Soziale Konflikte in der Schule

Übungssequenzen zur Konfliktprävention für 10-14-jährige SchülerInnen

Band 1

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie

Eingereicht bei

Prof.in Mag.a Dr.in Elisabeth Brandhofer

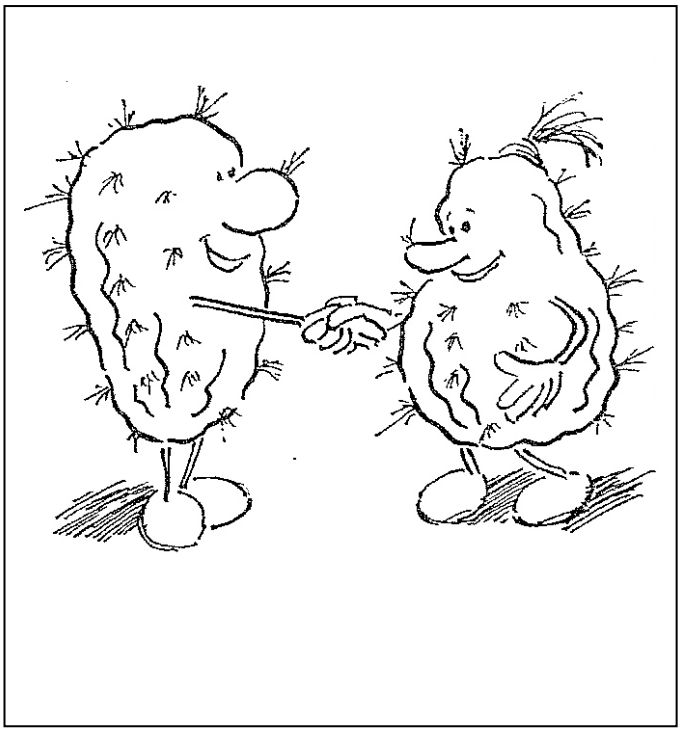
Institut für Erziehungswissenschaft
Fakultät für Bildungswissenschaft der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

von

Vera Astner

Innsbruck, im April 2009

Soziale Konflikte in der Schule



Übungssequenzen zur

Konfliktprävention für 10-14-jährige

SchülerInnen

Band 1

Inhaltsverzeichnis
Band 1

Dank und Vorwort 9

Einleitung 11

1 Theoretische Annäherungen 15

1.1 Soziale Konflikte 15
1.1.1 Begriffsklärung 15
1.1.2 Konflikte als überflüssiges Übel oder als Chance? 19
1.1.3 Seelische Faktoren eines Konfliktes 20
1.1.4 Konflikttypologien 24
1.1.4.1 Einteilung der Konflikte nach Streitgegenständen 25
1.1.4.2 Einteilung der Konflikte nach ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen 26
1.1.4.3 Einteilung der Konflikte nach den Eigenschaften und Merkmalen der Konfliktparteien 28
1.1.5 Konfliktparteien 30
1.1.6 Eskalation von Konflikten (Das „Phasenmodell der Eskalation“, Glasl 2004) 31
1.1.7 Konfliktbehandlung und Interventionen 38

1.2 Schule als Ort von Konflikten 41
1.2.1 Zur gegenwärtigen Schulsituation 42
1.2.2 Schule im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen 44
1.2.3 Erscheinungsformen und Felder schulischer Konflikte, Ursachen und Reaktionen 46
1.2.4 Konstruktive Konfliktbewältigung in der Schule 53
1.2.5 Konfliktprävention im Feld Schule 57
1.2.5.1 Prävention im Rahmen des Schulerhalters 59
1.2.5.2 Prävention im Rahmen der Schule 60
1.2.5.3 Prävention im Rahmen der Klasse 62

1.3 Das Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ zur Konfliktprävention (nach Rosenberg) 64
1.3.1 Zur Entstehungsgeschichte der „gewaltfreien Kommunikation“ 65
1.3.2 Vier Komponenten der „gewaltfreien Kommunikation“ 67
1.3.3 „Gewaltfreie Kommunikation“ im Feld Schule 69
1.3.3.1 Beobachten, ohne zu bewerten, eine Herausforderung für SchülerInnen und PädagogInnen 70
1.3.3.2 Wortschatz für Gefühle 72
1.3.3.3 Bedürfnisse zum Ausdruck bringen 74
1.3.3.4 Bitten statt Forderungen 75
1.3.3.5 Empathische Verbindung, das Hören von Gefühlen und Bedürfnissen 76
1.3.3.6 „Gewaltfreie Kommunikation“ als Sprache des Gebens und Nehmens 76
1.3.3.7 Einzug der „gewaltfreien Kommunikation“ in das Klassenzimmer 77

1.4 Konfliktprävention durch Übungssequenzen zur Förderung sozialer Kompetenz (nach dem Konzept von Walker) 79
1.4.1 Begriffsklärung: „Soziale Kompetenz“ 79
1.4.2 Grundlagen einer gewaltfreien Konfliktaustragung 82
1.4.3 Didaktisches Konzept 86
1.4.4 Kennenlernen und Auflockern 88
1.4.5 Förderung des Selbstwertgefühls 88
1.4.6 Förderung der Kommunikation 91
1.4.7 Förderung der Kooperation 93
1.4.8 Geschlechtsbezogene Interaktion 95
1.4.9 Gewaltfreie Konfliktaustragung 97

- **Literaturverzeichnis 98**
- **Abbildungsverzeichnis 110**
- **Eidesstattliche Erklärung 112**

Band 2

2 Forschungsprojekt 121
2.1 Kurzbeschreibung des Forschungsprojekts 122
2.2 Zentrale Fragestellung 122
2.3 Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention 123
2.3.1 Äußerer Rahmen 123
2.3.2 Ziele der Übungssequenzen 124
2.3.3 Beschreibung der Ausgangssituation aus der LehrerInnensicht 124
2.3.4 Deskription der Übungssequenzen 136
2.3.4.1 Übungssequenzen der Phase 1 137
2.3.4.1.1 1. Einheit: Selbstwertgefühl: Gemeinsamkeiten und Unterschiede 137
2.3.4.1.2 2. Einheit: Selbstwertgefühl: Selbstbestätigung, Bestätigung von anderen und Vertrauen 138
2.3.4.1.3 3. Einheit: Kommunikation: Beobachten und Wahrnehmen 140
2.3.4.1.4 4. Einheit: Kommunikation: Beobachten und Wahrnehmen 142
2.3.4.1.5 5. Einheit: Kommunikation: nonverbale Kommunikation 144
2.3.4.1.6 6. Einheit: Kommunikation: sich nonverbal ausdrücken 145
2.3.4.1.7 7. Einheit: Fragebogenerhebungen 147
2.3.4.1.8 8. Einheit: Kommunikation: verbal und nonverbal (nicht) übereinstimmende Kommunikation 148
2.3.4.1.9 9. Einheit: Kommunikation: Zuhören und sich mitteilen 150
2.3.4.1.10 10. Einheit: Kommunikation: Zuhören und sich mitteilen 152
2.3.4.2 Übungssequenzen der Phase 2 154
2.3.4.2.1 1. Einheit: Kennenlernen, Kommunikation: „aktives Zuhören“ 154
2.3.4.2.2 2. Einheit: Kommunikation: Kennen lernen von „Ich“- und „Du“ –Botschaften 157
2.3.4.2.3 3. Einheit: Kommunikation: Formulieren von „Ich“-Botschaften 161
2.3.4.2.4 4. Einheit: Kommunikation: Gefühle wahrnehmen und mit Gefühlen umgehen 163

2.3.4.2.5 5. Einheit: Kommunikation: Gefühle nachvollziehen und Umgang mit negativen Emotionen 165
2.3.4.2.6 6. Einheit: Kooperation: Kooperationsspiele und nonverbale Kooperation 169
2.3.4.2.7 7. Einheit: Kooperation: Konkurrenz, Vertrauensbildung und Entscheidungsfindung 170

2.4 Forschungskonzept: Aktionsforschung 172
2.4.1 Aktionsforschung im Aufwind 172
2.4.2 Begriffsklärung und Definitionen der Aktionsforschung 173
2.4.3 Merkmale der Aktionsforschung 174
2.4.4 Ziele und Forschungsprozess in der Aktionsforschung 176
2.4.5 Gütekriterien der Aktionsforschung 177
2.4.6 Forschungsmethoden der Aktionsforschung 179

2.5 Forschungsdesign: Kombination quantitativer und qualitativer Methoden nach dem Prinzip der Triangulation 179
2.5.1 Quantitative Methoden 180
2.5.2 Qualitative Methoden 180
2.5.3 Grundlegende Methoden quantitativer und qualitativer Forschung 181
2.5.4 Prinzip der Triangulation 181
2.5.5 Kurzbeschreibung des methodischen Vorgehens 182
2.5.6 Forschungsmethoden zur Datenerhebung 184
2.5.6.1 Schriftliche Befragung 186
2.5.6.1.1 Vor- und Nachteile 186
2.5.6.1.2 Konstruktion von Fragebögen 187
2.5.6.1.3 Auswahl der Fragen 189
2.5.6.1.4 Erstellung von Fragebögen zur Konfliktprävention und Durchführung der Erhebungen 191
2.5.6.2 Leitfaden-Interview 196
2.5.6.2.1 Begriffsannährungen 196
2.5.6.2.2 Fokussiertes Interview 197
2.5.6.2.3 Vor- und Nachteile, mögliche Gefahren und Erfordernisse bei Leitfaden-Interviews 199

2.5.6.2.4 Vorbereitung der Interviews 200
2.5.6.2.5 Durchführung der Interviews 203
2.5.6.2.6 Nachbereitung der Interviews 204

2.5.7 Aufbereitungsverfahren 205
2.5.7.1 Aufbereitung der Fragebögen 205
2.5.7.2 Aufbereitung der fokussierten Interviews durch Transkription ... 205

2.5.8 Auswertungsverfahren 206
2.5.8.1 Auswertung der schriftlichen Befragungen 207
2.5.8.1.1 Ergebnisse und Vergleich der ersten und zweiten schriftlichen Befragung zum Klassenklima 207
2.5.8.1.2 Ergebnisse der ersten schriftlichen Befragung zum Konfliktpotenzial der Jugendlichen 218
2.5.8.1.3 Ergebnisse der zweiten schriftlichen Befragung zur Einschätzung der Übungssequenzen durch die Jugendlichen 246
2.5.8.1.4 Zusammenfassendes Resümee der schriftlichen Befragungen 260
2.5.8.2 Auswertung der fokussierten Interviews durch qualitative Inhaltsanalyse 267
2.5.8.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 267
2.5.8.2.2 Kategoriensystem 269
2.5.8.2.2.1 Erwartungen 271
2.5.8.2.2.2 Motivationsfaktor 272
2.5.8.2.2.3 Eigene Lernerfahrungen 276
2.5.8.2.2.4 Subjektiv erlebte Auswirkungen auf die Klasse 295
2.5.8.2.2.5 Deskription einer „guten“ Konfliktlösung 302
2.5.8.2.3 Zusammenfassendes Resümee der Interviews 303
2.5.8.3 Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Ergebnisse bezüglich der Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms 307

2.6 Ausblick auf künftige Handlungsstrategien 315

Literaturverzeichnis 321

Abbildungsverzeichnis 333

Anhang Band 2: 335

- Arbeitsmaterialien zu den Übungsphasen 1 und 2 336
- Befragungen 367
- Einverständniserklärung der Eltern zur Datenerhebung und Information 377
- Fotos 378
- Lebenslauf 379
- Eidesstattliche Erklärung 381

Ein herzliches Danke...

Frau Prof.in Mag.a Dr.in Elisabeth Brandhofer

für ihre mich immer wieder ermutigende und wertschätzende Betreuung

meiner Familie

für ihren Rückhalt und ihre Unterstützung

meinem Lebenspartner

für sein Verständnis, seine Geduld, Fürsorge, Ruhe und Ausgeglichenheit in den hektischen Zeiten meines berufsbegleitenden Schreibens

meinen Schülerinnen und Schülern

für ihre engagierte Mitarbeit, ihre Begeisterung und auch offenherzige Kritik

meiner Direktorin, meinem Klassenvorstandspartner und meinen LehrerkollegInnen

für ihre Hilfe und Gesprächsbereitschaft

den Eltern

für ihre Unterstützung und Zustimmung zu diesem Projekt.

Vorwort

Diese Arbeit ist das vorläufige Resultat meiner theoretischen und schulpraktischen Auseinandersetzung mit sozialen Konflikten.
Konflikte gehören zwar zum Alltag, auch zum schulischen, dennoch fühlen wir uns, sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen, in Konfliktsituationen oft überfordert. Gewalt, raue Kommunikations- und Umgangsformen und zunehmend fehlende soziale Kompetenzen können neben vielen anderen Faktoren ein förderliches Lernklima für Jugendliche und PädagogInnen beeinträchtigen.
In meiner Tätigkeit als Hauptschullehrerin besteht mein Anliegen nun darin, neben reiner Wissensvermittlung auch meinen Erziehungsauftrag anzunehmen und einen für SchülerInnen und PädagogInnen gangbaren Weg in Richtung einer konstruktiven Konfliktkultur zu beschreiten. Dabei spielt die Organisation Schule vor allem im Bereich der Konfliktprävention eine zentrale Rolle. Zum Allgemeinbildungsauftrag der Schule zählen *„auch die Vermittlung und Einübung von konkreten Kompetenzen, Strategien und Verhaltensweisen zur Konfliktregelung“* (Plankensteiner 2007, S. 8).
In der vorliegenden Arbeit versuche ich, den sozialen Konflikt unter Jugendlichen, auf den sich meine Ausführungen konzentrieren, als Chance für die SchülerInnen und mich zu begreifen, in einen wertvollen gemeinsamen Lernprozess einzusteigen, in dem wir Schritte zu kommunikativen und kooperativen Veränderungen unternehmen, also soziale Kompetenz aufbauen, die ich als Basis für einen gelingenden Umgang mit Konflikten betrachte.
Um beide Geschlechter anzusprechen und die Bedeutung der Frauen, sowohl allgemein als auch speziell in pädagogischen Kontexten, hervorzuheben, bevorzuge ich in meiner Arbeit die Schreibweise des großen „I“ in Kombination mit der Pluralbildung. Die Entscheidung für diese Möglichkeit treffe ich aufgrund der einfachen Anwendung und Lesbarkeit. Spielt im Text das Geschlecht eine Rolle, verwende ich explizit weibliche oder männliche Anredeformen.

Einleitung

Konflikte und ihre Bewältigung im Feld Schule stehen im Mittelpunkt zahlreicher Veröffentlichungen. Ein Grund für das große Interesse an dieser Thematik ist wohl auch darin zu sehen, dass unsere Gesellschaft zunehmend mit Gewalt konfrontiert ist und dieser Problematik oft ohnmächtig gegenüber steht. Häufig sehen Menschen, leider auch Kinder und Jugendliche, Gewalt als *„akzeptables und vor allem effektives Mittel"* (Walker 2004, S. 9) und als einzige Alternative bei Konflikten (vgl. Schunk 2005, S. 9).

Zahlreiche Bemühungen im pädagogischen Kontext zielen darauf ab, der Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen vorzubeugen, indem in der Schule Programme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als Basis für einen erfolgreichen Umgang mit Konflikten durchgeführt werden. Konstruktive Konfliktbewältigung erfordert eine positive Konnotation von Konflikten. Gelingt es, Konflikte nicht lediglich als Störquellen, sondern als normalen Bestandteil im Zusammenleben von Menschen anzunehmen und sie als Herausforderung zu begreifen, eröffnen Konflikte für SchülerInnen und LehrerInnen ein großes Lernfeld (vgl. Faller u.a. 1996, S. 11).

Die Ziele der vorliegenden Arbeit bestehen nun vor allem darin, die SchülerInnen einer sechsten bzw. siebten Schulstufe und mich selbst für den Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren und den Jugendlichen Aktionsspielräume anzubieten, die ihnen neben kognitiven auch soziale Lernerfahrungen und Entwicklungen ermöglichen, auf deren Grundlage konstruktive Konfliktbewältigung gelingen kann. Von der praktischen Durchführung ausgewählter Übungen und Spiele, die hauptsächlich dem didaktischen Konzept der Konfliktexpertin Walker (2004) folgen, erhoffe ich mir, dass sich unter anderem das Handlungs- und Verhaltensrepertoire der SchülerInnen in Konfliktsituationen erweitert und das Klassenklima eine positive Veränderung erfährt.

Die zentrale Fragestellung dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf die Auswirkungen, die sich durch die Anwendung konkreter Übungssequenzen zur Konfliktprävention auf die Jugendlichen ergeben. Im Detail möchte ich erforschen, inwieweit es den SchülerInnen aus ihrer Sicht gelingt, durch die Absolvierung dieses Programms ihre soziale Kompetenz hinsichtlich Kommunikation und Kooperation zu erweitern, ihr Verhalten in Konfliktsituationen zu ändern, die Anzahl ihrer Konflikte zu reduzieren und das Klassenklima zu verbessern. Zudem interessiert mich, wie effektiv und motivierend die Jugendlichen das ausgewählte Konfliktpräventionsprogramm einschätzen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Bände.
Das erste Kapitel des ersten Bandes umfasst jene theoretischen Annäherungen, in denen ich mich mit sozialen Konflikten auseinandersetze, die es zunächst begrifflich zu erfassen gilt. Im Anschluss daran dokumentiere ich das Chancenpotenzial von Konflikten, beleuchte seelische Aspekte eines Konfliktes, behandle verschiedene Typologien und beschreibe die Konfliktparteien und die Eskalation von Konflikten in Anlehnung an das Stufenmodell des Konfliktexperten Glasl (2004). Die Möglichkeiten der Konfliktbehandlung und Interventionen bilden den Abschluss dieses ersten Kapitels.
In einem zweiten wird die Organisation Schule als Ort von Konflikten näher betrachtet. Dabei versuche ich, die gegenwärtige Schulsituation zu beschreiben, widersprüchliche Anforderungen im Feld Schule, schultypische Konflikte, Ursachen und Reaktionen darauf aufzuzeigen. Am Ende dieses zweiten Kapitels werden Wege zur konstruktiven Bewältigung und Prävention von Konflikten erörtert.
Das dritte Kapitel gewährt Einblicke in das Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ von Rosenberg, als Sprache des Gebens und Nehmens, und betont die Bedeutung dieses Kommunikationsmodells für die Konfliktprävention im schulischen Feld. Dabei stehen vier Komponenten im Vordergrund: Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten.

Das vierte Kapitel schließt den Bereich der theoretischen Annäherungen ab. Es dient der Auseinandersetzung mit Übungssequenzen zur Konfliktprävention durch die Förderung sozialer Kompetenz nach dem didaktischen Konzept von Walker (2004). In diesem Zusammenhang erörtere ich zunächst den Begriff der „sozialen Kompetenz“ und gehe anschließend auf Schwerpunkte in Walkers Modell ein, die sich auf die Förderung des Kennenlernens, des Selbstwertgefühls, der Kommunikation und Kooperation bei Jugendlichen beziehen.

Der zweite Band beschreibt im ersten Kapitel das konkrete Forschungsprojekt, das sich ausgewählten Übungssequenzen zur Konfliktprävention in Anlehnung an Walkers didaktisches Konzept widmet und sich vor allem an zehn- bis vierzehnjährige SchülerInnen wendet.

Das zweite Kapitel umfasst die zentrale Forschungsfrage und weitere Subfragen, die sich im Wesentlichen auf die Auswirkungen der Übungssequenzen zur Konfliktprävention auf die Jugendlichen beziehen.

Sowohl die Rahmenbedingungen des Programms als auch seine Zielsetzungen, die in erster Linie in der Sensibilisierung der Jugendlichen und LehrerInnen für soziale Konflikte bestehen, werden im dritten Kapitel thematisiert. Anschließend beschreibe ich die Durchführung der Übungssequenzen in zwei Phasen. Die erste umfasst zehn wöchentlich stattfindende Einheiten und die zweite sieben, die in geblockter Form in zwei Halbtagen durchgeführt werden. Dabei bilden vor allem kommunikative wie auch kooperative Spiele und Übungen die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte.

Im vierten Kapitel setze ich mich mit der Aktionsforschung als Grundlage der Arbeit auseinander und erörtere unter anderem zentrale Merkmale, Ziele und Gütekriterien dieses Forschungskonzepts, das mir ermöglicht, zugleich als Forscherin und Praktikerin in meinem Berufsfeld aktiv zu sein.

Das fünfte Kapitel thematisiert das Forschungsdesign, welches auf einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden nach dem Prinzip der Triangulation basiert. In den ersten drei Punkten handle ich sowohl quantitative als auch qualitative Forschung und ihre zugrunde liegenden

Methoden ab. Der vierte Bereich dient der Erklärung des Prinzips der Triangulation, der darauf folgende beschreibt mein methodisches Vorgehen und der sechste die verwendeten Forschungsmethoden zur Datenerhebung, die sowohl schriftliche quantitative und qualitative Erhebungsmethoden als auch qualitative in Form fokussierter Interviews umfassen. Von diesem Vorgehen verspreche ich mir, alle Jugendlichen der Klasse zu erreichen und ebenso neue und vielleicht unerwartete Erkenntnisse über die Auswirkungen des Programms auf die SchülerInnen gewinnen zu können. Im siebten Bereich führe ich die Aufbereitungsverfahren der schriftlichen und mündlichen Befragungen an, der achte umfasst sowohl die Auswertungsverfahren der schriftlichen Erhebungen, deren Ergebnisse gegenübergestellt werden, als auch die Auswertung der fokussierten Interviews unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Im Anschluss daran werden in einem neunten Punkt die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchungen mit denen der Interviews verglichen.

Das letzte Kapitel bietet einen Ausblick auf zukünftige Handlungsstrategien, die ich aus den Forschungsergebnissen und meinen Erfahrungen im Rahmen dieses Projekts ableite. Mit dem Abschluss der vorliegenden Diplomarbeit kommt dieses Forschungsunternehmen keineswegs zu einem Ende, vielmehr ist es als Prozess bzw. Ausschnitt eines für die Aktionsforschung typischen Kreislaufs von Aktion, Reflexion, Aktion,... zur Weiterentwicklung schulischer Praxis (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 17) zu verstehen.

1 Theoretische Annäherungen

1.1 Soziale Konflikte

In unserem Alltagsverständnis ist der Konfliktbegriff sehr unscharf und weit gefasst. Meinungsverschiedenheiten, Streit, Auseinandersetzungen, Krisen, Widersprüche, Spannungen, Missverständnisse und Uneinigkeiten werden darin subsumiert.
Auch in der wissenschaftlichen Literatur findet sich eine Vielfalt von Definitionen des Konfliktes, die in ihrer Präzisierung, Weite und Bedeutung erheblich differieren (vgl. Glasl 2004, S. 15).
Auf diese Weise erhält der Begriff Konflikt eine *„Container- und Omnibus"*-Funktion, in den wir beliebig all das hineininterpretieren, was wir möchten. Dies birgt die Gefahr der Vernebelung, Mythologisierung und Polarisation. (Vgl. Scheffler 2000, S. 145; Glasl 2004, S. 14)
Um etwas mehr Licht in das Chaos bezüglich des Konfliktbegriffs zu bringen, versuche ich eine Annäherung an diesen Terminus durch verschiedene Definitionen. Schon der griechische Philosoph Aristoteles soll gesagt haben: *„Wenn du mit mir diskutieren willst, definiere mir erst deine Begriffe"* (zit. n. Herzlieb 2006, S. 9).

1.1.1 Begriffsklärung

Der Begriff Konflikt leitet sich ursprünglich aus dem Lateinischen ab. Das Substantiv *„conflictus"* wird im Duden mit *„Zusammenstoß"* übersetzt und als: *„1.a) [bewaffnete, militärische] Auseinandersetzung zwischen Staaten; b) Streit, Zerwürfnis. 2. Widerstreit der Motive, Zwiespalt"* (Duden 2005, S. 550) definiert.
Friedrich Glasl (2004), einer der prominentesten Konfliktforscher unserer Zeit, leitet seine Definition des sozialen Konfliktes in seinem Werk

„Konfliktmanagement“ aus der Verbindung bisheriger Definitionen anderer KonfliktexpertInnen ab (vgl. Glasl 2004, S. 16, 17):

- Berlew (1977) beschreibt: *„Ein Konflikt ist gegeben, wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat“* (zit. n. Glasl 2004, S. 15).

Glasl lehnt diesen Definitionsversuch aufgrund seiner Weite und fehlenden Differenzierung als unbrauchbar für Theorie und Praxis ab (vgl. Glasl 2004, S. 15). Auch meines Erachtens bietet diese Begriffsbestimmung weder eine Klärung des Begriffs noch führt sie zu einem Erkenntnisgewinn.

- Rosenstiel (1980) formuliert: *„Ein interindividueller - sogenannter sozialer - Konflikt liegt dann vor, wenn zwischen Konfliktparteien, die jeweils aus zumindest einer Person bestehen, unvereinbare Handlungstendenzen beobachtet werden“* (zit. n. Glasl 2004, S. 15).

Diese Definition ist beinahe ebenso weit gefasst und lässt die emotionale Betroffenheit der Konfliktparteien außer Acht (vgl. Glasl 2004, S. 15).

- Rüttinger (1980) präzisiert den Konfliktbegriff: *„Soziale Konflikte sind*
  - *Spannungssituationen,*
  - *in denen zwei oder mehrere Parteien,*
  - *die voneinander abhängig sind,*
  - *mit Nachdruck versuchen,*
  - *scheinbare oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne*
  - *zu verwirklichen und*
  - *sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind“* (zit. n. Glasl 2004, S. 16).

Glasl (2004) sieht in Rüttingers Begriffsbestimmung eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konfliktbegriff, kritisiert aber, dass sich darin beide Konfliktparteien übereinstimmend als GegnerInnen erleben (vgl. Glasl 2004, S. 16).

- Glasl (2004, S. 17) definiert nun wie folgt:

> *„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion*
> - *zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),*
> - *wobei wenigstens ein Aktor*
> - *eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten*
>
> *im Wahrnehmen*
> *und im Denken bzw. Vorstellen*
> *und im Fühlen*
> *und im Wollen*
>
> - *mit dem anderen Aktor (den anderen Aktoren) in der Art erlebt,*
> - *dass beim Verwirklichen dessen,*
>
> *was der Aktor denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung*
>
> - *durch einen anderen Aktor (die anderen Aktoren) erfolge.“*

Glasl (2004) untermauert die Bedeutung folgender Aspekte, die für ihn unabdingbare Voraussetzungen sind, um von einem sozialen Konflikt ausgehen zu können:

- Bei einem Konflikt besteht eine Interaktion, die ein aufeinander bezogenes Kommunizieren oder Handeln meint, welches von verbalem Handeln bis hin zu Gewaltanwendung reichen kann.
- Es genügt, wenn nur eine der agierenden Konfliktparteien die Unvereinbarkeit als solche empfindet und subjektiv dementsprechend handelt, da die Konfliktpartei so agieren wird, dass sie die Beeinträchtigung durch die andere Partei unwirksam machen möchte.
- Die Differenz der AktorInnen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und/ oder Wollen macht grundsätzlich noch keinen sozialen Konflikt aus. Entscheidend ist ein entsprechendes Realisierungshandeln.
- Bei einem sozialen Konflikt drückt sich die Unvereinbarkeit auch im Emotions- bzw. Willensleben aus. Am Anfang eines Konfliktes stehen beispielsweise nur Differenzen im kognitiven Bereich, die in der weiteren Konfliktdynamik auch das Fühlen und Wollen erfassen können.
- Zumindest eine Konfliktpartei fühlt sich (ob zu Recht oder zu Unrecht ist unerheblich) aufgrund der Interaktion bei der Realisierung ihrer

eigenen Gefühle, Gedanken und/oder Absichten beeinträchtigt und lastet die Gründe für die Beeinträchtigung der anderen Seite an.

- Die Realisierung und das Erleben der Beeinträchtigung zumindest einer Partei sind konstituierende Bedingungen, um von einem sozialen Konflikt sprechen zu können. (Vgl. Glasl 2004, S. 17, 18)

Der Autor grenzt folgende Interaktionen deutlich von sozialen Konflikten ab:

- Unvereinbarkeiten, die nur im kognitiven Bereich auftreten (vgl. Glasl 2004, S.18), z.B.: Zwei SchülerInnen nehmen den Vortrag einer Lehrerin different wahr.
- Gegensätze, die sich nur auf den emotionalen Bereich beziehen und „als *emotionale Gegensätze* oder als *Ambivalenz*“ (Glasl 2004, S. 18, Hervorhebung im Original) erlebt werden, z.B.: Eine Schülerin findet die neue Lehrerin sympathisch, eine andere hingegen unsympathisch.
- Differenzen im Wollen, die als Antagonismen bezeichnet werden (vgl. Glasl 2004, S. 19), z.B.: Zwei Schülerinnen können sich in der Pause nicht auf ein gemeinsames Spiel einigen, die eine möchte Fußball, die andere lieber Schach spielen.
- Unvereinbare Verhaltensweisen, die aufeinander prallen (vgl. Glasl 2004, S. 19), z.B.: Ein Jugendlicher rempelt im Gedränge unabsichtlich einen anderen an.

Die eben beschriebenen Interaktionen stellen für sich alleine betrachtet noch keine sozialen Konflikte dar, können jedoch zum Ausgangspunkt für diese werden (vgl. Glasl 2004, S. 19, 20).

Glasls Konfliktverständnis bildet die wesentliche Grundlage meiner weiteren Arbeit. Viele AutorInnen wie Faller, Kerntke und Wackmann (1996), Bruckmann und Wackmann (1998), Walker (2004) und Schunk (2005), die sich konkret im schulischen Kontext mit sozialen Konflikten beschäftigen, bauen auf Glasls Konflikttheorie auf.

Weitere Definitionen des Konfliktbegriffs, die sich im Feld Schule finden, möchte ich der Vollständigkeit halber anführen, ohne sie zu kommentieren.

- Für Thomas Gordon (1977) bedeutet Konflikt in zwischenmenschlichen Beziehungen: *„ein Auftreten von Kämpfen und Kollisionen zwischen zwei (oder mehreren) Personen, wenn Verhaltensweisen und Bedürfnisbefriedigung in Gegensatz geraten oder wenn die Wertvorstellungen der einzelnen Personen differieren“* (Gordon 1977, S. 166).

- Georg Becker (2006), der sich mit Konflikten im Schulalltag auseinandersetzt, definiert wie folgt: „*Interpersonale Konflikte werden zwischen zwei oder mehreren Personen ausgetragen, wenn unterschiedliche Verhaltenstendenzen, Einstellungen oder Haltungen sichtbar werden, die unvereinbar erscheinen“* (Becker 2006, S. 17).

- Brigitte Zwenger-Balink (2004) formuliert:

> „*Ein Konflikt ist immer dann gegeben, wenn Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Erwartungen oder Gefühle von zwei Menschen in Widerspruch geraten. Ein Streit entsteht, wenn einer versucht, verbal oder auch körperlich, seine Meinung oder seine Überzeugung anderen aufzuzwingen.“* (Zwenger-Balink 2004, S. 14)

Die Auswahl angeführter Definitionen stellt nur einen kleinen Ausschnitt aus der großen Bandbreite von gängigen Konfliktdefinitionen dar, und dennoch verdeutlichen bereits die vorgestellten Begriffsklärungen, wie unterschiedlich soziale Konflikte interpretiert werden können.

1.1.2 Konflikte als überflüssiges Übel oder als Chance?

Konflikte sind, so Faller (1996), allgegenwärtig und natürlicher Bestandteil all unserer Lebensbereiche. Jedoch fällt den meisten Menschen ein konstruktiver Umgang mit Konflikten schwer. Vielfach gehen wir von einer negativen Konfliktauffassung aus und betrachten Konflikte generell als störend, bedrohlich und destruktiv. (Vgl. Faller u.a. 1996, S. 11) Zu groß sind sowohl die Ängste vor negativen Auswirkungen eines Konfliktes als

auch der illusorische Wunsch nach dauernder Harmonie. Daher tendieren wir häufig dazu, Konflikten aus dem Weg zu gehen.
Um Konflikte aber als Chance begreifen zu können bzw. zu einem positiven Konfliktverständnis zu gelangen, erscheint die Auseinandersetzung mit Konflikten unerlässlich.
Faller (1998) konstatiert, dass nicht im Konflikt selbst das eigentliche Problem zu sehen ist, sondern in der Art, wie wir mit Konflikten umgehen. Eine große Gefahr besteht in ungelösten Konflikten, die in einem solchen Ausmaß eskalieren können, dass die Beteiligten keinen Ausweg mehr finden. Der Autor sieht Konflikte als ein wichtiges Anzeichen dafür, dass etwas nicht stimmt und als Herausforderung, die gegenseitigen Beziehungen zu entwickeln und zu fördern. (Vgl. Faller 1998, S. 14, 15)
Auch Zwenger-Balink (2004) geht von einem positiven Konfliktverständnis aus, indem sie die Freisetzung von Lern- und Entwicklungspotenzialen durch Konflikte und ihre Regelung betont (vgl. Zwenger-Balink 2004, S. 14).
Konflikte, die als Chance begriffen werden, können positive Entwicklungen bewirken, sie können für die Beteiligten unter anderem Anstoß sein, miteinander zu kommunizieren, das Verständnis füreinander zu fördern, Konfliktauslöser zu erkennen, innovative Ideen anzuregen und Verhaltensmuster zu hinterfragen (vgl. Wellhöfer 2001, S. 71).

1.1.3 Seelische Faktoren eines Konfliktes

Glasl (2004, S. 39) vergleicht die Wirkung eines Konfliktes auf Menschen mit einem Gebirgsfluss:

> *„Wir geraten in den Strudel der Konfliktereignisse und merken plötzlich, wie uns eine Macht mitzureißen droht. Wir müssen all unsere Sinne wach halten und sehr überlegt handeln, damit wir uns nicht in eine Dynamik des Geschehens weiter verstricken, die über unsere Kräfte geht.“*

Konflikte hinterlassen Spuren in unserem Seelenleben, welche in unserem Wahrnehmen, Fühlen und Wollen Veränderungen und Beeinträchtigungen

auslösen, die sich wechselseitig beeinflussen und gegenseitig verstärken (vgl. Glasl 2004, S. 39).

- **Verzerrungen der Wahrnehmungen, des Denk- und Vorstellungslebens (vgl. Glasl 2004)**

Im Konfliktverlauf verengt sich unser Blick und wir nehmen die Welt selektiv wahr. Unsere Perzeption wird zunehmend gefiltert und verzerrt. Bedrohungen und „Fehlverhalten" der anderen Konfliktpartei sehen wir sehr deutlich, wir tendieren jedoch dazu, unser eigenes „Fehlverhalten" herunterzuspielen oder zu verdrängen. Zudem lösen Konflikte eine auffallende Verengung unserer Raum- und Zeitperspektiven aus. Wir sind mit der Komplexität unserer Welt überfordert und konstruieren daher unsere eigene simplifizierte und überschaubare Wirklichkeit, die uns Stabilität und Sicherheit schenkt. Unsere Wahrnehmung beschränkt sich zunehmend auf das Heute und Morgen, ohne dass wir an die mittel- und langfristigen Konsequenzen unseres Handelns denken. Ebenso verzerrt und einseitig nehmen wir die Konfliktgeschehnisse und den Konfliktstoff wahr. So gelingt es uns nicht mehr, die Streitgegenstände der gegnerischen Konfliktpartei zu sehen, vielmehr entwickelt sich ein lückenhaftes und unrealistisches Bild der Konfliktsituation. Zusehends lasten wir der anderen Partei an, die Ursache der Verstrickungen im Konfliktgeschehen zu sein. Die gravierendste Verzerrung betrifft jene Bilder, die wir uns von der gegnerischen Seite und von uns selbst machen. Es entstehen auffallende Schwarz-Weißbilder, in denen wir uns selbst als fair und konstruktiv erleben, die gegnerische Partei jedoch zunehmend als schwierig, ungerecht, aggressiv und unverlässlich. Aus all diesen beschriebenen Mechanismen der Perzeptionsverzerrungen resultieren Generalisierungen, die sich in Form von Vorurteilen festsetzen. Diese können auch durch andere Eindrücke kaum noch beseitigt werden, denn bestimmte Bilder sind so tief verankert, dass wir gar nicht mehr das tatsächliche Geschehen wahrnehmen, *„sondern nur noch das, was wir meinen ohnedies schon zu wissen"* (Glasl 2004, S. 42). Diese verzerrten und

fixierten Vorstellungen verstellen den Blick auf die wirkliche Persönlichkeit der gegnerischen Partei. Die Konfliktbehandlung, auf die ich in Punkt 1.1.7 weiter eingehen werde, zielt vor allem im Bereich der Perzeptionsverzerrungen darauf ab, diese aufzuzeigen und wenn möglich, zu korrigieren. Zudem gilt es, die psychosozialen Mechanismen, die zu den Verzerrungen geführt haben, zu erkennen und zu verändern. (Vgl. Glasl 2004, S. 41, 42)

- **Beeinträchtigungen des Gefühlslebens (vgl. Glasl 2004)**

Mit den Verzerrungen der Wahrnehmung gehen Beeinträchtigungen auf emotionaler Ebene einher, die sich zunächst in einer erhöhten Sensibilität und beginnendem Misstrauen bemerkbar machen. Unsere Gefühle der anderen Konfliktpartei gegenüber sind ambivalent. Respekt und Sympathie für die gegnerische Seite stehen im Widerspruch zu gleichzeitiger Respektlosigkeit und Antipathie. Solche Gefühlsambivalenzen sind für unser seelisches Gleichgewicht sehr belastend, und aus diesem Grund versuchen wir, diese zwiespältigen Gefühle so schnell wie möglich zugunsten eindeutiger aufzugeben. Die Tendenz, vor widersprüchlichen Gefühlen auszuweichen, führt in weiterer Folge zu Fixierung, Erstarrung, Intoleranz, Egoismus, Isolation und Leblosigkeit. Die Beziehung zur anderen Partei geht verloren und Empathie ist kaum noch möglich. Unsere emotionale Wahrnehmung bewirkt mit zunehmender Konflikteskalation eine überzogene Selbstwahrnehmung, die sich durch die Leugnung der Fremdwahrnehmungen im Extremfall nicht mehr korrigieren lässt. Auf diese Weise verstärken unsere eigenen Perzeptionen unsere seelische Stimmung. Wir sperren uns selbst in unser Innenleben ein und machen die gegnerische Partei für diese Misere verantwortlich. Die Konfliktbehandlung im Bereich des Gefühlslebens ist darauf ausgerichtet, die beiden Konfliktparteien zunächst wieder in Kontakt mit ihrer eigenen Gefühlswelt zu bringen. Erst darauf aufbauend ist es möglich, an der wechselseitigen Beziehung der Parteien zu arbeiten. Interventionen, die sich auf Emotionen und Einstellungen beziehen, gestalten sich weit

schwieriger und langwieriger als solche, die bei Perzeptionen oder beim äußeren Verhalten ansetzen. (Vgl. Glasl 2004, S. 42-45)

- **Beeinträchtigungen des Willenslebens (vgl. Glasl 2004)**

In Konflikten erfahren wir, dass das, was wir wollen, nicht bereitwillig von der anderen Konfliktpartei aufgegriffen wird. Wir erleben sowohl Konfrontation und Widerstand als auch Unverständnis und sind bald vor die Frage gestellt, ob wir nachgeben, uns zurückziehen oder ob wir unseren Willen durchsetzen wollen. Entschließen wir uns dazu, uns zu behaupten, tritt auch im Willensleben Fixierung und Erstarrung auf. Unsere Handlungsoptionen reduzieren sich stark, und in weiterer Eskalationsfolge gilt nur noch: *„Entweder dies oder nichts!“* (Glasl 2004, S. 45). Im fortschreitenden Konfliktverlauf werden Mittel und Ziele direkt miteinander verknüpft und mit der Zeit gleichgesetzt. (Vgl. Glasl 2004, S. 46)

Um dies zu bekräftigen, nenne ich ein Beispiel aus der Schule:

Eine Lehrerin beleidigt eine Kollegin während der gemeinsamen Pausenaufsicht. Nun fordert die verletzte Pädagogin eine Entschuldigung (=Ziel) und gibt zudem noch die Form (=Mittel) der Entschuldigung vor, indem die gekränkte Lehrerin eine öffentliche Wiedergutmachung von ihrer Kontrahentin im Rahmen der nächsten Konferenz, also im Beisein aller Kolleginnen, Kollegen und der Direktorin, einfordert. (Abgeändert nach Ideen von Glasl 2004, S. 46)

Gelingt es, so Glasl (2004), den gegnerischen Seiten nicht, Mittel und Ziele auseinander zu halten, ist eine Lösung des Konfliktes unmöglich. Heftige Auseinandersetzungen in Konfliktsituationen haben emotional tiefe Verletzungen der anderen Partei zur Folge. Ärger, Zorn und Empörung machen sich bei der gegnerischen Seite breit. Diese Emotionen der anderen Konfliktpartei führen uns schließlich in noch tiefere Abgründe unseres Willenslebens. Unbewusste Begierden und Triebe werden geweckt und können mit derart unvorhersehbarer und gewaltiger Kraft in das soziale Geschehen hereinbrechen, dass wir Handlungen vornehmen, die nicht im Geringsten mit unseren üblichen Moralvorstellungen vereinbar

sind und deren Folgen wir nicht beabsichtigt haben. Letztlich ist den Konfliktparteien nicht mehr der eigene Sieg wichtig, lediglich die Vernichtung der gegnerischen Seite. Damit ist der Tiefpunkt im Willensleben erreicht. Die Konfliktbehandlung in diesem Bereich verfolgt mehrere Ziele: Bewusstes und unbewusstes Wollen gleichermaßen zum Vorschein zu bringen und die Konfliktparteien zu ermutigen, sich auf tiefere Schichten ihres Willenslebens einzulassen. Bei den Parteien wird zudem eine Entkoppelung von Mitteln und Zielen des Konfliktes angestrebt, um gegenseitige Zugeständnisse zu erreichen. (Vgl. Glasl 2004, S. 46, 47)
Diese beschriebenen Veränderungen durchleben wir innerhalb eines Konfliktes mehr oder weniger intensiv. Diese Faktoren wirken vorwiegend im Seelenleben einer Konfliktpartei, aber sie werden zum Teil auch im äußeren Verhalten sichtbar, lösen damit bei der anderen Person bestimmte Wirkungen aus und veranlassen sie zur Reaktion. Die seelischen Komponenten kommen in vermischter Form in unserem äußeren Konfliktverhalten sowohl auf verbaler als auch nonverbaler Ebene zum Ausdruck. Dadurch entsteht für uns eben jene Schwierigkeit im Konflikt, uns anhand des äußeren Verhaltens der gegnerischen Partei ein klares Bild von deren Seelenleben zu machen. Im Konfliktfall tritt auch eine deutliche Reduktion unserer Verhaltensoptionen auf, und wir greifen auf fixierte und stereotype Verhaltensmuster zurück, die es der anderen Seite ermöglichen, ziemlich genau vorherzusehen, wie wir auf bestimmte Situationen reagieren. (Vgl. Glasl 2004, S. 47-51)

1.1.4 Konflikttypologien

Glasl (2004) betrachtet es als eine schwierige Aufgabe, bestehende Konflikttypologien zu vergleichen und in eine umfassende Systematik einzuordnen, weil sich viele wissenschaftliche Disziplinen wie Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Rechtswissenschaften mit Konflikten und ihren Typologien aus unterschiedlichen Perspektiven und mit differenten Erkenntnisvoraussetzungen und -zielen

beschäftigen. Zudem sollen Konflikttypologien sowohl für die Theorie als auch für die Praxis von Nutzen sein. (Vgl. Glasl 2004, S. 53)

Glasl (2004) nimmt drei Kernaspekte als Ausgangspunkt seines Versuchs der Systematisierung bisheriger Konflikttypologien und gibt zu bedenken, dass sich bei dieser Einteilung Überschneidungen verschiedener Formen von Konflikttypen ebenso in Theorie wie auch Praxis ergeben. Er ordnet Konflikte nach:

- differenten Streitgegenständen,
- unterschiedlichen Erscheinungsformen und
- Merkmalen der Konfliktparteien, ihrer Position und gegenseitigen Beziehungen. (Vgl. Glasl 2004, S. 54)

1.1.4.1 Einteilung der Konflikte nach Streitgegenständen

Die Streitgegenstände können von den Konfliktparteien explizit ausgedrückt werden, aber auch, meist unbewusst, als Konfliktursache wirken oder das Ziel des Konfliktes darstellen (vgl. Glasl 2004, S. 54).

- „**Echte**“ **Konflikte** ↔ „**unechte**“ **Konflikte**

„Echten“ Konflikten liegt ein objektiver Streitgegenstand zugrunde. „Unechte“ Konflikte hingegen beinhalten unbestimmte, wechselnde oder keine Streitpunkte, die außerhalb der gegnerischen Konfliktpartei liegen. Diese beziehen sich auf das Verhalten, die Einstellungen und den Charakter der anderen Konfliktpartei. (Vgl. Glasl 2004, S. 54)

- „**Substantielle**“ **Konflikte** ↔ „**affektive**“ **Konflikte**

Bei „substantiellen“ Konflikten liegt der Streitgegenstand in deutlich erkennbaren Sachfragen. „Affektive“ Konflikte jedoch betreffen die als störend wahrgenommenen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Konfliktparteien. (Vgl. Glasl 2004, S. 54)

- „**Induzierte**“ **Konflikte**

Die Beziehung der Parteien selbst stellt bei diesen Konflikten die primäre Quelle der Auseinandersetzung dar, ähnlich den „unechten“ und „affektiven“ Konflikten (vgl. Glasl 2004, S. 54).

- „**Interessenkonflikte**“ ↔ „**Wertekonflikte**“

Bei einem „Interessenkonflikt“ besteht, so Glasl (2004), die Schwierigkeit in ähnlichen Zielen und Bedürfnissen der Konfliktparteien bezüglich eines für sie wertvollen Streitobjekts. Wenn dieser Konfliktgegenstand unteilbar oder nur eingeschränkt verfügbar ist, geraten die Parteien in eine Konkurrenzsituation. Eine Lösung des Konfliktes kann dann nur in Form eines Kompromisses gelingen. Bei einem „Wertekonflikt“ hingegen ist diese Kompromisslösung kaum möglich, da die Konfliktparteien überdies unterschiedliche Auffassungen bezüglich des Streitobjekts haben. Daher verläuft ein „Interessenkonflikt“ anders als ein „Wertekonflikt“. (Vgl. Glasl 2004, S. 55)

- „**Strategische**“ bzw. „**strukturorientierte**“ **Konflikte** bzw. „**prinzipielle Spaltungen**“ ↔ „**Issue**“**- Konflikte** bzw. „**Friktionen**“

„Strategische“ Konflikte verfolgen das Ziel einer Änderung der Gesamtorganisation oder Gesamtgesellschaft, „Issue“-Konflikte dagegen klammern den Gesamtrahmen der Organisation aus und beziehen sich ausschließlich auf konkrete Fragen der Konfliktparteien (vgl. Glasl 2004, S. 55).

1.1.4.2 Einteilung der Konflikte nach ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen

Dieser Systematisierungsversuch nimmt die verschiedenen Arten der Konfliktentfaltung trotz identischer Konfliktursachen und Streitgegenstände zum Ausgangspunkt (vgl. Glasl 2004, S. 55).

Weitere Unterscheidungen, die sich in den Konflikttheorien häufig finden:

- „**Latente**“ ↔ „**manifeste**“ **Konflikte**

Bei „latenten“ Konflikten liegen zwar Gegensätze der Konfliktparteien vor, allerdings führen diese nicht zu feindseligem Verhalten gegenüber der anderen Seite. „Manifeste“ Konflikte hingegen finden ihren Ausdruck auch im äußeren Verhalten, das sich für die Gegenpartei nachteilig auswirkt. (Vgl. Glasl 2004, S. 56)

- „**Gewaltlose**“ ↔ „**extreme**“ **Konflikte**

Diese Unterscheidung bezieht sich auf das Ausmaß der angewendeten Gewalt. Von „extremen“ Konflikten ist dann die Rede, wenn diese mit erheblicher Gewalt verbunden sind. (Vgl. Glasl 2004, S. 56)

- „**Institutionalisierte**“ ↔ „**nichtinstitutionalisierte**“ **Konflikte**

Bei „institutionalisierten“ Konflikten liegt der Konfliktursprung in der Organisation; die Auseinandersetzungen laufen wiederholt und meist ähnlich ab. „Nichtinstitutionalisierte“ Konflikte dagegen verlaufen unberechenbar und können jeden Moment aufbrechen. (Vgl. Glasl 2004, S. 56)

- **Der Konflikt als „Kampf“ ↔ als „Spiel“ ↔ als „Debatte“**

Der „Kampf“ nimmt Formen an, die bis zur Auslöschung der Gegenpartei führen können, wohingegen sich das „Spiel“ weitgehend diszipliniert verhält. Die KontrahentInnen achten einander und respektieren die Einstellungen der anderen Partei, ohne die jeweils eigenen Interessen aufgeben zu müssen. In der „Debatte“ zeigt sich vor allem das Bemühen einer Partei, die andere zu überzeugen, wobei der Fokus auf der geistigen Auseinandersetzung liegt. (Vgl. Glasl 2004, S.56)

- **Konflikte als „Spannungen“ ↔ als „Gegensätze“ ↔ „semantische Differenzen“**

„Spannungen“ verlaufen hauptsächlich irrational, unkontrolliert und sind mit Vorurteilen und destruktiven Gefühlen verbunden. „Gegensätze“ beruhen auf unvereinbaren Interessen und drücken sich in gewaltfreien Formen, aber auch Vernichtungskämpfen aus (z.B.: Streiks, Demonstrationen, Kriege). „Semantische Differenzen“ zeigen sich vor allem in Form von Kommunikationsstörungen der Konfliktparteien (z.B.: Missverständnisse). Für den Konflikttyp „Spannungen“ finden sich in der Literatur noch weitere Bezeichnungen, nämlich „emotionelle“, „affektive“ oder „sozialemotionelle“ Konflikte. (Vgl. Glasl 2004, S. 56, 57)

1.1.4.3 Einteilung der Konflikte nach den Eigenschaften und Merkmalen der Konfliktparteien

Konflikte können sich auf eine Einzelperson, Gruppe oder auch Organisation beziehen. Die Eigenheiten der Konfliktparteien stellen für viele KonflikttheoretikerInnen einen wesentlichen Grund dar, bestimmte Konflikte besonderen wissenschaftlichen Richtungen zuzuteilen, etwa „intrapersonale" Konflikte der Psychologie. (Vgl. Glasl 2004, S. 57)

- „**Intrapersonelle**" bzw. „**intrapersonale**" **Konflikte**

„Intrapersonale" Konflikte spielen sich ausschließlich im Innenleben einer Person ab. Dabei geht es meist um Entscheidungen, die es gilt, alleine zu treffen. (Vgl. Glasl 2004, S. 57; Herzlieb 2006, S. 10)

- „**Interpersonelle**" bzw. „**interpersonale**" **Konflikte**

An „interpersonalen" Konflikten sind zumindest zwei oder mehrere Personen bzw. Gruppen beteiligt. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen dabei das Rollenverhalten und die Grundeinstellungen der Konfliktbeteiligten. (Vgl. Herzlieb 2006, S. 9; Villotti 2006, S. 27)

- „**Organisatorische**" **Konflikte**

In allen Organisationen, in denen Menschen mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften, Interessen, Einstellungen und Vorstellungen zusammentreffen, sind laut Kröll (2007) Konflikte unvermeidbar. Diese können in Form von:

- o „Beziehungskonflikten" hinsichtlich zwischenmenschlicher Schwierigkeiten,
- o „Sachkonflikten" bezüglich differenter Vorstellungen,
- o „Wertekonflikten" aufgrund verschiedener Einstellungen,
- o „Machtkonflikten" angesichts verschieden hoher Positionen und
- o „Verteilungskonflikten" in Hinblick auf materielle Dinge auftreten. (Vgl. Kröll 2007, S. 10, 11)

- „**Symmetrische**" ↔ „**asymmetrische**" **Konflikte**

In „symmetrischen" Konflikten ist eine Balance der Machtverhältnisse der Konfliktparteien gegeben, wenn beispielsweise zwei gleich große Firmen

in Konkurrenz treten, bei „asymmetrischen“ Konflikten hingegen sind die Machtverhältnisse der beiden Parteien unausgewogen (vgl. Glasl 2004, S. 57, 58).

- **Konflikte zwischen „Gleichen“ und „Ungleichen“**

Diese Konflikttypologie ist der vorher genannten ähnlich und bezieht sich ebenfalls auf ebenbürtige bzw. ungleiche Machtverhältnisse der Konfliktparteien (vgl. Glasl 2004, S. 58).

- **Konflikte nach dem „Verhandlungsmodell“ ↔ „bürokratischen Modell“ und ↔ „Systemmodell“**

Diese Einteilung baut auf der vorhergehenden auf und wird um eine zusätzliche Dimension erweitert. In Konflikten entsprechend dem „Verhandlungsmodell“ sind die Konfliktparteien ebenbürtige KonkurrentInnen um begrenzte Ressourcen, im „bürokratischen Modell“ jedoch stehen die Konfliktparteien in einem asymmetrischen Machtverhältnis, und bei Konflikten im „Systemmodell“ arbeiten die beiden Seiten gleichwertig und gemeinsam auf ein bestimmtes Ziel hin. (Vgl. Glasl 2004, S. 58)

- **„Endogene“ ↔ „exogene“ Konflikte**

Diese Unterscheidung lässt die Konfliktursache außer Acht; bei „endogenen“ Konflikten sind die Konfliktparteien Teil eines großen Systems, das die Konflikte kontrollieren kann, bei „exogenen“ Konflikten dagegen gibt es kein Supersystem zur Konfliktkontrolle (vgl. Glasl 2004, S. 58).

- **„Organisierte“ ↔ „unorganisierte“ Konflikte**

Bei „organisierten“ Konflikten stehen sich deutlich erkennbare Parteien gegenüber, beispielsweise Polizei, Heer oder andere Organisationen, bei „unorganisierten“ Konflikten jedoch treffen spontan gebildete Gruppen ohne feste innere Struktur aufeinander (vgl. Glasl 2004, S. 58).

- **„Primäre“ ↔ „sekundäre“ Konflikte**

In „primären“ Konflikten stehen die Parteien in Form einer „face-to-face“-Beziehung in direkter Konfrontation, wohingegen „sekundäre“ Konflikte sich auch auf das Umfeld der gegnerischen Seite ausdehnen können (vgl. Glasl 2004, S. 58), z.B.: „Primär“: Das Konfliktgespräch zwischen

Lehrerin und Schülerin erfolgt unter vier Augen. „Sekundär“: Der Konflikt zwischen Lehrerin und Schülerin greift auf die ganze Klasse über.

Laut Glasl (2004, S. 60) bringt eine Typologisierung der Konflikte folgenden Nutzen und Vorteil:

> „Die Zuordnung eines Konfliktes zu einem bestimmten Typus dient *der aller ersten Orientierung und Indikationsstellung.* Darum ist eine Konflikttypologie für uns ein grobmaschiges Orientierungssystem. Es muss erlauben, schnell - und ohne eingehenden Analysen - einige *Grundentscheidungen* bezüglich der *allerersten* Schritte in Richtung einer Konfliktbehandlung zu treffen.“ (Hervorhebung im Original)

Glasl (2004, S. 65) bevorzugt „eine Handlungs-orientierte Typologie in den *Erscheinungsformen* der Konfliktaustragung“ (Hervorhebung im Original).

1.1.5 Konfliktparteien

Für die Behandlung eines Konfliktes sind Informationen über die Konfliktparteien notwendig. In diesem Zusammenhang wirft Glasl (vgl. 2004, S. 116-120) folgende zentrale Fragen auf:
Zunächst soll geklärt werden, wer die eigentlichen Konfliktparteien sind, ob es sich um Individuen, kleine Gruppen oder Organisationen handelt.
Es gilt herauszufinden, ob die Konfliktparteien formell organisiert sind oder als formlose Gruppen bestehen.
Ebenso bedeutend ist die Eruierung der „Kernpersonen“ der jeweiligen Konfliktparteien. Kenntnisse über diese „Schlüsselpersonen“ und de-ren Beziehungen *„zu ihrer eigenen Hintermannschaft“* (Glasl 2004, S. 117) spielen eine bedeutende Rolle für die ersten Schritte in der Konfliktbehandlung.

Zudem ist eine Klärung nötig, wie deutlich sich die Parteien voneinander abgrenzen, ob sie entweder ausschließlich der einen oder anderen Seite angehören oder ob diesbezüglich Überschneidungen auftreten.
Der Zusammenhalt innerhalb der Konfliktparteien liefert zusätzlich wichtige Informationen.
Auch die tatsächliche Größe des Konfliktarena[1] ist von Bedeutung.

1.1.6 **Eskalation von Konflikten** (Das „Phasenmodell der Eskalation", Glasl 2004)

Im Verlauf eines Konfliktes kommt es häufig zu einer Eskalation, in der viele Mechanismen gleichzeitig wirken und in einem paradoxen Verhältnis zueinander stehen. Dadurch wird die Konfliktsituation vieldeutiger und komplexer. Dies fördert die Unsicherheit und erschwert es den Konfliktparteien, sich in der Konfliktsituation zurechtzufinden und die Kontrolle über die Lage zu behalten. Die gegnerischen Parteien geraten immer tiefer in den Sog des Konfliktes. (Vgl. Glasl 2004, S. 207)
Diese Mechanismen bzw. Tendenzen weisen folgende Kennzeichen auf:

- *„**Zunehmende Projektion bei wachsender Selbstfrustration**"* (Glasl 2004, S. 207)

Dies bedeutet einerseits, dass die Parteien häufig dazu tendieren, die andere Seite als Ursache aller Schwierigkeiten und Enttäuschungen zu sehen; alles Negative wird auf die gegnerische Konfliktpartei projiziert.

---

[1] Erläuterung zur Konfliktarena:

- Mikrosoziale Konflikte finden zwischen zwei oder mehreren Individuen statt, die einander kennen und direkt interagieren können, z. B.: ein Konflikt zwischen zwei Jugendlichen.
- Mesosoziale Konflikte beziehen sich auf soziale Gebilde einer mittleren Größenordnung wie etwa Schulen oder Fabriken und setzen sich aus mikrosozialen Einheiten zusammen, z.B.: ein Konflikt, in den SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Schulleitung involviert sind.
- Makrosoziale Konflikte weisen schließlich den höchsten Komplexitätsgrad auf, z.B.: ein Konflikt, der über die Schule hinausgeht und zudem die Schulaufsichtsbehörden auf den Plan ruft. (Vgl. Glasl 2004, S. 68-70)

Andererseits wächst der Frust bei beiden Seiten durch unbeherrschte Taten. Dies hat zur Folge, dass sich beide Parteien in ihrer Haut nicht mehr wohl fühlen. (Vgl. Glasl 2004, S. 207)

- ***„Ausweitung der strittigen Themen bei gleichzeitiger kognitiver Komplexitätsreduktion"*** (Glasl 2004, S. 207)

Zum einen bringen die Konfliktparteien immer mehr Streitpunkte in den Konflikt ein und die Streitfragen steigern sich in Anzahl, Umfang und Komplexität. Zum anderen tendieren die beiden Seiten zur Simplifizierung der Konfliktsituation. (Vgl. Glasl 2004, S. 207)

- ***„Wechselseitige Verflechtung von Ursachen und Wirkungen bei gleichzeitiger Simplifizierung der Kausalitätsbeziehungen"*** (Glasl 2004, S. 207)

Die Konfliktparteien vermischen zunehmend Streitpunkte aus der subjektiven und objektiven Sphäre. Sie neigen zu vereinfachenden Erklärungen bezüglich der Konfliktursachen und -wirkungen. (Vgl. Glasl 2004, S. 207)

- ***„Ausweitung der sozialen Dimension bei gleichzeitiger Tendenz zum Personifizieren des Konfliktes"*** (Glasl 2004, S. 208)

Die Parteien beziehen einen stets größer werdenden Personenkreis zur eigenen Unterstützung in die Konfliktsituation mit ein. Zugleich tendiert die Art der Auseinandersetzung zur Personifizierung. Die „face-to-face"-Interaktionen der Konfliktparteien reduzieren sich. (Vgl. Glasl 2004, S. 208)

- ***„Beschleunigung durch Bremsen"*** (Glasl 2004, S. 208)

Die Konfliktparteien versuchen durch vermehrte gegenseitige Gewaltandrohungen, die andere Seite zum Nachgeben zu bewegen. Die bedrohte Partei reagiert darauf meist nur noch gewalttätiger, wodurch die Eskalation beschleunigt wird. (Vgl. Glasl 2004, S. 207, 208)

In den Konflikttheorien finden sich verschiedene Modelle der Konflikteskalation. Weithin anerkannt - und häufig in der auf Schule bezogenen Literatur nachzulesen - ist das Phasenmodell der Eskalation von Friedrich Glasl (2004). Dieses beweist seinen Nutzen vor allem in der Möglichkeit

zur Feststellung, wie weit ein Konflikt bereits fortgeschritten ist (vgl. Faller 1998, S. 24).

Glasl (2004) ordnet die neun Stufen in seinem Modell der Konflikteskalation in drei Phasen an, die kontinuierlich abwärts führen, um zu verdeutlichen, dass jedes Abgleiten der Konfliktparteien auf eine tiefere Stufe einen weiteren Rückschritt auf ein noch niedrigeres Regressionsniveau bedeutet. Mit jeder neuen Eskalationsstufe reduzieren sich die Handlungsoptionen der AktorInnen. Dadurch laufen die Konfliktparteien Gefahr, Gewalt als letztmögliche Alternative anzusehen und dementsprechend anzuwenden. (Vgl. Glasl 2004, S. 233, 234)

Jede Eskalationsstufe ist durch einen Wendepunkt markiert, den die Konfliktparteien als kritische Schwelle erleben. Wird diese überschritten, fallen die Parteien auf die nächstniedrigere Stufe zurück. (Vgl. Glasl 2004, S. 227, S. 230)

- Die Phase eins umfasst die Stufen eins bis drei („win-win“-Situation),
- die Phase zwei die Stufen vier bis sechs („win-lose“-Situation) und
- die Phase drei die Stufen sieben bis neun („lose-lose“-Situation) (vgl. Glasl 2004, S. 234).

Eine gewinnbringende Konfliktlösung ist nur in Phase eins möglich, in Phase zwei gibt es bereits eine verlierende Partei und in Phase drei ist der Konflikt schon so weit eskaliert, dass beide Parteien eine Niederlage erleiden (vgl. Glasl 2004, S. 234).

Stufe eins: Verhärtung

Auf dieser Stufe verhärten sich die Meinungen der Parteien zu festen und starren Standpunkten. Die Konfliktparteien beginnen, für die Argumente der anderen Seite unzugänglich zu werden. Schon auf der ersten Eskalationsstufe werden Verzerrungen in der Wahrnehmung deutlich. Die Parteien behalten die positiven Aspekte der eigenen Seite leichter im Gedächtnis als die der gegnerischen, nehmen die Unterschiede zur Gegenpartei deutlicher wahr und beginnen, sich der Spannungen bewusst zu werden. Dennoch sind beide Seiten davon überzeugt, ihre Gegensätze

durch Gespräche beseitigen zu können. Es bestehen noch keine starren Parteien bzw. Lager und Gedanken an Kooperation überwiegen gegenüber Konkurrenzdenken. (Vgl. Glasl 2004, S. 234-239)

Stufe zwei: Debatte und Polemik

Diese Stufe ist sowohl von gemischten Motiven der Konfliktparteien als auch von einer labilen Balance zwischen kooperativen und konkurrierenden Einstellungen der beiden Seiten geprägt. Die Parteien trachten danach, sich zu behaupten und eine Schwächung der eigenen Position zu vermeiden. Zwischen den Parteien entsteht ein Ungleichgewicht, einerseits durch die Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls und des Gruppenzusammenhalts im eigenen Lager und andererseits durch die Verunsicherung der Gegenseite. Die Konfliktparteien beeinflussen sich „quasirational“: *„d.h., man bedient sich äusserlich logischer Verfahren, treibt aber gerne mit Denkfehlern Missbrauch... “* (Glasl 2004, S. 244). Dabei setzen die Konfliktparteien also Logik und Verstand ein, um die andere Seite unter Druck zu setzen und ihr den eigenen Standpunkt aufzudrängen. Beide Parteien versuchen, über indirekte Manipulation der Gefühle der Gegenpartei eine sachliche Beeinflussung zu erreichen. (Vgl. Glasl 2004, S. 247)

Stufe drei: Taten statt Worte

Nach Glasl (2004) überwiegen auf Stufe drei der Konflikteskalation gemischte Motive und kompetitive, d.h.: notwendig Ergänzung fordernde, Einstellungen der Parteien. Die beiden Seiten versuchen mit großem Aufwand, ihre eigene Entschlossenheit und Selbstsicherheit unter Beweis zu stellen, die Parteien beherrschen und hemmen sich gegenseitig. Die verbale Kommunikation rückt an Stelle von Taten in den Hintergrund. Nonverbale Komponenten der Kommunikation sind nun sowohl in den Aktionen als auch Perzeptionen der Parteien ausschlaggebend. Dabei leistet die Art der Kommunikation negativen Deutungen Vorschub. Die Komplexität und Mehrdeutigkeit in den Interaktionen der gegnerischen

Seiten steigen, und die Empathie in den wechselseitigen Beziehungen geht zusehends verloren. Innerhalb der eigenen Konfliktpartei wachsen Gruppenkohäsion und Konformitätsdruck. (Vgl. Glasl 2004, S. 255)

Stufe vier: Sorge um Image und Koalition

Die Konfliktarena weitet sich sprunghaft aus, die Komplexität der Streitgegenstände und ihre Verflechtung nehmen deutlich zu (vgl. Glasl 2004, S. 266).

Die Regression auf Stufe vier stellt vor allem im schulischen Kontext einen entscheidenden Wendepunkt in der Konflikteskalation dar; während auf den ersten drei Stufen noch Sachfragen und unterschiedliche Meinungen der Parteien im Vordergrund stehen, erhält auf Stufe vier der Kampf gegen die Person(en) zentrale Bedeutung (vgl. Faller 1998, S. 24). Die Einstellungen der Parteien verändern sich laut Glasl (2004) drastisch und bekommen „win-lose"-Charakter, indem der eigene Sieg und die Niederlage der gegnerischen Partei angestrebt werden. Feindseligkeit gegenüber der anderen Seite macht sich breit und verfestigt sich mehr und mehr. Die Aktionen der Parteien sind zunehmend von Fanatismus geprägt, aggressives Handeln in Wort und Tat ist kennzeichnend für diese Eskalationsstufe. Das Hauptaugenmerk der Parteien ist darauf gerichtet, den eigenen Ruf und das Ansehen bezüglich eigener Haltungen und Einstellungen zu wahren. Denken und Fühlen sind von Polaritäten bestimmt, und stereotype Selbst- und Feindbilder setzen sich fest. Das eigene Selbstbild wird verherrlicht, der Feind hingegen zum „Untermenschen" degradiert. Diese Gegensätze zwischen Selbst- und Feindbild erlauben es den Konfliktparteien, ihr eigenes Selbstbild durch die Abwertung der anderen Seite aufzuwerten. Die Kommunikation ist auf dieser Eskalationsstufe schwer gestört, die verfestigten Bilder, die jede Partei von der anderen hat, schaffen Kommunikationsbarrieren. Beide Seiten suchen in ihrem Konflikt Unterstützung, sie werben mit gezielten Aktionen um Anhängerschaft und versuchen, indifferente Personen unter Druckausübung für ihre Seite zu gewinnen. (Vgl. Glasl 2004, S. 256-266)

Stufe fünf: Gesichtsverlust

Der Abstieg von Stufe vier auf fünf führt, so Glasl (2004), dramatische Veränderungen herbei, die einen Weg aus dem Konflikt unmöglich erscheinen lassen. Unter Gesichtsverlust ist das Bestreben der Parteien zu verstehen, die jeweils andere Seite in eine Situation zu bringen, die sie vor den Augen der Öffentlichkeit entlarven und ihre Verwerflichkeit demonstrieren soll. Sowohl das Feindbild als auch das Selbstbild beider Parteien verändern sich weiterhin. Diese Bilder dehnen sich nun auch auf moralische Aspekte aus und werden totalisiert. Die eigentlichen Konfliktgegenstände treten auf dieser Eskalationsstufe zurück und unvereinbare Wertvorstellungen in den Vordergrund. Die gegenseitigen Wahrnehmungen der Konfliktparteien sind von Schwarz-Weißbildern bestimmt, und wechselseitige negative Erwartungshaltungen hemmen die Vertrauensbereitschaft. Die feindseligen Aktionen, die beide Seiten einander zufügen, „vergiften" ihre Beziehungen. Die Parteien interessieren sich nur noch für sich selbst, ihre eigene Position und schwelgen in Selbstmitleid. Sie empfinden ihre gegenseitigen Attacken als „heilige Verpflichtung" und trachten nach Ebenbürtigkeit hinsichtlich der gegenseitigen Schädigung. (Vgl. Glasl 2004, S. 276, 277)

Stufe sechs: Drohstrategien

Diese Eskalationsstufe ist durch zunehmende Fixierung der Selbst- und Feindbilder in den Perzeptionen der Konfliktparteien gekennzeichnet. Die Personen in den Bildern verkümmern zu bloßen Vertretern von Kategorien und erscheinen individuell austauschbar. Unüberbrückbare Diskrepanzen legen die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien lahm, und die Einstellungen der KontrahentInnen werden unverrückbar und absolut. Beide verfolgen das Ziel, absolute Kontrolle über die Gesamtsituation sowie über die gegnerische Partei ausüben zu können. Erpressungen und Drohungen sollen zur Verwirklichung dieses Ziels beitragen. Die drohende Partei wägt das Verhältnis von Forderung, Bestrafung und Sanktionspotenzial ab und ebenso eventuelle Risiken. Die bedrohte

jedoch nimmt diese different wahr. Um Glaubwürdigkeit bei der gegnerischen Partei zu erreichen, betont die „kampfansagende“ Person den Ernst ihrer Drohung und reduziert damit sowohl für sich als auch die andere Konfliktpartei Entscheidungs- und Handlungsoptionen. So gerät die drohende Partei in Abhängigkeit von der bedrohten. Der gesamte Konfliktverlauf wird als Folge um ein Vielfaches radikaler und das Gewaltpotenzial nimmt zu. Die Konflikteskalation tendiert zur Beschleunigung. (Vgl. Glasl 2004, S. 291)

Stufe sieben: Begrenzte Vernichtungsschläge

In den Wahrnehmungen beider Konfliktparteien zählen laut Glasl (2004) auf dieser Eskalationsstufe nur noch die eigenen Perzeptionen und die eigene Existenzsicherung. Die Beziehung zur anderen Partei ist durch grundlegendes Misstrauen geprägt. So wird die „win-lose“-Situation von der „lose-lose“-Situation abgelöst. Das Feindbild verändert sich weiterhin, die gegnerische Konfliktpartei wird entmenschlicht und degradiert zum bloßen Objekt. Diese Perzeption erzeugt größtmögliche psychische Distanz zur anderen Seite. Das Denken beider Parteien kreist um die Vernichtung der gegnerischen Person(en), die Motive und Einstellungen beider Seiten sind von Schädigungsabsicht bestimmt. Das einzige Ziel sehen die Parteien darin, der anderen Seite einen noch größeren Schaden als den selbst erlittenen zuzufügen. Diesen Schädigungsschlägen gehen kaum Drohungen voran, vielmehr erfolgen die Attacken in Form von Überraschungsaktionen. Eigene Verluste werden dabei in Kauf genommen, die Hauptsache ist, die gegnerische Partei zu überleben. Die zweiseitige Kommunikation bricht auf dieser Stufe zusammen und wird von einer monologischen abgelöst. Beide Seiten setzen nun radikalere Gewaltmittel ein, denn ein Weg zurück erscheint den Beteiligten kaum noch möglich. (Vgl. Glasl 2004, S. 292-297)

Stufe acht: Zersplitterung

Die Heftigkeit der Vernichtungsschläge nimmt zu und das primäre Ziel ist darauf gerichtet, die Macht- und Existenzgrundlage der anderen Partei zu zerstören, indem versucht wird, den „Kern" der gegnerischen Partei zu vernichten oder wie Kahn (1965, zit. n. Glasl 2004, S. 297) es ausdrückt, das *„zentrale Nervensystem des Feindes"* anzugreifen. Die destruktiven Tendenzen der Konfliktparteien spielen auf dieser Eskalationsstufe eine zentrale Rolle, dennoch sollen die eigenen Überlebenschancen gewahrt werden. (Vgl. Glasl 2004, S. 297-299)

Stufe neun: Gemeinsam in den Abgrund

Die neunte Eskalationsstufe steht unter dem Motto: *„Vorwärts um jeden Preis!"* (Glasl 2004, S. 299). Dabei setzen die Konfliktparteien nun all ihre verfügbare Gewalt gegeneinander ein. Jede Vernunft und jede Logik gehen verloren und so schlagen die Konfliktparteien besinnungslos um sich, um der gegnerischen Person noch einen letzten, vernichtenden Schlag zu verpassen. Sogar der eigene Untergang wird in Kauf genommen, wenn es nur gelingt, auch die feindliche Partei mit ins Verderben zu stürzen. (Vgl. Glasl 2004, S. 299, 300)

1.1.7 Konfliktbehandlung und Interventionen

Jeder Konflikt ist individuell verschieden und erfordert daher unterschiedliche Maßnahmen.

Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch im Alltag finden sich laut Glasl (2004) zahlreiche Begriffe für Konfliktinterventionen, die von Konfliktlösung, -management über -kontrolle und -beherrschung bis hin zu Konfliktvermeidung reichen. Die eben genannten Termini sind jedoch nicht beliebig austauschbar, sondern nach der Art der Intervention zu differenzieren. Der Begriff „Konfliktbehandlung" subsumiert als Überbegriff sämtliche Konfliktinterventionen und meint lediglich das *„Aktiv-Werden"* (Glasl

2004, S. 20) zumindest einer der am Konflikt involvierten Parteien. (Vgl. Glasl 2004, S. 20)

Grundsätzlich kann zwischen präventiven und kurativen Interventionen unterschieden werden, die auf die Beeinflussung des Konfliktpotenzials, des -prozesses und schließlich der -folgen ausgerichtet sein können (vgl. Glasl 2004, S. 20, S. 314).

- **Präventive Interventionen**

Mit präventiven Maßnahmen wird, so Glasl (2004), beabsichtigt, den Konfliktausbruch zu verhindern, der Eskalation rechtzeitig entgegenzuwirken oder den Schaden, den der Konflikt ausgelöst hat, möglichst einzudämmen:

- Dabei wird die entsprechende Organisation auf ihr vorhandenes Konfliktpotenzial hin regelmäßig untersucht, um mögliche Störungen, Unstimmigkeiten und Widersprüche aufzudecken.
- Präventive Interventionen können sich auch auf den Konfliktprozess beziehen, um eine weitere Konflikteskalation zu vermeiden. Solche Maßnahmen können beispielsweise in Kommunikationsschulungen, in Methoden zur Druck- und Stressregulierung Anwendung finden.
- Präventive Eingriffe, die auf Konfliktfolgen ausgerichtet sind, dienen dazu, den Schaden sowohl auf materieller als auch seelischer Ebene möglichst gering zu halten. (Vgl. Glasl 2004, S. 313, 314)

- **Kurative Interventionen**

Mit Hilfe kurativer Eingriffe soll in Anlehnung an Glasl (2004) ein bereits vorhandener Konflikt unter anderem kontrolliert, begrenzt, geregelt oder gelöst werden.

Am Beginn steht dabei die Konfliktdiagnose, die es ermöglicht, Hintergründe, Streitpunkte und den bisherigen Konfliktverlauf offen zu legen, um anschließend adäquate Interventionen zur Lösung oder Kontrolle von Konflikten auszuwählen und anzuwenden. Diese Interventionen können die Konflikteskalation steigern oder reduzieren:

- Eskalierende Interventionen

  In Konflikten, in denen die Parteien ihre Unvereinbarkeiten bagatellisieren, ihre Spannungen leugnen und sich so verhalten, als wäre alles in bester Ordnung, kann es nützlich sein, eskalierend einzugreifen bzw. den Konflikt anzuheizen, um damit die eigentlichen Streitpunkte „hervorzuholen“ und für die Konfliktparteien verbalisierbar zu machen.
- De-eskalierende Interventionen

  Diese Maßnahmen können darin bestehen, den Konfliktparteien die gerade beobachtbaren Mechanismen der Eskalation bewusst zu machen. Auch ungewollte Handlungsfolgen, die der Konflikt für die andere Seite ausgelöst hat, sollen mit der eigentlichen Absicht verglichen oder Wahrnehmungsverzerrungen überprüft und berichtigt werden.

  De-eskalierende Interventionen sollen die Parteien dazu befähigen, den Konflikt effektiv unter Kontrolle zu bringen und zudem das Selbstvertrauen der Beteiligten zur weiteren Konfliktklärung stärken. (Vgl. Glasl 2004, S. 314, 315)

Ebenso können Interventionen bei den seelischen Faktoren, die ich in 1.1.3 erläutert habe, ansetzen und sich auf die Beeinflussung der Perzeptionen, der Gedanken und Vorstellungen, der Gefühle und Einstellungen, des Willenslebens, des äußeren Verhaltens und der Konfliktfolgen beziehen (vgl. Glasl 2004, S. 317).
Präventive Konfliktinterventionen, die speziell im schulischen Kontext von Bedeutung sind, werde ich später noch eingehender beschreiben.

1.2 Schule als Ort von Konflikten

Streitigkeiten und Konflikte gehören zur schulischen Realität und sind selten vermeidbar (vgl. Amhoff u.a. 1999, S. 9). In kaum einer anderen Organisation treffen Menschen so unterschiedlicher Altersgruppen, verschiedener ethnischer Herkunft, differenter Begabungen und Charaktere mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen, Werten und Einstellungen aufeinander wie in der Schule (vgl. Kröll 2007, S. 18).
Konflikte an und in der Schule gibt es laut Keller (2008) seit Beginn der Schulgeschichte. Schon 3000 Jahre vor Christus, als die gesellschaftliche Institution Schule in Mesopotamien gegründet wurde, beklagten die damaligen PädagogInnen die schlechte Schrift, Lernrückstände, das mangelhafte Betragen und vor allem die Disziplinlosigkeit der SchülerInnen. (Vgl. Keller 2008, S. 9)
Auch das Frankfurter Polizeiamt (1816, zit. n. Keller u.a. 1999, S. 7) unterstreicht mit folgendem Bericht, dass Konflikte seit jeher den (pädagogischen) Alltag bestimmen:

> *„Der ausgelassene Mutwillen und Unfug, welchen die Knaben besonders nach den Schulstunden verüben, hat bisher den allgemeinen Unwillen erregt und die lautesten Beschwerden veranlasst. Ihr Herumlaufen, Schreien und Lärmen, hauptsächlich auch das Werfen mit Steinen, womit sie sich und andere beschädigen, oder wenn sie in ganzen Haufen gegeneinander losgehen, sind ihre gewöhnlichsten Unarten, die schon lange jedermann zur größten Belästigung und Ärgernis gereicht haben.“*

Auf der einen Seite bestehen nach Becker (2006) Konflikte im Feld Schule, die sich im Laufe ihrer Geschichte bis heute kaum verändert haben, etwa Provokationen durch Jugendliche oder die Missachtung von Vereinbarungen durch Pubertierende, um die Grenzen der Erwachsenen auszuloten. Auf der anderen Seite bringt der gesellschaftliche Wandel neuartige und zeittypische Konflikte hervor, welche eine große Herausforderung für alle Beteiligten darstellen. (Vgl. Becker 2006, S. 7)

1.2.1 Zur gegenwärtigen Schulsituation

Die gesellschaftlichen Veränderungen haben in Anlehnung an Scala (1997) auch die Möglichkeiten und Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule nicht unberührt gelassen. So vollzog sich in den letzten drei Jahrzehnten ein massiver Wandel der für die Schule relevanten Umwelten wie etwa die der SchülerInnen, der Arbeitswelt, der Politik und Schulverwaltung. (Vgl. Scala 1997, S. 134)

Die Familienstruktur hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Eltern, die ihre „Sprösslinge“ gemeinsam erziehen, sind fast schon Rarität. Kinder werden bei Scheidungen oft mit dem Verlust eines Elternteils konfrontiert. Viele SchülerInnen wachsen als Einzelkinder auf, oft ohne die Möglichkeit des familiären sozialen Lernens. Damit wächst für Jugendliche, neben entwicklungspsychologischen und -physiologischen Faktoren, die Bedeutung des Zusammenseins in gleichaltrigen Freundschaftsgruppen. Meist gehen beide Elternteile der Erwerbstätigkeit nach und können aufgrund dessen weniger Zeit für die Kindererziehung aufbringen. Kinder und Jugendliche sind verstärkt KonsumentInnen und ZuschauerInnen geworden, wofür unter anderem sowohl die Spielzeugindustrie als auch die Medien wie Fernsehapparat und Computer verantwortlich sind. All dies wirkt sich auf die Lernerfahrungen der SchülerInnen aus und erfordert verstärkt die Bewältigung von Erziehungsaufgaben durch die Schule. (Vgl. Scala1997, S. 135)

Mehr denn je sind LehrerInnen mit verhaltenskreativen, auch gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen konfrontiert, welche die schulische Arbeit erheblich erschweren und manchmal auch unmöglich machen (vgl. Schlampp 2000, S. 56).

So werden nach Schätzungen Kellers (2008), der auf jahrzehntelange Erfahrungen und Forschungen im schulischen Bereich zurückgreifen kann, 35% der jährlichen Unterrichtszeit in Deutschland *„in den Sand gesetzt, weil Störungen Lernen verhindern“* (Keller 2008, S. 19). Den unterrichtlichen Qualitätsverlust durch solche Störungen in Deutschlands

Schulen beziffert der Experte laut seinen Berechnungen mit 16,9 Milliarden Euro pro Schuljahr (vgl. Keller 2008, S. 28).
Auch eine Studie des Psychologischen Instituts der Universität Freiburg/ Breisgau untermauert, dass sich pro Unterrichtseinheit mehr als zwanzig Unterrichtsstörungen ereignen (vgl. Keller 2008, S. 27).
Die Arbeitswelt hat sich, so Scala (1997), in rasanten Schritten weiterentwickelt, und auch diese Veränderungen stellen eine große Herausforderung für die Schule dar. Die reine Wissensvermittlung reicht schon lange nicht mehr aus, um SchülerInnen adäquat auf ihre künftige Arbeitswelt vorzubereiten. Vielmehr sind PädagogInnen gefordert, bei Kindern und Jugendlichen Lernkompetenz zu generieren und lebenslanges Lernen anzuregen, sowohl generelle als auch spezielle Kompetenzen zu fördern und vor allem emotionale und soziale Schlüsselfähigkeiten wie Selbstbewusstsein, Rollenflexibilität, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungskompetenzen zu entwickeln. (Vgl. Scala 1997, S. 137)
Der Einfluss von Politik und Verwaltung auf die Schule hat sich ebenfalls gewandelt. So gewann diese Organisation in den letzten Jahren mehr Autonomie und damit auch Eigenverantwortung; oder, von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet, übertrug die Politik einen beträchtlichen Teil ihrer Verantwortung an die einzelnen Schulen. Diese erhielten den Auftrag, ein individuelles Schulprofil zu entwickeln und auch zu vermarkten, was unter anderem zu Konkurrenzdenken im „Kampf“ um die sinkende SchülerInnenzahl geführt hat. (Vgl. Scala 1997, S. 138, 139)
Die Verwirklichung der Schulautonomie bzw. dieser Schulprofile scheitert jedoch oft an finanziellen Mitteln seitens des Schulerhalters und Gesetzgebers. Bemerkenswerte und innovative Konzepte können dann aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen ihr vorzeitiges Ende in Schreibtischschubladen finden.
Die heutige Schule unterliegt sehr gegensätzlichen Anforderungen, die zu zahlreichen Widersprüchen führen, auf die ich im Folgenden eingehen möchte.

1.2.2 Schule im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen

Widersprüche in der Schule ergeben sich unter anderem durch wechselnde Vorgaben des Gesetzgebers, durch sich wandelnde gesellschaftliche Ansprüche, durch verschiedene individuelle und kollektive Werthaltungen und Einstellungen der Mitglieder, deren unterschiedliche Ziele, Motive, Bedürfnisse und Interessen (vgl. von Lüde 1999, S. 282).
Laut Scala (1997) birgt die schulische Arbeit für PädagogInnen viele Gegensätzlichkeiten:

- LehrerInnen stehen im Spannungsfeld, die Generationenkluft zwischen Erwachsenen und Kindern auszugleichen. So vertreten sie einerseits die Kinder mit ihren spezifischen Interessen und Bedürfnissen und anderer-seits Erwachsene, auf deren Normen und Regeln sie die SchülerInnen vorbereiten sollen. Dies führt zwangsläufig zu Rollenkonflikten und Spannungen, die beispielsweise in der Autoritätsproblematik ihren Ausdruck finden können. (Vgl. Scala 1997, S. 120,121)
- Zudem sind LehrerInnen gefordert, ein Gleichgewicht zwischen Selektion und Förderung zu schaffen. Zum einen steht die Verpflichtung, Kinder zu bewerten und zum anderen ist es Aufgabe einer PädagogIn, SchülerInnen in gleicher Weise zu fördern, Chancengleichheit durch individuellen und differenzierten Unterricht zu ermöglichen und dies im kollektiven Gruppen- oder Klassenverband. (Vgl. Scala 1997, S. 122) Folgendes Zitat trifft diese Schwierigkeit sehr deutlich: *„Man muss in der Erziehung die Kinder alle gleich behandeln, und zwar individuell unterschiedlich“* (Poostchi 2002, S. 218).
- PädagogInnen stoßen, so Scala (1997), auf eine weitere Diskrepanz zwischen individueller Autonomie im Unterricht im Rahmen des Lehrplans einerseits und bürokratischen Regeln und Strukturen der Schule und des Schulerhalters andererseits. So obliegt es bis zu einem gewissen Grad dem Ermessen jeder Lehrperson, wie sie ihren Unterricht gestaltet, vor-bereitet, welche Lernformen sie auswählt und

auch, wie sie es schafft, mit einer Klasse „zurechtzukommen“. Dieser Autonomie stehen strukturelle Bedingungen entgegen, die PädagogInnen belasten, etwa die Festsetzung der KlassenschülerInnenhöchstzahlen mit bis zu 30 SchülerInnen. (Vgl. Scala 1997, S. 138, 139)

Für Kinder und Jugendliche, deren Eltern und die Schulleitung ergeben sich zahlreiche Belastungsfaktoren, die Konflikte im Feld Schule auslösen können.

Zudem gilt zu bedenken, dass sich Widersprüche für alle Beteiligten auf verschiedenen Ebenen ergeben, nämlich auf der personalen, die etwa die Persönlichkeitsstruktur und individuelle Verhaltensmuster im sozialen Kontext einer Person umfasst, auf der Gruppenebene im Verhältnis SchülerIn-SchülerIn, SchülerIn-LehrerIn, Klasse-LehrerIn, LehrerIn-LehrerIn, LehrerIn-Eltern und LehrerIn-Schulleitung beispielsweise und schließlich auf der Organisationsebene, die sich unter anderem auf formale Strukturen, Rollen, Funktionen und Verantwortungsbereiche der Schulbeteiligten bezieht (vgl. Scala 1997, S. 70, 71).

Daraus lässt sich die Komplexität erahnen, mit der die Organisation Schule konfrontiert ist.

Die nun folgende Auflistung kann daher nur einen kleinen Ausschnitt der zahlreichen Widersprüche im Feld Schule darstellen.

Einige Beispiele dazu:

- Die hierarchischen Strukturen stehen der Forderung an die Schule nach Mitbestimmungsmöglichkeiten und Demokratieerziehung entgegen (vgl. Dubsek-Putzer 2005, S. 9).
- Die frühe Selektion der Kinder im Alter von zehn Jahren nach verschiedenen Schultypen wie Sonderschule, Hauptschule oder Gymnasium widerspricht dem schulischen Anspruch nach Chancengleichheit (vgl. Becker 2006, S. 34).
- Das Modell der Halbtagesschulen, das sowohl SchülerInnen als auch

Eltern belasten kann, die Fülle der Unterrichtsfächer, die starre Gliederung des Unterrichts in 50-Minuten-Einheiten, kurze Pausen, geringe Rückzugsmöglichkeiten für SchülerInnen, Platzprobleme und hohe Schülerinnenzahlen in den Klassen, Wiederholen einer Schulstufe u.s.w. sind auf Organisationsebene nur einige Aspekte, welche für die Beteiligten der Schule ein enormes Konfliktpotenzial beinhalten (vgl. Becker 2006, S. 34-46).

- SchülerInnen unterliegen der dauernden Beobachtung und Bewertung durch Lehrpersonen und stehen unter permanentem Leistungsdruck, um ihre Berufsvorstellungen verwirklichen zu können. Schulangst, Stress sowie Konkurrenzdenken werden dadurch gefördert. Dem entgegen steht der Erziehungsauftrag an die Schule, soziale Kompetenz bei den SchülerInnen zu entwickeln.

1.2.3 Erscheinungsformen und Felder schulischer Konflikte, Ursachen und Reaktionen

In der Literatur, die sich mit dem Feld Schule beschäftigt, sind verschiedene Konflikttypologien gebräuchlich.
So trifft Hagedorn (1996) im Bereich Schule folgende Unterscheidung, die ich im dritten Punkt mit eigenen Beispielen unterlegen möchte:

- „**Innerpsychische**“ **Konflikte**

Diese bestehen meist in Unvereinbarkeiten verschiedener Verhaltenstendenzen innerhalb einer Person. Für diesen Konflikttyp ist auch die Bezeichnung „intrapersonaler“ Konflikt üblich.

- „**Soziale**“ **(„interpersonale“) Konflikte**

Sie umfassen Unvereinbarkeiten zwischen zumindest zwei Konfliktparteien, wobei die Ursachen multifaktoral sind, etwa unvereinbare Positionen, Werthaltungen, Bedürfnisse, Interessen, Kommunikations- oder Interaktionsstörungen der Beteiligten.

- „**Strukturbedingt- institutionelle**“ **Konflikte**

Diese beziehen sich auf die Organisation und ihre Strukturen. (Vgl. Hagedorn 1996, S. 6)

So können veraltete Schulgesetze, Lehrpläne, das Gehaltsschema der PädagogInnen, fehlende formale Kommunikations- und Kooperationsstrukturen oder bauliche Rahmenbedingungen Ausgangspunkte für diesen Konflikttyp sein.

Becker (2006), dessen Konfliktdefinition ich bereits in 1.1.1 angeführt habe, bezeichnet den *„Grad der emotionalen Betroffenheit sowie die psychischen, physischen, sozialen und kognitiven Beeinträchtigungen“* (Becker 2006, S. 18) als die zentralen Merkmale eines Konfliktes. Seine Systematisierung stellt eine mögliche Hilfe dar, schulische Problemsituationen besser einschätzen zu können.

Dabei unterscheidet er Konflikte nach ihrer unterschiedlichen Relevanz:

- „**Scheinkonflikte**“

Diese führen lediglich zu einer aktuellen Betroffenheit und beeinträchtigen die Beteiligten nicht,

z.B.: Zwei SchülerInnen schwätzen leise miteinander, nehmen aber die Mitarbeit nach einem scharfen Blick der PädagogIn sofort wieder auf.

- „**Randkonflikte**“

Sie bewirken eine kurzfristige und geringe emotionale Betroffenheit und beeinträchtigen die Parteien nur wenig,

z.B.: Jugendliche unterhalten sich halblaut, während die Lehrperson erklärt. Die PädagogIn unterbricht ihre Ausführungen, um die Störenden zu ermahnen. Es kehrt Ruhe ein und die LehrerIn fährt mit ihren Erläuterungen fort.

- „**Zentralkonflikte**“

Diese lösen bei den Involvierten starke emotionale Betroffenheit mit langfristiger Wirkung und eine intensive Beeinträchtigung aus,

z.B.: Viele SchülerInnen unterhalten sich des Öfteren lautstark untereinander, sodass Unterrichten und Lernen nur eingeschränkt möglich und die Lernerträge nicht zufrieden stellend sind.

- „**Extremkonflikte**“

Sie führen zu intensiver und dauerhafter emotionaler Betroffenheit und bewirken nicht mehr korrigierbare Beeinträchtigungen bei den Konfliktbeteiligten,

z.B.: Im Unterricht geht es über längere Zeit „drunter und drüber“, die PädagogIn kann sich nicht durchsetzen und die SchülerInnen finden daran Gefallen, sie zu „quälen“. Die LehrerIn resigniert schließlich und meldet ihren Krankenstand wegen Depressionen. (Vgl. Becker 2006, S. 17, 18)

Zudem können „intrapersonale“ Konflikte den „interpersonalen“ Konflikten, „Intrarollen“- den „Interrollenkonflikten“ und „Intragruppen“- den „Intergruppenkonflikten“ gegenübergestellt werden (vgl. Becker 2006, S. 18-20).

„Schein“-, „Rand“- und „Zentralkonflikte“ sind die im Feld Schule am häufigsten anzutreffenden Konflikttypen, „Extremkonflikte“ hingegen treten seltener auf (vgl. Felder 1999, S. 36).

In der Literatur findet sich häufig die Konflikttypologie von Moore (1986), welche sich für die Konfliktanalyse als nützlich erweist und auf den Konfliktursachen aufbaut (vgl. Faller 1998, S. 26). Auf der Basis dieser Typologie unterscheiden Faller (1998) und Schunk (2005):

- „**Sachverhaltskonflikte**“

Diese resultieren meist aus Fehlinformationen, differenten Einschätzungen von Gegebenheiten oder unterschiedlichen Interpretationen von Tatbeständen,

z.B.: Eine SchülerIn fühlt sich gekränkt, obwohl die andere es nur „spaßig“ meint (vgl. Schunk 2005, S. 12).

- „**Interessenkonflikte**“

Sie werden durch reale oder vermutete Konkurrenz von Interessen verursacht und haben großen Anteil am schulischen Konfliktpotenzial,

z.B.: Viele SchülerInnen wollen in der Pause dasselbe Spiel, das nur begrenzt verfügbar ist, spielen (vgl. Schunk 2005, S. 12).

- „**Beziehungskonflikte**“

Diese entstehen häufig aus wiederholten, negativen Erfahrungen mit bestimmten Menschen, aus intensiven Emotionen, aus Kommunikationsbarrieren und/oder Stereotypisierungen oder Fehlwahrnehmungen (vgl. Faller 1998, S. 28),

z.B.: Eine Jugendliche beklagt, dass sie so oft von einer bestimmten KlassenkollegIn ausgelacht wird.

- „**Wertekonflikte**“

Sie ergeben sich vor allem durch verschiedene Kriterien zur Bewertung von Ideen oder Verhaltensweisen, durch sich ausschließende Ziele von innerem Wert oder durch differente Lebensformen, Glaubensvorstellungen und Ideologien (vgl. Faller 1998, S. 28),

z.B.: Eine muslimische SchülerIn wird verspottet, weil sie aufgrund ihres Glaubens ein Kopftuch trägt.

- „**Strukturkonflikte**“

Diese werden sowohl durch zerstörerische Verhaltens- und Interaktionsmuster, durch Asymmetrie von Macht und Ressourcenverteilung als auch durch Faktoren, welche Kooperation hemmen, und schließlich durch Zeitzwänge verursacht (vgl. Faller 1998, S. 29),

z.B.: Eine Klassenclique drängt eine MitschülerIn in eine Außenseiterrolle.

Die eben angeführten Konflikttypen können meist nicht eindeutig zugeordnet werden, da sie sich überschneiden und wechselseitig beeinflussen (vgl. Dubsek-Putzer 2005, S. 25).

Für Walkers Konzept zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe sind vor allem zwei Konflikttypen relevant:

- „**Konflikte unter Schülerinnen**“ und
- „**Konflikte zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen**“;

dabei entscheidet sich die Autorin vor allem aufgrund von Interviews mit PädagogInnen und ihren eigenen schulischen Erfahrungen für diese Systematisierung (vgl. Walker 2004, S. 11).

Walker (vgl. 2004 S. 17) ergänzt diese Einteilung um drei weitere Konflikttypen, die jedoch für ihre Arbeit von sekundärer Bedeutung sind und verweist in diesem Zusammenhang auf:

- „**intrapersonale" Konflikte von LehrerInnen**,
- „**Konflikte im Kollegium**" und
- „**Konflikte mit der Schulleitung**."

Aufgrund meiner hauptsächlichen Konzentration auf soziale Konflikte unter Schülerinnen möchte auch ich in der vorliegenden Arbeit die drei zuletzt genannten Konflikttypen vernachlässigen.

- „**Konflikte unter Schülerinnen", Auslöser und Reaktionen (vgl. Walker 2004)**

Viele Konflikte unter Jugendlichen beruhen auf einer allgemeinen Gereiztheit. Kinder und Jugendliche sind oft noch nicht in der Lage, Spannungen ertragen zu können, ohne sofort bzw. mit Aggression darauf zu reagieren. Die Konflikte dauern meist nur kurz an, stören aber dennoch das Unterrichtsgeschehen. Selten ist erkennbar, wer involviert ist und worum es tatsächlich geht. (Vgl. Walker 2004, S. 12)

Zu den häufigsten Konfliktauslösern zählt die Autorin:

- *„Sachen von einem anderen benutzen oder wegnehmen, ohne zu fragen,*
- *einen anderen Jugendlichen aus Versehen stoßen oder berühren,*
- *sich gegenseitig ‚nerven',*
- *sich gezielt weh tun,*
- *andere nicht in Ruhe lassen,*
- *sich über andere lustig machen"* (Walker 2004, S. 12).

Wie Jugendliche auf Konflikte reagieren, ist unter anderem von ihren bisherigen Sozialisationserfahrungen, ihrem Geschlecht, Alter und auch vom Schultypus abhängig. Die Reaktionen erstrecken sich von verbalen

Beschimpfungen über das unterschwellige Ausleben der Aggressionen bis hin zu körperlicher Gewaltanwendung. Während Jungen eher zu einer offeneren und physisch aggressiveren Konfliktaustragung tendieren, tragen Mädchen ihre Konflikte eher verbal aus. Aggressionen unter Mädchen kommen häufig indirekt zum Ausdruck, beispielsweise in der Beendigung einer Freundschaft oder durch den Ausschluss aus der Gruppe. (Vgl. Walker 2004, S. 12)

Studien im Feld Schule belegen, dass sich PädagogInnen in der Regel intensiver mit dem Konfliktverhalten der Buben als dem der Mädchen auseinandersetzen. Dies führt dazu, dass aggressives Verhalten indirekt von Lehrpersonen akzeptiert und somit verstärkt wird. Positives Konfliktverhalten hingegen, das Mädchen häufig an den Tag legen, wird oft von PädagogInnen weder wahrgenommen noch explizit gelobt. (Vgl. Spender 1984, S. 73-77; Walker 2004, S. 13)

- **„Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen", mögliche Ursachen und Reaktionen (vgl. Walker 2004)**

Häufige Konfliktursachen bestehen für LehrerInnen darin, dass sie sich sowohl durch Unruhe als auch die Missachtung ihrer Anweisungen durch die Jugendlichen während des Unterrichts gestört fühlen. Durch Interventionen wie beispielsweise Ermahnen, Drohen, Ignorieren oder Abwarten wenden PädagogInnen viel Zeit und Energie auf, um mit dem Unterrichten fortfahren zu können. Dabei ist die Toleranz bezüglich dessen, was LehrerInnen als beeinträchtigend empfinden, sehr verschieden. (Vgl. Walker 2004, S. 13)

Das Geschlecht der Lehrperson spielt bei Konflikten eine wesentliche Rolle. So wird die Autorität der Pädagoginnen besonders von Jungen, die Lehrerinnen nicht in ihrer Berufsrolle, sondern in ihrer Rolle als Frau wahrnehmen, angezweifelt. Dadurch werden diese häufig verunsichert. (Vgl. Walker 2004, S. 13)

Aggressive und abwartende Reaktionen der LehrerInnen in Konfliktsituationen sind häufig Ausdruck von Hilflosigkeit. Beide Verhaltensweisen

können momentan sowohl eskalierende als auch de-eskalierende Wirkungen erzeugen. (Vgl. Walker 2004, S. 14)

Becker (2006) konkretisiert gegenüber Walker (2004) noch zahlreiche weitere Konfliktfelder zwischen SchülerInnen und LehrerInnen:

- **Konflikte mit ProblemschülerInnen** (vgl. Becker 2006, S. 132),
- **Konflikte durch Provokationen und Regelüberschreitungen** (vgl. Becker 2006, S. 144),
- **Konflikte in der Pause und im Schulhof** (vgl. Becker 2006, S. 163),
- **Konflikte,** die aus der **Leistungsbeurteilung** resultieren (vgl. Becker 2006, S. 179),
- **Konflikte**, die sich durch **Schulangst** von SchülerInnen (vgl. Becker 2006, S. 185) und Schulversagen (vgl. Becker 2006, S. 194) ergeben,
- **Hausaufgabenkonflikte** (vgl. Becker 2006, S. 201),
- **Konflikte durch AußenseiterInnen** (vgl. Becker 2006, S. 223) und **SchülerInnen mit Migrationshintergrund** (vgl. Becker 2006, S. 255).

Der Autor zeigt noch eine Reihe weiterer Konflikte zwischen SchülerInnen und PädagogInnen auf, in denen LehrerInnen **Konflikte** verursachen. Beispielsweise **durch**:

- **verbale Gewalt** (vgl. Becker 2006, S. 324),
- **fehlende Fach-** (vgl. Becker 2006, S. 332), **Methoden-** (vgl. Becker 2006, S. 335), **Sozial-** (vgl. Becker 2006, S. 339) und **Personalkompetenz** (vgl. Becker 2006, S. 349),
- **körperliche Gewaltanwendung** (vgl. Becker 2006, S. 330) und
- **Sadismus** (vgl. Becker 2006, S. 327).

Damit SchülerInnen und LehrerInnen Konflikte positiv erfahren und konstruktiv bewältigen können, bedarf es grundlegender vertrauensvoller Beziehungen zwischen SchülerInnen und PädagogInnen (vgl. Walker 2004, S. 13, 14).

Im folgenden Kapitel werden Wege zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten speziell im schulischen Kontext aufgezeigt.

1.2.4 Konstruktive Konfliktbewältigung in der Schule

In den letzten Jahren wurden zahlreiche verschiedene Programme zur Förderung von Schülerinnen, mit Konflikten konstruktiv umgehen zu können, erstelllt, angewandt und teilweise implementiert (vgl. etwa Faller u.a. 1996; Faller 1998; Faller u.a. 2007; Jefferys-Duden 1999 und 2000; Walker 2001 und 2004; Zwenger-Balink 2004; Ammermann u.a. 2005 und Schunk 2005).

Solche Konzepte können sowohl präventive als auch kurative Maßnahmen umfassen (vgl. dazu 1.1.7).

Konfliktpräventionsprogramme dienen vorrangig der Förderung sozialer Kompetenz bei den SchülerInnen, um sie zu befähigen, Konflikte zu verhindern, rechtzeitig erkennen bzw. eingrenzen zu können.

Bei kurativer Konfliktbehandlung wird, im Gegensatz zu präventiver, der bereits bestehende Konflikt zum Ausgangspunkt genommen. Zu diesem Bereich zählen all jene Interventionen, die auf Kontrolle, Begrenzung, Regelung und Lösung eines Konfliktes ausgerichtet sind. Dabei findet das Mediationsverfahren in Schulen zunehmend Anwendung (vgl. dazu etwa Faller u.a. 1996 und 2007; Walker 2001).

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen hat die Bedeutung der Schule als sozialer Lernort deutlich zugenommen. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Erfahrungen treffen in dieser Organisation aufeinander, wobei manche eklatante Rückstände in ihrer sozialen Kompetenz aufweisen. Einige SchülerInnen betrachten Gewalt als *„ein akzeptables und vor allem effektives Mittel“* (Walker 2004, S. 9) zur Konfliktlösung. In diesem Zusammenhang ist die Schule mehr denn je gefordert, ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden und Verantwortung zu übernehmen.

Nicht bearbeitete Konflikte beeinträchtigen uns, sind enorme Energieräuber, dämpfen unser Wohlbefinden und wirken sich negativ auf das Lernverhalten aus. Konzentration auf den Unterricht ist nur dann möglich, wenn der Kopf für Lerninhalte frei ist. Ignoranz und/ oder die zu späte

Beachtung eines Konfliktes lassen diesen weiter eskalieren, was Gewalt zur Folge haben kann.
Konflikte unter SchülerInnen werden, so Faller (1998), erst oft dann zur Kenntnis genommen, wenn bereits etwas geschehen ist. Häufige Reaktionen bestehen dann darin, ausschließlich den Vorfall zu bearbeiten, jedoch nicht die dahinterliegenden Konflikte, Interessen und Bedürfnisse. (Vgl. Faller 1998, S. 14)
Somit wird nur der Sachkonflikt als sichtbarer Teil an der Oberfläche behandelt. Darunterliegende Konfliktanteile, etwa Interessen, Bedürfnisse, Gefühle, Beziehungs-, Kommunikations- und intrapersonale Probleme, Missverständnisse, Werte, Sichtweisen, Infomationen, bleiben allerdings vorhanden und sehr wirksam. Aus diesem Grund ist die Bearbeitung der Konfliktanteile unter der Oberfläche unverzichtbar. (Vgl. Faller u.a. 1996, S. 58)

Macht, Regeln bzw. Recht und Interessen sind in Anlehnung an Faller (1998) die grundlegenden Elemente in Konflikten. Aus diesen ergeben sich drei Wege zur Lösung:

- **Macht-Lösungen**

Die Konfliktparteien setzen entweder ihre jeweilige Machtposition ein, um ihre Interessen durchzusetzen oder beziehen eine dritte übergeordnete Partei zur Konfliktlösung mit ein (vgl. Faller 1998, S. 30). Dabei bleiben die Interessen und Bedürfnisse der schwächeren Seite unberücksichtigt und es gehen siegende und verlierende Parteien hervor.

- **Regel-Lösungen**

Die Parteien berufen sich auf anerkannte Normen und Rechtspositionen, aus denen sie ihren Rechtsanspruch ableiten, oder lassen von einer höheren Instanz bestimmen, wer im Recht ist (vgl. Faller 1998, S. 30). Auch dieser Lösungsweg führt zu Sieg und Niederlage.

- **Interessen-Lösungen**

Die Konfliktparteien gleichen ihre Interessen auf der Basis von Kompromiss- und Kooperationsbereitschaft aus und finden eine für beide

Seiten zufrieden stellende Lösung, welche die Bedürfnisse aller berücksichtigt (vgl. Faller 1998, S. 30, 31). Beide Parteien gewinnen.

Für alle drei angeführten Möglichkeiten gibt es Argumente, die dafür oder dagegen sprechen. Welche Strategie letztendlich zum Erfolg führt, ist von Fall zu Fall abzuwägen. Es ist notwendig, die Konfliktsituation, die Vorgeschichte, den bisherigen Verlauf, den Eskalationsgrad und die Konfliktparteien bei der Entscheidung für einen Lösungsweg zu berücksichtigen. (Vgl. Faller 1998, S. 31)

Ury u.a. (1991, zit. n. Faller 1998, S. 31, 32) bringen zum Ausdruck, dass die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten unterschiedlichen Nutzen bringen und auch unterschiedliche Kosten verursachen. Um eine passende Lösung zu finden, sind folgende vier Kriterien abzuwägen:

- **Transaktionskosten**

Sie umfassen die durch die Konfliktbearbeitung verursachten Belastungen, sowohl auf psychischer und physischer als auch materieller Ebene.

- **Zufriedenheit mit dem Ergebnis**

Die vereinbarte Lösung trägt dazu bei, dass die Wünsche beider Parteien großteils erfüllt werden.

- **Auswirkungen auf die Beziehung**

Negativ belastete Beziehungen können Langzeitfolgen und hohe „Kosten“ mit sich ziehen. Gerade Lehrerkollegien arbeiten meist über einen langen Zeitraum zusammen und sind auf Kooperation angewiesen.

- **„Neuaufflammen“ der Konflikte**

Dieses Kriterium wirft die Frage auf, ob die erarbeiteten Lösungen von Dauer sind und dem Konflikt tatsächlich ein Ende setzen.

Faller (1998) überträgt die angeführten Kriterien auf den Bereich Schule. Auf den ersten Blick müsste bei der Auswahl der adäquaten Konfliktlösung sofort der Interessen-Lösung der Vorzug gegeben werden, da sie zu niedrigeren Transaktionskosten, zufriedenstellenderen Ergebnissen,

positiveren Beziehungen und seltener zum „Neuaufflammen“ der Konflikte führt. Dennoch ist es unmöglich, alle Auseinandersetzungen auf diese Weise zu regeln. Der Autor ortet im schulischen Kontext Probleme, die im oft wenig bewussten Umgang mit Konflikten evident werden. So dominieren meist Macht- und Regel- gegenüber Interessen-Lösungen. Um allerdings konstruktive Konfliktbewältigung in der Schule verwirklichen zu können, ist es unabdingbar, den Großteil der Konflikte durch Interessen-, manche durch Regel- und schließlich nur wenige durch Macht-Lösungen zu bewältigen. (Vgl. Faller 1998, S. 32)

Faller (1998) formuliert, dem von Ury u.a. (1981, zit. n. Faller 1998, S. 34, 35) erstellten „Harvard Konzept“ folgend, fünf Überlegungen, die für eine konstruktive Konfliktbewältigung grundlegend sind:

- **Zwischen Mensch und Problem unterscheiden**

In Konflikten zeigen sich zwei Grundinteressen, einerseits der Streitgegenstand und andererseits die persönliche Beziehungsebene. Es ist wichtig, die eigenen Gefühle und die der anderen Partei als berechtigt zu akzeptieren, sie aber in der Konfliktbearbeitung von der Sache zu trennen.

- **Zwischen Positionen, Interessen und Bedürfnissen unterscheiden**

Im Konfliktfall nehmen wir eine bestimmte Position ein, die wir vertreten und von der wir oft nur schwer abrücken können. Hinter dieser stecken Interessen, die eigentlichen Beweggründe unseres Agierens. Die genaue Betrachtung der Interessen, die Ängste, Wünsche und Sorgen umfassen, fördert und erleichtert eine konstruktive Konfliktlösung.

- **Die verschiedenen Ebenen eines Konfliktes beachten**

In Konflikten geht es häufig gar nicht um den vordergründigen Streitgegenstand, sondern um etwas völlig anderes, beispielsweise um unbearbeitete Konflikte, Machtkämpfe oder differente Wertvorstellungen. Die getrennte Behandlung der verschiedenen Konfliktebenen vereinfacht die Konfliktarbeit wesentlich.

- **Die Kommunikation im Konflikt aufrechterhalten oder wiederherstellen**

Im Verlauf der Konflikteskalation treten Kommunikationsstörungen unter den Beteiligten auf. Die Verständigung wird unklarer und häufig mit Vorurteilen beladen. In dieser Konfliktphase ist die Aufrechterhaltung der Kommunikation ein zentrales Ziel, denn die „Kosten" durch einen vorzeitigen Abbruch der Beziehungen sind meist deutlich höher.

- **Nach neuen Lösungen suchen („win-win")**

Konflikte können auf verschiedene Arten gelöst werden, Kreativität ist gefragt. Für konstruktive Konfliktbewältigung sind „win-win"- Lösungen anzustreben, bei denen beide Parteien gewinnen. Lassen sich die Konfliktbeteiligten darauf ein, gemeinsam andere Lösungsmöglichkeiten zu suchen anstatt mit aller Kraft die eigene ursprüngliche Position durchsetzen zu wollen, ist oft schon viel geschafft.

Für Jefferys-Duden (2000) sind folgende Aspekte Grundlagen für eine konstruktive Konfliktaustragung:

- o Berücksichtigung der Interessen aller Konfliktparteien.
- o Konstruktiv ausgetragene Konflikte führen zu einer Vereinbarung, die im Interesse aller Involvierten liegt.
- o Stärkung der Beziehung zwischen den Parteien und
- o Verbesserung der Fähigkeit der Beteiligten, künftige Probleme zu lösen. (Vgl. Jefferys-Duden 2000, S. 37)

1.2.5 Konfliktprävention im Feld Schule

„Vorbeugen ist besser als Heilen. Was der Medizin recht ist, müsste der Pädagogik billig sein" Memmert (2002, zit. n. Keller 2008, S. 73).

In Deutschland hat bereits in den 90er Jahren die unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewalt-Enquete) in ihrem Gutachten folgende konflikt- oder sogar gewalt-

fördernde Faktoren in Schulen und auch anderen pädagogischen Institutionen angeführt:

- *„ein gleichgültiges Verhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen zur Schule;*
- *die Abschottung der Schule vom gesellschaftlichen Umfeld;*
- *die Frustration schulmüder und leistungsschwacher SchülerInnen;*
- *den Vorrang von Wissensvermittlung gegenüber dem Erziehungsaspekt und der Vermittlung gesellschaftlicher Normen“* (zit. n. Faller u.a. 1996, S. 184).

Um diesen konflikt- und gewaltförderlichen Faktoren langfristig und nachhaltig entgegenwirken zu können, sind präventive Maßnahmen nötig.
Walker (vgl. 2001, S. 21,22) unterteilt Prävention in allgemeine und spezifische, Korte (vgl. 1994, S. 37) auf ähnliche Weise in unspezifische und spezifische.
Ebenso können sich Präventionsmaßnahmen auf verschiedene Ebenen wie Organisations-, Gruppen- und Personenebene (vgl. Scala 1997, S. 70, 71) oder auf die verschiedenen Konfliktrahmen in Form von Makro-, Meso- und Mikro-Konflikten beziehen (vgl. Glasl 2004, S. 67).
In meinen Ausführungen möchte ich, ähnlich Glasls und Scalas Überlegungen, konfliktpräventive Maßnahmen nach ihrer unterschiedlichen Reichweite aufzeigen und dabei auf folgende Fragen eingehen:

- Wie kann der Schulerhalter bzw. Gesetzgeber dazu beitragen, Konflikten und Gewalt vorzubeugen?
- Was kann die einzelne Schule dazu leisten?
- Und schließlich: Welche Möglichkeiten bieten sich im Rahmen einer Schulklasse, konfliktpräventiv einzuwirken?

Maßnahmen in diesen drei Bereichen sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern greifen in zahlreichen Punkten ineinander, hängen voneinander ab und beeinflussen sich wechselseitig.

1.2.5.1 Prävention im Rahmen des Schulerhalters

Damit die Organisation Schule dem gesellschaftlichen Wandel und den damit verbundenen neuen Anforderungen gerecht werden kann, sind Veränderungen durch den Schulerhalter unumgänglich.
Viel Konfliktpotenzial ließe sich laut Becker (2006) vermeiden, würde das alte, hierarchische Schulsystem mit seinen bürokratischen Strukturen reformiert, würden unter anderem Ganztagesschulen wesentlich stärker ausgebaut, die Arbeitszeiten der PädagogInnen den Lernbedürfnissen der SchülerInnen angepasst, die Anzahl der Fächer reduziert, Lehrpläne zugunsten von Lerninhalten entrümpelt, welche die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigen, die KlassenschülerInnenzahlen gesenkt, Gelder für schülerInnenfreundliche Umgebungen zur Verfügung gestellt, die Beurteilungspraxis verändert, die Ausbildung der PädagogInnen neu gestaltet und Fortbildungen im Sinne eines lebenslangen Lernens für LehrerInnen integraler Bestandteil ihrer Arbeit sein (vgl. Becker 2006, S. 33), die verschiedenen Schultypen der 10-14-jährigen SchülerInnen zugunsten einer gemeinsamen Schule aufgelöst und die Leistungsgruppen der Hauptschule abgeschafft.
In Anlehnung an Schirp (1999) und Becker (2006) hätten Veränderungen auf Makro- direkte Auswirkungen auf Meso- und Mikroebene. Eine per Schulgesetz veränderte Beurteilungspraxis, die beispielsweise auf Noten verzichtet bzw. individuelle Lernfortschritte berücksichtigt, sich an den Fähigkeiten und nicht nur am abrufbaren Wissen der SchülerInnen orientiert, würde das Konfliktpotenzial für meso- und mikrosoziale Konflikte wesentlich reduzieren. Der konfliktförderliche Leistungs- und Konkurrenzgedanke der SchülerInnen und LehrerInnen könnte in den Hintergrund treten. (Vgl. Schirp 1999, S. 37; Becker 2006, S. 44)
Schule befindet sich ohne Zweifel im Umbruch, jedoch wird wohl noch einige Zeit verstreichen, bis diese Präventivmaßnahmen ansatzweise durch den Schulerhalter umgesetzt werden.

1.2.5.2 Prävention im Rahmen der Schule

In diesem Kapitel werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, die sich jeder einzelnen Schule bieten, um sozialen Konflikten und Gewalt vorzubeugen.

Wie schon in Kapitel 1.2.1 erwähnt, haben Schulen im Rahmen der gesetzlichen Schulautonomie die Freiheit erlangt und damit Verantwortung übernommen, ein eigenes individuelles Leitbild bzw. Schulprofil zu entwickeln.

Damit sich PädagogInnen mit ihrem Schulkonzept identifizieren und dieses erfolgreich umsetzen können, ist ein Grundkonsens aller LehrerInnen bezüglich des Leitbildes wichtig (vgl. Schirp 1999, S. 42).

Ein der Gegenwart gerecht werdendes Schulprofil bezieht sich sowohl auf den Bildungs- als auch Erziehungsauftrag. Beide bedingen einander, fachliches Lernen und erzieherisches Handeln gehen im Idealfall Hand in Hand. (Vgl. Schirp 1999, S. 41, S. 43)

Eine Schule, die Konflikten und Gewalt vorbeugen will, bietet ihren SchülerInnen Unterricht, der unter anderem

- seine Lerninhalte an der Lebenswelt der Kinder orientiert (vgl. Korte 1994, S. 38),
- in seinen Methoden moderne, kinderorientierte und kooperative Unterrichtsformen wie Projektunterricht und offenes Lernen berücksichtigt (vgl. Becker 2006, S. 41),
- sowohl die Förderung speziell lernschwacher und sozial benachteiligter SchülerInnen als auch die begabter Kinder und Jugendlicher einbezieht,
- SchülerInnen verschiedene Lerntechniken (vgl. Keller 2008, S. 94) und Arbeitsmethoden vermittelt,
- Kinder und Jugendliche weder über- noch unterfordert (vgl. Korte 1994, S. 38) und
- dem Lernrhythmus der SchülerInnen entgegenkommt (vgl. Becker 2006, S. 34).

Jede Schule versucht, ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden, indem sie…

- auf ein förderliches und positives Schulklima achtet, das auf Strukturen aufbaut, die Demokratie und Mitverantwortung der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern fördern (vgl. Schirp 1999, S. 47) und respektvolle und empathische Beziehungen entwickeln helfen, etwa durch die Implementierung eines Klassen- (vgl. Hart u.a. 2006, S. 33) und Schulrates, einer wöchentlichen Sozialkompetenz-Stunde zum persönlichen und sozialen Lernen in einem leistungsfreien Raum (vgl. Hurrelmann u.a. 1999, S. 23; Osinger u.a. 2001, S. 28, 29), einer von den Schulbeteiligten gemeinsam erarbeiteten Schulordnung und
- sich der Vorbildwirkung der PädagogInnen mit ihren Lebensformen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen für SchülerInnen bewusst ist.

Damit pädagogische Maßnahmen auch nachhaltig wirksam sind, bedarf es ihrer Einbettung in den Unterricht und Umsetzung im Alltag.
Die Öffnung der Schule nach außen, Kommunikation und Kooperation unter SchülerInnen, Eltern und anderen Institutionen sind, so Schirp (1999), zentrale Faktoren, um Konflikten und Gewalt präventiv begegnen zu können. Eine Öffnung der Schule dient der Nutzung von Ressourcen des schulischen Umfeldes, damit es SchülerInnen gelingt, ihre Unterrichtsarbeit mit lebensweltlichen Erfahrungen vernetzen zu können. Die Schule ermöglicht so „Lernen vor Ort“. (Vgl. Schirp 1999, S. 51)
Zu diesem Bereich liste ich einige Möglichkeiten exemplarisch auf:

- Förderung der Schulpartnerschaft durch verstärkte Einbindung von Eltern in das Schulleben, etwa durch Elternbriefe, Elternabende, gemeinsame Schulfeste usw., und von externen ExpertInnen, beispielsweise PsychotherapeutInnen, PsychologInnen, ÄrztInnen, SozialarbeiterInnen, externen MediatorInnen und SupervisorInnen.

- Durchführung von Schulveranstaltungen und Projektwochen für SchülerInnen und LehrerInnen außerhalb der Schule mit externen Fachleuten (vgl. Schirp 1999, S. 49, 50) und
- Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen für SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung, Eltern und außerschulische ExpertInnen, etwa in Form von wöchentlichen Teambesprechungen der PädagogInnen, Sprechstunden für Eltern und Schülerinnen; in Anlehnung an Rixius (1999), Schirp (1999) und Faller (2007) in Form von Helfersystemen unter den Kindern und Jugendlichen im Unterricht, wobei stärkere SchülerInnen schwächere unterstützen, in Form von Patenschaften und schulstufenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften (vgl. Rixius 1999, S. 141; Schirp 1999, S. 49; Faller u.a. 2007, S. 25).

Jede einzelne Schule verfügt innerhalb ihrer Autonomie über zahlreiche Ressourcen, Gewalt und Konflikten vorzubeugen. Inwieweit eine Schule Maßnahmen zur Konfliktprävention erfolgreich umsetzen kann, ist in hohem Maße von der grundsätzlichen Übereinstimmung aller PädagogInnen bezüglich ihres Schulleitbildes und von ihrem Engagement, aber auch ihrer Burnout-Resistenz aufgrund unaufhörlich steigender Anforderungen abhängig. Der Schule sind bei der Realisierung dieser Maßnahmen auch Grenzen auf übergeordneter Ebene, also von Seiten des Schulerhalters, gesetzt. So fehlen vor allem finanzielle Mittel, um etwa der Raumnot der meisten Schulen abhelfen, angenehme Lernumgebungen gestalten, externe Fachleute bezahlen und besonderes Engagement der LehrerInnen leistungsgerecht entlohnen zu können.

1.2.5.3 Prävention im Rahmen der Klasse

Interventionen zur Konfliktprävention auf dieser Ebene umfassen alle jene Maßnahmen, die sich auf die einzelne Klasse mit ihren SchülerInnen und LehrerInnen beziehen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie PädagogInnen und SchülerInnen Bedingungen innerhalb ihrer Klasse

schaffen können, die konfliktpräventiv wirken. Dazu zählen sicherlich wie auch auf der vorher angeführten Ebene der Schule solide Unterrichtsarbeit, welche sowohl auf Methoden- (vgl. Becker 2006, S. 335) und Fachkompetenz (vgl. Becker 2006, S. 332) als auch auf Personal- (vgl. Becker 2006, S. 345) und Sozialkompetenz (vgl. Becker 2006, S. 339) einer LehrerIn aufbaut. Einer sozial kompetenten PädagogIn gelingt es, so Becker (2006), Gruppenprozesse innerhalb der Klasse wahrzunehmen, zu steuern und einzelne SchülerInnen in die Lerngruppe einzugliedern. Zudem ist sie gesprächsbereit und -fähig, team- und konfliktkompetent. (Vgl. Becker 2006 S. 339)

„Guter" Unterricht, der Unterrichtserfolg fördert, beruht laut empirischer Forschung auf einem positiven Unterrichtsklima, das auf Beziehungen aufbaut, denen gegenseitiger Respekt und Interesse, Lob und Ermutigung zugrunde liegen, auf Ziel- und Sinnorientierung des Unterrichts, klaren Unterrichtsstrukturen, verständlicher Stoffdarbietung, Kohärenz der Lerninhalte, transparenten Leistungserwartungen, auf der effektiven Nutzung der Unterrichtseinheit, der Vermittlung von Lernstrategien, auf Methodenvielfalt, Individualisierung und schließlich auf systematischer Übung zur Vertiefung (vgl. Keller 2008, S. 92-94).

In beinahe allen österreichischen Hauptschulen ist eine wöchentliche Sozialkompetenz-Stunde üblich, die meist von den KlassenvorständInnen durchgeführt wird. Speziell in diesen Stunden lassen sich konkrete Maßnahmen zur Konfliktprävention realisieren. So können Trainingsprogramme zu „gewaltfreier Kommunikation" und sozialem Lernen, mit welchen ich mich in den folgenden beiden Kapiteln beschäftigen werde, die Förderung der Klassengemeinschaft, die gemeinsame Gestaltung des Klassenzimmers, die Erstellung von Klassenregeln und die Etablierung eines Klassenrates inhaltliche Schwerpunkte bilden. Hier sind den Ideen und dem Engagement von SchülerInnen und LehrerInnen kaum Grenzen gesetzt.

Viele Maßnahmen, die auf Schulebene bereits angeführt wurden, finden auch auf Klassenebene Anwendung.

Präventionsmaßnahmen, die sich auf die Klasse beziehen, dürfen nicht nur auf dem Einzelengagement einiger weniger PädagogInnen beruhen, sondern Teamarbeit aller KlassenlehrerInnen ist gefragt. Je besser es gelingt, die Schule als Ganzes in konfliktpräventive Interventionen einzubeziehen, umso effektiver und nachhaltiger sind ihre Auswirkungen. Ein gutes Schulklima beispielsweise überträgt sich leichter auf eine einzelne Klasse als ein gutes Klassenklima auf die ganze Schule.
Welche hervorragende Bedeutung der Kommunikation im Rahmen der Konfliktprävention zukommt, möchte ich im nun folgenden Kapitel erörtern.

1.3 Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ zur Konfliktprävention (nach Rosenberg)

„Worte sind Fenster
(Oder sie sind Mauern)

Ich fühle mich so verurteilt von deinen Worten,
Ich fühle mich so abgewertet und weggeschickt,
Bevor ich gehe, muß ich noch wissen,
Hast du das wirklich so gemeint?
Bevor ich meine Selbstverteidigung errichte,
Bevor ich aus Verletzung und Angst heraus spreche,
Bevor ich diese Mauer aus Worten baue,
Sage mir, habe ich richtig gehört?
Worte sind Fenster oder sie sind Mauern,
Sie verurteilen uns oder sprechen uns frei.
Wenn ich spreche und wenn ich zuhöre,
Licht der Liebe scheine durch mich hindurch.
Es gibt Dinge, die ich sagen muß,
Dinge, die mir so viel bedeuten.
Wenn sie durch meine Worte nicht klar werden,
Hilfst du mir, mich freizusprechen?

Wenn es so schien, als würde ich dich niedermachen,
Wenn du den Eindruck hattest, du wärst mir egal,
Versuch` doch bitte, durch meine Worte hindurch zu hören
Bis zu den Gefühlen, die wir gemeinsam haben.“
Bebermeyer (zit. n. Rosenberg 2003, S. 14)

Der Konfliktforscher Glasl bezeichnet in seiner Einführung zu Rosenbergs Werk *„Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens“* das Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ als Basis für jede Konfliktbehandlung, die auf dem direkten Gespräch von Mensch zu Mensch aufbaut (vgl. Glasl 2007, S. 15).
Dabei eröffnet, so Rosenberg (2005), die „gewaltfreie Kommunikation“ einen Rahmen, Fähigkeiten zu entwickeln, die zur Konfliktlösung nützlich sind. Dieses Modell findet sowohl im Bereich der Konfliktprävention als auch der Konfliktlösung Anwendung. Im Zentrum der „gewaltfreien Kommunikation“ stehen die Gefühle, Bedürfnisse und die empathischen Verbindungen der Menschen anstelle eines von Etikettierungen geprägten Denkens. Die „gewaltfreie Kommunikation“ bietet die Möglichkeit, einen fantasievollen Dialog zu eröffnen, durch den die Menschen zu ihren eigenen und zufrieden stellenden Lösungen finden können. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 62)

1.3.1 Zur Entstehungsgeschichte der „gewaltfreien Kommunikation“

Marshall B. Rosenberg wuchs unter anderem in Detroit auf und war bereits in frühester Kindheit mit Gewalt konfrontiert. Er entwickelte großes Interesse zu verstehen, was Menschen dazu veranlasste, Gewalt gegeneinander anzuwenden. Davon inspiriert studierte Rosenberg klinische Psychologie und vergleichende Religionswissenschaften in den USA. Er forschte nach neuen Formen der Kommunikation, die eine friedliche Alternative zur Gewalt darstellen könnten. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 62)
Rosenberg erkannte aufgrund seiner Studien, die sehr von Carl Rogers beeinflusst wurden, und seiner Erfahrungen als klinischer Psychologe den

Bedarf an einer Sprache, die auf Anschuldigungen, Kritik, Scham und Forderungen verzichtete. So entstand das Modell der „gewaltfreien Kommunikation“, indem Rosenberg die Sprache, die auf gewohnheitsmäßigem Denken basierte und Gewalttätigkeit förderte, durch eine Sprache der Empathie ersetzte. (Vgl. Hart u.a. 2006, S. 9)

Dabei bildeten Carl Rogers (vgl. 1984, S. 105-110) Gedanken und Erkenntnisse das Fundament bzw. den Ausgangspunkt für Rosenbergs Kommunikationsmodell. Carl Rogers, der zu den bedeutendsten Repräsentanten humanistischer Therapieschulen zählt, ist die Erforschung der drei grundlegenden Variablen für das Gelingen (therapeutischer) Beziehungen zu verdanken. Diese drei Faktoren umfassen Kongruenz, Wertschätzung und Empathie.

In den 1960er Jahren setzte Rosenberg die „gewaltfreie Kommunikation“ zur Mediation und Vermittlung von Kommunikationskompetenzen zunächst im Rahmen neuer Schulprojekte und seiner Tätigkeit in anderen Einrichtungen in den USA mit großem Erfolg ein. Dabei fand Rosenberg so großen Anklang, dass er 1984 das „Center for Nonviolent Communication“ gründete, um den Prozess der „gewaltfreien Kommunikation“ effektiver verbreiten zu können. Seit vielen Jahren nun fördert dieses Zentrum eine weitreichende gesellschaftliche Umgestaltung des Denkens, Kommunizierens und Agierens. So wird dieses Kommunikationsmodell von Rosenberg und lizenzierten TrainerInnen auf der ganzen Welt unterrichtet und angewandt. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 62-64)

Das Training zur „gewaltfreien Kommunikation“ dient der Konfliktprävention ebenso wie der Konfliktlösung in den verschiedensten Situationen, in Beziehungen, Familien, Schulen und anderen Einrichtungen und Organisationen, in Therapie und Beratung, in Verhandlungen, in Konfliktsituationen und Auseinandersetzungen jeglicher Art (vgl. Rosenberg 2003, S. 23).

1.3.2 Vier Komponenten der „gewaltfreien Kommunikation“

Das Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ beruht auf kommunikativen Kompetenzen, die unsere Optionen erweitern, auch in herausfordernden Situationen wirklich Mensch zu bleiben. Es ermöglicht eine Transformation des sprachlichen Ausdrucks und Zuhörens. Dabei gilt die Konzentration der Klärung von Beobachtungen, Gefühlen und Bedürfnissen, um das Potenzial der Empathie verwirklichen zu können. Die „gewaltfreie Kommunikation“ legt den Schwerpunkt auf intensives Zuhören sowohl nach innen als auch außen und fördert damit Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und den beiderseitigen Wunsch der Kommunizierenden, von Herzen zu schenken. (Vgl. Rosenberg 2003, S. 18, 19)
Um dies verwirklichen zu können, richtet sich, so Rosenberg (2003), unsere Aufmerksamkeit auf vier wesentliche Komponenten, welche die Grundlage des Modells der „gewaltfreien Kommunikation“ bilden:

- **Beobachtungen**

In einem ersten Schritt geht es um die Beobachtung konkreter Handlungen, die unser Wohlbefinden einschränken. Die Kunst besteht nun darin, unserem Gegenüber diese Beobachtung mitzuteilen, ohne eine bestimmte Bewertung oder Beurteilung einfließen zu lassen.

- **Gefühle**

Im Anschluss daran drücken wir unsere Gefühle in Verbindung mit unserer Beobachtung aus.

- **Bedürfnisse**

In einem dritten Schritt bringen wir unsere Bedürfnisse zum Ausdruck, die hinter unseren Gefühlen stehen.

- **Bitten**

Diese vierte Komponente bezieht sich auf eine konkrete Handlung, um die wir bitten, um unser Leben zu bereichern.
Diese vier Komponenten der „gewaltfreien Kommunikation“ beziehen sich sowohl auf die Sprechenden als auch die Zuhörenden. Es entwickelt sich ein Kommunikationsfluss, der sich hin und her bewegt. (Vgl. Rosenberg

2003, S. 21, 22) *„Was ich beobachte, fühle und brauche; um was ich bitte, um mein Leben zu verschönern; was du beobachtest, fühlst und brauchst; worum du bittest, um dein Leben zu verschönern...“* (Rosenberg 2003, S. 22).

Die vier Komponenten zur praktischen Anwendung der „gewaltfreien Kommunikation“ im Überblick:

Ehrlich sagen, wie ich bin bzw. wie es mir geht, ohne Vorwürfe oder Kritik	**Empathisch aufnehmen, wie du bist, ohne Vorwürfe oder Kritik zu hören**
Beobachtungen 1. Die konkreten Handlungen, die ich beobachte (sehe, höre, mich daran erinnere, mir vorstelle) und die meinem Wohlbefinden dienen: *„Wenn ich (sehe, höre)....“*	**Beobachtungen** 1. Die konkreten Handlungen, die du gerade beobachtest (siehst, hörst, dich erinnerst, dir vorstellst) und die zu deinem Wohlbefinden beitragen oder nicht: *„Als du (gesehen, gehört hast)...“*
Gefühle 2. Wie ich mich fühle in Verbindung mit diesen Aktionen: *„Ich fühle mich (ich bin)...“*	**Gefühle** 2. Wie du dich in Verbindung mit diesen Aktionen fühlst: *„Hast du dich (warst du...)...gefühlt,...?*
Bedürfnisse 3. Die Lebensenergie in Form von Bedürfnissen, Werten, Wünschen, Erwartungen und Gedanken, durch die meine Gefühle hervorgerufen werden: *„Weil ich...(brauche, gerne hätte, möchte, mir wünsche, mir wichtig ist, mir am Herzen liegt)“*	**Bedürfnisse** 3. Die Lebensenergie in Form von Bedürfnissen, Werten, Wünschen, Erwartungen und Gedanken, durch die deine Gefühle erzeugt werden: *„Weil du...(brauchst, gerne hättest, möchtest, dir wünschst, dir wichtig ist, dir am Herzen liegt)“*
Bitten **Klar um das bitten, was mein Leben bereichert, ohne zu fordern** 4. Die konkreten Handlungen, von denen ich gerne möchte, dass sie durchgeführt werden: *„Und würdest du bitte...“*	**Bitten** **Empathisch empfangen, was dein Leben reicher machen würde, ohne eine Forderung zu hören** 4. Die konkreten Handlungen, von denen du gerne möchtest, dass sie ausgeführt werden: *„Und möchtest du gerne, dass ich....?“* (wird beim Anbieten von Empathie manchmal ausgelassen)

Abb. 1: Die vier Komponenten der „gewaltfreien Kommunikation“ (vgl. Rosenberg 2003, S. 189; Hart u.a. 2006, S. 188)

Auch wenn dieses Modell auf den ersten Blick sehr einfach erscheint, so ist seine Umsetzung alles andere als simpel und stellt eine große Herausforderung dar.
Nun möchte ich diese vier beschriebenen Komponenten und einige weitere Aspekte der „gewaltfreien Kommunikation“ auf das Feld Schule beziehen.

1.3.3 „Gewaltfreie Kommunikation“ im Feld Schule

Engagiertes Lernen in der Schule findet in Anlehnung an Hart (2006) lediglich dann statt, wenn die Bedürfnisse von SchülerInnen und LehrerInnen nach physischer und emotionaler Sicherheit zufrieden gestellt werden. Nur auf dieser Basis kann das für einen förderlichen Lernprozess nötige Vertrauen entstehen. Daher stehen in diesem Modell die Beziehungen, die Art und Weise zu kommunizieren, Gefühle und Bedürfnisse der Schulbeteiligten im Mittelpunkt des Unterrichtsinteresses. (Vgl. Hart u.a. 2006, S. 18, 19)
Rosenberg konstatiert im Rahmen eines Referats für Montessori-ErzieherInnen in Kalifornien (1999), dass es Schulen gibt, in denen eine befremdliche Art der Kommunikation stattfindet, die Bewertungen, Urteile, Kritik, Abwertung und etwa intellektuelle Diagnosen zum Ausdruck bringt. Aussagen wie *„...emotional gestört“* (Rosenberg 2005, S. 9), *„...schwer von Begriff“* oder *„...sozial unangepasst“* (Rosenberg 2005, S. 10) sind im Feld Schule keine Seltenheit. Diese Art der Kommunikation wirkt sich konflikt- und gewaltförderlich aus. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 9-11)
Die Sprache der „gewaltfreien Kommunikation“ hingegen bezeichnet Rosenberg als „*Sprache des Herzens“* (Rosenberg 2005, S. 10). Sie erfordert unser stetiges Bewusstsein der Schönheit in uns selbst und in anderen Menschen (vgl. Rosenberg 2005, S. 11).

1.3.3.1 Beobachten, ohne zu bewerten, eine Herausforderung für SchülerInnen und PädagogInnen

„Zu beobachten ohne zu urteilen
ist die höchste Form menschlicher Intelligenz“
J. Krishnamurti (zit. n. Hart u.a. 2006, S. 81).

Der erste Schritt im Modell der „gewaltfreien Kommunikation“ ist die Beobachtung einer konkreten Handlung bzw. eines ganz spezifischen Verhaltens in einem bestimmten Kontext und Zeitrahmen. Es geschieht, dass wir Beobachtungen und Bewertungen vermischen, mit der häufigen Konsequenz, dass unsere GesprächspartnerInnen Kritik heraushören und mit Widerstand reagieren. (Vgl. Rosenberg 2003, S. 47)
„ ... richtig, falsch, gut, schlecht, angemessen, unangemessen ...“ (Rosenberg 2005, S. 14) sind Klassifizierungen, deren Verzicht vielen PädagogInnen in der Leistungsbeurteilung unvorstellbar erscheint. Mit Kritik und negativer Beurteilung jedoch rauben LehrerInnen ihren SchülerInnen jegliche Lernfreude und beeinflussen wesentlich das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen. SchülerInnen, die von ihren PädagogInnen oder MitschülerInnen laufend Kritik oder Abwertung erfahren, können mit ihrer eigenen „inneren Schönheit“ nicht mehr in Verbindung bleiben und damit auch nicht mit der anderer Menschen. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 14, 15)
Dies bedeutet allerdings nicht, dass die „gewaltfreie Kommunikation“ auf Bewertungen verzichtet. Entscheidend ist die Art und Weise der Bewertung. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 19) So tritt *„Macht mit“* Menschen anstelle von *„Gewalt über“* Menschen (Rosenberg 2005, S. 19).
Auf das Feld Schule bezogen ist gemeint, dass Kinder, Jugendliche und LehrerInnen aus eigenem Antrieb handeln, weil sie durch ihr Agieren die eigentliche Bereicherung für ihr Leben erkennen. Im Gegensatz dazu steht *„Gewalt über“* Menschen, die beispielsweise Schülerinnen dazu

bringt, das zu tun, was von ihnen gefordert wird. Häufig geschieht dies aus Angst. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 19, 20)

Im Kontext Schule wie in vielen anderen Bereichen finden verschiedene Formen der Gewalt Anwendung. Bestrafung ist eine Art von Gewalt, die auch in der Schule eingesetzt wird, um andere Menschen zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 21) Strafarbeiten schreiben, Nachsitzen, Klassenbucheintragungen, Tadel oder ein Verweis aus der Klasse sind nur einige Maßnahmen, die PädagogInnen in Konfliktsituationen mit SchülerInnen anwenden. Allerdings kann Bestrafung niemals dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihr Verhalten aufgrund eigener Antriebe und Einsichten ändern. Diese Form von Gewalt betont das Machtungleichgewicht zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und lehrt die jungen Menschen, dass sich die stärkere Person durchsetzt.

Belohnungen für entsprechendes Verhalten sind ebenso wie Bestrafung Formen von Gewalt (vgl. Rosenberg 2005, S. 22), die auf ungleichen Machtverhältnissen beruhen. Dabei maßen sich LehrerInnen an zu wissen, wie SchülerInnen sich entsprechend zu verhalten haben bzw. was richtig oder falsch ist.

Eine weitere Strategie von Gewaltanwendung besteht laut Rosenberg (2005) darin, dass Menschen andere für ihr eigenes Unbehagen verantwortlich machen. Dieses Spiel mit Schuld kommt in den folgenden Äußerungen von PädagogInnen zum Ausdruck:

- *„Du verärgerst mich, wenn du deine Hausübungen nicht erledigst!“*
- *„Es verletzt mich, wenn du mich beim Sprechen unterbrichst!“*
- *„Ich bin frustriert, weil ihr nicht gelernt habt!“*

Mit solchen und ähnlichen Aussagen weisen LehrerInnen Schuld zu und betrachten die SchülerInnen als Ursache für ihre eigenen negativen Gefühle. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 22)

Es ist ebenso gewalttätig, wenn PädagogInnen ihre Macht dazu benutzen, Kinder und Jugendliche zu veranlassen, etwas aus einem Gefühl der Scham heraus zu tun. Werden Forderungen der LehrerInnen nicht erfüllt,

finden eine Reihe von Etikettierungen für die SchülerInnen Anwendung: *„Du bist träge, dumm, schwer von Begriff oder verhaltensgestört“*.(Vgl. Rosenberg 2005, S. 22).

Die schlimmste Form von *„Gewalt über“* sieht der Autor nach seinen Wertvorstellungen in der Verwendung der *„Amtssprache“*, die jede Verantwortung für das eigene Agieren leugnet. Statements wie:

- *„Ich musste...“*,
- *„Es ist Gesetz!“,*
- *„ ...sollte...“ , „...muss...“,*
- *„Es gehört sich...“. „Man tut...“*

bringen diese Form von Gewalt zum Ausdruck. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 23)

Die „gewaltfreie Kommunikation“ fordert uns auf, diese beschriebenen Formen von Gewalt, die auf asymmetrischen Machtverhältnissen beruhen und Gegengewalt hervorrufen, abzulehnen und für Bewertungen eines Verhaltens eine Sprache des Herzens zu verwenden, die auf Gefühlen und Bedürfnissen aufbaut (vgl. Rosenberg 2005, S. 24).

1.3.3.2 Wortschatz für Gefühle

Der zweite Schritt, der auf die Beobachtung eines spezifischen Verhaltens folgt, wirft die Frage nach den Gefühlen auf, die mit dem beobachteten Verhalten verbunden sind. Dabei ist unser Vokabular für Gefühle meist ziemlich begrenzt, und wir laufen Gefahr, anstelle von Emotionen Urteile zum Ausdruck zu bringen. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 24, 25)

Die „gewaltfreie Kommunikation“ bietet ein Gefühlsvokabular an, das unseren Wortschatz bezüglich Emotionen erweitert, damit es uns gelingt, mit unseren Gefühlen wieder mehr in Einklang zu kommen und diese klar benennen zu können (vgl. Rosenberg 2003, S. 56-58).

Diese zweite Komponente der „empathischen Kommunikation“ erfordert, zwischen Gefühlen und Urteilen zu unterscheiden:

- *„Unterscheiden zwischen dem, was wir fühlen und dem, was wir darüber denken, wie wir sind*“ (Rosenberg 2003, S. 55).

Beispiele in Anlehnung an Rosenberg (vgl. 2003, S. 55):

„Ich fühle mich als LehrerIn unzulänglich.“ Hinter dieser Aussage steht ein Urteil und kein klares Gefühl wie im folgenden Ausspruch:

„Ich fühle mich als LehrerIn enttäuscht über mich selbst.“

- *„Unterscheiden zwischen dem, wie wir uns fühlen und dem, was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten“* (Rosenberg 2003, S. 55).

Ein Beipiel (vgl. Rosenberg 2003, S. 56):

„Ich fühle mich abgewertet. “ Diese Aussage drückt eher unsere eigene Deutung des Verhaltens anderer aus als ein tatsächliches Gefühl.

Im Feld Schule werden die Gefühle der Beteiligten häufig in den Hintergrund gedrängt. Wissensvermittlung, Leistung und „richtige“ Antworten haben Priorität. Die dadurch entstehende „Kopflastigkeit“ schneidet uns allerdings von unseren Gefühlen und somit unserer Lebendigkeit ab. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 26)

Die „empathische Kommunikation“ fordert uns auf, Verantwortung für unsere eigenen Gefühle zu übernehmen, so kann beispielsweise rebellisches Verhalten einer SchülerIn zwar der Auslöser für Frustrationsgefühle bei einer LehrerIn sein, jedoch nicht die Ursache; was die PädagogIn fühlt, beruht darauf, wie sie das Verhalten der SchülerIn aufnimmt, es ist das Ergebnis ihrer Wahl (vgl. Rosenberg 2005, S. 27) oder, wie Schulz von Thun es nennt, *„das Machwerk des Empfängers“* (Schulz von Thun 1999, S. 61-68).

Emotionen wie Ärger, Schuld, Scham und Depression zeigen uns, dass wir nicht in der Lage sind, unsere Bedürfnisse, welche hinter den Gefühlen stehen, zufrieden zu stellen (vgl. Rosenberg 2005, S. 28).

1.3.3.3 Bedürfnisse zum Ausdruck bringen

Rosenberg (vgl. 2003, S. 75) sieht in den Bedürfnissen die wichtigste Komponente der „gewaltfreien Kommunikation“. In diesem dritten Schritt gilt es, unsere Anliegen hinter unseren Emotionen zu erkennen und zu akzeptieren. Je direkter es gelingt, unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen zu verknüpfen, umso leichter fällt es anderen, empathisch zu reagieren.
Die Verbindung von Gefühlen und Bedürfnissen kommt im Modell der „empathischen Kommunikation“ in folgender Weise zum Ausdruck: *„Ich fühle mich in dieser Situation gerade so, weil ich folgendes Bedürfnis habe ...“* (Rosenberg 2005, S. 29).

Unsere gegenwärtige Zeit (und auch Schule) bietet, so Hart (2006), meist wenig Raum und Zeit, Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und aufzunehmen. Vielfach ignorieren wir unsere Anliegen bzw. sind uns ihrer nicht bewusst. Dabei stellen jedoch Bedürfnisse den Antrieb für Handlungen dar. Die Missachtung von Bedürfnissen kann sich tragisch auswirken, etwa in körperlicher Gewaltanwendung einer SchülerIn als Ausdruck eines fehlenden Bewusstseins für ihre eigenen Bedürfnisse. Die Hauptquelle von Konflikten liegt in dem Denken begründet, dass nur eine Person oder nur ein Weg zur Bedürfnisbefriedigung beitragen können. Damit wird übersehen, dass uns eine Reihe von Wegen und Strategien zur Verfügung stehen, ein und dasselbe Anliegen zu erfüllen. So können beispielsweise das Bedürfnis nach Kreativität durch Tanz, Gesang, Malen oder Handarbeit und das Bedürfnis nach Weiterentwicklung durch Lesen, Filme oder Gespräche zufrieden gestellt werden. (Vgl. Hart u.a. 2006, S. 48-55)
Betrachten wir Bedürfnisse als Geschenke, können wir damit unsere Mitmenschen erfreuen. Dabei spielt die Haltung, mit der wir unsere Anliegen ausdrücken, eine wichtigere Rolle als unsere Sprache. Eine Haltung, die auf Forderungen, Urteilen und Kritik beruht, macht es unmöglich, Bedürf-

nisse als wertvollen Schatz wahrzunehmen. (Vgl. Rosenberg u.a. 2007, S. 33, 34)

Gelingt es SchülerInnen und LehrerInnen, ihre Bedürfnisse mit eben beschriebener Haltung auszudrücken und aufzunehmen, ist ein Meilenstein in Richtung Konfliktprävention im Feld Schule gelegt.

1.3.3.4 Bitten statt Forderungen

Nachdem wir unsere Gefühle und Bedürfnisse ausgedrückt haben, schließt in einem vierten Schritt eine deutliche, handlungsorientierte, gegenwartsbezogene und positiv formulierte Bitte an, die keine Forderung impliziert und auch nicht Gefahr läuft, als solche verstanden zu werden. Denn Forderungen lösen bei unserem Gegenüber Abwehr aus und reduzieren seine Wahlalternativen auf Rebellion und Unterwerfung. Wir bringen unsere Bedürfnisse in unserer Bitte zum Ausdruck, indem wir sagen, was wir wollen und nicht das, was wir nicht wünschen. Eine Bitte erhöht im Gegensatz zu einer Forderung die Wahrscheinlichkeit, von unserer GesprächspartnerIn auf- und angenommen zu werden. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 31-33) Jedoch wünschen wir nur dann Zustimmung zu unserer Bitte, wenn dies aus eigenem Entschluss und freiem Willen geschieht (vgl. Rosenberg 2003, S. 98).

Ein Beispiel, das eine Forderung im Feld Schule ausdrückt: *„Lehrerin: ‚Wärest du bereit, mir während der Pause zu helfen, den Abfall aufzulesen?' Schüler: ‚Nein.' Lehrerin: ‚Du solltest bereit sein, ab und zu mitzuhelfen!' "* (Hart u.a. 2006, S. 90).

Ein Beispiel, in der eine Bitte kommuniziert wird: *„Lehrerin: ‚Wärest du bereit, mir während der Pause zu helfen, den Abfall aufzulesen?' Schüler: ‚Nein.' Lehrerin (sie verbindet sich mit den Bedürfnissen hinter dem ‚Nein'): ‚Gibt es da etwas anderes, was du tun möchtest und worauf du dich gefreut hast?' "* (Hart u.a. 2006, S. 90).

Konfliktprävention basiert auf der Kompetenz, sich auf Bedürfnisse zu konzentrieren, sowohl Kreativität als auch Flexibilität walten zu lassen,

wenn es um die Entwicklung von Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen geht (vgl. Hart u.a. 2006, S. 63).

1.3.3.5 Empathische Verbindung, das Hören von Gefühlen und Bedürfnissen

Der zweite Teil der „gewaltfreien Kommunikation" erfordert unsere Lernbereitschaft, *„jede Botschaft, die zu uns zurückkommt, als Ausdruck der Gefühle und Bedürfnisse der anderen Person zu hören. Kurzum Gewaltfreie Kommunikation ist ein Weg, unser Bewusstsein in jedem beliebigen Augenblick auf die Schönheit in uns und in anderen auszurichten"* (Rosenberg 2005, S. 33).

1.3.3.6 „Gewaltfreie Kommunikation" als Sprache des Gebens und Nehmens

Rosenberg (2005) empfiehlt Menschen (z.B.: LehrerInnen) in einer Konfliktsituation in einem ersten Schritt mit Ernsthaftigkeit gegenüber einer anderen Person (etwa einer SchülerIn) zum Ausdruck zu bringen, *„dass das, was sie gerade tut, die wunderbarste Sache in der Welt ist"* (Rosenberg 2005, S. 40).

Dabei nimmt die PädagogIn die Gefühle und Bedürfnisse hinter den Worten bzw. Taten der SchülerIn empathisch und mit ungeteilter Aufmerksamkeit auf, ohne zu kritisieren, denn dies würde die SchülerIn für neue Handlungsmöglichkeiten unzugänglich machen und ihren Widerstand hervorrufen. Mit Empathie meint Rosenberg, dass sich die LehrerIn mit den Gefühlen und Bedürfnissen der SchülerIn so verbindet, dass letztlich die Bedürfnisse beider Seiten befriedigt werden können. Häufig laufen PädagogInnen jedoch Gefahr, ihren Austausch mit SchülerInnen über Gefühle und Bedürfnisse zu schnell abzubrechen und den Kindern und Jugendlichen voreilige Lösungen „aufzuzwingen". (Vgl. Rosenberg 2005, S. 40-44)

Die „gewaltfreie Kommunikation“ erfordert ein Bewusstsein über die Differenz zwischen beschützender und bestrafender Anwendung von Gewalt: *„Was immer wir sagen, geschieht nicht in der Absicht zu strafen, sondern in der Absicht zu schützen“* (Rosenberg 2005, S. 54).

So wird eine PädagogIn im Falle einer handgreiflichen Auseinandersetzung, in der eine SchülerIn Gefahr läuft, verletzt zu werden, Gewalt anwenden, indem sie sich zwischen die „Kampfhähne“ stellt und die gefährdete SchülerIn vor Verletzungen schützt. Bestrafende Machtausübung gegenüber SchülerInnen jedoch erzeugt Feindseligkeit und verstärkt bei den Betroffenen den Widerstand gerade gegen das erwünschte Verhalten. (Vgl. Rosenberg 2003, S. 162)

Die Sprache der „empathischen Kommunikation“ fordert uns schließlich auf, unsere Bedürfnisse in Bitten zu formulieren. Dabei ist eine Überprüfung, ob die gesendete Botschaft auch der angekommenen entspricht, in vielen Fällen hilfreich. Aber das vielleicht wertvollste Geschenk, das wir unseren GesprächspartnerInnen machen können, ist unsere Präsenz. (Vgl. Rosenberg 2005, S. 54)

1.3.3.7 Einzug der „gewaltfreien Kommunikation“ in das Klassenzimmer

> *„Wie wir unsere Bedürfnisse mitteilen und auf die Bedürfnisse von anderen hören, entscheidet über die Wahrscheinlichkeit, dass Bedürfnisse erfüllt werden. In einem auf ‚Beziehungen gegründeten Unterricht' versuchen Lehrer und Schüler sich die gewohnten Wege bewusst zu machen, wie wir Bedürfnisse ausdrücken. Gleichzeitig versuchen sie neue Wege des Ausdrucks zu üben, die die Wahrscheinlichkeit steigern, gehört zu werden. Sie üben auch die Kunst der Empathie, das heißt des Hörens der Gefühle und Bedürfnisse - der eigenen und der von anderen. Deshalb gibt es in einem ‚auf Beziehungen gegründeten Unterricht' Richtlinien dafür, wie wir uns miteinander verständigen wollen. Damit alle Stimmen gehört werden, egal wie laut oder leise sie sind, und damit es einen*

> *gegenseitigen Austausch ohne Schuldzuweisungen oder Kritik gibt, nehmen sich Lehrer und Schüler die Zeit, einen nicht in die Konfrontation führenden Weg des Sprachgebrauchs zu lernen und zu üben."* (Hart u.a. 2006, S. 24)

Dabei lernen, so Hart u.a. (vgl. 2006, S. 24), SchülerInnen und LehrerInnen Fähigkeiten wie:

- das Erkunden von Emotionen anderer aufgrund nonverbaler und verbaler Signale,
- das Erkennen von eigenen Bedürfnissen und von denen anderer,
- Transformation von Bewertungen in Aussagen über Gefühle und Anliegen oder in Strategien, die Bedürfnisse zufrieden stellen,
- Übernahme von Verantwortung für die eigenen Kognitionen, Emotionen und Handlungen.

Ein auf *„Beziehung gegründeter Unterricht"* gelingt auf der Basis von Vertrauen und Sicherheit, der Berücksichtigung der Bedürfnisse aller und einer Kommunikation, die einen sinnvollen und respektvollen Dialog ermöglicht (vgl. Hart u.a. 2006, S. 39).

Die Konzentration auf Bedürfnisse in der „gewaltfreien Kommunikation" ist nach Hart (2006) entscheidend für Konfliktprävention, -reduktion und -lösung, denn Bedürfnisse selbst geraten nie in Konflikt miteinander. Konflikte entstehen nur dann,

- wenn wir denken, nur ein Weg oder nur eine Person kann unsere Bedürfnisse zufrieden stellen oder
- wenn wir eine Strategie zur Erfüllung unserer Bedürfnisse wählen, die dazu führt, dass wichtige andere Bedürfnisse nicht befriedigt werden. (Vgl. Hart u.a. 2006, S. 44)

Wenn es SchülerInnen und LehrerInnen gelingt, die „gewaltfreie Kommunikation" Rosenbergs im Feld Schule auch nur ansatzweise umzusetzen, ist meines Erachtens schon viel in Richtung Konfliktprävention getan. Ich denke, dass die Anwendung dieser Sprache der Empathie ein lebenslanger Lernprozess ist, der uns alle bereichert.

Im nun folgenden Kapitel möchte ich das Konzept von Jamie Walker (2004) zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten aufzeigen, das auf der Förderung sozialer Kompetenz bei SchülerInnen beruht.

1.4 Konfliktprävention durch Übungssequenzen zur Förderung sozialer Kompetenz (nach dem Konzept von Walker)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit schulischen Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenz, auf der konstruktive Konfliktbehandlung erst aufbauen kann.
Dabei möchte ich vor allem die praxisorientierte Literatur von Jamie Walker nutzen, die sich seit 1980 sehr aktiv für einen gewaltfreien Konfliktumgang einsetzt. Ihr Schaffen umfasst unter anderem mehrere Projekte zur konstruktiven Konfliktaustragung von Kindern und Jugendlichen in Schulen Deutschlands. (Vgl. Walker 2001, S. 7)
Zuvor stellt sich allerdings die Frage, was der Terminus „soziale Kompetenz“ bedeutet.

1.4.1 Begriffsklärung: „Soziale Kompetenz“

Der Begriff „soziale Kompetenz“ wird laut Kanning (2003) sehr unterschiedlich definiert. Allen Definitionen gemeinsam ist zumindest, dass soziale Kompetenz und zwischenmenschliche Interaktionen einhergehen. (Vgl. Kanning 2003, S. 11)
Kanning differenziert und definiert den Begriff „soziale Kompetenz“ als *„Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens ... fördert“* (Kanning 2003, S. 15) und „sozial kompetentes Verhalten“ als *„Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirk-*

lichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird" (Kanning 2003, S. 15).

Er zählt drei Gruppen zu den Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenz,

- o den perzeptiv-kognitiven Bereich, zu dem Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit und Wissen zählen,
- o den motivational-emotionalen Bereich, der emotionale Stabilität, Prosozialität und Wertepluralismus umfasst und
- o den behavioralen Bereich, der Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil (Unterstützung fordern und gewähren, Bewertung, Einflussnahme, Expressivität, Zuhören), Konfliktverhalten (Verwirklichung eigener Interessen, Berücksichtigung der Interessen anderer) und Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle, Selbstdarstellung) beinhaltet (vgl. Kanning 2003, S. 21).

Der Begriff „soziale Kompetenz" ist ein Überbegriff, der emotionale Intelligenz, soziale Fertigkeiten, interpersonale Kompetenz und soziale Intelligenz subsumiert, wobei diese Teilkonstrukte miteinander verwoben sind (vgl. Kanning 2003, S. 25).

Zwenger-Balink (2004), die ein Gewaltpräventionsprogramm für Grundschulkinder in München entwickelt hat, stellt die Termini „soziale" und „emotionale Kompetenz" nebeneinander und versteht unter dem Begriff „soziale Kompetenz":

> *„alle geistigen und seelischen Komponenten, die in Beziehung zu anderen Menschen stehen. So geht es hier um Kontaktaufnahme und Kontaktfreude, um Hilfsbereitschaft und allgemeine Offenheit für andere. Dazu gehören auch die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und zugleich ein Gespür für die Gefühle der anderen Menschen zu entwickeln (Empathie). Der gesamte Bereich der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehört ebenso dazu wie der Themenbereich der ‚Werte', die den Umgang mit*

anderen Menschen regeln. An erster Stelle stehen eine aufgeklärte Rationalität, Gerechtigkeit und Fairness.“ (Zwenger-Balink 2004, S. 16)

Den Begriff „emotionale Kompetenz“ definiert die Autorin folgend:

> *„die Fähigkeit zur Selbstreflexion und das Bewusstsein der eigenen Gefühle. Emotional kompetent ist jemand, der sich selbst gut kennt: Er hat eine realistische Einschätzung seiner ‚Selbstwirksamkeit' sowie Einschätzung seiner Kraft, seine Bedürfnisse auf angemessene Weise durchzusetzen und unangemessenen Forderungen zu widerstehen. Ebenso gehört dazu das ‚Selbstwertgefühl', genauso wie die feinfühlige Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse, ohne die eine aktive Förderung des eigenen Wohlbefindens unmöglich wäre.“* (Zwenger-Balink 2004, S. 16, 17)

Um Konflikte fair regeln zu können, sind sowohl soziale als auch emotionale Kompetenz erforderlich (vgl. Zwenger- Balink 2004, S. 17).

Für die Durchführung von Sozialkompetenz-Stunden in Österreichs Schulen ab der fünften Schulstufe bietet das Unterrichtsministeriums (vgl. Mitschka u.a. 2001, S. 60, 61) Lernziele an, welche sich auf die Entwicklung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz von SchülerInnen beziehen:

- **Selbstkompetenz**

- Wahrnehmung und angemessener Ausdruck eigener Gefühle,
- Wahrnehmung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Wertungen und ihre mündige Vertretung,
- angemessener Einsatz der Sprache und Körpersprache,
- geschlechtsspezifische Rollendefinition und ihr Ausdruck,
- situationsbezogene und flexible Auswahl zwischen widersprüchlichen Bedürfnissen,
- Selbstakzeptanz und Selbstschätzung, Erkennen eigener Stärken und Grenzen,
- Einschätzung der Wirkung des eigenen Handelns auf andere,

- Eigeninitiative und Eigenverantwortung.

- **Sozialkompetenz**

- Kontaktaufnahme zu anderen und förderliche Gesprächsführung,
- Hilfe geben und annehmen,
- Wahrnehmung anderer als verschieden, aber gleichwertig,
- Einfühlung in andere und „aktives Zuhören“,
- Überprüfung der eigenen Rolle in der Gruppe und Einholen von Feedback,
- Treffen von Vereinbarungen und ihre Einhaltung,
- konstruktiver Umgang mit Konflikten und Störungen,
- Teilen der Verantwortung und Macht, Übernahme von Funktionen in Gruppen.

- **Sachkompetenz**

- Selbstorganisation, Kommunikation und zwischenmenschliche Beziehungen,
- Lernen lernen und Relaxationsmethoden und
- Zeitmanagement und Stressregulation.

Zur Vermittlung sozialer Kompetenz als Grundlage, Konflikte konstruktiv austragen zu können, gibt es für den schulischen Bereich eine Vielzahl von Konzepten, die Übungen, Spiele und Unterrichtsmaterialien bereitstellen (vgl. Faller 1998, S. 136). Großen Anteil daran haben AutorInnen wie Faller u.a. (1996, 2007), Jefferys-Duden (1999, 2000), Walker (2001, 2004), Zwenger-Balink (2004), Schunk (2005) und Ammermann u.a. (2005).

1.4.2 Grundlagen einer gewaltfreien Konfliktaustragung

Walker (2004) versteht unter Gewaltfreiheit ein Prinzip, das Gewalt in allen Bereichen - sowohl auf persönlicher, sozialer als auch politischer Ebene - ablehnt. Die Autorin sieht Gewalt als inakzeptables Mittel im Umgang mit Konflikten. Gewaltfreie Konfliktaustragung strebt Lösungen

an, in der beide Parteien im Idealfall gewinnen und sowohl ihre Wünsche als auch Bedürfnisse befriedigen können. (Vgl. Walker 2004, S. 19, 20)

Hurrelmann (1999, zit. n. Walker 2004, S. 19) beschreibt Gewalt in der Schule als *„das gesamte Spektrum von Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei den im Bereich Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind."*

Diese Definition lässt die Dimension der *„strukturellen Gewalt"* außer Acht, die sich nach Galtung (1975, zit. n. Walker 2004, S. 19) in sozialen Ungerechtigkeiten ausdrückt, die Menschen hindern, ihre potenziellen Entwicklungsmöglichkeiten zu entfalten. Ein solches Moment *„struktureller Gewalt"* ist beispielsweise im enormen Leistungsdruck zu erkennen, dem Kinder und Jugendliche in der Schule zunehmend ausgesetzt sind (vgl. Zwenger-Balink 2004, S. 15).

Um Konflikte konstruktiv und bewusst zu regeln, sind, so Walker (vgl. 2004, S. 19, 20), folgende Bedingungen nötig:

- eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der jedes Individuum, ungeachtet seines Hintergrunds und Geschlechts in seinem Wert respektiert wird,
- der Wunsch und die Kompetenz, sich gegenseitig mitzuteilen,
- der Wunsch und die Fähigkeit des kritischen Denkens und des Hinarbeitens auf eine gemeinsame Problemlösung.

Zu sieben unverzichtbaren Voraussetzungen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten im Feld Schule zählen nach Walker (vgl. 2004, S. 20-25):

- **Achtung vor sich selbst und anderen**

Das Konzept der Autorin basiert auf einem positiven Menschenbild. Es gilt, die „Sonnenseiten" in jedem Menschen zum Vorschein zu bringen. Denn ein negatives Selbstbild einer SchülerIn führt häufig zu Verhal-

tensauffälligkeiten, die einen Versuch darstellen können, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. So erhält die SchülerIn zumindest eine gewisse, wenn auch meist negative Bestätigung.

Ein positives Selbstbild bei Jugendlichen hingegen fördert unter anderem deren Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen. Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen ist wesentlich vom Elternhaus abhängig. Dennoch kann die Schule einen Beitrag dazu leisten, indem PädagogInnen dafür Sorge tragen, die Stärken der SchülerInnen festzustellen und einen Raum zu schaffen, in dem die Wahrnehmung und Anerkennung von Stärken jeder einzelnen SchülerIn durch ihre KollegInnen möglich ist.

- **Bereitschaft zum Zuhören und zum Verständnis**

Konstruktiv Konflikte auszutragen basiert auch grundlegend auf der Bereitschaft und Kompetenz, eigene Ansichten und Gefühle offen auszusprechen und anderen verständnisvoll, anteilnehmend und konzentriert zuzuhören.

- **Einfühlungsvermögen**

Damit spricht die Autorin die Wichtigkeit an, Verständnis für andere und für deren Motive bezüglich ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln.

- **Selbstbehauptung**

Walker (2004) versteht darunter die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Wünsche und Bedürfnisse, ohne dass dabei andere Menschen zu Schaden kommen.

- **Zusammenarbeit in der Gruppe**

Gewaltfreier Umgang mit Konflikten setzt die Fähigkeit zur Zusammenarbeit voraus. Eine gemeinsame Lösungsfindung bedingt das Vertrauen, dass jeder Mensch nicht nur seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse wahrnimmt, sondern auch auf die der anderen eingeht.

- **Aufgeschlossenheit und kritisches Denken**

Diese Fähigkeit meint in Bezug auf einen konstruktiven Umgang mit Konflikten unter anderem den Willen, die eigene Einstellung situationsbezogen ändern bzw. vom eigenen Standpunkt abrücken zu können.
Kritisches Denken umfasst auch die Kompetenzen, sich in andere einzufühlen, faire Kritik auszudrücken und zu akzeptieren bzw. sich eigene Fehler einzugestehen. Die Einübung solcher Fähigkeiten kann nur in einem vertrauensvollen Rahmen geschehen.

- **Fantasie, Kreativität und Spaß**

Konfliktregelung erfordert Kreativität und Fantasie. PädagogInnen laufen Gefahr, den SchülerInnen eigene Lösungsvorschläge aufdrängen zu wollen. Dabei ist Zurückhaltung geboten, denn die Jugendlichen sind zunehmend selbst gefordert, eine gemeinsame Lösung zu finden, welche die Bedürfnisse beider Seiten berücksichtigt.

Die Umsetzung dieser gerade beschriebenen Voraussetzungen im schulischen Alltag stellt in Anlehnung an Walker (vgl. 2004, S.25) Anforderungen an den Unterricht und die PädagogInnen. So erinnert die Autorin an den Erziehungsauftrag der Schule, der die Berücksichtigung der affektiven und nicht nur kognitiven Ebene im Unterricht fordert, damit SchülerInnen Gelegenheit finden, durch eigene Erfahrungen und deren Reflexion neue Verhaltensweisen zu erproben und zu erlernen. Dabei stehen selbstständiges Entscheiden und Handeln der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund und dienen als Vorbereitung für zukünftig eigenständige und gewaltfreie Konfliktaustragungen. Walkers Konzept ist weniger auf die Vermittlung von Inhalten, sondern auf den Erwerb von Fähigkeiten ausgerichtet, wobei der Spaß weder für SchülerInnen noch LehrerInnen zu kurz kommen darf.
PädagogInnen fungieren als wichtige Vorbilder für ihre SchülerInnen. So ist es wenig glaubwürdig, respektvolles Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu fordern, ohne dieses als LehrerIn vorzuleben. (Vgl. Walker 2004, S. 25)

Es ist für SchülerInnen und auch PädagogInnen ein langer und schwieriger Lernprozess, zentrale Aspekte eines gewaltfreien Umgangs mit Konflikten zu verinnerlichen, der sich nicht mechanisch erreichen lässt (vgl. Walker 2004, S. 25). Im Idealfall wird *„die LehrerIn zur Begleiterin der Jugendlichen beim gemeinsamen Lernprozess“* (Walker 2004, S. 26).

1.4.3 Didaktisches Konzept

Mit dem Buch *„Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe1“* stellt Jamie Walker ein didaktisches Konzept zur Verfügung, das auf dem „Children´s Creative Response to Conflict“-Programm aufbaut, welches in den 70er Jahren von Quäkerinnen in New York begründet wurde. Die Autorin sieht das Innovative an ihrem Konzept weniger in den Inhalten selbst als vielmehr in der systematischen Umsetzung von Übungen und Spielen zur Gewaltprävention in der Klasse. Dabei verspricht dieses Modell keine Patentrezepte, sondern es bietet konkrete Anregungen für den Schulalltag. (Vgl. Walker 2004, S.10)

Die Autorin versteht ihr Konzept als weitgehend präventiv. Ziel ihres Programms ist die Förderung sozialer Kompetenz bei Jugendlichen innerhalb der Klasse. Die SchülerInnen werden aufgefordert, Konflikte konstruktiv und ohne Gewalt zu regeln. (Vgl. Walker 2004, S. 11)

Die vorher erläuterten sieben unverzichtbaren Voraussetzungen für eine gewaltfreie und konstruktive Konfliktaustragung gliedert Walker (2004) in ihrem Konzept in sechs Themenbereiche, die sich aus Übungen und Spielen zur aktiven Einübung sozialer Fähigkeiten zusammensetzen. Diese Themenkreise beinhalten:

- *„Kennenlernen und Auflockern*
- *Förderung des Selbstwertgefühls*
- *Kommunikation*
- *Kooperation*
- *Geschlechtsbezogene Interaktion*
- *Gewaltfreie Konfliktaustragung“* (Walker 2004, S. 26).

Diese sechs Bereiche bauen bezüglich ihrer Methodik und ihres Inhalts aufeinander auf. Bei der praktischen Durchführung dieses Konzepts empfiehlt die Autorin die regelmäßige Durchführung der Konfliktarbeit und die flexible Handhabung des Programms, durch die individuell auf die spezifische Klassensituation durch Schwerpunktsetzung eingegangen werden kann. Dabei gilt es, eine Balance zwischen kognitiven und affektiven Lernteilen zu schaffen und das Prinzip der Freiwilligkeit der Jugendlichen bei Übungen und Spielen zu respektieren. (Vgl. Walker 2004, S. 27)

Die Autorin gibt bei der praktischen Durchführung ihres Konzepts zu bedenken, dass sich bei einigen Übungen und Spielen geschlechts-getrennte Gruppen als günstig erweisen, da gerade in der Zeit der Pubertät das soziale Klima in einer geschlechtshomogenen Gruppe sehr verschieden von dem einer gemischten Gruppe ist (vgl. Walker 2004, S. 28).

Die Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen an einer Schule bezüglich Konfliktarbeit ist laut Walker (2004) begrüßenswert, denn so finden LehrerInnen unter anderem Gelegenheit, ihre Erfahrungen auszutauschen. Die Einbeziehung der Eltern und die Integration von Teilen des Konzepts in den Regelunterricht erscheinen sinnvoll. (Vgl. Walker 2004, S. 28, 29)

Walker (vgl. 2004, S. 29, 30) weist darauf hin, dass Fortschritte im Konfliktverhalten Jugendlicher schwer messbar und nur in kleinen Schritten zu erreichen sind.

Im folgenden Abschnitt erläutere ich die sechs Themenkreise aus Walkers Konzept, aus denen ich einzelne Bausteine schwerpunktmäßig auswähle und in einer zweiten (Sommersemester im Schuljahr 2007/2008) bzw. - nach den Sommerferien - dritten Klasse (Wintersemester im Schuljahr 2008/2009 einer Hauptschule anwende.

1.4.4 Kennenlernen und Auflockern

- **Kennenlernen**

Die von der Autorin vorgeschlagenen Kennenlernspiele tragen dazu bei, dass sich Jugendliche einer Klasse besser und ohne Vorurteile kennen lernen und so gemeinsame und verschiedene Interessen, Eigenschaften und Präferenzen entdecken (vgl. Walker 2004, S. 50).

- **Auflockern**

Die Auflockerungsspiele fördern das Einüben der SchülerInnen in bestimmte Arbeitsmethoden und dienen zur Abwechslung. Diese Spielformen können als Stundeneinstieg, als Ausklang oder zur Auflockerung zwischen „anstrengenden" Stundenteilen eingesetzt werden. Ein Charakteristikum dieser Spiele besteht darin, dass sie kooperativ und nicht konkurrierend ausgerichtet sind. (Vgl. Walker 2004, S. 51)
Außerdem haben diese Auflockerungsspiele meines Erachtens vertrauensfördernde Wirkung und begünstigen eine positive Atmosphäre in der Klasse.

- **Methoden der Paar- und Kleingruppeneinteilung**

Methoden zur Paar- und Kleingruppeneinteilung ermöglichen, dass Jugendliche auch mit jenen kooperieren lernen, mit denen sie sonst nicht viel zu tun haben. Bei Übungen und Spielen, die Vertrauen voraussetzen, ist einer freien Gruppenwahl allerdings Vorrang zu geben. (Vgl. Walker 2004, S. 54)

1.4.5 Förderung des Selbstwertgefühls

Trotz der Tatsache, dass das Selbstwertgefühl der Jugendlichen bereits stark durch primäre und auch sekundäre Sozialisation, etwa durch Kindergarten und Grundschule, geprägt ist, besteht, so Walker (2004), dennoch die Möglichkeit der Einflussnahme im Feld Schule. Die Art des Umgangs und des Miteinanders in der Klasse wirkt sich auf das Selbstwertgefühl der SchülerInnen aus. Im Rahmen dieses Themenkreises

setzen sich die Jugendlichen mit ihrem eigenen Selbstwert und dem anderer auseinander. Dabei lernen die SchülerInnen, sich selbst und andere, unabhängig von ihren Schulleistungen, anzuerkennen. Eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls erfordert unter anderem, dass die Jugendlichen im Unterricht ausreichend Gelegenheit finden, sich selbst darzustellen und von anderen Anerkennung und Bestätigung zu erhalten. (Vgl. Walker 2004, S. 55, 56)

Das Verhalten der PädagogInnen (Vorbildwirkung) trägt in Anlehnung an Walker (vgl. 2004, S. 56, 57) ebenfalls zum Selbstbild der Jugendlichen bei. SchülerInnen erfahren durch folgende Verhaltensweisen der LehrerInnen positive Bestätigung:

- Erteilung guter Noten,
- Lob und Ermutigung,
- Äußerung persönlicher Kritik einzeln und nicht vor der Klasse,
- Akzeptanz und Ermutigung der Jugendlichen als Persönlichkeiten,
- den SchülerInnen Vertrauen entgegenbringen,
- den Jugendlichen körperliche Zuwendung schenken (Lächeln, Blickkontakt, Nicken,...),
- sich Zeit zum Zuhören nehmen,
- den Jugendlichen Erfolgserlebnisse ermöglichen,
- ihnen zugestehen, dass sie etwas nicht können,
- Offenheit für die Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen der jungen Leute,
- Zeigen und Zugeben eigener Schwächen,
- Humor,....

Nachstehende Verhaltensweisen von PädagogInnen können sich negativ auf den Selbstwert der Jugendlichen auswirken (vgl. Walker 2004, S. 57, 58):

- Erteilung schlechter Noten, Notendruck und oberflächliche Beurteilung,
- Äußerung übertriebener Kritik, Konkurrenz- und Wettbewerbsorientierung und Überforderung der SchülerInnen,
- verbale und nonverbale Abwertungen der Jugendlichen,

- Ausnutzung von Ängsten der SchülerInnen, ihr Vertrauen missbrauchen, kalt und gefühllos reagieren,
- Jugendliche bloßstellen,
- sich keine Zeit für die SchülerInnen nehmen,
- Ignoranz und Misstrauen gegenüber den jungen Leuten und
- Kompromisslosigkeit.

Walker (2004) empfiehlt PädagogInnen darüber zu reflektieren, inwieweit sie Verhaltensweisen Jugendlicher unterschiedlich bestätigen und damit Stereotype und Vorurteile verfestigen. In der Zeit der Pubertät nimmt gerade bei Mädchen der Selbstwert ab. Diese Tatsache wird laut Untersuchungen im Feld Schule unter anderem noch zusätzlich verstärkt, indem LehrerInnen Jungen zu zwei Drittel und Mädchen nur zu einem Drittel Aufmerksamkeit schenken. (Vgl. Walker 2004, S. 58, 59)
Die Übungen und Spiele zur Förderung des Selbstwertgefühls setzen kommunikative Fähigkeiten der SchülerInnen voraus (vgl. Walker 2004, S. 55), und es empfiehlt sich, diese Übungen mit jenen aus dem Themenbereich Kommunikation abzustimmen (vgl. Walker 2004, S. 56).
Die Übungen und Spiele zur Erhöhung des Selbstwertgefühls sind in vier Themenschwerpunkte eingeteilt, auf welche ich im Folgenden eingehen werde:

- **Gemeinsamkeiten und Unterschiede**

Die Jugendlichen üben, Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, ohne diese zu bewerten (vgl. Walker 2004, S. 60).

- **Selbstbestätigung und Identitätsentwicklung**

Die Übungen und Spiele zu diesem Themenbereich verfolgen das Ziel, den SchülerInnen Gelegenheiten zu eröffnen, in denen sie Positives an sich selbst und an anderen wahrnehmen und akzeptieren lernen. Voraussetzung dafür ist ein vertrauensvoller und respektvoller Rahmen, in dem Auslachen und Hänseln anderer untersagt ist. (Vgl. Walker 2004, S. 63)

- **Bestätigung von anderen**

Innerhalb dieses Themenschwerpunkts lernen die Jugendlichen, das Selbstwertgefühl der anderen zu bestätigen (vgl. Walker 2004, S. 68).

- **Auseinandersetzung mit der Schule und der Rolle von SchülerInnen und LehrerInnen**

Die Übungen und Spiele zu diesem Bereich dienen der Sensibilisierung von Jugendlichen, bzw. wie diese zu ihren LehrerInnen und zur Schule stehen (vgl. Walker 2004, S. 69).

1.4.6 Förderung der Kommunikation

Effektive Kommunikation bildet, so Walker (vgl. 2004, S. 70), die Basis für einen gewaltfreien und konstruktiven Umgang mit Konflikten und eröffnet die Möglichkeit, aus Konflikten positive Lernerfahrungen zu gewinnen. Dies efordert jedoch die Bereitschaft der Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen, Vorurteilen und Kommunikationsmustern. Ein wichtiger Lernprozess besteht für Jugendliche und PädagogInnen darin, auch andere Meinungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Bewertungen und Ausdrucksformen zulassen zu können.
Für Walker (2004, S. 70) ist gewaltfreie Konfliktaustragung nur möglich, wenn:

- *„die Streitparteien über ausreichende Informationen verfügen,*
- *alle Beteiligten den Konflikt, d.h. auch die Sichtweise der anderen Seite verstehen oder zumindest akzeptieren,*
- *die Streitparteien in der Lage sind, ihre Anliegen, Gefühle und Wünsche zum Ausdruck zu bringen,*
- *die Streitparteien in der Lage sind, auf die Anliegen, Gefühle und Wünsche der anderen Seite einzugehen.“*

Die Autorin weist auf die Wechselwirkung zwischen Kommunikation und Selbstwertgefühl hin. Konstruktive Kommunikation kann in einem wertschätzenden und vertrauensvollen Klima wirkungsvoller eingeübt werden

als in einer feindseligen und konkurrierenden Atmosphäre. (Vgl. Walker 2004, S. 71)

Von großer Bedeutung für effektive Kommunikation ist, so Walker (2004), auch die Auswahl der Unterrichtsmethoden und -formen durch PädagogInnen. So erweisen sich etwa Methoden wie Gruppenunterricht, offenes Lernen, Projektunterricht und entdeckendes Lernen als kommunikationsförderlich. Frontalunterricht hingegen verläuft häufig in Form einseitiger Kommunikation, in der LehrerInnen Informationen erteilen, die von den SchülerInnen aufgenommen werden sollen. (Vgl. Walker 2004, S. 71)

Unterrichtsgespräche zwischen LehrerInnen und Jugendlichen vollziehen sich häufig auf der Sachebene, ohne den Beziehungsaspekt der Kommunikation zu berücksichtigen; so wird die Entwicklung fantasievoller und expressiver Sprachfunktionen gehemmt (vgl. Walker 2004, S. 71).

Die geschlechtsspezifische Sozialisation bezüglich der Kommunikation ist von entscheidender Bedeutung. Zwar erleben PädagogInnen Mädchen meist als kommunikativer und einsichtiger, dennoch gelingt es den Schülerinnen kaum, sich in Konflikten mit Buben zu behaupten. Jungen dagegen fällt es meist leichter, Gefühle wie Ärger, Mut und Stärke auszudrücken, allerdings schwer, sich Fehler und Schwächen einzugestehen. (Vgl. Walker 2004, S. 71)

Walker (2004) ordnet die Übungen und Spiele zur Kommunikationsförderung nach vier Schwerpunkten:

- **Beobachten und Wahrnehmen**

Die Ziele der Übungen und Spiele zu diesem Inhalt bestehen darin, die Beobachtungs- und Aufmerksamkeitsfähigkeiten der Jugendlichen zu schulen und zu verdeutlichen, dass Kommunikationsprobleme meist durch unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen von Äußerungen und Handlungen zustande kommen (vgl. Walker 2004, S.74).

- **Sich verbal und nonverbal ausdrücken können**

Die Übungen und Spiele zu diesem Thema dienen der Wahrnehmung des eigenen Körpers, der Sensibilisierung für die Auswirkungen von Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimmlage auf die Kommunikation. Die

SchülerInnen beschäftigen sich im Rahmen dieser Thematik mit nonverbalen Kommunikationsformen und mit der Differenz zwischen Form und Inhalt einer Aussage. (Vgl. Walker 2004, S. 80)

- **Zuhören und sich mitteilen**

Im Kontext dieses Schwerpunkts setzen sich die Jugendlichen mit dem Begriff „Zuhören“ auseinander und üben, konstruktiv zuzuhören und sich effektiv mitzuteilen (vgl. Walker 2004, S. 84).

- **Gefühle wahrnehmen und mit Gefühlen umgehen**

Die Übungen und Spiele tragen dazu bei, dass Jugendliche lernen, Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen und zu akzeptieren. Dabei üben die SchülerInnen, Emotionen zu artikulieren und mit diesen konstruktiv umzugehen. (Vgl. Walker 2004, S. 90)

1.4.7 Förderung der Kooperation

Für Walker (vgl. 2004, S. 97) stellt Kooperationsfähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für konstruktive und gewaltfreie Konfliktaustragung dar. Kooperation kann nur auf der Basis von Kommunikationskompetenzen gelingen und meint im Idealfall die Zusammenarbeit gleichberechtigter PartnerInnen mit einem gemeinsamen Ziel. Kooperation ist als Prozess zu sehen, in dem die Beteiligten unter anderem lernen, sich durchzusetzen, aber auch nachzugeben und gemeinsam nach neuen Wegen zu suchen.
Kooperation ist in Anlehnung an die Autorin (vgl. Walker 2004, S. 97) als pädagogisches Ziel unumstritten und kann durch Methoden wie Partner-, Gruppenarbeit, offene Lernformen und Projektunterricht gefördert werden. Allerdings steht Kooperation in krassem Gegensatz zur Struktur unserer Schule mit ihren hierarchischen Strukturen.
Ebenso wirken Konkurrenzdenken, Leistungsdruck und Machtstreben in der Schule Kooperation entgegen und hemmen die Entwicklung kognitiver, emotionaler und kreativer Kompetenzen bei Jugendlichen und auch bei LehrerInnen (vgl. Walker 2004, S. 98).

Um Kooperation in der Schule leben zu können, bedarf es bestimmter schulorganisatorischer Rahmenbedingungen, etwa geeigneter Räumlichkeiten, flexibler Sitzordnungen, entsprechender Arbeitsmaterialien, flexibler Stundenpläne, die Raum und Zeit für Projektunterricht ermöglichen und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen bezüglich gemeinsamer Arbeitsziele (vgl. Walker 2004, S. 98).

Kooperation stellt ebenso Anforderungen an die Verhaltensweisen und Kompetenzen der PädagogInnen, wobei die Autorin folgende anführt:

- *„Interesse an den Jugendlichen*
- *partnerschaftlicher Umgang mit den Schülern*
- *Rücksicht auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen*
- *Geduld*
- *Verzicht auf dominantes Verhalten*
- *Unterstützung der Schülerinnen bei ihren Lernprozessen*“ (Walker 2004, S. 98).

Kooperation erfordert auch von den Jugendlichen bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten (Walker 2004, S. 98, 99):

- *„gleichberechtigte Beziehungen oder zumindest die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich mit Machtunterschieden innerhalb der Gruppe auseinanderzusetzen*
- *gegenseitiges Interesse*
- *gegenseitige Akzeptanz*
- *Kommunikationsfähigkeit*
- *Interesse am gemeinsamen Ziel*
- *Fähigkeit, eigene Beiträge zu leisten*
- *Bereitschaft, aufeinander zuzugehen*
- *um Hilfe bitten können*
- *anderen helfen können*
- *mit anderen Geduld haben*
- *auf andere Rücksicht nehmen.“*

Die Übungen und Spiele zur Förderung der Kooperation umfassen vier inhaltliche Schwerpunkte:

- **Kooperationsspiele**

Die Jugendlichen üben Zusammenarbeit in der Gruppe bzw. Klasse ein. Spaß und die gemeinsame Erfahrung der SchülerInnen stehen dabei im Vordergrund. (Vgl. Walker 2004, S. 101)

- **Nonverbale Zusammenarbeit**

Die Jugendlichen lernen, auf nonverbale Signale anderer zu achten, sich nonverbal auszudrücken und gemeinsam durch Zusammenarbeit ein Ziel zu erreichen (vgl. Walker 2004, S. 103).

- **Konkurrenz und Vertrauensbildung**

Im Rahmen dieses Themenbereichs finden SchülerInnen auf der einen Seite Gelegenheiten, auf spielerische Weise in Konkurrenz zu treten und das Gefühl des „Ausgeschlossenseins aus der Gruppe“ zu erfahren. Auf der anderen Seite bietet dieses Übungsfeld ebenso Spiele an, in denen Jugendliche wahrnehmen, wie sie untereinander Vertrauen gewinnen. (Vgl. Walker 2004, S. 107)

- **Entscheidungsfindung in der Gruppe**

Im Mittelpunkt stehen der Gruppenaspekt und der Entscheidungsprozess, weniger die Inhalte der Entscheidungen. Die Jugendlichen sind dabei gefordert, eigene Beiträge in die Gruppenarbeit einzubringen, sich konstruktiv mit den Ideen anderer auseinanderzusetzen und eigenständig Entscheidungen zu fällen. (Vgl. Walker 2004, S. 110)

1.4.8 Geschlechtsbezogene Interaktion

Die Art mit Konflikten umzugehen ist, so Walker (2004), geprägt durch die bisherige Sozialisation, die bei Mädchen und Buben verschieden verläuft. PädagogInnen erleben unterschiedliches Sozialverhalten bei Mädchen und Jungen. In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass vorgefasste Einstellungen die Wahrnehmungen der LehrerInnen beeinflussen. Außerdem können PädagogInnen auch durch ihr eigenes Verhal-

ten dazu beitragen, tradierte soziale Verhaltensweisen bei Jungen und Mädchen zu verstärken. Die Ziele der Übungen und Spiele zur geschlechtsbezogenen Interaktion bestehen darin, dass sich die Jugendlichen mit Geschlechtsstereotypen beschäftigen und es gelingt, die Bandbreite möglicher Eigenschaften, Tätigkeiten und Verhaltensweisen für beide Geschlechter zu erweitern. Bei der Durchführung der meisten Übungen zu diesem Bereich erweisen sich geschlechtsgetrennte Gruppen als positiv. (Vgl. 2004, S. 113-115)

Walker (2004) gliedert die Übungen und Spiele zur geschlechtbezogenen Interaktion in drei inhaltliche Schwerpunkte:

- **Sich selbst und das andere Geschlecht wahrnehmen**

Im Fokus steht die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem Selbstbild als Mädchen bzw. Jungen und mit ihrer Sichtweise auf das andere Geschlecht (vgl. Walker 2004, S. 117).

- **Tradierte Geschlechterstereotypen hinterfragen und flexible Geschlechterentwürfe entwickeln**

Die Jugendlichen beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit traditionellen geschlechtsbezogenen Rollenzuschreibungen in der Familie, Schule und Gesellschaft und stellen diese in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen. Das Ziel dabei ist, dass Jugendliche ihre Vorstellungen über Geschlechterrollen erweitern können. (Vgl. Walker 2004, S.120)

- **Umgang mit sexueller Belästigung**

Die Übungen und Spiele finden in geschlechtsgetrennten Gruppen statt. Die Mädchen lernen dabei, ihre Grenzen wahrzunehmen und durchzusetzen. Die Jungen üben, die Grenzen der Mädchen und auch die anderer Buben wahrzunehmen und zu respektieren. Dafür benötigen sowohl Mädchen als auch Jungen geschützte Räume, um ihre Erfahrungen reflektieren und neue Erfahrungen machen zu können. (Vgl. Walker 2004, S. 123)

1.4.9 Gewaltfreie Konfliktaustragung

Die ersten fünf Themenbereiche dienen dazu, die Voraussetzungen für eine gewaltfreie und konstruktive Konfliktaustragung zu entwickeln (vgl. Walker 2004, S. 128). Die Prävention von Konflikten steht dabei im Vordergrund. Dieser nun thematisierte Aspekt fällt meines Erachtens in den Bereich interventiver Konfliktbehandlungsstrategien, daher möchte ich ihn nur am Rande streifen.

In den Übungen und Spielen zur gewaltfreien Konfliktaustragung lernen die Jugendlichen, was Konflikte bedeuten und sowohl ihr eigenes Konfliktverhalten als das anderer zu verstehen und einzuschätzen. Dabei entwickeln und üben die SchülerInnen konkrete Strategien zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. (Vgl. Walker 2004, S. 128)

Die Übungen und Spiele umfassen folgende Schwerpunkte:

- **Konflikte verstehen**

Jugendliche üben, ihre eigenen Konflikterfahrungen zu reflektieren und Konfliktabläufe wahrzunehmen (vgl. Walker 2004, S. 130).

- **Konfliktverhalten von Mädchen und Buben**

Die Schülerinnen und Schüler lernen in vorzugsweise geschlechtsgetrennten Gruppen, ihr eigenes Konfliktverhalten und das des anderen Geschlechts zu beobachten (vgl. Walker 2004, S. 139).

- **Konflikte gewaltfrei austragen**

Die Jugendlichen erkennen, dass es eine Vielzahl an möglichen Lösungen für ein Problem gibt. Sie erweitern in Übungen und Spielen ihren Verhaltensspielraum bezüglich einer Konfliktaustragung. Die Autorin gibt jedoch zu bedenken, dass sich Verhaltensänderungen immer als langwierige Lernprozesse herausstellen. (Vgl. Walker 2004, S. 143)

In einem zweiten Band wird nun die konkrete und schulpraktische Umsetzung dieses eben beschriebenen Konzepts von Walker (2004) in Form eines Konfliktpräventionsprogramms für 10-14-jährige Schülerinnen vorgestellt.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert; **Posch**, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1998.

Altrichter, Herbert; **Lobenwein**, Waltraud; **Welte**, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 640-660.

Altrichter, Herbert; **Posch** Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2007.

Amhoff, Birgit; **Bründel**, Heidrun; **Deister**, Christiane: Schlichterschulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund: borgmann 1999.

Ammermann, Elisabeth; **Leins**, Andreas: Schüler werden Streitschlichter. Ein praxisorientierter Lehrgang für die Sekundarstufe 1. Neuried: Care-Line Verlag 2005.

Antons, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. 1973. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 107.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 1995. In Lamnek, Siegfried: Befragung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 287.

Becker, Georg: Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. Weinheim: Beltz Verlag 2006.

Benedikt, Angelika: Kommunikation im Klassenzimmer. Vom Defizit zum „Profizit“ durch einen systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel in Lehr- und Lernprozessen an der Hauptschule. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2007.

Berlew, D.: Conflict, an under-utilized resource. 1977. In Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004, S. 15.

Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Alltagskonflikte durchspielen - Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2001.

Blaumeiser, Heinz: Einführung in die qualitative Sozialforschung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 31-51.

Bortz, Jürgen; **Döring**, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin: Springer Verlag 2003.

Bruckmann, Christina; **Wackmann**, Maria: Das Sensibilisierungsprogramm. In Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998, S. 126-133.

Cihak, Mary; **Heron**, Barbara: Games children should play. 1980. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 81-82.

Denz, Hermann; **Mayer**, Horst: Methoden der quantitativen Sozialforschung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 75-105.

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 1997. In Lamnek, Siegfried: Befragung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 292.

Dubsek-Putzer, Eva: Konflikt macht Schule. Möglichkeiten der Schulmediation. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2005.

Duden: Fremdwörterbuch. Band 5, 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag 2005.

Faller, Kurt; **Kerntke**, Wilfried; **Wackmann**, Maria: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996.

Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998.

Faller, Kurt; **Kneip**, Winfried: Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. Düsseldorf: Buddy E. V. 2007.

Faller, Kurt; **Krenn**, Silvia (Hrsg.): Verantwortung lernen - Gewalt verhindern. Das Mediations- und Buddy-Projekt für die Schulen des Landes Tirol. Das Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Innsbruck: Pädagogisches Institut des Landes Tirol, Pädagogische Hochschule Tirol 2007.

Felder, Heidrun: Auf dem Weg zu einer konstruktiven Konfliktbewältigung im Klassenzimmer. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 1999.

Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2004, S. 309-318.

Flick, Uwe; **Steinke**, Ines; **von Kardorff**, Ernst (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2004.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005.

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken - ein Überblick. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 371-395.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003.

Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa Verlag 2000, S. 87-103.

Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. 1975. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 19.

Gläser-Zikuda, Michaela: Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlag 2005, S. 63-83.

Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004.

Glasl, Friedrich: Einführung. In Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Paderborn: Junfermann Verlag 2007, S. 15.

Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 1977.

Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. 1977. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 86-87.

Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung. 1995. In Kröll, Klaudia: Soziales Lernen in der Schule. Lehramtsskript für Studierende der Pädagogischen Hochschule Tirol. Innsbruck 1999, S. 150.

Hagedorn, Ortrud: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig: Klett-Cotta Verlag 1996.

Hart, Sura; **Hodson**, V. Kindle: Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn: Junfermann Verlag 2006.

Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa Verlag 2000.

Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 396-413.

Herzlieb, Heinz-Jürgen: Konflikte lösen. Konfliktpotenziale erkennen - In Konfliktsituationen souverän agieren. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.

Holler, Ingrid: Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. Paderborn: Junfermann Verlag 2003.

Hug, Theo: Erhebung und Auswertung empirischer Daten. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 11-29.

Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.

Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.

Hugl, Ulrike: Qualitative Inhaltsanalyse. In Hug, Theo: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 356-379.

Hurrelmann, Klaus; **Bründel**, Heidrun: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? 1994. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 19.

Hurrelmann, Klaus; Rixius, Norbert; Schirp, Heinz: Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 1999.

Jefferys-Duden, Karin: Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Weinheim: Beltz Verlag 1999.

Jefferys-Duden, Karin: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufenprogramm. Weinheim: Beltz Verlag 2000.

Kahn, H.: On escalation, methaphors and scenarios. 1965. In Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004, S. 297.

Kanning, Uwe Peter: Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie 2003.

Keller, Gustav; **Hafner**, Karlo: Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Donauwörth: Auer Verlag 1999.

Keller, Gustav; **Katzer**, Edgar: Lernen, Denken, Entspannen. Übungen zur Förderung des Lernverhaltens. Mit 84 Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I+II. Donauwörth: Auer Verlag 2000.

Keller, Gustav: Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen. Bern: Verlag Hans Huber 2008.

Korte, Jochen: Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag 1994.

Kíngston Friends Workshop Group: Introduction to Mediation. 1991. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 64-65, 77-79, 84-85.

Kreidler, William: Creative Conflict Resolution. 1984. In Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004, S. 60, 61.

Kröll, Klaudia: Soziales Lernen in der Schule. Skript für Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Innsbruck 1999.

Kröll, Klaudia: Mediation in der Schule. Skript für Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Innsbruck 2007.

Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. 8. Auflage. Opladen: Leske und Budrich Verlag 1998.

Lamnek, Siegfried: Befragung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 282-302.

Mayring, Philipp; **Gläser-Zikuda**, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlag 2005.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 2007.

Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 97-106.

Merton, R.K.; **Kendall**, P.L.: Das fokussierte Interview. 1979. In Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2003, S. 118-126.

Mitschka, Ruth; **Hlebaina**, Walpurga; **Jindra**, Andreas; **Wildner**, Christine; **Winkler**, Siegfried: Soziales Lernen - und doch flexibel. In Osinger, Dietmar; Sburny, Michaela; Strasser, Rosa: Erwerb sozialer Kompetenzen in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume. Wien: BMBWK Das Zukunftsministerium, Abteilungen 1/4a und 1/9 2001,S. 60- 61.

Moser, Heinz: Einführung in die Praxisforschung. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 314-325.

Osinger, Dietmar; **Sburny**, Michaela; **Strasser**, Rosa: Erwerb sozialer Kompetenzen in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume. Wien: BMBWK Das Zukunftsministerium, Abteilungen 1/4 und 1/9 2001.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 71-87.

Plankensteiner, Thomas (Landesschulinspektor): Vorwort. In Faller, Kurt; Krenn, Silvia (Hrsg.): Verantwortung lernen - Gewalt verhindern. Das Mediations- und Buddy-Projekt für die Schulen des Landes Tirol. Innsbruck: Pädagogisches Institut des Landes in Tirol, Pädagogische Hochschule Tirol 2007, S. 8.

Poostchi, Kambiz: Goldene Äpfel. Spiegelbilder des Lebens. Stuttgart: Horizonte Verlag 2002.

Preishuber, Franz; **Wagner**, Leopold: Schwierige Kinder, bunte Vögel. Ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. 1999. In Felder, Heidrun: Auf dem Weg zu einer konstruktiven Konfliktbewältigung im Klassenzimmer. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 1999, S. 31-32.

Prengel, Annedore: Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 599-627.

Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Unterrichtskonzeptionen und Praxis 57. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2004.

Rixius, Norbert: Einander helfen - im Schulalltag üblich? In Hurrelmann, Klaus; Rixius, Norbert; Schirp, Heinz: Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention. 2. Auflage. Weinheim: 1999, S. 139-155.

Rogers, Carl; **Stevens**, Barry: Von Mensch zu Mensch. Paderborn: Junfermann Verlag 1984.

Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann Verlag 2003.

Rosenberg, Marshall: Kinder einfühlend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Paderborn: Junfermann Verlag 2005.

Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Paderborn: Junfermann Verlag 2007.

Rosenstiel, L.; **Molt**, W.; **Rüttinger**, B.: Organisationspsychologie. 1980. In Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004, S. 15.

Rüttinger, B.: Konflikt und Konfliktlösen. 1980. In Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004, S. 15.

Scala, Klaus: Supervision in der Schule. In Scala, Klaus; Grossmann, Ralph: Supervision in Organisationen. Veränderung bewältigen - Qualität sichern - Entwicklung fördern. Weinheim: Juventa Verlag 1997, S. 119-157.

Scala, Klaus; **Grossmann**, Ralph: Supervision in Organisationen. Veränderung bewältigen - Qualität sichern - Entwicklung fördern. Weinheim: Juventa Verlag 1997.

Scheffler, Sabine: Teamkonflikte - Ein integrativer, mehrdimensionaler Versuch. In Pühl, Harald (Hrsg.): Supervisions- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske und Budrich Verlag 2000, S. 145-154.

Schirp, Heinz: Schule und Gewalt. In Hurrelmann, Klaus; Rixius, Norbert; Schirp, Heinz: Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 1999, S. 27-58.

Schlampp, Katharina: Supervision in der zentralen Ausbildung für neu ernannte SchulleiterInnen. In Schreyögg, Astrid (Hrsg.): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag 2000, S. 55-68.

Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 544-568.

Schnaitmann, Gerhard: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Lernforschung an einem Beispiel der Lernstrategieforschung. In Reinert, Gerd- Bodo (Hrsg.): Unterrichtskonzeptionen und Praxis 57. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2004.

Scholl, Armin: Methoden der Kommunikationswissenschaft. In Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, 212-228.

Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)konstruktion subjektiver Theorien. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 2003, S. 107-117.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen, Miteinander Reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1999.

Schunk, Monika: Streitschlichter in der Schule: Praxisbuch für die Ausbildung von Kindermediatoren. München: Claudius Verlag 2005.

Spender, Dale: Mit Aggressivität zum Erfolg: Über den doppelten Standard, der in den Klassenzimmern operiert. In Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1984, S. 73-77.

Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.): Gewalt durch die Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1984.

Ury, William; **Brett**, Jeanne; **Goldberg**, Stephen: Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich. 1991. In Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998, S. 31, 32.

Ury, William; **Fisher**, Roger; **Patton**, Bruce: Getting to Yes. (Das Harvard Konzept) 1981. In Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998, S. 34, 35.

Villotti, Katharina: Konfliktprävention durch bewusstes Kommunizieren. Konfliktintervention unter besonderer Berücksichtigung des Mediationsverfahrens. Diplomarbeit zur Erlangung des Lehramtes an Volksschulen. Innsbruck: Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Tirol 2006.

Von Lüde, Rolf: Konstruktivistische Handlungsansätze zur Organisationsentwicklung an der Schule. In Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Berlin: Luchterhand 1999, S. 282-299.

Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Berlin: Luchterhand 1999.

Walker, Jamie: Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2001.

Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 2004.

Wellhöfer, Peter: Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag 2001.

Zwenger-Balink, Brigitte: Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern. München: Ernst Reinhardt Verlag 2004.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 (S.68): Die vier Komponenten der „gewaltfreien Kommunikation“ (vgl. Rosenberg 2003, S. 189)
- Abb. 2 (S.159): Tafelbild 1 zur Textanalyse von „Du“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)
- Abb. 3 (S.160): Tafelbild 2 zur Textanalyse von „Du“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)
- Abb. 4 (S.161): Tafelbild 1 zur Textanalyse von „Ich“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)
- Abb. 5 (S.161): Tafelbild 2 zur Textanalyse von „Ich“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)
- Abb. 6 (S.187): Vor- und Nachteile schriftlicher Befragungen (vgl. Lamnek 2001, S. 287; Altrichter u.a. 2007, S. 168)
- Abb. 7 (S.199,200): Vor- und Nachteile, Gefahren und Anforderungen bei Leitfaden-Interviews
- Abb. 8 (S.206): Legende zur Transkription der Interviews (vgl. Benedikt 2007, S. 106, 107)
- Abb. 9 (S.208): F 1, Teil 1: Ergebnisse zum Klassenklima während des Programms
- Abb. 10 (S.208): F 2, Teil 1: Ergebnisse zum Klassenklima nach Absolvierung des Programms
- Abb. 11 (S.218): F 1, Teil 1: Ranking zur Einschätzung des Klassenklimas während des Präventionsprogramms
- Abb. 12 (S.218): F 2, Teil 1: Ranking zur Einschätzung des Klassenklimas nach absolviertem Programm

- Abb. 13 (S.220): F 1, Teil 2: Frage 1: Konflikthäufigkeit
- Abb. 14 (S.221): F 1, Teil 2: Frage 2: Streitgründe
- Abb. 15 (S.224): F 1, Teil 2: Frage 3: Streitgegenstände
- Abb. 16 (S.227): F 1, Teil 2: Frage 4: Streitverhalten
- Abb. 17 (S.230): F 1, Teil 2: Frage 5: Veränderungen in der Kommunikation
- Abb. 18 (S.232): F 1, Teil 2: Frage 6: Sich im Streit wehren
- Abb. 19 (S.234): F 1, Teil 2: Frage 7: Eigene Gefühle in Konflikten
- Abb. 20 (S.236): F 1, Teil 2: Frage 8: Gefühle der anderen Konfliktpartei
- Abb. 21 (S.239): F 1, Teil 2: Frage 9: Konfliktfolgen
- Abb. 22 (S.243): F 1, Teil 2: Frage 10: Konfliktvermeidung
- Abb. 23 (S.245): F 1, Teil 2: Die am häufigsten genannten Antworten der Jugendlichen im Geschlechtervergleich und in der Summe
- Abb. 24 (S.247): F 2, Teil 2: Einschätzung des Konfliktpräventionsprogramms durch die Jugendlichen
- Abb. 25 (S.259): F 2, Teil 2: Ranking der Einschätzungen bezüglich des Programms durch die Jugendlichen im Vergleich der Geschlechter
- Abb. 26 (S.259): F 2, Teil 2: Ranking der Einschätzungen bezüglich des Programms durch die Jugendlichen im Gesamten
- Karikaturen (S.2,114): Bildungsteam Berlin - Brandenburg: Alltagskonflikte durchspielen - Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2001, S. 15.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema:

Soziale Konflikte in der Schule.
Übungssequenzen zur Konfliktprävention
für 10-14-jährige SchülerInnen.

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine weiteren als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder sinngemäß entnommene Textstellen sind als solche kenntlich gemacht.

Mir ist bekannt, dass ich bei Verstößen gegen diese Regel keine positive Bewertung erhalte.

Diese Arbeit wurde bislang weder in der vorliegenden noch in einer modifizierten Form in einer anderen Lehrveranstaltung als Studienleistung vorgelegt.

Vera Astner

Innsbruck, April 2009

Soziale Konflikte in der Schule

Übungssequenzen zur Konfliktprävention für 10-14-jährige SchülerInnen

Band 2

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie

Eingereicht bei

Prof.in Mag.a Dr.in Elisabeth Brandhofer

Institut für Erziehungswissenschaft

Fakultät für Bildungswissenschaft der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

von

Vera Astner

Innsbruck, im April 2009