mediationsprozess ID3 neue gegenständliche Bedeutungen für sich erkennt. Unklar bleibt bei seinen Darstellungen ein wenig, ob er diese dem Institut oder dem Verfahren der Mediation zuschreibt.

„Wenn man es jetzt nicht in fremde Hände gibt, in juristische Hände, ja, sind wir gezwungen, ja, ne das Auszusprechen und das auch Auszuhalten, wenn der, die Andere, die eigenen Bedürfnisse vorbringt. Und, und sich darauf auch Einzulassen, ne. Also das, äh. Weil sonst kommt man ja nicht weiter, ne. Also wenn man das. Oder auch das irgendwie durchaus mal wieder, auch das Kontroverse zuzulassen dann, ne.“ (ID2/27:36 – 28:11)

„Und das war halt anfangs echt, überhaupt schwer, dass wir irgendwie einander zuhören konnten. Also, ja, da ging's viel drum, dann überhaupt mal die die Konfliktparteien so überhaupt mal kommunikationsfähig zu bringen, ne. Oder auch einander zuzuhören und es war auch schwierig. Also da war noch ganz viel Verletzung und was weiß der. Also was da so alles dazugehört zur Trennung an Emotionen im Raum [...]“ (ID2/28:44 - 29:15)

6.1.3. Subjektive Lernbegründungen

ID2 entschied sich zusammen mit seiner Ehefrau den Trennungsprozess am Institut für Familienkonflikte durch eine Mediation begleiten zu lassen. Die Mediation wird von einer Juristin und einem Mediator geführt.

Die Beschreibungen von ID2 lassen den Schluss zu, dass die handlungsleitenden Begründungen für eine Entscheidung pro Mediation in den Bedeutungszuschreibungen des gerichtlichen Scheidungsverfahrens zu finden sind. Seine Handlungsbegründungen sind bewusst, aber defensiver Natur und können dahingehend verstanden werden, dass sie die

Unvereinbarkeiten seiner Zuschreibungen zu einem gerichtlichen Scheidungsverfahren aufzeigen. Dieser Schluss erscheint zulässig, lassen doch seine Beschreibungen zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung vermuten, dass er noch keine konkreten subjektiven Gegenstandsbedeutungen zum Verfahren der Mediation besitzt.

„Und ich war halt von Anfang an der Meinung, dass es eine Illusion ist zu glauben, dass man irgendwie so das Emotionale, also was ja auch da eine wahn-sinnige Rolle spielt, wie man das irgendwie so raushalten kann, um da rationale Entscheidungen zu treffen. Oder das vermeintlich rationale.“ (ID2/14:51 – 15:13)

„Mein Ansinnen ist irgendwie erst mal wieder ein Vertrauen herzustellen.“ (ID2/15:22 – 15:26)

„Und um gemeinsam ne Lösung sei es für Finanzen, den Umgang mit den Kindern und allen möglichen Dingen zu kommen, glaube ich, muss man erst wieder Vertrauen bis zu einem gewissen Grad zumindest herstellen, um überhaupt lösungsfähig zu sein.“ (ID2/15:41 – 15:58)

„Wo ich denke, dass wenn man sich gegenüber sitzt und sich in die Augen guckt und so, wo man einfach fairer miteinander umgeht. Respektvoller, finde ich. Also das war zumindest mein Ziel. Glaub ich ist uns auch gelungen. Also so. Und also auch im Sinne von einer gegenseitigen Wertschätzung, also das. Das es einem der andere noch wert ist, das auch miteinander zu klären. Das ist so eine Komponente, die mir, die mir wichtig ist.“ (ID2/36:57 – 37:26)

Seine gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen zu Beziehung/familiärer Situation/Kindern und Elternrolle könnten darauf hindeuten. Gleichzeitig machen diese aber wiederum deutlich, dass sie mit den Zuschreibungen einer Verantwortungsübergabe an die Anwälte nur schwer vereinbar sind. So könnte seine Beschreibung auch dahingehend gedeutet werden, dass eine Entscheidung für die Mediation auch aus der Angst heraus geleitet wird, von seinen Kindern für die fehlende Übernahme der eigenen Verantwortung Ablehnung zu erfahren.

„Was hinterlässt das auch für die Kinder, also für nen Geschmack, ja. Also was ist das denn für ne Lebenserfahrung, wenn die die beiden Menschen, denen sie am meisten vertraut haben bisher. Wenn die plötzlich nicht mehr in der Lage sind, irgendwie miteinander. (...) auch ihre Trennung zu gestalten.“ (ID2/37:59 – 38:20)

Berücksichtigt man die Beschreibungen von ID2 über den Beginn der Mediation, so fällt auf, dass seine Handlungsentscheidung zumindest anfänglich als ein sich annäherndes Verhalten verstanden werden kann, in der noch wenig auf einen stark motivationalen-emotionalen Charakter in Bezug auf die Mediation hindeutet. Dies könnte Folge der fehlenden Bedeutungszuschreibungen zu Beginn der Mediation sein.

„Das (Anm. d. Verf.: Mediationsinstitut) angeleiert, also auf den Weg gebracht und eben meine Frau dann gewinnen können, dass wir das zumindest mal

ausprobieren. So ist, war letztlich also der Wunsch, war einfach zu einer eigenen gemeinschaftlich irgendwie Lösung für unsere Probleme oder für unseren Trennungsweg zu suchen und das nicht in andere Hände zu geben.“ (ID2/07:44 – 08:08)

„Also anfangs war es so ein kleinschrittiges Vortasten. Und jetzt ist es so, na bis zum nächsten Mal. Und mal schauen.“ (ID2/20:03 – 20:10)

„Es gibt immer wieder so Irritations, also ganz am Anfang gab es etliche Irritationsmomente (...) Wo ich so ein bisschen das Gefühl hatte. Es ist auch ein Mann und eine Frau. Sie Juristin, er Sozialpädagoge, glaub ich auch. [...] Und wo ich so ein bisschen das Gefühl hatte, dass zumindest die Juristin, sind wir mal wieder bei meinen Vorurteilen nach zwei Semestern Jura, die Juristin, mmh, so ein bisschen, ich will jetzt nicht sagen weibliche Solidarität, aber so bestimmte Empfehlungen, würde ich nicht sagen, aber so Sichtweisen, das wie meine, dass ich, wie wird der Unterhalt berechnet oder, weiß der Teufel, was war damals so ein Konfliktpunkt.“ (ID2/48:47 – 49:25)

Lass sich in ID2s Beschreibungen auch Ansätze finden, die als expansive Handlungsbe-
gründungen verstanden werden können, so bleiben diese doch in der Minderheit.

„So ist, war letztlich also der Wunsch, war einfach zu einer eigenen gemeinschaftlich irgendwie Lösung für unsere Probleme oder für unseren Trennungsweg zu suchen [...]“ (ID2/07:54 – 08:06)

In seinen Beschreibungen betont er wiederkehrend emotionale Aspekte, wie z.B. „Vertrauen“, „gemeinschaftlich“ oder „respektvoll“. Dieses scheinen für ihn handlungsleitende Argumente für den Trennungsprozess darzustellen, die ein gerichtliches Scheidungsverfahren aus seinen subjektiven Bedeutungszuschreibungen nicht leisten kann.

„Die (Anm. d. Verf.: juristische Schlammschlacht) jetzt auch nicht dazu beiträgt, dass man irgendwie sich hinterher vielleicht besser versteht oder in der Lage ist, irgendwie gemein-same Lösungen zu finden. Und das war mir persönlich wichtig.“ (ID2/06:25 – 06:36)

„Und ich war halt von Anfang an der Meinung, dass ist eine Illusion ist zu glauben, dass man irgendwie so das Emotionale, also was ja auch da eine wahn-sinnige Rolle spielt, wie man das irgendwie so raushalten kann, um da rationale Entscheidungen zu treffen. Oder das vermeintlich rationale.“ (ID2/14:51 – 15:13)

Unter Berücksichtigung der geschilderten Situation lässt sich vermuten, dass sowohl die Empfehlung der gemeinsamen Freundin wie auch die Bereitschaft der Ehefrau, sich diesem Prozess anzuschließen, weitere handlungsleitende Argumente für ID2 darstellen. In Bezug auf die Handlungsentscheidung von ID2 bleibt offen, ob es die Handlungsbegründung einen intentionalen Charakter trägt. So ist nicht eindeutig, ob der Wunsch, Emotionalität und Vertrauen im Trennungsprozess mehr Raum zu geben, aus dem bewusst gewählten Ziel erwächst, sich und seine Ehefrau tiefergehend zu verstehen. Hierfür würde

sprechen, dass wiederkehrend die Betonung auf dem Finden eines eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Weges liegt. Anzeichen für den inzidentellen Charakter der Handlungsbegründung findet sich in der starken Fokussierung auf den sachlichen Trennungsprozess, welche sich aus der Notwendigkeit ergibt, die gemeinschaftlich erwirtschaftete Basis (Haus, Finanzen) zu trennen.

6.1.4. Neue subjektive Handlungsfähigkeit

Auszüge von Erzählungen von ID3 über die Teilnahme am Mediationsprozess können verstanden werden als Beschreibungen von hinzugewonnener Handlungsfähigkeit in Bezug auf die gemeinsame Kommunikationsfähigkeit.

„Also es ist eine Annäherung wieder, ne. Also statt vorher nur so Abgrenzung, ist jetzt auch wieder so ein bisschen Annäherung. Im Sinne von, ich will ja verstehen, warum dir das wichtig ist. Und ich will dann, und dann gucken, okay, wenn ich das weiß, kann ich das dann zulassen und kann ich dem nachgeben und kann ich dafür aber umgekehrt auch meine Wünsche irgendwie äußern und die finden dann genauso Gehör und und Wertschätzung und so. Also das. Das ist eine eindeutige Leistung dieses Mediationsprozesses.“ (ID2/45:45 – 46:23)

Teile der neu hinzugewonnenen Handlungsfähigkeit könnten als Ergebnis inzidentellen Lernens verstanden werden, welches sich durch die Teilnahme an der Mediation unbewusst und ohne direkte Absicht ergibt. In dem Wunsch einen individuellen Trennungsprozess zu gestalten, entsteht die Verbesserung der gemeinsamen Kommunikationsfähigkeit als Nebenprodukt, welche sich dem Hauptziel verstanden als die einvernehmlich der Trennung der gemeinschaftlich erwirtschafteten Basis unterordnet und damit nicht per se auf Dauer angelegt sein muss.

„[...] und wie gesagt, obwohl wir dann mal uns zwischendurch persönlich getroffen haben und es eigentlich ganz schön und ganz gut verlaufen ist, haben wir dann trotzdem im Mediationstermin wieder irgendwie Streit miteinander bekommen.“ (ID2/44:22 – 44:35)

„Auch das Setting ist natürlich, spielt natürlich eine Rolle. Man muss sich da halt einfach dann auch mal eine Stunde lang irgendwie zusammenreißen und, und bzw. Also, halt mal bestimmte Dinge auch aushalten, was der oder die Andere sagt.“ (ID2/53:30 – 53:45)

„Na, ich habe in der Mediation gelernt, wieder die. Denn in den Perspektivwechsel also, ähm. (...) Die Situation nicht nur aus meiner Perspektive zu sehen, sondern auch aus der Perspektive meiner Frau, so gut ich kann, zu sehen. Und ähm, und habe dabei gelernt, oder bin dabei zu lernen, es nicht zu, nicht zu bewerten.“ (ID2/54:51 – 55:24)

Andere Beschreibungen der hinzugewonnenen Handlungsfähigkeit weisen wiederum Aspekte auf, die als Folge intentionalen Lernens interpretiert werden können. Ausschlag-

gebend für diese Bewertung ist, dass das beschriebene Lernergebnis eine die Situation überschreitende Permanenz vermuten lässt.

„Und auf einer einigermaßen konfliktfreien Basis, ähm miteinander zu sprechen. Also bis hin, dass wir jetzt auch mal, einmal auch unabhängig von der Mediation zusammen (...) und was weiß ich, unser Konto vorgenommen haben und mal da so was ist wie und mal so wer hat jetzt was in den letzten Jahren also so in dieser Trennungszeit irgendwie da an Plus und Minus verursacht und wie verrechnen wir das. Und das war sehr konstruktiv. Also so sogar mit mit lachen verbunden ist, wo man merkt. Okay wir kommen jetzt wieder in so nen, so eine gute Kommunikation“ (ID/29:27 – 30:16)

„Also es ist eine Annäherung wieder, ne. Also statt vorher nur so Abgrenzung, ist jetzt auch wieder so ein bisschen Annäherung. Im Sinne von, ich will ja verstehen, warum dir das wichtig ist. Und ich will dann, und dann gucken, okay, wenn ich das weiß, kann ich das dann zulassen und kann ich dem nachgeben und kann ich dafür aber umgekehrt auch meine Wünsche irgendwie äußern und die finden dann genauso Gehör und Wertschätzung und so. Also das. Das ist eine eindeutige Leistung dieses Mediationsprozesses.“ (ID2/45:45 – 46:23)

„Na, ich habe in der Mediation gelernt, wieder die. Denn in den Perspektivwechsel also, ähm. (...) Die Situation nicht nur aus meiner Perspektive zu sehen, sondern auch aus der Perspektive meiner Frau, so gut ich kann, zu sehen. Und ähm, und habe dabei gelernt, oder bin dabei zu lernen, es nicht zu, nicht zu bewerten.“ (ID2/54:51 – 55:24)

6.2. Fall 2

6.2.1. Subjektive Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung

Der in der Mediation von ID3 beschriebene Konflikt erfolgt im Kontext der Trennung vom Ehemann. Die Trennung erfolgt durch ID3 in Form einer einseitigen Willenserklärung.

„Also das ist ein sehr langer Prozess. Wenn man so lange verheiratet ist, dann dauert auch so ein Trennungsprozess sehr lange. Es ist ja nichts, was einem so einfällt und man macht es dann. Sondern das ist auch ein sehr langer Prozess gewesen. (...) Ich war in Reha drei Wochen wegen einer anderen Erkrankung. Und. Ähm habe in diesen drei Wochen, wo ich so ganz raus war aus meinem normalen Lebenszusammenhang, da habe ich entschieden, dass ich mich eben von meinem Mann trennen will. Und als dann die Reha zu Ende war und ich nach Hause wieder zurückgefahren bin, dann habe ich ihm das gesagt.“ (ID3/05:21 – 06:20)

„Also ich, ich war da, glaube ich, die, die. (...) Ähm, die treibende Kraft. Ich. Ich bin diejenige, die den Kontakt nicht mehr zugelassen hat und nicht mehr getragen hat. Also. Das wäre bei meinem Mann (...) Also mein Mann hat mich ja nicht verlassen, der hätte mich auch nicht verlassen.“ (ID3/16:12 – 16:43)

Zum Zeitpunkt der Handlungsproblematik zieht sich ID3 von ihrem Ehemann zurück und kann den Kontakt zu ihm nicht oder nur noch sehr eingeschränkt wieder aufnehmen.

„Also wir sind nicht am Streiten. Es gab auch keinen aktuellen Anlass oder so, sondern es war sozusagen das Ende von dem Streiten. Eigentlich. Und wir hatten vorher viel gestritten.“ (ID3/06:37 – 06:56)

„Der (Anm. d. Verf.: Umgang mit dem Ehemann) war sehr distanziert und untermüht.“ (ID3/23:13 – 23:16)

Die Beschreibungen ihrer Lebenssituation nach der Trennung lassen darauf deuten, dass sich ID3 in der Ehe eingengt und fremdbestimmt fühlte.

„Sehr viel Veränderung. Mehr als in vielen Jahren davor. Und. Oh. Ist aber alles sehr, sehr bewusst und frei gewählt. So, also ich lebe (Anm. d. Verf.: bezogen auf den jetzigen Zustand) ein sehr selbstbestimmtes, freies Leben.“ (ID3/03:04 – 03:22)

„[...] ich treffe freie Entscheidungen, dass ich. Also ich, ich erlebe sehr bewusst, dass ich in vielen Situationen die Wahl habe und, ähm, von dieser Wahl auch Gebrauch mache. Und wenn ich das Gefühl habe, es bringt nichts, dann, ähm, dann ziehe ich daraus die Konsequenzen.“ Auch auf die Gefahr hin, möglicherweise andere Menschen zu verletzen, zu kränken, vor den Kopf zu stoßen.“ (ID3/03:35 – 04:14)

Die subjektive Handlungsproblematik von ID3 verstanden als die eingeschränkte Fähigkeit, mit ihrem Ehemann zu kommunizieren, entsteht in der Gegensätzlichkeit ihres Strebens nach Selbstverwirklichung und Eigenständigkeit sowie den moralischen Ansprüchen an den Fortbestand der Beziehung, welche sie an sich selbst, aber auch die Kinder an sie stellen. Die Auseinandersetzung mit veränderten gesellschaftlichen Frauenrolle und dem Konstrukt Eltern wird hier deutlich. So scheint es, dass ID3 während der Beziehung eine Neuausrichtung der eigenen Wahrnehmung von Selbstverwirklichung erfährt. Die Verantwortung aus der Rolle Mutter tritt scheinbar etwas in den Hintergrund und die Triebkraft der eigenen Emanzipation wird vordergründig zur wichtigsten Handlungsbe-gründung.

„Also ich bin da über so eine Tabugrenze hinweggegangen. Dies es davor halt gab. Es war klar, wir bleiben zusammen. Wir sind verheiratet. Wir, wir ziehen das durch. So. Und, dass es so weit kommen würde, dass ich diese unsichtbare Linie überschreiten würde. Das war ein Tabu, eigentlich. Und das hat mich sehr in Aufruhr versetzt. Und es war ein ziemlicher, (...) massiver Eingriff“ (ID3/09:35 – 10:14)

„Also eigentlich war, war die Trennung eben schon vorher. Und es war dann eher so, dass wir das nicht wahrhaben wollten, oder. Das ist eben, das war wirklich ein starkes Tabu. War auch von den Kindern aus einem starken Tabu. Kinder haben da ja auch eine Meinung.“ (ID3/24:41 – 25:05)

Vor diesem Hintergrund können ihre Beschreibungen als Schuldgefühle gegenüber dem Ehemann wie auch den Kindern interpretiert werden, aus welchen heraus ihr es nur sehr beschränkt möglich ist, den Kontakt mit dem Ehemann aufzunehmen. An dieser Stelle scheint es möglich, dass die gesellschaftlichen Konstruktionen zur Familie, Ehe und den Umgang mit den gemeinsamen Kindern konfliktverstärkend für ID3 wirken. Der Glaubenssatz einer lebenslangen Ehegemeinschaft wird durch die Trennung in Frage gestellt. Dieser Tabubruch war für die Eheleute auch verstärkt durch die Verstärkung durch die Kinder in der Vergangenheit handlungsleitend.

„Also ich habe mich sehr von meinem Mann zurückgezogen. Also dieses, dass ich ihn nicht mehr angucken kann oder konnte.“ (ID3/23:33 – 23:42)

„Ja, wenn ich jemanden angucke, dann nehme ich ihn halt wahr und gehe in Kontakt. Und geh auch in die Nähe rein. Also ich sehe, was ich in deinem Gesicht abspielt, wenn ich mit dir spreche. Und, ähm. (...) Wir waren so verwirrt, so tief zerstritten. Dass das nicht mehr ging“ (ID3/24:05 – 24:36).

Für die Einordnung der gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen von ID3 ist die Lebenssituation vor und zum Zeitpunkt der Handlungsproblematik näher zu beleuchten. Die lange Beziehung, die gemeinsamen Kinder, aber auch die im Zuge der Ehe gemeinsam geschaffenen finanziellen Werte stellen eine verlässliche Basis für das weitere Leben dar. Diese weiterhin zu bewahren, waren der Trennung Versuche vorausgegangen, die Konflikte gemeinsam und mit externer Unterstützung zu bearbeiten.

„Ich bin 53 Jahre alt. Ich war oder, ich bin immer noch verheiratet. Das sind jetzt bald 25 Jahre. Ich habe drei erwachsene Kinder.“ (ID2/02:27 – 02:39)

„Also wir haben davor auch schon Paartherapien immer mal probiert. Also wir haben uns schon an diesen Konflikten abgearbeitet.“ (ID3/20:33 – 20:41)

„Und wir sind da (Anm. d. Verf.: bei der Scheidung) ziemlich maximal unterwegs, was Komplexität und weil wir so lange zusammen waren und es gibt so viele. Also das ist wirklich maximal komplex alles. Auch mit Immobilien und Kinderunterhalt und.“ (ID3/27:32 – 27:54)

Das einseitige Auflösen der Beziehung führt in der Folge zu einer Neuordnung des Lebens bei ID3. Dabei können die von ihr dargestellten Bedeutungszuschreibungen dahingehend interpretiert werden, dass sie ängstlich und misstrauisch ist, die von ihr während der Ehe wahrgenommenen einschränkenden Aspekte in Bezug auf ihre Lebenswünsche auch im Prozess der Trennung zu erleben und in der Folge in ihrem zukünftigen Verfügungsrahmen beschränkt zu werden.

„So eine Zeit lang hatte ich großes Misstrauen, dass ich über den Tisch gezogen werde. (...) Mmh. Weil es ja auch mal initial so ein bisschen seine Vorstellung war, dass das ja eigentlich alles ihm gehört.“ (ID2/32:03 – 20:41)

Die subjektive Handlungsproblematik von ID3 kann dahingehend interpretiert werden, dass sie mit ihrer nunmehr gewonnenen Selbstbestimmtheit und Freiheit einen Weg der Trennung bewältigen muss, der auf sachlicher Ebene vollzogen und im Austausch mit

dem Ehemann bearbeitet werden muss. Dabei hat sie sich mit einer Vielzahl an biographischen Deutungsmustern auseinanderzusetzen, die zum Teil Paradoxien aufweisen. Die aus diesen Widersprüchlichkeiten resultierenden Gefühle von Schuld und Scham könnten dahingehend gedeutet werden, dass sie ihre Fähigkeit, mit ihrem Ehemann in Kontakt zu treten, einschränken.

6.2.2. Subjektive Handlungsmöglichkeiten und ihre Gegenstandsbedeutungen

6.2.2.1. Gerichtliches Scheidungsverfahren

Die Handlungsproblematik der Interviewpartnerin ID3 zeigt sich auch in der Suche nach spezifischen Handlungsmöglichkeiten. Unabhängig von ihrem Ehemann zieht sie eine juristische Begleitung des Trennungsprozesses in Betracht. Dabei erfolgt der Kontakt mit den Anwälten allein und ohne Begleitung ihres Mannes. Bereits die erste, recht oberflächliche Einschätzung lässt sich dahingehend interpretieren, dass die von ID3 vorgenommene Bedeutungszuschreibung negativ gefärbt ist.

„Ich habe mit zwei Anwälten gesprochen, einmal mit einer Frau. Es war so eine telefonische Erstberatung, die war. (...) eher unangenehm. (...) Und hat mich nicht, hat mich nicht so angesprochen. Und dann noch bei einem anderen Anwalt. Das war auch eine Empfehlung von Freunden. Ähm. Und der Zugang, den Anwälte zu so einem Scheidungsthema haben, der ist ja sehr speziell.“ (ID3/10:41 – 11:20)

Die Beschreibungen zum gerichtlichen Scheidungsverfahren lassen sich dahingehend interpretieren, dass der zugrunde liegende gesetzliche Rahmen von ID3 verstanden wird als etwas allgemeingültiges, welches das Leben auf seine sachlichen Werte reduziert und die emotionalen Aspekte ausblendet, wobei gerade die mit Emotionalität verbundenen Dinge in dieser rationalen Sichtweise nicht so erfasst werden können, dass eine unstrittige Klärung möglich ist.

„Es gibt halt diese gesetzlichen Rahmenbedingungen, ne die sagen [...].“ (ID3/11:44 – 11:47)

„Also man guckt überhaupt nicht auf die menschliche Seite oder auch nicht, wie könnte man das jetzt machen? Was wäre gerecht? Wie kann man das angehen überhaupt? [...] Weil es alle Dinge ihrer emotionalen Dimension entkleidet. Es bleiben nur noch so Sachwerte.“ (ID3/11:29 – 11:47)

„[...] und die, der Gesetzgeber gibt halt schon irgendwie einen gewissen Spielraum vor. Also es lässt sich wohl gesetzlich nicht alles eindeutig klären“ (ID3/13:14 – 13:21)

Der mit dem Scheidungsverfahren vorgesehene Übergang der Vertretungsvollmacht auf einen Anwalt wird von ID3 kritisch bewertet. Die bei gerichtlichen Entscheidungen unterstellte Unsicherheit in Bezug auf den Urteilsausgang wird von ID 3 dahingehend bewertet,

dass bei der Auswahl der Anwälte für ein Scheidungsverfahren ein Machtvakuum resultierend aus unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten entstehen kann, welches das Ergebnis beeinflussen könnte.

„Und die, die diese zwei gegnerischen Anwälte, die führen dann so einen Stellvertreterkrieg gegeneinander“ (ID3/11:44 – 13:30)

„Und bei den, bei dem juristischen Streit war eigentlich relativ schnell klar, wer den schärferen Hund hat, wer mehr Geld auf den Tisch legen kann für den Anwalt, der gewinnt, die gewinnt.“ (ID3/19:31 – 19:44)

Das Scheidungsverfahren wird von ID3 als eine Handlungsmöglichkeit bewertet, der aufgrund seiner trennenden Wirkung den Konflikt noch verschärfen kann.

„Also man kann in so einem Konflikt in so ne konfrontative Verhärtung gehen. Das wäre dieser Rechtsanwaltsweg.“ (ID3/33:41 – 33:50)

6.2.2.2. Mediation

Eine weitere Handlungsmöglichkeit für den Trennungsprozess identifiziert ID3 durch verschiedene Empfehlungen von ihr nahestehenden Personen. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Empfehlung eines spezifischen Institutes im Vordergrund steht, in welcher eine Juristin und ein Mediator die Mediation leiten und ein Hauptaugenmerk auf den Kindern liegt.

„Und, den Tipp zu einer Mediation zu gehen. Also zum einen hat mir das mein Bruder mal gesagt, aber ich glaube fast, er hat es mir später gesagt, aber der hatte mir das mal empfohlen. Der hatte in so einer Trennungssituation schon mal eine Mediation gemacht und wir haben eine gute gemeinsame Freundin, mein Mann und ich, die Sozialarbeiterin ist, also Familientherapeutin ist. Und die hat, ähm, die hat so ein Mediationsinstitut empfohlen. Also die habe ich gefragt, wahrscheinlich. Und die hat mir das empfohlen.“ (ID3/07:03 – 07:40)

„Und ich fand, ich fand den Gedanken interessant. In diesem Mediationssetting, dass zum einen eine Juristin und ein Mediator, was also schon mal eine personell ausgeglichene Situation bringt.“ (ID3/14:44 – 14:24)

Die genauen gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen von ID3 zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung bleiben offen. Sie betont aber rückblickend die Hoffnung, mit dem beschrittenen Weg der Mediation eine individuelle und damit als fair empfundene Lösung der Handlungsproblematik zu finden.

„Mein Wunsch war ja, es gibt keine Verlierer. Und meine Hoffnung war, dass wir durch die Mediation ne individuelle, nen individuellen Weg finden können, der dann eben möglicherweise bedeutet, dass es keine Verlierer gibt.“ (ID3/18:57 - 19:13)

„Also die Chance (...) zu ner, zu ner fairen und uns angemessenen Lösung zu kommen, erschien mir bei der Mediation größer zu sein.“ (ID3/19:00 – 19:31)

Im Gegensatz zum gerichtlichen Scheidungsverfahren, für welches ID3 ihre gegenständlichen Bedeutungen detailliert und aus verschiedenen Perspektiven beschreibt, verbleiben ihre individualistischen Zuschreibungen für das Verfahren Mediation zum Zeitpunkt der Handlungsproblematik recht eindimensional und ändern sich erst im Laufe der Mediation durch ihre individuellen Erfahrungen. So betont sie aus heutiger Sicht, dass in der Mediation neben sachlichen Inhalten auch den emotionalen Aspekten Raum gegeben wird, was das Verfahren menschlicher im Sinne von weicher und weniger hart im Sinne von trennend macht. Die Auseinandersetzung mit diesen menschlichen Emotionen aber auch Raum und Zeit bedarf, sich mit diesen wiederkehrend zu beschäftigen.

„Also es ging da tatsächlich mehr um uns als Menschen. Es ging nicht so sehr um die Sachen.“ (ID3/28:07 – 28:24)

„Oder im Idealfall bei dem Mediationsweg in so ne weichere (Anm. d. Verf: vorab wurde die konfrontative Verhärtung des Scheidungsverfahrens beschrieben) ... ich komme dir entgegen, du kommst mir entgegen. So eine Annäherung und dann kann man sich eben in den Punkten entgegenkommen, wo es dann. (...) Ja, also wo man dann auf einmal sozusagen so ein bisschen großzügig werden kann oder weicher werden kann.“ (ID3/33:52 – 34:22)

„Und das ist total gut. Diese großen Abstände also, weil es emotional so anspruchsvoll ist. Es ist auch total gut, dass es dann wochenlang dann erst mal wieder vorbei ist. Und, und, und aber auch zu wissen, ja, dann dauert es halt länger. [...] Wir können das so in unserem, Thema, Tempo machen und alle Themen können angesprochen werden.“ (ID3/29:27 – 30:08)

„Es ist so nen Bewusstwerdungsprozess. Und. (...) Es gibt ja dieses Sprichwort. Ich weiß nicht genau wie es heißt. Der Brei wird nicht so, oder die Suppe wird nicht so heiß gegessen, wie sie gekocht wird. Oder Brei, ähm. (...) Und das stimmt halt. Also. Oder die Zeit heilt alle Wunden. Also dieses, dass viel Zeit vergeht, dass man sich viel Zeit nimmt für so nen Prozess. Und dass, so ticken Anwälte nicht, ne. Also so. Aber das hat dieser Mediationsprozess eben auch ermöglicht, so, dass wir es echt in unserem Tempo gehen.“ (ID3/45:15 – 46:06)

6.2.3. Subjektive Lernbegründungen

ID3 entschied sich zusammen mit seinem Ehemann den Trennungsprozess am Institut für Familienkonflikte durch eine Mediation begleiten zu lassen. Die Mediation wird von einer Juristin und einem Mediator geführt.

Die Beschreibungen der Handlungsbegründung für den Mediationsprozess lassen Schluss zu, dass diese anfänglich primär vom Ehemann ausgingen.

„Und da war dann tatsächlich mein Mann die treibende Kraft. [...] Und hatte, und hatte mich dann wieder davon etwas distanziert und dann hat mein Mann, ähm, der hat da so ein bisschen Druck gemacht. Der wollte das dann. Genau. Und ich erinnere mich auch, dass ich bei der ersten Mediationssitzung sehr ablehnend war, eigentlich. Es war eine sehr, sehr emotional aufgeladene Situation und allein meinen Mann da zu treffen, ähm war anfangs sehr herausfordernd für mich.“ (ID3/07:57 – 8:49)

Die ablehnende Haltung von ID3 in der ersten Mediationssitzung kann vor dem Hintergrund ihrer gegenständlichen Bedeutungen in Bezug auf die Beziehung als Symptom interpretiert werden, welches ihre innere Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit widerspiegelt. Dem Wunsch nach Selbstbestimmtheit und der Initiative ihres Ehemannes verstanden als weitere wiederauftretende möglich Einschränkung.

„Also, nachdem ich erkannt habe, was diese, diese scheidungsrechtliche Schiene bedeutet, ähm, erschien es mir sehr angemessen, auch für unsere lange Beziehung, die ja auch gut war, ja, ähm, ein, einen eigenen Weg zu gehen.“ (ID3/18:27 – 18:50)

„Und dann war, dann war das ja die einzige Alternative. Und die Hoffnung. Also, das war so ein bisschen. Ja. Dann probieren wir das mal. Das war so ein wir probieren es und die Hoffnung, dass es vielleicht, vielleicht helfen können.“ (ID3/39:40 – 39:54)

Die Beschreibung ihrer anfänglichen Handlungsentscheidung weist Anzeichen einer defensiven Handlungs begründung auf, die erst durch ihre Entscheidung trotz der sehr zwiespaltigen Erfahrung weiterhin am Verfahren der Mediation festzuhalten, einen emotionalen-motivationalen Charakter erhält. Aus ihren Darstellungen kann abgeleitet werden, dass der Wunsch nach einem individuellen Weg, der keine verlieren kennt und bei dem auch die menschlich emotionale Seite berücksichtigt wird, sich nicht in den gegenständlichen Zuschreibungen zum gerichtlichen Schiedsverfahren widerspiegeln. Ihre Entscheidung für das spezifische Mediationsinstitut kann als Entscheidung gegen das gerichtliche Scheidungsverfahren mit ihren gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen interpretiert werden.

„Und das habe ich auch tatsächlich glaube ich wirklich schon im Zuge dieser Trennungsgespräche, also ganz zu Anfang zu meinem Mann gesagt, dass mir sehr viel daran liegt, dass wir. Ähm, dass es keine Verlierer gibt bei der Trennung.“ (ID3/13:40 – 13:56)

„Also man guckt überhaupt nicht auf die menschliche Seite oder auch nicht, wie könnte man das jetzt machen? Was wäre gerecht? Wie kann man das angehen, überhaupt?“ (ID3/11:29 – 11:47)

„Weil es alle Dinge, ihrer, ihrer emotionalen Dimension entkleidet. Es bleiben nur noch Sachwerte, ja. Also auch zum Beispiel ein Hund ist ein Haushaltsgegenstand, ja. Da wird der Wert, ja, Anschaffungskosten, Rest, Lebenserwartung. Kann man ausrechnen, was der Hund wert ist, so. Und das wird dann

kann man dann in diese Ausgleichsmasse rein rechnen, ja. “ (ID3/12:24 – 12:53)

Zu diesen emotionalen Aspekten kann auch der Umgang mit den Kindern verstanden werden, denen im gerichtlichen Scheidungsverfahren nur über Unterhaltstabellen eine rationale finanzielle Dimension gewidmet ist, wohingegen im Mediationssetting des Institutes dafür ein nicht näher benanntes Augenmerk gilt.

„Als von meiner Freundin wusste ich, dass dieses Mediationsinstitut ein besonderes Augenmerk auf die Kinder hat. Was ja bei so einem Scheidungsanwalts Gedöns irgendwie, wenn die Kinder volljährig sind wie bei uns, eigentlich keine Rolle mehr spielt. Da gibt es nur noch irgendwelche Unterhaltstabellen und das wars. (ID3/14:44 – 14:24)

Unter Berücksichtigung der geschilderten Situation lässt sich vermuten, dass auch die Empfehlung des Bruders und der gemeinsamen Freundin ein weiteres handlungsleitendes Argument für ID3 darstellen. Für die Handlungsentscheidung von ID3 bleibt offen, ob die Handlungsbegründung einen intentionalen Charakter trägt. Für diese Annahme würde sprechen, dass ID3 mit ihrer Betonung, dass es keine Verlierer geben solle und es auch Raum für emotionale Aspekte geben muss, Themen adressiert, welche nur zu erreichen sind, indem ein tiefergehendes Verständnis für ihren Ehemann und für sich gegeben ist. Für den inzidentellen Charakter der Handlungsentscheidung könnte sprechen, dass die Wahl für die Mediation aufgrund der Bedeutungszuschreibungen zum gerichtlichen Scheidungsverfahren als alternativlos bewertet wird. Diese ihre Wertung könnte die Sichtweise widerspiegeln, dass ein Abschluss des Trennungsprozesses nur auf diesem Wege möglich ist.

6.2.4. Neue subjektive Handlungsfähigkeit

In Teilen der Ausführungen von ID3 finden sich Anzeichen, die verstanden werden können als ein durch die Mediation hinzugewonnene Handlungsfähigkeit, die durch das tiefergehende Verständnis zwischen den beteiligten Parteien, aber auch für sich selbst erreicht werden konnte.

„Und wo dann auch in den Mediationssitzungen ein, zwei Mal der Eindruck war, dass wir nach der Mediation mit einem noch heißer, hochgekochten Konflikt rausgehen, als wir reingekommen sind. Was aber natürlich auch damit zu tun hat, dass wir die wirklich fiesen Konflikte da auf den Tisch gelegt haben. Hm. Und das hätten wir ohne Hilfe niemals hinbekommen.“ (ID3/22:05 – 22:40)

„Also, also, wenn ich. Wenn ich misstrauisch bin. Wenn ich das Gefühl habe, über den Tisch gezogen zu werden, dann ist es eben nicht okay. Und dann kämpfe ich so um alles. Um jeden, um jede Kleinigkeit. Und. Wenn ich, wenn ich merke, okay, er kommt mir in bestimmten Punkten entgegen und er ist

bereit, von seinen Maximalforderungen auch ein bisschen abzuweichen, Abstand zu nehmen, dann kann ich das auch.“ (ID3/33:07 – 33:36)

Die Beschreibungen von ID3 lassen sich dahingehen interpretieren, dass ihre hinzugewonnene Handlungsfähigkeit, welche insbesondere in der wiedergewonnenen Fähigkeit besteht, mit ihrem Mann in Kontakt zu treten, intentionalen Charakter besitzt.

„Und ich habe tatsächlich, ich habe jetzt viel mehr Vertrauen zu meinem Mann und zu diesen beiden Mediatoren.“ (ID3/41:35 – 41:45)

„Und mein Mann und ich haben uns jetzt schon zwei Mal außerhalb der Mediation getroffen. Bei ihm zu Hause. Einmal haben wir Kontoauszüge von mehreren Monaten, sind wir durchgepflügt und haben gesagt. Das ist deins, das ist meins. Also, um das auseinander zu dividieren.“ (ID3/42:18 – 42:41)

„Also zum Beispiel die Fotoalben, haben wir in der Mediation überhaupt nicht gesprochen. Ich glaube auch nicht, dass die da an dem Flipchart. (Anm. d. Verf.: auf dem Flipchart befinden sich die zu Beginn der Mediation gesammelten, konfliktbehafteten Themen) Aber das war klar, da muss noch. Wir müssen da irgendwas mit machen und. Das ging jetzt so, so die, die Mediation hat den Boden dafür bereitet, dass wir quasi gelernt haben wie wir zu einer Einigung kommen können. (...) Das konnten wir, das haben wir in der Mediation gelernt. Das konnten wir davor nicht.“ (ID3/42:54 – 43:35)

„Und das war. Das war dann eigentlich ganz cool. Da bin ich dann so rausgegangen und habe gedacht, das haben wir jetzt gut hingekriegt. Und obwohl die Mediatoren da gestern nicht dabei waren, haben die aber da, dafür gewirkt. Irgendwie so.“ (ID2/44:00 – 44:16)

Offen bleibt aber, ob die neue Handlungsfähigkeit Folge des in der Mediation entstandenen tiefergehenden Verständnisses füreinander ist oder aber eine indirekte Folge der Distanzierung vom Ehemann in Form des Auszuges und der zeitlichen Dimension.

„Habe mich vor anderthalb Jahren von meinem Mann getrennt und bin, äh, zu Hause ausgezogen. Habe jetzt eine eigene schöne Wohnung, [...] Ich habe inzwischen einen neuen Lebensgefährten gefunden.“ (ID3/02:40 – 02:56)

„Oder die Zeit heilt alle Wunden. Also dieses, dass viel Zeit vergeht, dass man sich viel Zeit nimmt für so einen Prozess.“ (ID3/45:47 – 45:43)

6.3. Fall 3

6.3.1. Systemische Handlungsproblematik und ihre Gegenstandsbedeutung

Der in der Mediation von ID1 behandelte Konflikt erfolgt im Kontext einer geschäftlichen Beziehung zwischen Vertreter des Dienstleisters und des Kunden.

„Ich bin Head of Service Delivery Management bei XXX. Und wir betreiben Infrastrukturen, ja, bei unseren Kunden. Spricht deren IT. Und wir sind quasi

die IT-Abteilung vieler unserer Kunden [...] Und unsere Kunden haben in der Regel Facheinkäufer, die diese Leistungen bei uns einkaufen. So und meine Aufgabe ist es, die Services so zu organisieren, dass sie den Bedürfnissen des Kunden entsprechen.“ (ID1/01:35 – 02:05)

Bei einer tiefergehenden Betrachtung der von ID1 beschriebenen Handlungsproblematik wird eine Besonderheit der Mediation im geschäftlichen Kontext deutlich. So wechselt ID1 bei der Beschreibung der Handlungsproblematik aus seiner Rolle als Führungskraft des Service Delivery Managements⁹ heraus zwischen einer subjektiven und einer systemischen Perspektive. Seinen Beschreibungen lassen darauf schließen, dass er aus seinem subjektiven Betrachtungswinkel heraus durch reflexive Auseinandersetzung mit der Handlungssituation eine systemische Perspektive einnimmt. So beschreibt er nicht nur die aus unterschiedlichen Rollenzuschreibungen resultierenden Paradoxien zwischen den agierenden Systemen, sondern auch die Widersprüchlichkeiten innerhalb des eigenen Dienstleistersystems und seiner Rollenverantwortung.

„Zum Beispiel hat der Kunde eine Rechnung nicht bezahlt. Indem er gesagt hat, ihr habt die SLAs (Anm. d. Verf.: SLAs sind vertragliche Vereinbarungen zur Lieferung von IT-Dienstleistungen) für die Lieferung und Bereitstellung von PCs gerissen. Deshalb bezahl ich die Rechnung nicht. 20.000€. [...] Das ist erst mal ein Sachkonflikt, den man sagen kann, den kann man ja leicht auflösen. Und dann haben wir dem Kunden erklärt, wie die Sachlage ist. Wie wir die sehen. Haben ihm auch, genau wie ich es gerade erklärt habe, die Sache erklärt. Haben gesagt, pass mal auf und vertraglich sieht es so aus, [...]. (ID1/07:14 – 07:30)

„Vereinfachend sagt man ja immer, XXX redet mit dem Kunden. So ist es ja aber nicht. Sondern es redete eine Dienstleistersystem mit einem Kundensystem. [...] Jeder sieht auf dieses Thema aus einer ganz anderen Perspektive. [...] Die haben auch alle unterschiedlichen Aufgaben. Ein Vertriebsleiter, für den war ganz klar, wir wollen hier diesen, diesen Umsatz halten. [...] Diese Sicht teilt jetzt ein Projektleiter erst mal nicht primär als seinen wichtigsten Punkt. Sondern sein wichtigster Punkt ist, die Leistung zu erbringen.“ (ID1/38:26 – 39:45)

Die Beschreibungen deuten darauf hin, dass in der geschilderter Handlungsproblematik das Dienstleistungssystem versucht, durch eine Versachlichung der Diskussion die Eskalation in den Hierarchien sowie die im eigenen System erfahrene Diskrepanz zu überwinden.

„Wo sich dann auch das Management bis zur Europaleitung von XXX mit dem Kunden auseinandergesetzt hat.“ (ID1/02:42 – 02:49)

⁹ Der Head of Service Delivery Management stellt mit seinem Team die Schnittstellen zwischen Kundenbetreuung und der Steuerung der internen Abläufe zur Erbringung von IT-Dienstleistungen dar. Service Delivery Manager gewährleisten, dass die Rahmenbedingungen für operative IT-Prozesse gegenüber Kunden verbindlich bestehen (eigene Beschreibung aus ehemaligem beruflichem Background).

„Also, wir haben innerhalb von einem Jahr dreimal das Projektteam ausgetauscht. Es waren immer Einzelpersonen. [...] Und jede dieser Rollen wurde innerhalb von einem Jahr dreimal ausgetauscht. Und so, die Gründe waren, dass die Leute gesagt haben, nehmt mich hier raus. Ich möchte hier nicht mehr arbeiten. Überforderungserscheinungen da waren.“ (ID1/04:48 – 05:22)

Die beschriebenen Handlungsvollzüge können als Formen von Bewältigungshandeln Einzelner bzw. des Dienstleistersystems verstanden werden. Verbleibt am Ende doch weiterhin die beschriebene Handlungsunfähigkeit.

Vor dem Hintergrund paradoxer Anforderungen von Kunden- und Dienstleisterseite sowie erfolgloser Bewältigungshandlungen durch das Dienstleistersystem beschreibt ID1 das Eintreten einer subjektiven Handlungsproblematik.

„Mich hat der Kunde, das war eine Person dann im Wesentlichen, jeden Tag um 8:00 Uhr morgens angerufen, jeden Tag. Ich habe 100 Kunden. Und dieser eine hat mich jeden Tag morgens um acht angerufen und hat mir gesagt. Hier geht wieder dieses nicht, hier geht wieder jenes, jenes nicht. Und ich sollte ihm helfen. Ich hab ihm auch geholfen, aber das war dann auch schwierig. Weil wir sind ja arbeitsteilig organisiert und die Abgabe von Störungen erfolgt im Helpdesk und nicht bei mir, ja. Und ich muss den Kunden auch immer darauf aufmerksam machen. Ja, haben Sie sich schon an den Helpdesk gewendet? Haben Sie schon ein Ticket aufgemacht? Und, und das hat dann auch nicht wirklich geklappt, ja.“ (ID1/09:32 – 10:23)

Die Beschreibung einer subjektiven Handlungsproblematik verbleibt trotz reflexiver Auseinandersetzung und der Erkenntnis, dass Konflikte nicht zwischen Systemen entstehen, im Verlaufe des Interviews einmalig. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Folge der zwischen Kunden- und Dienstleistersystem auftretenden Paradoxien ist. Indizien, die für eine dauerhaft eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit zwischen ID1 und dem Kundenvertreter hindeuten könnten, beispielhaft könnte hier eine wiederkehrende, immer konkreter werdende Konfliktbeschreibung zwischen beiden Personen genannt werden, fehlt.

6.3.2. Begründung zur Nichtberücksichtigung des Falles

Die Besonderheit der betrachteten Mediation im beruflich/geschäftlichen Kontext wurde vorab bereits erläutert. So enthalten Teile des Interviews von ID1 neben der systemischen auch eine subjektive Perspektive. Das Interview weist keine gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen des Konfliktes aus subjektiver Perspektive auf. Dies stützt die These, dass für ID1 in Hinblick auf den Konflikt keine subjektive Handlungsproblematik eingetreten ist.

Eine Lernhandlung und eine Lernbegründung im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie bedarf eines Subjektes, welches verstanden als Intentionalitätszentrum, „von seinem Standpunkt aus auch anderen Menschen als Intentionalitätszentren mit deren

jeweils standpunktabhängiger Perspektive/Intentionalität erfährt“ (vgl. Holzkamp 1995, S. 21). Die subjektive Sichtweise und die daraus abgeleiteten subjektiven Handlungsproblematik fehlt. Die von ID1 beschriebenen systemischen Sichtweisen können dahingehend als sachlich-soziale Gegenstandsbedeutungen verstanden werden, mit denen sich ID1 in seinem Dienstleistersystem und im Kontakt mit dem Kundensystem konfrontiert sieht. Für das weitere Vorgehen in der Forschungsarbeit bedeutet dies, dass der Fall in der Darstellung der Handlungsmöglichkeiten, Gegenstands- und Lernbegründungen nicht weiter berücksichtigt wird.

6.3.3. Kritische Einordnung des theoretischen Zuganges für Fall 3

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie stellt das Subjekt als Intentionalitätszentrum in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Lernen verstanden als soziale Handlung unterliegt einem subjektiven Auswahlprozess. Angestoßen durch eine eingetretene Handlungsunfähigkeit entscheidet das Subjekt aus erkannten, gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten anhand subjektiver Handlungsbegründungen bewusst für eine soziale Handlung. Diese Perspektive auf den Lernprozess findet eine Grenze in Fall 3 und der Betrachtung von Konflikten im geschäftlichen Kontext. Die eingetretene Handlungsunfähigkeit ist systemischer Natur und kann nicht allein durch das Subjekt gelöst werden. Die Unfähigkeit des Subjektes auftretende und erkannte Diskrepanzerfahrungen von Systemen zu lösen liegt in der Grundannahme der subjektwissenschaftlichen Perspektive. Anders als im sozialen Konstruktivismus oder der soziologischen Systemtheorie von Niklas Luhmann, unterstellt die subjektwissenschaftliche Lerntheorie gerade, dass ein Subjekt in der Lage ist die eigene Handlungsunfähigkeit eigenverantwortlich aufzulösen. Sozialen Konstruktivismus und soziologischen Systemtheorie rücken das System in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Die soziologische Systemtheorie unterscheidet dabei in soziale und psychische Systeme. Während psychische Systeme durch Bewusstseinsprozesse bzw. Intentionalität die eigenen Gedanken beobachten können, basieren soziale Systeme auf genutzten Kommunikationselementen und -zusammenhängen zum Austausch von durch soziale Systeme selektierte Informationen und Mitteilungen. Wirkungen der Kommunikation der Sender in psychischen Systemen sind nunmehr auch vom jeweiligen Bewusstsein und der Interpretationsfähigkeit des Empfängers geprägt (Prausa & Kuper 2015, S. 65). Systemische Handlungsunfähigkeit kann dahingehend als die fehlende Anschlussfähigkeit von Kommunikation interpretiert werden.

Anders als in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie angenommen, werden Handlungsbegründungen in der soziologischen Lerntheorie übergreifender interpretiert. Weder werden exogene noch endogene Faktoren zwingend vorgezogen. Stattdessen wird die Systemstruktur „als bloßer „Kontext“ des Handelns begriffen“ (Luhmann 1981, S. 51).

Zwar finden sich in Bezug auf das Verfahren der Mediation durchaus Anschlüsse in der soziologischen Systemtheorie. So kann der Mediator als Beobachter 2. Ordnung interpretiert werden, der die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen in Kommunikationsprozesses des psychischen Systems rekonstruiert. Für das spezifische Forschungs-

interesse, Entscheidungsbegründungen für die Teilnahme an Mediationsprozessen zu rekonstruieren, finden sich Antworten nicht in den subjektiven Handlungsbegründungen der Teilnehmenden.

6.4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Durch die Nichtberücksichtigung von Fall 3 wird der sich Fokus der weiteren Ausführungen auf die Interviews von ID2 und ID3 konzentrieren.

Die spezifischen Handlungssituationen der InterviewpartnerInnen sind unabhängig vom Kontext wie auch den sachlichen Inhalten durch wechselseitige Verbindungen charakterisiert, die mit dem Wunsch nach einer gemeinsamen Zielerreichung eingegangen wurden. Diese unterliegen dabei kulturell gesellschaftlich geprägten Regeln und Normen. Das einseitige Auflösen der gemeinsamen Zielabsicht führt zur Wahrnehmung einer eingeschränkten Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Personen bzw. der Personen in Organisationen. Die Interviews lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Fähigkeit, untereinander Informationen auszutauschen, andere Perspektiven einzunehmen und diese gedanklich zu übernehmen, eingeschränkt ist. Inwieweit diese Fähigkeiten bereits zum Zeitpunkt der gemeinsamen Zielabsichtserklärung eingeschränkt waren und nur durch die Hoffnung der gemeinsamen Zielerreichung überlagert wurden oder sich in der Folge der einseitigen Auflösung der Zielvereinbarung ergeben, bleibt offen. Vor dem Hintergrund sich ständig verändernder Rahmenbedingungen besteht die Notwendigkeit, die eigene Kommunikation wie auch die wechselseitige Verbindung fortwährend den neuen Gegebenheiten anzupassen. Die von den InterviewpartnerInnen beschriebene lange und gemeinsame Historie mit den am Konflikt beteiligten Parteien lässt darauf schließen, dass dieser Aushandlungsprozess in der Vergangenheit ununterbrochen stattgefunden und die gemeinsame Zielerreichung fortlaufend bestätigt hat. Inwieweit in dieser Phase bereits eine Funktionsstörung eingetreten ist, bleibt offen. Dafür spricht, dass die InterviewpartnerInnen von Handlungen berichten, welche das Ziel verfolgen, die wechselseitige Verbindung vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen neu zu gestalten und auszurichten. Im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie kann hier von Bewältigungshandlungen ausgegangen werden, die nicht geeignet waren, die Störung zu beheben und die Handlungsfähigkeit wieder herzustellen.

In der reflexiven Auseinandersetzung mit der Handlungssituation identifizieren die InterviewpartnerInnen Handlungsalternativen im durch die Gesellschaft zur Verfügung gestellten Möglichkeitsraum der Zivilprozessordnung, welche für den Fall bürgerlicher Rechtsstreitigkeiten neben den gerichtlichen auch außergerichtliche Streitbeilegungsverfahren beinhalten. Zum Zeitpunkt ihrer Handlungsentscheidung können die InterviewpartnerInnen für den Fall des gerichtlichen Scheidungsverfahrens ausführliche und reflektierte Bedeutungszuschreibungen benennen. Für das Verfahren der Mediation verbleiben diese Zuschreibungen anfänglich ungenannt, was auf das Fehlen dieser hindeuten könnte. Dies scheint nicht Folge der rechtlichen Verankerung, sondern vielmehr der kurzen Historie zu Mediation als außergerichtliches Streitbeilegungsverfahren geschuldet zu sein.

Ebenso wie beim gerichtlichen Scheidungsverfahren verbleibt die Rechtsnorm für die Mediation abstrakt und wenig konkret. Im Gegensatz zur Mediation kann das gerichtliche Verfahren auf eine lange Historie und einen damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskurs zurückblicken. Gesellschaftliche wie auch subjektive Bedeutungszuschreibungen haben sich entwickelt und bedingen sich gegenseitig. Mediation kann auf eine abwechslungsreiche Historie zurückblicken. Vom Kriegsrecht über das Völkerrecht über das Handelsrecht findet es erst in jüngerer Zeit Einzug im Zivilrecht und damit auch im bürgerlichen Rechtsverständnis. Die abwechslungsreiche, am Kontext ausgerichtete Historie von Mediation zeigt sich nicht zuletzt in den unterschiedlichen Ansätzen zum Verständnis von Mediation, welche es nicht schaffen, die verschwommene Wahrnehmung von Mediation aufzuhellen, sondern im Kompromiss des Mediationsgesetzes aus einer Metaperspektive betrachtend die Prinzipien für Lösungsfindungen im bürgerlichen Recht neu beschreiben. Für den gesellschaftlichen Diskurs bedeutet dies, dass die gegenständlichen Bedeutungen sich nicht aus den rechtlichen Vorgaben ergeben, sondern erst durch das subjektive Erleben und den sozialen Austausch darüber an Klarheit gewinnen können. Dafür sprechen die Beschreibungen, dass die InterviewpartnerInnen sich aufgrund von Empfehlungen für die Teilnahme an der Mediation entscheiden und erst im Fortgang der Mediation durch das tatsächliche Erleben gegenständliche Bedeutungen ausprägen und diese auch benennen können.

Zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung scheinen die Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich des gerichtlichen Scheidungsverfahrens für die Interviewten handlungsleitend. Dessen Fokus auf die sachlich rationale Lösung des Konfliktes, welche emotionale Aspekte wie den Umgang mit den Kindern oder die Angst vor dem Verlieren ausblenden, sprechen gegen dieses Verfahren. Vielmehr wird der Wunsch geäußert, eine eigenverantwortliche und selbstbestimmte Lösung für den Konflikt zu ermöglichen. Die Handlungsbegründungen können dahingehend gedeutet werden, dass sie einen emotional-motivationalen Charakter gegen das gerichtliche Schiedsverfahren aufweisen. Im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie bleibt offen, ob die Entscheidung gegen das gerichtliche Scheidungsverfahren und für die Mediation aus dem bewussten Wunsch entsteht, handlungsübergreifend das Verständnis zur anderen am Konflikt beteiligten Partei zu vertiefen und somit die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Erst dann könnte von einer intentionalen Lernhandlung ausgegangen werden. Es scheint ebenso möglich, dass die subjektiv wahrgenommene Alternativlosigkeit für die Gestaltung des Trennungsprozesses dazu führt, dass im Wege der Gestaltung der Trennung inzidentelles Lernen stattfindet, welches nur bedingt und nicht auf Dauer angelegt ist.

Die Beschreibungen der InterviewpartnerInnen lassen den Schluss zu, dass sie sich im Laufe der Mediation reflexiv mit den konfliktbehafteten Situationen und ihren biografischen Mustern auseinandersetzen und erkennen, dass neben unterschiedlichen inhaltlichen Differenzen die nicht gelösten Konflikte auf der Beziehungsebene (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 2017, Schulz von Thun 2002) ihre Kommunikationsfähigkeit einschränken. Im Laufe der Mediation verändern sich die Situationen und aus heutiger Perspektive berichten die interviewten Personen von wachsendem Vertrauen zueinander, der

Fähigkeit, andere Perspektiven einnehmen und emotionale Situationen besser aushalten zu können. Es kann davon ausgegangen werden, dass das hinzugewonnene Verständnis auf der Beziehungsebene die von den InterviewpartnerInnen benannten Lösungsansätze ermöglicht. Es liegt also der Schluss nahe, dass ein Lernen in der Mediation stattgefunden hat. Offen bleibt, ob die Lernbegründungen intentionalen oder inzidentellen Charakter besitzen.

Die Ursächlichkeit der konflikthafter Auseinandersetzung zwischen den beiden interviewten Personen scheint in Bezug auf die gesellschaftlich geprägten subjektiven Konstruktionen zu Ehe, Familie, Kindern, der gegenseitigen Verantwortungsübernahme und der eigenen Selbstverwirklichung zu finden. Die sich im Laufe der Beziehung veränderten individuellen Perspektiven konkurrieren mit den beschränkenden kulturellen Konstruktionen, ohne dass die Betroffenen sich dieser Beschränkungen bewusst werden. So scheint die Trennung für die Ehefrau eine befreiende Wirkung zu besitzen, wohingegen der Ehemann immer noch an einem zukunftsfähigen Bild der gemeinsamen Familie unter geänderten Rahmenbedingungen arbeitet. Der von Kiefer und Schulz (Kiefer & Schulz 2017) benannte Aspekt der Bildungsarbeit in Mediationen scheint an dieser Stelle eine untergeordnete Rolle zu spielen. Erkenntnisse zu veränderten gesellschaftlichen Konstruktionen lassen sich u.a. bei der Ehefrau in Bezug auf den Umgang mit den gemeinsamen Kindern und beim Ehemann in Bezug auf die Emanzipierungswunsch der Ehefrau wiederfinden. Vielmehr liegt der Schwerpunkt in der gemeinsamen Mediation in der Wiederherstellung einer gemeinsamen Kommunikationsfähigkeit ohne die eigenen Konstruktionen tiefergehend in Frage zu stellen.

Für die praktische Arbeit erscheint die Forschungsarbeit insbesondere bei MediatorInnen anschlussfähig, welche den Ansätzen der transformativen- und der verstehensbasierten Mediation folgen. Beide Ansätze können verstanden werden als Beschreibungen von Lernprozessen, die durch persönliche Transformation oder das tiefergehende Verstehen gekennzeichnet sind. Aus dem Blickwinkel der MediatorInnen bietet die Perspektive der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie mit ihrer Unterscheidung expansiver und defensiver Lernbegründungen Ansatzpunkte, die es zu durchdenken gilt. Das gegenseitige Verständnis der Konfliktparteien über die subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten, die gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen sowie den handlungsleitenden Begründungen können dazu beitragen, ein neues Verständnis füreinander schaffen und somit einen ersten Eindruck für einen möglichen Rahmen geben, an welchem der zu findende Lösungsansatz sich orientieren kann. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit möglichen, vor Beginn der Mediation stattgefundenen Bewältigungshandlungen noch einmal das Verständnis schärfen, dass es in der Mediation gilt, gemeinsam selbstbestimmt Lösungen zu finden, welche zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung noch nicht erkannt werden können. Ebenso wäre denkbar, dass die Möglichkeit Mediation als Lernprozess zu framen emotionale und biografische Muster bei den beteiligten Parteien adressiert, die dem derzeitigen Verständnis als außergerichtliches Streitbeilegungsverfahren entgegenstehen und somit Ansätze für neue Lösungsräume bietet.

6.5. Wirklichkeitskonstruktion des Forschenden und Auswirkungen auf die Ergebnisse¹⁰

Der Forschende absolvierte im Jahr 2021 seine Ausbildung zum Mediator nach den Vorgaben des Mediationsgesetzes bei der Agentur klären & lösen. Die beiden AusbilderInnen Zoë Schlär und Michael Cramer sind nach den Vorgaben des Bundesverbandes Mediation e.V. zertifizierte AusbilderInnen. Das humanistische Menschenbild des Bundesverbandes Mediation e.V. sowie die Ausbildungsinhalte lassen darauf schließen, dass die Ausbildung mit ihren Schwerpunktsetzungen den Einflüssen transformativer- und verstehensbasierter Mediationsverständnisse folgt. In diesem Verständnis meditiert der Forschende seit 2021 sowohl im privaten wie auch in beruflichen Konfliktsituationen.

Bei der Auseinandersetzung für mögliche Themen der Masterarbeit wird deutlich, dass der Wunsch des Forschenden, Mediation als einen Lernprozess zu verstehen, aus dem Verständnis heraus erfolgt, Konflikte als krisenbehaftete Situation zu begreifen, welche der eigenverantwortlich handelnden MediandIn die Möglichkeit bietet, mit Unterstützung eines Dritten die eigene Handlungsfähigkeit wieder herzustellen. Dabei versteht der Forschende die MediandIn als autonomes Wesen, welches das Potenzial besitzt, mit der eigenen Handlungsunfähigkeit kreativ umzugehen und selbstbestimmte Lösungen für Konflikte zu erarbeiten

Diesem Bild folgend, entscheidet sich der Forschende beim Sampling für TeilnehmerInnen, die ihren Mediationsprozess bereits abgeschlossen haben oder dieser bereits weit fortgeschritten ist. Entgegen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, welche davon ausgeht, dass die Handlungen aus Perspektive der Subjekte und zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidung zu bewerten sind (vgl. Grotluschen & Pätzold 2020, S. 28) weicht der Forschende bewusst von diesem Vorgehen ab, um einen intervenierenden Einfluss aus dem Interview bereits zu Beginn der Mediation zu vermeiden. Bei dieser Entscheidung steht der Wunsch im Vordergrund, die MediandInnen in ihrem Prozess zu unterstützen, hinter welchen das Forschungsinteresse zurücktritt.

In Bezug auf die gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen sowie die handlungsleitenden Begründungen nimmt der Forschende in Kauf, dass Einflüsse aus dem zeitlichen Nachlauf sowie der Teilnahme am Mediationsprozess nicht auszuschließen sind. So erwartet der Forschende aus seiner praktischen Arbeit als MediatorIn, dass die Handlungsentscheidung bzw. die Auseinandersetzung mit möglichen Handlungsalternativen zum Zeitpunkt der Entscheidung durch einen noch stärkeren emotionalen Charakter geprägt wären. Für ID2 und ID3 könnte aus den Beschreibungen erwartet werden, dass die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit eine Handlungsunfähigkeit nach sich zieht, welche bei ID2 Verzweiflung und vielleicht auch Wut hervorbringt. Wohingegen bei ID3 der Wunsch, sich der Situation zu entziehen, noch eine weitaus stärkere Färbung erhalten könnte. Es könnte davon ausgegangen werden, dass Besorgnis und Angst, überhaupt

¹⁰ Innerhalb des Forschungsprozesse erfolgt in Bezug auf den Forschenden eine Beobachtung 2. Ordnung. Er beobachtete sich dabei selbst und legt offen, welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen er bei der Konstruktion von Wirklichkeiten bei der Forschungsarbeit zugrunde legt (vgl. Schüßler 2012, S. 80).

ein gemeinsames Vorgehen zu finden, noch deutlicher erkennbar und spürbar wäre. In Bezug auf das Ergebnis der Interviews von ID2 und ID3 wird aber vom Forschenden keine Einschränkung erwartet. Zu deutlich erscheint in ihren Beschreibungen sich die Handlungsbegründung in den negativen Zuschreibungen des gerichtlichen Scheidungsverfahrens widerzuspiegeln. Für die praktische Arbeit als MediatorIn dagegen könnten diese emotionalen Aspekte, würden sie den tatsächlich wie angenommen eintreten, einen wichtigen Hinweis darauf geben, in welchem emotionalen Kontext und in welchem Möglichkeitsraum eine Mediation startet.

7. Abschluss und Fazit

Die vorliegende Forschungsarbeit ging von der Fragestellung aus, warum Menschen sich für die Teilnahme an einer Mediation entscheiden. Im Fortgang der Masterarbeit konnte die Fragestellung gegenstands- und grundlagentheoretisch eingeordnet werden. Ausgangspunkt dafür stellte das Rechtsverständnis von Mediation dar. Für dieses wurde gezeigt, wie ursprüngliche sowie historische Verständnisse zu Mediation die heutige abstrakte Rechtsnorm in der Zivilprozessordnung prägen, welches sich im „Gesetz zur Förderung der Mediation und anderer Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung – Mediationsgesetz“ vom 21. Juli 2012 widerspiegelt. Die praktische Ausübung von Mediationen orientiert sich an der Rechtsverordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren vom 21. August 2016, welche in ihrer Ausgestaltung von den Verständnissen zu Mediation der großen deutscher Mediationsverbände beeinflusst wurde. Letztere folgen Verhandlungs-, transformativen- und verstehensbasierten Mediationsansätzen. Der gefundene Kompromiss in der Rechtsverordnung trägt dazu bei, dass das heutige Verständnis von Mediation in der Öffentlichkeit ein verschwommenes Bild beschreibt, welches auf die abstrakte Ebene der Rechtsnorm abstellt. Es konnte gezeigt werden, dass das theoretische Verständnis zum Forschungsgegenstand Mediation noch wenig ausgeprägt ist und von den unterschiedlichen disziplinären Verständnissen beeinflusst wird, wobei der pädagogische Blickwinkel den Forschungsgegenstand Mediation bis heute nahezu ausgeklammert hat.

Für das Forschungsinteresse und das weitere Vorgehen in der Forschungsarbeit bedeutet dies, dass es einer grundlagentheoretischen Einordnung von Mediation als Lernprozess bedurfte. Dabei wurde deutlich, dass Anschlüsse zwischen dem verstehensbasierten Ansatz zu Mediation, der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und dem Forschungsinteresse in der Art bestehen, dass das Subjekt als autonom angenommen wird, welches eigenständig und mit eigenen Absichten handelt. Dabei wird es bei seinen Entscheidungen zu sozialen Handlungen durch seine subjektiven Begründungen geleitet, welche nicht zwangsläufig rational, sondern ausschließlich aus der eigenen Perspektive und zum Zeitpunkt der Entscheidung sinnvoll erscheinen. Es entscheidet sich aus sich heraus nicht absichtlich gegen die von ihm selbst wahrgenommenen Interessen.

Lernen im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie unterliegt einem Begründungsdiskurs. In Bezug auf den Lernprozess geht die Lerntheorie davon aus, dass diese

Begründungen expansiver und defensiver Natur sein können. In Bezug auf den Ansatz der verstehens-basierten Mediation wurden die persönlichen Konflikte zwischen den Beteiligten als Lerngegenstand verstanden, welche aufgrund subjektiv wahrgenommener Verletzungen oder Bedrohungen von Norm-, Wert- und Anspruchsüberzeugungen die Handlungsfähigkeit der am Konflikt beteiligten Parteien einschränken.

Für die deskriptive Forschungsarbeit konnten drei TeilnehmerInnen von Mediationsprozessen als InterviewpartnerInnen gewonnen werden. In halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews wurden die Handlungssituationen, die Handlungsmöglichkeiten sowie dessen gegenständlichen Bedeutungen zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidungen aus subjektiver Perspektive erhoben und deren Inhalte im Anschluss qualitativ nach Mayring analysiert. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf den subjektiven Begründungen der TeilnehmerInnen für ihre Handlungsentscheidungen. Während es sich bei einem Interview um eine Mediation im geschäftlichen Kontext handelte, welche sich mit Konflikten aufgrund divergenter Vertragsauslegungen beschäftigte, fanden die beiden anderen Mediationen im privaten Kontext im Zuge einer ehelichen Trennung statt.

Die Mediation im geschäftlichen Kontext wurde nach der Analyse der Handlungssituation und der darin enthaltenen Handlungsunfähigkeit nicht weiterverfolgt. Hintergrund war die fehlende subjektive Handlungsunfähigkeit des Interviewpartners. Vielmehr wurde in dem Interview das Bild einer systemischen Handlungsunfähigkeit skizziert, welche neben unterschiedlichen Auffassungen zum vertraglichen Leistungsversprechen auch systemimmanente Paradoxien im Kunden- wie auch im Dienstleistersystem offenbarte. Eine Analyse unter den Prämissen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie erschien dem Forschenden hier nicht zielführend. Im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit ist die Nichtberücksichtigung des Falles aus methodologischer Sicht nachvollziehbar und konsequent. In Bezug auf den zu untersuchende Forschungsgegenstand Mediation wird aber mit der Entscheidung der Arbeitsbereich von Mediationen in Organisationen ausgeschlossen. Mit 49% (BMJ 2017, S. 203) stellt dieser den größten Anteil der Arbeitsbereiche von Mediationen dar (siehe Abbildung 1, S. 15).

Für weitere Forschungsarbeiten zum Forschungsgegenstand Mediation in Organisationen können sich Anknüpfungspunkte zur Systemtheorie nach Luhmann ergeben. In einer möglichen Forschungsarbeit könnte untersucht werden, ob sich durch den öffentlichen Diskurs zum Thema Mediation, geprägt durch die Öffentlichkeitsarbeit der großen deutschen Mediationsverbände, das Verständnis von Mediation in der Gesellschaft verändert und inwieweit diese Veränderungen im Sinne der Systemtheorie nach Luhmann für mögliche TeilnehmerInnen von Mediationsprozessen anschlussfähig sind.

Im Rahmen der Forschungsarbeit konzentrieren sich die Ergebnisse auf die beiden Interviews aus dem privaten Kontext im Zuge der ehelichen Trennung. Die handlungsleitenden Begründungen der InterviewpartnerInnen können dahingehend interpretiert werden, dass sie zwei Intentionen folgten. Zum einen erfolgte die Entscheidung für die Mediation unabhängig vom Verfahren, sondern für ein spezifisches Institut, welches den InterviewpartnerInnen von ihnen nahestehenden Personen empfohlen wurde. Dies ist nicht verwunderlich, deuten die Beschreibungen der interviewten Personen doch darauf hin,

dass sie zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidungen keine gegenständlichen Bedeutungszuschreibungen zum Verfahren der Mediation vornehmen konnten. Vielmehr erscheinen Zuschreibungen zum alternativ erwogenen gerichtlichen Scheidungsverfahren leitenden Charakter zu besitzen. So lassen sich die Beschreibungen der InterviewpartnerInnen dahingehend auslegen, dass die Entscheidung als eine gegen das gerichtliche Scheidungsverfahren verstanden werden kann, welche aufgrund der subjektiv wahrgenommenen Alternativlosigkeit gleichbedeutend ist mit einer Entscheidung für das Mediationsinstitut. Für weiterführende Forschungsarbeiten ergäbe sich die Möglichkeit, neben Mediationen im Kontext von ehelicher Trennung auch Mediationen in anderen Kontexten wie z.B. partnerschaftlichen oder nachbarschaftlichem Konflikten zu betrachten. Hier wäre zu erforschen, ob die subjektiven Möglichkeitsräume individueller gestaltet sind und Mediation weniger aus den Bedeutungszuschreibungen anderer Handlungsalternativen abgeleitet wird als vielmehr aus den gegenständlichen Bedeutungen zum Verfahren der Mediation.

Für die praktische Arbeit als MediatorIn können die Ergebnisse der Forschungsarbeit in Abhängigkeit des Kontextes der Mediation in verschiedene Richtung wirken. Für Mediationen im betrieblichen/organisationalen Kontext könnte das Ergebnis der Forschungsarbeit MediatorInnen anregen, nicht durch den Konflikt zwischen den beteiligten Personen zu betrachten. Sondern das Augenmerk bereits in der Phase der Auftragsklärung weiter zu fassen um auch mögliche, systemimmanente Einflussfaktoren für den Prozess und bei der Auswahl der an der Mediation beteiligten Personen zu berücksichtigen. Hier scheint es außerdem relevant neben Fokus nicht nur auf die Handlungsbegründungen der am Konflikt direkt beteiligten Personen zu legen, sondern auch kulturelle geprägte Aspekte der Kommunikation in der spezifischen Organisation zu berücksichtigen.

Für Mediationen im privaten Kontext könnte die Forschungsarbeit mit ihren Bezügen zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wichtige Aspekte im Umgang mit Adressaten für Mediationsprozesse bieten. Die von den beteiligten Personen erkannten, vielleicht sogar bereits genutzten, gesellschaftlichen Handlungsräume wie auch die subjektiven Gegenstandsbeschreibungen zu den einzelnen Handlungsräumen können MediatorInnen bereits bei der Anbahnung von Mediationsprozessen, spätestens bei der Auftragsklärung Aspekte hinsichtlich der Motive und Intentionen der beteiligten Personen liefern. So könnte Designkriterien für mögliche Lösungen aus den gemeinsamen Intentionen abgeleitet und im Zuge der Lösungsfindung in Mediationen angewendet werden. Die Intentionen und Motive der beteiligten Personen könnten in der Mediation gemeinsam betrachtet werden und die tiefergehenden Aspekte dahinter besprechbar gemacht werden.

Für den Diskurs zum Thema Mediation könnte die Forschungsarbeit Anstöße hinsichtlich der öffentlichen Darstellung von Mediation liefern. So konnte in der der Forschungsarbeit gezeigt werden, dass TeilnehmerInnen an Mediationsprozessen sich mit ihren Handlungsalternativen auseinandersetzen und diesen Bedeutungen zuschreiben. Das von Tröndle diagnostizierte „Nachfragedefizit“ (Tröndle 2017, S. 14) kann somit als fehlende Konturierung von Mediation gegenüber anderen Handlungsalternativen interpretiert werden. Dafür sprechen auch die Handlungsbegründungen der InterviewpartnerInnen,

welche ihre Teilnahme am Mediationsprozess mit einer Entscheidung gegen das gerichtliche Scheidungsverfahren begründen. Für den öffentlichen Diskurs könnte diese bedeuten Mediation verstärkt aus pädagogischer und bildungspolitischer Perspektive zu betrachten und somit die derzeit zivilrechtliche Verankerung etwas zu relativieren. Sinnvoll erscheint diesen Diskurs im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Konstruktionen von Recht im Rahmen konfliktbehafteten Handlungssituationen zu führen. Hier wäre denkbar die Wirkung von Rechtsprechungen auf die Beziehungs- und die Inhaltsebene von Kommunikation stärker bewusst und damit besprechbar zu machen.

Für die praktische Arbeit könnte das Ergebnis der Forschungsarbeit bedeuten, dass sich die MediatorIn stärker mit den Möglichkeitsräumen der AdressatInnen von Mediationen auseinandersetzen und Abgrenzungen zu möglichen Handlungsalternativen noch deutlicher aufzeigen. Der Begründungsdiskurs bietet interessante Ansatzpunkte für die großen deutschen Mediationsverbände. So wäre denkbar, dass sich in einer Längsschnittstudie Bedeutungszuschreibungen zum Verfahren der Mediation zu Beginn am Ende und nach einem festgelegten Zeitraum (z.B. zwei Jahren) einer Mediation analysiert werden. Es könnte untersucht werden, inwieweit die Teilnahme an einer Mediation die Zuschreibungen zum Verfahren beeinflussen und damit geeignet sind, eine erneute Teilnahme an Mediationen zu beeinflussen.

8. Literaturverzeichnis

- Apel, H. (2010). Mediation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nussli (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Arnold, R. (2010). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nussli (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 63-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Assmann, D., Betz, M., Hufschmidt, S., Paul, S., & Ueberschär, E. (2009). *Gerichtsexterne Mediation“ an Brandenburgischen Amts- und Landgerichten sowie dem Brandenburgischen Oberlandesgericht – Eine empirische Praxisfeldstudie (Rechtspraxis)*. Potsdam: Universität Potsdam. Verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/mediation/Materialien/Praxisfeldstudie_Externe_Mediation_Bericht_Final.pdf. Zugegriffen: 14.03.2023.
- Benedetti, S., Lerch, S., & Rosenberg, H. (2020). Einleitung: Beratung als Medium (selbst-) reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 1-8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 27.10.2022.
- Bundesministerium für Justiz (2012). *Gesetz zur Förderung der Mediation und anderer Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung – Mediationsgesetz vom 21. Juli 2012*. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/mediationsg/BJNR157710012.html>. Zugegriffen: 09.01.2023.

- Bundesministerium für Justiz (2017). *Bericht der Bundesregierung über die Auswirkungen des Mediationsgesetzes auf die Entwicklung der Mediation in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Nav_Themen/Evaluationsbericht_Mediationsgesetz.html. Zugegriffen: 18.01.2023.
- Busch, D. (2012). Die Erforschung von Mediation durch qualitative Inhaltsanalyse – Eine kritische Betrachtung der (interkulturellen) Mediationsforschung im deutschsprachigen Raum. In D. Busch & C. Mayer (Hrsg.), *Mediation erforschen – Fragen – Forschungsmethoden – Ziele* (S. 37-166). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Verfügbar unter <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>. Zugegriffen: 27.10.2022.
- Bremer, H. (2018). Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 127-144). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Dausien, B. (2005). Biografieorientierung in der Sozialen Arbeit. *sozial extra*, 29(11), 6-11.
- Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61(2), 110-125.
- Dausien, B., & Alheit, P. (2005). Biographieorientierung und Didaktik – Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung*, 28(3), 27-36.
- Dinkelaker, J. (2015). Lernen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 49-56). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Duss-von Werdt, J. (2015). *homo mediator – Geschichte und Menschenbilder der Mediation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S.10-28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. München: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gieseke, W. (2012). Das Gefühl/Die Emotionen. In B. Schäffer & A. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 581-591). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Glenewinkel, W., & Kraft, V. (2017). Zum Verhältnis von Mediation und Beratung. Zeigetheoretische Überlegungen in heuristischer Absicht. In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig – Im Spannungsfeld von Fachexpertise und Interdisziplinarität* (S. 501-523). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

- Grolüschien, A. (2003). *Widerständiges lernen im Web – virtuell selbstbestimmt – Ein qualitative Studie zum E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann Verlag,
- Hoffmann, S. (2016). *Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en*. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt- Univ., 2016. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 46).
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S.109-125). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Holzcamp. K. (1995). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Holzcamp. K. (1997). *Schriften 1: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Berlin: Argument-Verlag.
- Künkler, T. (2008). Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In K. Migutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur* (S. 33-51). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Kreuser, K. (2017). Mir doch egal, was Mediation ist. In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig – Im Spannungsfeld von Fachexpertise und Interdisziplinarität* (S.17-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Kriegel-Schmidt, K. (2017). Im Spannungsfeld von Fachexpertise und Interdisziplinarität – Mediation als neuer Wissenschaftszweig. In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig – Im Spannungsfeld von Fachexpertise und Interdisziplinarität* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Ludwig, J. (2004). Bildung und expansives Lernen. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 40-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luhmann, N (1981). Handlungstheorie und Systemtheorie. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 3. – Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 50-66). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Mayer C., & Busch, D. (2012). Einleitung: Mediation erforschen? Fragen – Forschungsmethoden – Ziele. In D. Busch & C. Mayer (Hrsg.), *Mediation erforschen – Fragen – Forschungsmethoden – Ziele* (S. 7-38). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Technik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Möller, S. (2012). Inhaltsanalyse. In B. Schäffer & A. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 381-394). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C. Müller (Hrsg.), *„Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht* (S. 25-41). Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Montada, L., & Kals, E. (2001). *Mediation. Psychologische Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Münste, P., & Heck, J. (2022). Materiale Soziologie in der Mediation – Eine laufende Forschungs-kooperation im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Spektrum der Mediation*, 2/2022, 28-30.
- Neufeld, M. (2022). Nullsummenspiel? Mediation kann mehr! *Spektrum der Mediation*, 2/2022, 22-24.
- Prausa, J., & Kuper, H. (2015). Beobachtung, Kommunikation und Wissen – Methodologische Erträge der Systemtheorie für die qualitative Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & A. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 63-74). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- PwC/Viadrina (2013). *Konfliktmanagement in der deutschen Wirtschaft – Entwicklungen eines Jahrzehnts*. Verfügbar unter <https://www.pwc.de/de/sanierung-restrukturierung-forensic-services/pwc-studie-konfliktmanagement-2016.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2023.
- PwC/Viadrina (2016). *Konfliktmanagement als Instrument wertorientierter Unternehmensführung*. Verfügbar unter: <https://www.pwc.de/de/sanierung-restrukturierung-forensic-services/pwc-konfliktmanagement-als-instrument-werteorientierter-unternehmensfuehrung-2013.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2023.
- Schlette, M., & Fuchs, T. (2017). Anthropologie als Brückendisziplin. In M. Schlette, T. Fuchs & A. Kirchner (Hrsg.), *Anthropologie als Wahrnehmung* (S. 11-49). Heidelberg: Winter Verlag.
- Siebert, H. (2010). Lernen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 190-192). Bad Heilbrunn: Klinghardt Verlag.
- Siebert, H. (2015). Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 37-47). Bahmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Hertha, B. (2015). Erwachsenenalter. In J. Dinkelaker & A. von Hippeln (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 27-33). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schüßler, I. (2012). Konstruktivistische Grundlagen qualitativer Erwachsenenbildung. In B. Schäffer & A. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 75-89). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tröndle, J. (2018). *Konfliktauflösung durch Selbstveränderung – Mediation als Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schulz, K., & Kiefer, F. (2017). Mediation als begleitete Orientierung in einer postmodernen Gesellschaft – eine bildungstheoretische Reformulierung. In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig – Im Spannungsfeld von Fachexpertise und Interdisziplinarität* (S. 71-85). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- von Sinner, A. (2012). Über Entstehung und Eigenart des Gegenstandes von Mediationsforschung. In D. Busch & C. Mayer (Hrsg.), *Mediation erforschen – Fragen – Forschungsmethoden- Ziele* (S. 39-70). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vogrin, T. (2009). *Kommunikation in Institutionen mit besonderem Augenmerk auf die Schule – Eine empirische Untersuchung aus der Sicht der Lehrer und Schülermediatoren*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D (1990), *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen und Paradoxien*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Weis, M. (2004). Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsansatzes zur Rekonstruktion subjektiven Lernhandelns. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 172-184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, R. (2010). Sozialer Konstruktivismus. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.123-135). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Zehle, K. (2012). *Wirtschaftsmediation – Chance und Risiken des neuen Mediationsgesetzes*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Anhang 1: Leitfadeninterview

1. Informationen

2. Einstieg – vorheriges Telefonat zum Vertrauensaufbau

Ziel ist es Vertrauen zueinander aufzubauen und ein Verständnis und zum Hintergrund des/der Interviewten Person zu erlangen. (Alter, Bildungsstand, Nationalität, Beruf, etc.)

Danke sage, einige Informationen zu meiner Person und der Masterarbeit, Dauer des Interviews und dem Vorgehen sowie zu Anonymität und Datenschutz.

Ich möchte Sie heute zu Ihren Beweggründungen für die Teilnahme an ihrem Mediationsprozess befragen. Bevor wir starten, würde ich sie gerne etwas näher kennen lernen. Können Sie sich kurz vorstellen?

3. Hauptteil

3.1 Rekonstruktion Handlungsproblematik

Ziel ist ein Verständnis zur Handlungsproblematik des/der Interviewten Person zu erlangen. (Eingebundenheit in sachlich-soziale Welt mit subjektiven Interpretationen)

Ich würde nun gerne etwas genauer Ihre Ausgangssituation verstehen, aus der heraus Sie sich für die Teilnahme am Mediationsprozess entschieden haben? Wie kam es dazu?

Nachfrage: Können Sie bitte den Konflikt etwas genauer beschreiben, welchen Sie in der Mediation bearbeiten wollten?

3.2 Rekonstruktion des situationalen und personalen Handlungskontextes

Ziel ist ein Verständnis zur persönlichen Situation und dem Kontext des/der interviewten Person zu erlangen. (persönliche Situation mit Möglichkeiten und Einschränkungen, subjektive Bedeutung des Konfliktes für die Lebenssituation)

Bevor wir uns ihren Beweggründen widmen. Können Sie nochmal auf den Punkt eingehen, wie ihre Lebenssituation war. Was war das Besondere?

Nachfrage: Welche Bedeutung hatte Ihre Partner*In/Teamkolleg*In für Sie?

3.3 Rekonstruktion der subjektiven Lernbegründungen

Ziel ist ein Verständnis zu den subjektiven Lernbegründungen des/der interviewten Person zu erlangen. (Handlungsalternativen inkl. Bedeutungszuschreibungen und Beweggründen)

Beweggründe

Ich würde nun gerne auf ihre Beweggründe zur Teilnahme am Mediationsprozess zu sprechen kommen. Sie haben ihren Konflikt vorhin bereits kurz beschrieben. Warum haben Sie persönlich sich dafür entschieden, diese Situation mit Hilfe einer Mediation zu bearbeiten?

Nachfrage: Welche Interessen haben Sie persönlich mit ihrer Teilnahme an dem Mediationsprozess verbunden?

Welche Berührungspunkte hatten Sie persönlich vor dem Mediationsprozess mit dem Thema Mediation?

Handlungsraum

Ich würde nun gerne zu einem anderen Punkt kommen. Welche anderen Vorgehensweisen für die Lösung ihres Konfliktes Sie gesehen haben. Welche Lösungsversuche hatten Sie und die anderen Konfliktbeteiligten bereits vor Beginn der Mediation unternommen, um die Situation zu lösen?

Nachfrage: Welche weiteren Lösungsalternativen hatten Sie und die anderen Konfliktbeteiligten vor Beginn der Mediation diskutiert?

Wer hat sich gegen diese Lösungsalternativen entschieden und warum?

Wie hätten Sie persönlich sich für diese Lösungsalternativen entschieden und warum?

4. Ausklang

Ziel ist es, dass Interview für die InterviewpartnerInnen zu öffnen und ihnen den Raum geben eigene Gedanken ganz unstrukturiert zu äußern.

Jetzt sind wir fast am Ende. Gibt es noch etwas aus dem Mediationsprozess, was Sie gerne erzählen möchten?

Hat der Mediationsprozess in Ihnen etwas angestoßen oder ausgelöst.

Abschluss

Danke sagen und nächste Schritte erläutern.

Anhang 2: Kodierleitfaden

Kürzel	Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
HPRO1	subjektive Handlungproblematik	Problemsituation, in der die TeilnehmerIn gute Gründe besitzt, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln, sie die Situation aber derzeit so nicht direkt bewältigen kann. Durch Bewältigungs-, inzidentelle- oder intentionale Lernhandlungen versucht das Subjekt die Diskrepanzerfahrung aufzulösen. (vgl. Holzkamp 1995, S. 182 ff)	Sachebene	<p>„Mich hat der Kunde, das war eine Person dann im Wesentlichen, jeden Tag um 8:00 Uhr morgens angerufen, jeder Tag. Ich habe 100 Kunden. Und dieser eine hat mich jeden Tag morgens um acht angerufen und hat mir gesagt. Hier geht wieder dieses nicht, hier geht wieder jenes, jenes nicht. Und ich sollte ihm helfen. Ich hab ihm auch geholfen, aber das war dann auch schwierig. Weil wir sind ja arbeitsteilig organisiert und die Abgabe von Störungen erfolgt im Helpdesk und nicht bei mir, ja. Und ich muss den Kunden auch immer darauf aufmerksam machen. Ja, haben Sie sich schon an den Helpdesk gewendet? Haben Sie schon ein Ticket aufgemacht? Und, und das hat dann auch nicht wirklich geklappt, ja.“ (ID1/09:32 – 10:23)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation die reine Information enthält • Austausch von Fakten und Daten
HPRO2			Beziehungsebene	<p>„Mein Ansinnen ist irgendwie, erstmal wieder ein Vertrauen herzustellen. Da ist ja auch irgendwie, wenn man sich so für eine Trennung, da ist ja auch irgendwo ein Vertrauensverlust und Vertrauensbruch.“ (ID2/15:22 – 15:32)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie er zum Konfliktpartner steht/von ihm hält • enthält Motive, Bedürfnisse und Wünsche

Kürzel	Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
HPRO3	systemische Handlungsproblematik	Problemsituation, in der Organisationen aufgrund von Paradoxien nicht in der Lage sind, die Situation zu bewältigen.		<p>„Und dann haben wir dem Kunden erklärt, wie die Sachlage ist. Wie wir die sehen. Haben ihm auch, genau wie ich es gerade erklärt habe, die Sache erklärt. Haben gesagt, pass mal auf und vertraglich sieht es so aus. Das du gar nicht berechtigt bist, so viele Aufträge zu geben.“ (ID1/07:20 - 07:33)</p> <p>„Vereinfachend sagt man ja immer, XXX redet mit dem Kunden. So ist es ja aber nicht. Sondern es redete eine Dienstleistersystem mit einem Kundensystem. [...] Jeder sieht auf dieses Thema aus einer ganz anderen Perspektive.“ (ID1/38:26 – 39:00)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt der Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsunfähigkeit • organisatorische Anforderungen/Paradoxien • nimmt reflexive Haltung dazu ein
HMÖ1	subjektive Handlungsmöglichkeiten	Möglichkeiten, welche durch Handlungen, verstanden als die Realisierung von Gegenstandsbedeutungen, die Teilhabe an gesellschaftlichen Mitteln und Ressourcen der Lebensbewältigung zur Folge haben können. (vgl. Holzkamp 1995, S. 22)	Inzidentelle Lernhandlung	<p>„[...] und wie gesagt, obwohl wir dann mal uns zwischendurch persönlich getroffen haben und es eigentlich ganz schön und ganz gut verlaufen ist, haben wir dann trotzdem im Mediationstermin wieder irgendwie Streit miteinander bekommen.“ (ID2/44:22 – 44:35)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsbegründung über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsvollzug • kein Zielgerichtetheit für Absicht von Wissenserwerb (bzw. nicht erkennbar)
HMÖ2			Intentionale Lernhandlung	<p>„Unser Ziel war, mit der Mediation wirklich einen Prozess zu haben, der auf beiden Seiten dazu führt, dass man wieder positiv miteinander zusammenarbeitet.“ (ID1/04:10 - 04:21)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsbegründung über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsvollzug durch Teilnehmer*In • Verbesserung Handlungsvoraussetzungen

Kürzel	Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
HMÖ3			Bewältigungshandlung	<p>„... das war eine Kundensituation. Wo wir permanent im Dissens und in Eskalation waren mit einem Kunden. Wo sich dann auch das Management bis zur Europaleitung mit dem Kunden auseinandergesetzt hat.“ (ID1/02:30 - 02:48)</p> <p>„Also wir haben davor auch schon Paartherapien immer mal probiert. Also wir haben uns schon an diesen Konflikten abgearbeitet.“ (ID3/20:33 - 20:41)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgerichtetheit für Absicht von Wissens-erwerb (Distanzierung, Dezentrierung) <p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsvollzug • Suspendierung des Zielbezuges der Bezugshandlung
SGGB1	Subjektive Gegenstandsbedeutungen	Subjektive Bedeutungen von Gegenständen, die aufgrund der durch gesellschaftliche Arbeit produzierten Gebrauchszwecke sowie die konstituierten sozialen Verhältnisse für das Subjekt bedeutungsvoll sind. (vgl. Holzkamp 1995, S. 22)	Gerichtsverfahren	<p>„Und wenn man dann, sag ich mal, gerichtliche Wege geht oder solche Sachen betreibt, dann kann es passieren, dass dann wirklich die Menschen auf der Strecke bleiben und das dann nachhaltige Störungen zum Tragen kommen.“ (ID1/03:47 - 04:07)</p> <p>„[...] jeder nimmt sich einen Anwalt und dann gibt es die übliche juristische Schlammschlacht. Die jetzt auch nicht dazu beiträgt, dass man irgendwie sich hinterher vielleicht besser versteht oder in der Lage ist,</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gerichtliche Überprüfung eines Sachverhaltes • Aspekte einer Bewältigungshandlung

Kürzel	Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
SGGB2			Mediation	<p>irgendwie gemeinsame Lösungen zu finden.“ (ID2/06:15 - 06:23)</p> <p>„[...] also der Wunsch, war einfach zu einer eigenen gemeinschaftlich irgendwie Lösung für unsere Probleme oder für unseren Trennungsweg zu suchen.“ (ID2/07:57 - 08:06)</p> <p>„Und wir brauchen jemanden, der da nicht mit hochgeht, sondern der ruhig und emotionslos diesen Prozess moderieren kann. Und das war für uns der Mediator.“ (ID1/17:32 - 17:48)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den Problemen hinter dem Konflikt • freiwillige Basis • durch allparteilichen Dritten begleitet
SGGB3			Konflikt	<p>„Wir haben 3 gemeinsame Kinder. Das, das auch für die Kinder nen, dass da nicht irgendwie so ihre Eltern, also zwei völlige Versager, die nicht mehr in der Lage sind, irgendwie miteinander Dinge zu klären, irgendwie.“ (ID2/08:28 – 08:40)</p> <p>„Und das habe ich auch tatsächlich glaube ich wirklich schon im Zuge dieser Trennungsgespräche, also ganz zu Anfang zu meinem Mann gesagt, dass mir sehr viel daran liegt, dass wir. Ähm, dass es keine Verlierer gibt bei der Trennung.“ (ID3/13:40 – 13:55)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsproblematik über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspekte und Bewertungen des Konfliktes • subjektive Einflüsse und Bedeutungen
LB1	Subjektive Lernbegründungen	Subjektive Begründung für eine Lernhandlung,	Expansive Lernbegründungen	„So ist, war letztlich also der Wunsch, war einfach zu einer eigenen	TeilnehmerIn berichtet zum Zeitpunkt seiner Handlungs begründung über:

Kürzel	Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
		welche die Erweiterung des Verfügungsrahmens bzw. der Lebensqualität des Subjektes intendiert. (vgl. Holzkamp 1995, S.190)		gemeinschaftlich irgendwie Lösung für unsere Probleme oder für unseren Trennungsweg zu suchen [...]“ (ID2/07:54 – 08:06)	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme Sinnhaftigkeit des Lernzieles • emotionalen-motivationalen Charakter • Erweiterung des Verfügungsrahmens
LB2			Defensive Lernbegründungen	<p>„Also, nachdem ich erkannt habe, was diese diese scheidungsrechtliche Schiene bedeutet, erschien es mir sehr angemessen, auch für unsere lange Beziehung, die ja auch gut war, einen einen eigenen Weg zu gehen. Und es war so diese. (...) Also mein Wunsch war ja, es gibt keine Verlierer. Und meine Hoffnung war, dass wir durch die Mediation individuell einen individuellen Weg finden können, der dann eben möglicherweise bedeutet, dass es keine Verlierer gibt.“ (ID3/18:28 – 19:15)</p>	<p>TeilnehmerIn berichtet bezogen auf Zeitpunkt seiner Handlungsbegründung über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bedrohlich wahrgenommenen Verringerung des Verfügungsrahmen • ohne emotionalen-motivationalen Charakter
LE1	neue subjektive Handlungsfähigkeit	neu gewonnene subjektive Handlungsfähigkeit beschreibt die Möglichkeit des Subjektes, an für ihn bedeutsamen Teilen familiärer und gesellschaftlich gegebener Handlungsräume wieder teil zu haben	Beziehungsebene	<p>„Also ich habe mich sehr von meinem Mann zurückgezogen. Also dieses, dass ich ihn nicht mehr angucken kann oder konnte. Inzwischen kann ich das auch wieder.“ (ID3/23:23 – 24:44)</p>	<p>TeilnehmerIn bezogen auf Zeitraum der Mediation berichtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie er zum Konfliktpartner steht/von ihm hält • enthält Motive, Bedürfnisse und Wünsche

Bisher erschienene Themen der Reihe Erwachsenenpädagogischer Report:

- Band 1 Gieseke, W./Reichel, J./Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H./Goralska, R./Pólturzycki, J./Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005
- Band 8 Otto, S. (verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-
lin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumenta-
tion des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr.
Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl.
2009)

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011

- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013 (2. Aufl. 2023)
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S. (verh. Sydow)
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L. (verh. Seidel)
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, S.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>

- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufs begleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265

- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programm-analyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A. (verh. Geske)
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>

- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66 Soyka, F.
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68 Tomaske-Graff, R.-D.
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>

- Band 69 Seelau, L.
Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings? Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von Wissen in ägyptischen Sammlungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22680>. <https://doi.org/10.18452/22001>
- Band 70 Schmidt, C.
Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit. Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf das Verständnis von beruflicher Weiterbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22731>. <https://doi.org/10.18452/22058>
- Band 71 Hirdina, E.
Das Thema Stammtischparolen und seine Bearbeitung in der Literatur, im didaktischen Konzept und in seinen Bearbeitungsmöglichkeiten in der Praxis. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23681>. <https://doi.org/10.18452/23007>
- Band 72 Hagemann, P.
Nutzen einer Supervisions- und Coachingausbildung aus individueller Perspektive. Eine qualitative Analyse retrospektiver Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23879>. <https://doi.org/10.18452/23269>
- Band 73 Kleinbach, F.
Feministische Bildungsangebote in Frauenzentren? Eine Programmanalyse zweier Berliner Frauenzentren von 1992 bis 2019. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23879>. <https://doi.org/10.18452/24650>
- Band 74 Rzehak, H.
Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25897>. <https://doi.org/10.18452/25190>
- Band 75 Saurer, S.
Marketing im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Arbeitslosen: Eine explorative Untersuchung zu den Werbeanzeigen von Weiterbildungsanbietern. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26608>. <https://doi.org/10.18452/25920>

- Band 76 Nose, J.
Gegensteuerung nach Hans Tietgens. Eine Systematisierung und Impulserarbeitung – angereichert durch Sichtweisen aus der kritischen Theorie – im Sinne einer demokratieförderlichen Erwachsenenbildungstheorie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26404>. <https://doi.org/10.18452/25738>
- Band 77 Leben, N.
Wissenschaftsbezüge in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Eine Programm- und Dokumentenanalyse hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26501>. <https://doi.org/10.18452/25828>
- Band 78 Seidel, L.
Der Beitrag des staatlichen Fortbildungsangebots zur (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz von Grundschullehrkräften. Eine exemplarische qualitativ-quantifizierende Programmanalyse des regionalen Fortbildungsangebots des Landes Berlin im Schuljahr 2020/2021. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Forschungsprofil Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26789>. <https://doi.org/10.18452/26127>
- Band 79 Robak, S.
Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Bonn: DIE. Erstveröffentlichung 2012. http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26954>. <https://doi.org/10.18452/26277>
- Band 80 Niemann, A.
Politische Bildung an Volkshochschulen im Zeichen der Legitimität – Eine neo-institutionalistische Betrachtung heterogener Erwartungen in der Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/27459>. <https://doi.org/10.18452/26773>
- Band 81 Selo, N.
Holocaust-Erinnerungsvermittlung in Deutschland im Kontext der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Untersuchung über die Auswahl verwendeter Arbeitsformen am Beispiel eines Modellprojekts in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/28149>. <https://doi.org/10.18452/27485>

Tometschek, P.

Professionelles Handeln von Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext eines postmodernen Wertewandels. Eine professionstheoretische Analyse des Umgangs mit der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik im New Work Ansatz. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/27945>. <https://doi.org/10.18452/27287>