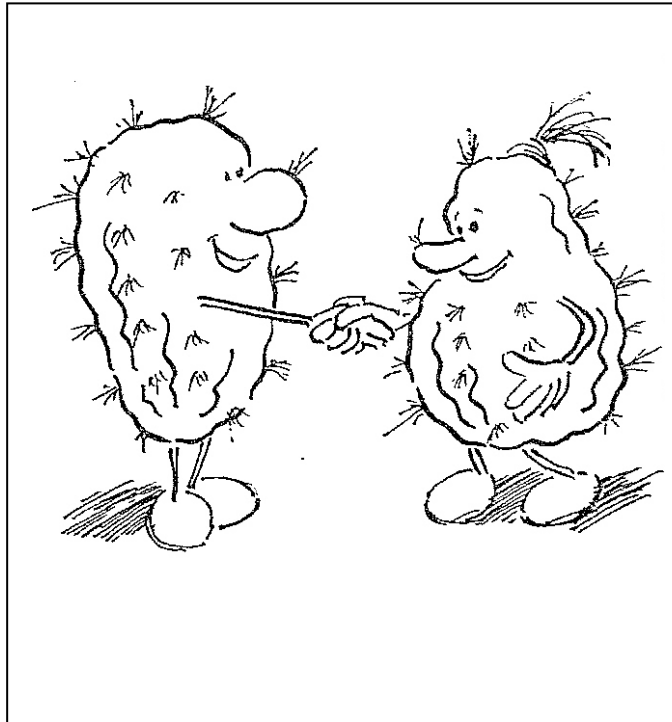


Soziale Konflikte in der Schule



Übungssequenzen zur
Konfliktprävention für 10-14-jährige
SchülerInnen
Band 2

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 Klassen zimmer	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: Kennenlernen 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	Begriffsannäherungen	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 Konfliktpräventions- programms	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

2 Forschungsprojekt

Mit der nun vorliegenden Diplomarbeit möchte ich durch mein Studium erworbenes Wissen und gewonnene Fähigkeiten für meine berufliche Praxis als Hauptschullehrerin nutzbar machen und so eine Brücke zwischen Theorie und Praxis bauen.

Konflikte gehören zwar zum schulischen Alltag, dennoch fühlen wir uns, sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen, in Konfliktsituationen häufig überfordert. Mit der Durchführung dieses Forschungsprojekts begreife ich soziale Konflikte im pädagogischen Kontext vor allem als Chance für die Jugendlichen und mich, in einen wertvollen Lernprozess einzusteigen und voneinander zu lernen.

Dabei interessiert mich, welche Bedeutung der Förderung kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten bei den Jugendlichen für eine konstruktive Austragung von Konflikten zukommt, wie soziale Kompetenz bei den SchülerInnen durch Übungen und Spiele entwickelt werden kann und wie effektiv und motivierend die ausgewählten Übungssequenzen sind.

Die Ziele meines Forschungsvorhabens bestehen vor allem darin, die SchülerInnen und auch mich für den Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren, den Jugendlichen Handlungsspielräume zu eröffnen, die ihnen emotionale, soziale und kognitive Lernerfahrungen und Entwicklung ermöglichen, auf deren Basis erfolgreiche Konfliktbewältigung aufbauen kann.

Darüber hinaus erhoffe ich mir durch die praktische Durchführung spezieller Trainingsbausteine, dass sich unter anderem das Handlungs- bzw. Verhaltensrepertoire der SchülerInnen in Konfliktsituationen erweitert und das Klassenklima verbessert.

2.1 Kurzbeschreibung des Forschungsprojekts

Das Forschungsvorhaben besteht unter anderem aus einem Programm von Übungen und Spielen für elf- und zwölfjährige SchülerInnen einer zweiten bzw. - nach den Sommerferien 2008 - dritten Hauptschulklasse zur Konfliktprävention, das weitgehend auf dem didaktischen Konzept von Walker (2004) aufbaut und sowohl durch Spiele als auch Übungen einiger weiterer AutorInnen wie Faller u.a. (1996), Schunk (2005) und Ammermann (2005) ergänzt wird. Das Projekt, das an einer Hauptschule stattfindet, versteht sich als Ausschnitt eines sehr viel umfangreicheren Konfliktpräventionsprogramms, das im weiteren Verlauf des Schuljahres 2008/ 2009 noch seine Fortsetzung finden wird und als Beitrag zur Erfüllung des Lehrplans für Hauptschulen, der unter anderem die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit bei SchülerInnen als soziales Lernziel vorsieht.

Die Auszüge des Programms, die ich im Rahmen dieser Arbeit vorstelle, gliedern sich in zwei Übungsphasen. Die erste umfasst zehn wöchentliche Einheiten von April bis Juli 2008, die zweite erstreckt sich auf zwei Halbtage im September 2008 im Kontext eines Schuleingangsprojekts. Im Zentrum dieser zwei Übungsphasen stehen inhaltlich zum überwiegenden Teil die Förderung der Kommunikation und, aus Zeitgründen, in geringerem Ausmaß die der Kooperation.

2.2 Zentrale Fragestellung

Durch die theoretische und berufspraktische Beschäftigung mit sozialen Konflikten unter SchülerInnen, mit der zunehmenden Gewaltbereitschaft und verstärkt fehlenden sozialen Fähigkeiten von Jugendlichen hat sich für mich folgende zentrale Forschungsfrage herauskristallisiert:

Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Anwendung ausgewählter Übungssequenzen zur Konfliktprävention auf die SchülerInnen?

Dieser zentralen Frage ordne ich nachstehende Subfragen unter:

- Führen die Übungssequenzen zur Konfliktprävention nach Einschätzung der Schülerinnen ...
 - o zur Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz bezüglich Kommunikation und Kooperation?
 - o zu Verhaltensänderungen in Konfliktsituationen?
 - o zur Reduktion von Konflikten?
 - o zur Verbesserung des Klassenklimas?
- Wie motivierend und effektiv schätzen die SchülerInnen das absolvierte Konfliktpräventionsprogramm ein?

Im nun folgenden Kapitel möchte ich die ausgewählten Trainingsbausteine zur Vorbeugung von Konflikten vorstellen.

2.3 Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention

2.3.1 Äußerer Rahmen

Die Hauptschule, an der die Übungssequenzen zur Konfliktprävention eingesetzt werden, ist Teil einer Pädagogischen Hochschule. Die Besonderheit dieser Schule liegt unter anderem darin, dass sie Lehramtsstudierenden zweimal wöchentlich ein Praxis- und Übungsfeld bietet, um in Unterrichtseinheiten zu hospitieren bzw. Unterrichtspraxis zu erwerben. So lernen die SchülerInnen und LehrerInnen dieser Schule verschiedenste Persönlichkeiten, Unterrichtsstile und -methoden kennen. Dies fördert unter anderem Flexibilität und Offenheit sowohl bei den Kindern als auch LehrerInnen und erweitert deren Erfahrungshorizont. Zudem sieht diese Schule für jede ihrer acht Klassen eine verbindliche Wochenstunde vor, die als Ko-Ko-Ko-Stunde bezeichnet wird. Im Mittelpunkt dieser Stunde steht die Förderung von Kommunikations-, Koopera-

tions- und Konfliktlösungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Der Klassen- und Ko-Klassenvorstand arbeiten in dieser Stunde im Team in ihrer Klasse.

2.3.2 Ziele der Übungssequenzen

Mit den ausgewählten Übungssequenzen zur Konfliktprävention möchten wir, das Klassenvorstandsteam, bei den Jugendlichen Lernprozesse anregen, in denen die SchülerInnen Möglichkeiten finden, soziale Kompetenz zu entwickeln, um mit Konflikten konstruktiv und gewaltfrei umgehen zu können. Dabei spielen die Förderung der Kommunikation und Kooperation eine zentrale Rolle.

2.3.3 Beschreibung der Ausgangssituation aus der LehrerInnen-sicht

Die für die Übungssequenzen zur Konfliktprävention ausgewählte Klasse setzt sich aus elf Schülerinnen und zwölf Schülern zusammen. Als Ko-Klassenvorstand dieser Klasse finde ich im Rahmen der Ko-Ko-Ko-Stunde Gelegenheit, die ausgewählten Trainingsbausteine mit den Jugendlichen auszuprobieren.

Um das derzeitige Konfliktpotenzial in der Klasse aus der LehrerInnenperspektive beleuchten zu können, möchte ich auf folgende Fragen Walkers (2004, S. 15, 16) eingehen:

- *„Wie ist die Grundstimmung in der Klasse? [...]*
- *Welche Konflikte kommen unter den Jugendlichen während des Unterrichts und in den Pausen häufig vor? Wie werden die Konflikte ausgetragen?*
- *Gibt es bestimmte Jugendliche, die immer wieder in Konflikte verwickelt werden, ob als Initiatoren oder Betroffene? Welche? Sind es eher Mädchen oder Jungen ... ? Haben Sie dafür eine Erklärung?*

- Welche Jugendlichen stören den Unterricht...? Welche nicht? Sind es eher die Mädchen oder Jungen, ...? Haben Sie dafür eine Erklärung?
- Gibt es Jugendliche, die überhaupt nicht in der Lage sind, sich beim Streit zu wehren? Welche? Sind es eher Mädchen oder Jungen, ...? Was sind die Konsequenzen dieser Unfähigkeit? Wie könnten Sie diese Jugendlichen unterstützen?
- Welche Schülerinnen zeigen positives Konfliktverhalten (lassen sich beispielsweise nicht von anderen provozieren)? Werden diese Jugendlichen vor den anderen gelobt?
- Worüber streiten sich Mädchen untereinander? Wie tragen sie ihre Konflikte aus? Inwieweit wird das Klassengeschehen dadurch gestört?
- Worüber streiten sich Jungen untereinander? Wie tragen sie ihre Konflikte aus? Inwieweit wird das Klassengeschehen dadurch gestört? Nimmt der Streit unter Jungen eher mehr oder weniger Aufmerksamkeit in Anspruch als der Streit unter Mädchen?
- Worüber streiten sich Mädchen mit Jungen? Von wem geht der Streit meistens aus? Wie wird er ausgetragen? Inwieweit stört er das Klassengeschehen?
- Reagieren Sie unterschiedlich auf Mädchen und Jungen in Konfliktsituationen? Und wenn ja: wie? Welche Auswirkungen hat das auf das Verhalten der Jugendlichen? Gibt es bestimmte Verhaltensweisen, die Sie bei Mädchen oder Jungen besonders stören? Wie gehen Sie damit um?
- [...]
- [...]
- Auf welche Konflikte reagieren Sie empfindlich? Welche finden Sie nicht so schlimm?
- Haben Sie eine bestimmte Strategie zum Umgang mit Konflikten unter Jugendlichen (z.B.: ignorieren, oder erst eingreifen, wenn jemand verletzt wird)? Oder reagieren Sie eher spontan? Wie sieht die Strategie aus? Sind Sie damit zufrieden?
- [...]
- [...]
- Was möchten Sie realistischweise am Konfliktverhalten welcher Jugendlichen ändern? Wie könnten Sie damit anfangen? Wer könnte Sie dabei unterstützen?“

Ich bin mir bewusst, dass die Beantwortung dieser Fragen meine subjektive Wahrnehmung der Klasse widerspiegelt. Daher vergleiche ich meine Sicht auch mit der des Klassenvorstandes und berücksichtige diese in der Beantwortung der Fragen. Zudem vernachlässige ich jene Fragen, auf die ich bislang noch keine Antwort gefunden habe.

- *„Wie ist die Grundstimmung in der Klasse (z.B. freundlich, gleichgültig, aggressiv)?“ (Walker 2004, S. 15)*

Die Grundstimmung in der Klasse empfinde ich erfreulich. Die SchülerInnen pflegen einen soliden und halbwegs freundlichen Umgang miteinander. Aggressives Verhalten der SchülerInnen untereinander tritt eher in Form von Verbalattacken als in Form körperlicher Übergriffe auf. Die elf- und zwölfjährigen Jugendlichen erleben zur Zeit große Entwicklungsschübe und sind sehr mit sich selbst beschäftigt. Freunde und Freundinnen spielen eine enorme Rolle. Das Verhältnis zwischen Buben und Mädchen hat sich seit letztem Jahr wesentlich verbessert. „Coolness“ findet großen Anklang bei den SchülerInnen. Die Außenseiterposition eines Jugendlichen in der Klasse, der weder von den Buben noch Mädchen akzeptiert wird, trübt die Klassenatmosphäre.

- *„Welche Konflikte kommen unter den Jugendlichen während des Unterrichts und in den Pausen häufig vor? Wie werden die Konflikte ausgetragen?“ (Walker 2004, S. 15)*

Konflikte unter den SchülerInnen werden, was sowohl durch die Literatur als auch durch meine Erfahrungen bestätigt wird, am häufigsten in den Pausen ausgetragen, danach folgen Konflikte im Turnunterricht und schließlich am seltensten im Klassenverband während des Unterrichts. Die gewählten Lern- und Lehrmethoden spielen eine wichtige Rolle bezüglich sozialer Konflikte unter den Jugendlichen. Ich glaube, dass Konflikte in Gruppenarbeiten eher evident werden und eskalieren können als im Frontalunterricht, in dem eine LehrerIn die Klasse als Ganzes stärker im Blickfeld behält und Konflikte eher unterdrückt bzw. unterbindet,

um mit Inhalten fortfahren zu können. Damit wird eine PädagogIn zwar ihrem Bildungs-, jedoch nicht ihrem Erziehungsauftrag gerecht. Sie nimmt SchülerInnen damit die Chance, soziale Lernerfahrungen zu sammeln.

Die Konflikte der Jugendlichen, die ich während meiner Englisch- und Ko-Ko-Ko-Stunden beobachten kann, beziehen sich auf ausgeliehene Schulutensilien, die nicht oder nicht in gleich gutem Zustand wie vorher zurückgegeben werden. Unvereinbarkeiten entstehen auch dann, wenn eine SchülerIn aufpassen will und eine andere versucht, diese durch Tratschen oder Schubsen abzulenken.

Besonders bei Gruppenarbeiten treten Konflikte, Kommunikations- und Kooperationsdefizite offensichtlich zutage. So sind nicht alle Jugendlichen bereit, sich in zufällig zusammengesetzten Gruppen zu engagieren, zu kooperieren, um gemeinsam Aufgaben zu erledigen. Einfacher gelingt dies bei frei gewählten Arbeitsteams. Es tauchen beispielsweise Konflikte auf, wenn es darum geht, Verantwortung oder Arbeit für das Team zu übernehmen, wie etwa das Protokollieren oder das Präsentieren der Arbeitsergebnisse.

Beim Turnunterricht, wobei ich meine Ausführungen hier auf die Mädchengruppe der zweiten Klasse beschränke, die ich unterrichte, fällt auf, dass die Schülerinnen untereinander selten in Konflikte geraten. Einige Streitigkeiten ergeben sich beispielsweise, wenn ein Mädchen von einem anderen beleidigt wird oder bei angeblichen Schwindeleien der Mitschülerinnen beim Punkte zählen in einem Wettbewerb bzw. auch, wenn sich ein Mädchen von einer Kollegin ungerecht behandelt fühlt.

Während des Unterrichts kommt es selten zur Konfliktaustragung, der ich bislang im Unterricht fast keinen Platz eingeräumt habe. Oft treffe ich Entscheidungen für die Jugendlichen, um mit den Lerninhalten fortfahren zu können. Wahrscheinlich entflammen dann die noch nicht geklärten Konflikte unter den SchülerInnen in den Pausen.

Das Beobachten des Konfliktverhaltens der Kinder in der Pause fällt nicht leicht. Zumeist werden wir LehrerInnen von SchülerInnen erst in eine Klasse gerufen, wenn bereits etwas passiert ist. Solange sich die Jugend-

lichen im Blickfeld einer PädagogIn wissen, eskalieren Konflikte kaum. Dennoch verstehen es die SchülerInnen, den Augen der AufsichtslehrerInnen zu entkommen. In den Pausenkonflikten geht es beispielsweise um das Wegnehmen von Gegenständen, die einem anderen Kind gehören, oder um das heiß begehrte Jausenbrot, für das sich die SchülerInnen anstellen müssen und das meist zu knapp rationiert ist.

Es fällt auf, dass die elf Mädchen der 2b Klasse die Pause fast ausschließlich in ihrer Mädchengruppe und die Buben in ihrer Jungengruppe verbringen. Dabei steht bei den Mädchen vor allem die Kommunikation im Vordergrund und bei den Buben, neben dem Gespräch, in erster Linie Bewegung und Körperkontakt mit ihren Kollegen, etwa in Form von „Spaßraufen“.

Die Konfliktaustragung reicht von verbalen Beschimpfungen über Rückzug und Beleidigtsein bis hin zu körperlichen Attacken, wie Raufen, Rempeln oder Schlagen, wobei ich den körperlichen Einsatz bei Jungen zur Konfliktregelung häufiger und direkter als bei Mädchen wahrnehme.

- *„Gibt es bestimmte Jugendliche, die immer wieder in Konflikte verwickelt werden, ob als Initiatoren oder Betroffene? Welche? Sind es eher Mädchen oder Jungen? Haben Sie dafür eine Erklärung?“*
(Walker 2004, S.15)

Ein Schüler der Klasse wird von seinen MitschülerInnen ausgeschlossen. Er fühlt sich als Opfer, und seine Unbeliebtheit hat auch damit zu tun, dass er schnell weint und alles seinen Eltern und LehrerInnen verrät. Er ist selten in der Lage, für sich selbst einzustehen und sich durchzusetzen, obwohl er ein guter Sportler ist und Judo betreibt. Dieser Konflikt hat sich bereits von der mikrosozialen (Klasse) auf die mesosoziale Ebene (Klasse, Eltern, LehrerInnen, Direktorin) ausgedehnt. Die Eltern des Schülers sind mit uns LehrerInnen, unserer Direktorin und auch mit Eltern von SchulkollegInnen in laufendem Gespräch, in dem sich die Eltern des ausgeschlossenen Buben darüber beklagen, welche Schikanen er durch die MitschülerInnen ständig erdulden muss. Ich glaube, dass sich dieses

Einschalten der Eltern negativ auf die soziale Anerkennung ihres Sohnes in der Klasse auswirkt.

Im Vergleich zum letzten Schuljahr, als die SchülerInnen noch die erste Hauptschulklasse besuchten, hat sich die Konflikthäufigkeit reduziert und die Klasse hält besser zusammen. Ein Mädchen, im vergangenen Jahr noch Außenseiterin und vor allem von den Buben abgelehnt, ist nun gut in die Klassengemeinschaft integriert. Sie selbst hat dazu durch ihr Eigenengagement wesentlich beigetragen.

Diese Frage abschließend, möchte ich festhalten, dass abgesehen von dem ausgeschlossenen Schüler weder Mädchen noch Buben als InitiatorInnen oder Betroffene häufiger in Konflikte verwickelt sind, wobei ich mir der Tatsache bewusst bin, dass Jungen ihre Konflikte meist offener, direkter und körperbewusster austragen, Mädchen dagegen eher verbal und verdeckt. Bei den Schülerinnen dieser Klasse genieße ich den Vorteil, sie in Turnen unterrichten zu dürfen, was mir besondere Nähe und großes Vertrauen zu ihnen ermöglicht. Sie begegnen mir meist mit Offenheit und lassen mich größtenteils an ihren Problemen und Konflikten teilhaben.

- *„Welche Jugendlichen stören den Unterricht ...? Welche nicht? Sind es eher Mädchen oder Jungen,...? Haben Sie dafür eine Erklärung?“*
(Walker 2004, S. 15)

Leider verbringe ich nur eine einzige Wochenstunde, die Ko-Ko-Ko-Stunde, mit allen Jugendlichen der 2b Klasse gemeinsam. Meine Englisch- und Sportstunden finden in kleineren Gruppen statt, sodass ich manchen SchülerInnen nur einmal, anderen wiederum bis zu achtmal pro Woche begegne.

In den Ko-Ko-Ko-Stunden und Englischstunden stören die Buben das Unterrichtsgeschehen häufiger als die Mädchen. Ich habe das Gefühl, dass einige Jungen sehr unkonzentriert, leicht ablenkbar, wenig ausdauernd, besonders bewegungshungrig sind und sich wenig belastbar zeigen. Die Mädchen erscheinen mir größtenteils leistungsbereiter, aus-

dauernder, angepasster, konzentrierter und kontrollieren ihren Bewegungsdrang stärker.

Ich erlebe die Störungen im Unterricht als relativ harmlos, und sie ergeben sich etwa durch Schwätzen oder „Blödeln“ mit den NachbarInnen während frontaler Unterrichtssequenzen, durch mangelnden Leistungswillen bei Einzel- und Gruppenarbeiten und durch manchmal fehlende Kooperationsbereitschaft bei Teamarbeit.

Speziell in den Englischstunden, aber auch in den Ko-Ko-Ko-Stunden beanspruchen die Buben der 2b Klasse meine Aufmerksamkeit mehr als die Mädchen. So ermahne ich Jungen häufiger zum Aufpassen und Zuhören. Zudem sehe ich mich bei den Schülern oft dazu veranlasst, mir zusätzliche Motivationsstrategien zu überlegen. So lassen sich beispielsweise die Buben dieser zweiten Klasse durch Übungen mit Wettbewerbscharakter und Bewegungsspiele eher zur Leistung motivieren.

Ich finde, dass diese Unterschiede hinsichtlich der Störungen im Unterricht auf die geschlechtsspezifisch verschiedene Sozialisation zurückzuführen sind und dass auch wir LehrerInnen diese Differenzen durch unsere Einstellungen und Handlungen verstärken oder etwas ausgleichen können.

- *„Gibt es Jugendliche, die überhaupt nicht in der Lage sind, sich beim Streit zu wehren? Welche? Sind es eher Mädchen oder Jungen, ...? Was sind die Konsequenzen dieser Unfähigkeit? Wie könnten Sie diese Jugendlichen unterstützen?“ (Walker 2004, S. 15)*

In diesem Zusammenhang fällt mir besonders jener Bub ein, der von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen ist. Trotz intensiver Bemühungen und zahlreicher Gespräche hat sich die Außenseiterproblematik nicht verändert. Im Gegenteil, der Konflikt scheint nun noch komplexer und weitläufiger. In Bezug auf diesen Schüler bin ich ziemlich ratlos. Hier bedarf es wohl noch zahlreicher Einzel- und Klassengespräche, um diesen Schüler bestärken zu können, damit es ihm gelingt, sich selbst bei seinen KlassenkollegInnen durchsetzen zu können.

Bei den anderen SchülerInnen habe ich den Eindruck, dass es ihnen gelingt, sich individuell und teilweise auch geschlechtsspezifisch verschieden in einer Streitsituation zu behaupten. Zudem denke ich, dass das Vertrauensverhältnis der Jugendlichen zu ihren LehrerInnen so groß ist, dass sich „durchsetzungsschwächere“ SchülerInnen in Konfliktsituationen an ihre PädagogInnen wenden.

- *„Welche Schülerinnen zeigen positives Konfliktverhalten (lassen sich beispielsweise nicht von anderen provozieren)? Werden diese Jugendlichen vor den anderen dafür gelobt?“ (Walker 2004, S. 15)*

Die Beantwortung dieser Frage stützt sich auf Vermutungen, einige Beobachtungen, Erfahrungen und wahrscheinlich auch auf Vorurteile. In der 2b Klasse gibt es sowohl Mädchen als auch Buben, die sich sehr leicht provozieren lassen, andere wiederum weniger.

Meines Erachtens neigen Jungen dennoch eher dazu, schneller, offensichtlicher und heftiger auf Provokationen zu reagieren. Ich unterstelle elf- und zwölfjährigen Mädchen aufgrund ihrer bisherigen Sozialisation eine entwickeltere soziale Kompetenz als den meisten gleichaltrigen Buben. So verfügen Mädchen in diesem Alter generell über bessere Kommunikations-, Kooperationsfähigkeiten und ein ausgeprägteres Empathievermögen als Jungen. Diese Kompetenzen sind unter anderem Grundvoraussetzungen für positives Konfliktverhalten.

Jungen hingegen entwickeln meist ein stärkeres Selbstwertgefühl als Mädchen, das ebenso eine wichtige Grundlage für ein förderliches Konfliktverhalten darstellt. Gerade in der Zeit der Pubertät zweifeln Mädchen sehr an sich.

Die bisherige Sozialisation der Jugendlichen ist ausschlaggebend für ihr Verhalten in Konfliktsituationen.

Ich bin davon überzeugt, konstruktives Konfliktverhalten und auch andere positive Verhaltensweisen der SchülerInnen vor ihren KollegInnen zur Sprache zu bringen.

- *„Worüber streiten sich Mädchen untereinander? Wie tragen sie ihre Konflikte aus? Inwieweit wird das Klassengeschehen dadurch gestört?“ (Walker 2004, S. 15)*

Im Moment habe ich den Eindruck, dass die Mädchen sehr wenig streiten und sich großteils gut verstehen. Wenn es zu Konflikten kommt, geht es manchmal darum, dass Geheimnisse einer Freundin weiter erzählt werden, eine Mitschülerin mit „gemeinen“ Bemerkungen beleidigt, über eine Klassenkollegin gelacht wird (sehr selten) oder Ähnliches. Auch Materielles ist Anlass für Unvereinbarkeiten. So ist es den Mädchen etwa sehr wichtig, Markenwaren zu tragen und tolle Handys zu besitzen, was nicht nur SchülerInnen, sondern auch deren Eltern unter Druck setzen kann.

Die Mädchen handeln ihre Streitigkeiten vorrangig verbal aus, Raufereien unter ihnen sind selten. Die Konflikte werden eher in der Pause ausgetragen und kaum während des Unterrichts. Dadurch wird das Unterrichtsgeschehen selten gestört. Die Schülerinnen lösen diese Streitigkeiten fast ausschließlich selbst und ihre Konflikte dauern nicht lange an. Nur in wenigen Fällen treten die Mädchen wegen kleinerer Streitigkeiten mit Klassenkolleginnen an mich heran, wobei ich mich ertappe, den Mädchen eine vorschnelle Lösung anzubieten.

- *„Worüber streiten sich Jungen untereinander? Wie tragen sie ihre Konflikte aus? Inwieweit wird das Klassengeschehen dadurch gestört? Nimmt der Streit unter Jungen eher mehr oder weniger Aufmerksamkeit in Anspruch als der Streit unter Mädchen?“ (Walker 2004, S. 15)*

Auch die Buben, so mein derzeitiger Eindruck, geraten eher selten in Konflikte. Ich schätze, dass es in Streitigkeiten der Jungen vor allem darum geht, in Konkurrenz gegeneinander zu treten, sei es wegen des Sports, ihrer „Coolness“, ihres Mutes oder auch ihrer Handys und Kleidung.

Streitigkeiten unter den Jungen entstehen auch wegen begrenzter Ressourcen, die jeder als erster für sich beanspruchen möchte. Den Buben gelingt es meist erfolgreicher als den Mädchen, sich durchzusetzen und zu behaupten (etwa im „Kampf“ um das Pausenbrot, um Geräte im Turnunterricht und/oder um Spiele).

Die Schüler tragen ihre Konflikte zum Teil verbal, aber auch körperlich aus, indem sie mit Mitschülern raufen, diese stoßen oder schubsen. Raufereien unter den Jugendlichen finden vorwiegend dann statt, wenn sie sich unbeobachtet von LehrerInnen fühlen, beispielsweise auf dem Schulweg oder in der Pause.

Auffallend ist auch, dass Jungen, auch wenn sie keine Konflikte austragen, viel Körperkontakt zu ihren Klassenkollegen suchen.

Die Konflikte unter den Buben beeinflussen das Unterrichtsgeschehen wenig, dennoch fällt mir, gerade in den Ko-Ko-Ko- und Englischstunden, auf, dass ich ihnen mehr Aufmerksamkeit schenke als den Mädchen, weil ich sie häufiger motivieren und auch zur Konzentration auffordern „muss“. Bei Wortmeldungen der Jugendlichen achte ich bewusst darauf, immer ein Mädchen und einen Buben im Wechsel an die Reihe kommen zu lassen.

Darüber hinaus beeinträchtigt die Außenseiterposition des schon vorher erwähnten Jungen das Unterrichtsklima speziell in der Ko-Ko-Ko-Stunde, der einzigen Wochenstunde, in der ich ihm begegne. In Gruppenarbeiten möchte weder ein Mitschüler noch eine Mitschülerin mit ihm in der Gruppe zusammenarbeiten. In diesem Fall teile ich diesen Schüler einer Gruppe zu, ohne das eigentliche Problem damit lösen zu können.

- *„Worüber streiten sich Mädchen mit Jungen? Von wem geht der Streit meistens aus? Wie wird er ausgetragen? Inwieweit stört er das Klassengeschehen?“* (Walker 2004, S. 15)

Im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr, in dem beispielsweise die Jungen Posters und Zeichnungen der Mädchen zerstörten, geraten die Schülerinnen mit ihren Klassenkollegen heuer kaum in Konflikte. Galt im

letzten Jahr noch die Bubengruppe als „Feind Nummer eins“ bei den Mädchen und umgekehrt, ist in diesem Schuljahr eine Annäherung der beiden Geschlechter spürbar. Dennoch verbringen die Buben ihre Pausen lieber untereinander, indem sie gemeinsam Musik auf ihren Handys abspielen, Fußballstickers für ihre EM-Alben austauschen oder etwa „Späßraufen“. Ebenso genießen die Mädchen bei Gesprächen die Pausen in ihrer Gruppe.

Ich vermute, dass Jungen Konflikte mit Mädchen eher verbal und nicht körperlich austragen, weil sie vielleicht die physische Überlegenheit der meisten Mädchen in diesem Alter fürchten.

Konflikte zwischen Mädchen und Buben der 2b Klasse beeinflussen aus meiner Sicht kaum den Pausen- und Unterrichtsverlauf.

- *„Reagieren Sie unterschiedlich auf Mädchen und Jungen in Konfliktsituationen? Und wenn ja: wie? Welche Auswirkungen hat das auf das Verhalten der Jugendlichen? Gibt es bestimmte Verhaltensweisen, die sie bei Mädchen oder Jungen besonders stören? Wie gehen Sie damit um?“* (Walker 2004, S. 15)

Es ist mein Bemühen, Mädchen und Buben in Konfliktsituationen gleich zu behandeln und für Jugendliche beider Geschlechter gleiche Konsequenzen zu ziehen. Dies gelingt nicht immer. Viele meiner Reaktionen erfolgen unbewusst, da ich mich als Lehrerin unter Handlungs- und Entscheidungsdruck fühle. Vielleicht neige ich dazu, mit Mädchen in Konfliktsituationen sensibler und einfühlsamer umzugehen und Buben in solchen Situationen mit mehr Härte zu begegnen, womit ich geschlechterstereotypes Verhalten der SchülerInnen verstärken würde. Dennoch hoffe ich, dass in erster Linie das Verhalten des Kindes, unabhängig von seinem Geschlecht, für meine Reaktionen in Konfliktsituationen ausschlaggebend ist.

Am meisten „stören“ mich persönlich bei Schülerinnen ebenso wie bei Schülern Verhaltensweisen wie etwa häufiges Jammern, besonders lautes Geschrei, das verdeckte Tuscheln über andere, das „Verratschen“

von MitschülerInnen, das sich gegenseitige Ausspielen, verbale und auch körperliche Gewaltanwendung, unnatürliches und affektiertes Verhalten. Bei Jungen, natürlich auch bei Mädchen, schätze ich übertriebene Konkurrenz und „Coolness“, Ausspielen ihrer Körperkraft gegenüber MitschülerInnen, einen rauen Umgangston und egoistisches Verhalten wenig. Welche Verhaltensweisen jede einzelne PädagogIn als Störung empfindet, hängt wesentlich von ihrer eigenen Lebensgeschichte ab und davon, wie sie diese reflektiert.

Wenn sich die Gelegenheit bietet, ermutige ich Mädchen besonders zu Verhaltensweisen, die Stärke, Mut, Durchsetzungskraft, Unkompliziertheit und andere positive „männliche“ Verhaltensweisen erfordern, und ebenso Jungen zu Verhaltensweisen, in denen sie zu ihren Gefühlen stehen und diese ausdrücken, in denen sie KlassenkollegInnen einfühlsam begegnen und beispielsweise auch nachgeben.

Wenn ich eine Verhaltensweise einer Schülerin oder eines Schülers als besonders störend erlebe, suche ich mit ihr oder ihm ein Einzelgespräch.

- *„Auf welche Konflikte unter Jugendlichen reagieren Sie empfindlich? [...]?“* (Walker 2004, S. 16)

Ich schätze es nicht, wenn Jugendliche ihre MitschülerInnen auslachen, sich über diese lustig machen, andere abwerten, wenn SchülerInnen KlassenkollegInnen bei Lehrpersonen „verratschen“, Jugendliche ihre MitschülerInnen körperlich und/oder verbal gewalttätig attackieren oder etwa Konflikte hinterlistig und verdeckt austragen.

- *„Haben Sie eine bestimmte Strategie zum Umgang mit Konflikten unter Jugendlichen (z.B.: ignorieren, oder erst eingreifen, wenn jemand verletzt wird)? Oder reagieren Sie eher spontan? Wie sieht die Strategie aus? Sind Sie damit zufrieden?“* (Walker 2004, S. 16)

Bei Konflikten unter SchülerInnen reagiere ich meist spontan und intuitiv, ohne bestimmte Strategien einzusetzen.

Aus diesem Grund besteht ein weiteres und wichtiges Ziel meiner Diplomarbeit darin, mein Verhalten in Konfliktsituationen der Jugendlichen verstärkt zu reflektieren und meinen Handlungsspielraum zu erweitern, um in künftigen Konfliktsituationen „professioneller“ agieren zu können.

- *„Was möchten Sie realistischweise am Konfliktverhalten welcher Jugendlichen ändern? Wie könnten Sie damit anfangen? Wer könnte Sie dabei unterstützen?“ (Walker 2004, S. 16)*

Ich möchte mit den SchülerInnen der 2b Klasse Übungssequenzen zur Konfliktprävention durchführen. Dabei geht es um die Förderung der sozialen Kompetenz der Jugendlichen, indem wir gemeinsam an unserer Kommunikation und Kooperation arbeiten.

Eine große (vielleicht zu große) Herausforderung sehe ich darin, den Schüler, der von seinen MitschülerInnen ausgeschlossen wird, besser in die Klassengemeinschaft zu integrieren, sodass auch er sich in der Schule wohlfühlen kann.

Im Rahmen der wöchentlichen Ko-Ko-Ko-Stunden habe ich bereits begonnen, Übungssequenzen zur Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Kommunikation durchzuführen.

Bei diesem Vorhaben finde ich durch den Klassenvorstand der 2b Unterstützung.

2.3.4 Deskription der Übungssequenzen

Die Übungssequenzen zur Konfliktprävention setzen sich aus zwei Phasen zusammen.

Die Phase 1, welche die SchülerInnen je eine Wochenstunde im Rahmen der Ko(mmunikations)-Ko(operations)-Ko(nfliktlösungs)-Stunde absolvieren, dauert von April bis Juli 2008.

Die Phase 2 erstreckt sich über einen Zeitraum von zwei Tagen, den 9. und 10. September 2008, an welchen den Jugendlichen weitere Übungssequenzen zur Konfliktprävention in geblockter Form angeboten werden.

2.3.4.1 Übungssequenzen der Phase 1

2.3.4.1.1 1. Einheit: Selbstwertgefühl: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. 2. April 2008 (10.55 - 11.30)

- „Guppi“ (vgl. Walker 2004, S. 54)

Ziel:

Auflockerung, Fördern des Beobachtens und Wahrnehmens.

Beschreibung:

Bei diesem Spiel laufen alle SchülerInnen frei in der Klasse herum. Ein Kind, das verpflichtet ist, zu schweigen, wird ohne das Wissen der anderen, zum „Guppi“ bestimmt. Alle anderen SchülerInnen rufen „Guppi“ und erhalten die Aufgabe, sobald sie „Guppi“ entlarvt haben, sich ihm anzuschließen und ebenso zu schweigen wie dieser. Schließlich wird es in der Klasse ganz leise. Wir führen eine zweite Runde des eben angeführten Spiels durch, mit der von mir erdachten Variation, dass „Guppi“ zwar nicht sprechen, aber zur Erschwerung für die anderen Jugendlichen die Lippen bewegen darf.

- „Die drei Musketiere“, nach Ideen von Kreidler (1984, zit. n. Walker 2004, S. 60, 61)

Material:

Je ein Arbeitsblatt pro Dreiergruppe (vgl. A 1).

Ziel:

Förderung des Selbstwertgefühls mit dem Schwerpunkt „Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, ohne darüber zu urteilen“.

Beschreibung:

Die Klasse teilt sich in Dreiergruppen nach freier Wahl auf. Dabei besprechen wir zuerst, dass es bei dieser Übung um die Feststellung von Gemeinsamkeiten und von Unterschieden der einzelnen in der jeweiligen Gruppe geht und nicht nur um Äußerlichkeiten. Dazu sammeln wir im

Klassenverband einige Beispiele. Die SchülerInnen erhalten Arbeitsblätter, die sie in der Gruppe ergänzen. Für die Durchführung dieser Übung gelten zwei Regeln,

- o erstens, dass keine Namensnennungen erlaubt sind und
- o zweitens, dass alle Jugendlichen mit den Antworten der anderen in der Gruppe einverstanden sind.

Das Arbeitsblatt A 1 beinhaltet drei Rubriken:

1. Das sind drei Sachen, die wir alle mögen.
2. Das sind drei Sachen, die wir alle nicht mögen.
3. Darin unterscheiden wir uns (Ich bin anders, weil.....).

Nach der Gruppenarbeit kommen die SchülerInnen im Sesselkreis zusammen und stellen sich und ihre Arbeitsblätter vor. Die Übungsauswertung geschieht durch folgende Fragen:

- o Gab es in manchen Gruppen Überraschungen?
- o Habt ihr etwas erfahren, was ihr vorher noch nicht wusstet?

2.3.4.1.2 2. Einheit: Selbstwertgefühl: Selbstbestätigung, Bestätigung von anderen und Vertrauen. 9. April 2008 (10. 40 - 11.30)

- „Mein Haus“, nach Ideen von Kingston Friends Workshop Group (1985, zit. n. Walker 2004, S. 64, 65)

Material:

Für jede SchülerIn ein Arbeitsblatt (vgl. A 2).

Ziel:

Förderung der Selbstbestätigung und Identitätsentwicklung, die Jugendlichen erhalten Gelegenheit, Positives an sich selbst und an anderen wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Beschreibung:

Diese Übung setzt einen vertrauensvollen Rahmen voraus und, dass sich keine SchülerIn über andere lustig macht. Alle Jugendlichen erhalten ein Arbeitsblatt mit einem Haus, auf dem vier Rubriken schriftlich zu ergänzen sind:

1. Das wichtigste Ereignis in meinem Leben ...
2. Mein glücklichster Moment im heurigen Jahr ...
3. Was ich gut kann...
4. Was ich besser können möchte...

Anschließend bemalen die SchülerInnen ihre Arbeitsblätter und tragen ihre Namen ein. Nun vergleichen und stellen die Jugendlichen ihre „Häuser“ in freigewählten Paaren oder Kleingruppen vor und besprechen eventuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Durch die freie Gruppenwahl wird ein vertraulicher Rahmen ermöglicht.

- „Obstsalat“ (vgl. Walker 2004, S. 52)

Ziel:

Abwechslung und Auflockerung, Abbau von Berührungsängsten, Förderung von Nähe und Vertrauen.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden einen Sitzkreis, wobei sich eine Freiwillige/ein Freiwilliger in die Kreismitte begibt. Die Jugendlichen legen vier verschiedene Obstsorten für einen Fruchtsalat fest. Danach zählen die SchülerInnen den Obstarten entsprechend ab, sodass sich für jede Fruchtart eine gleich große TeilnehmerInnengruppe ergibt. Die/der Jugendliche in der Kreismitte ruft nun eine Obstsorte auf, und die SchülerInnen dieser Fruchtart versuchen, so schnell wie möglich, ihre Plätze zu tauschen. Auch die/der SchülerIn in der Mitte ist gefordert, einen Sessel aus dem Sitzkreis zu erobern. Wer keinen Stuhl erreichen kann, wechselt in den Kreis. Die/der Jugendliche in der Mitte kann alternativ alle vier Obstsorten oder „Obstsalat“ rufen. Auf den Ausruf „Obstsalat“ wechseln alle TeilnehmerInnen ihre Plätze. Vor Durchführung des Spiels weise ich die SchülerInnen darauf hin, aufeinander zu achten, um Verletzungen zu vermeiden.

- „Ich mag dich, weil...“ (vgl. Walker 2004, S. 69)

Ziel:

Fördern des Selbstwertgefühls mit dem Schwerpunkt „Bestätigung von anderen“.

Beschreibung:

Eine freiwillige Schülerin/ein freiwilliger Schüler setzt sich in die Kreismitte, die anderen bleiben im Sitzkreis. Die Aufgabe der Jugendlichen im Kreis besteht darin, der/dem Schülerin/Schüler in der Mitte zu sagen, was sie an ihr/ihm mögen.

2.3.4.1.3 3. Einheit: Kommunikation: Beobachten und Wahrnehmen.

16. April 2008 (10.40 - 11.30)

- „Ich mag dich, weil...“ Fortsetzung der Übung (vgl. Walker 2004, S.69)

Ziel:

Wie vorher beschrieben.

Beschreibung:

Die SchülerInnen führen die in der letzten Einheit begonnene Übung im Sitzkreis fort. Die anschließende Auswertung umfasst folgende Fragen:

- o Welches Gefühl war es, in der Mitte zu sein?
- o Welche Gefühle empfanden die SchülerInnen des Außenkreises, die Komplimente machten?
- o War dies schwierig oder leicht und warum?

- „Konvexbilder“, nach Jefferys- Duden (1999) und Walker (2004)

Material:

Zwei Overheadfolien mit Konvexbildern (vgl. A 3, A 4).

Ziel:

Förderung der Wahrnehmung als Baustein der Kommunikation.

Beschreibung:

Einstieg in das Thema Wahrnehmung:

Ich stelle folgende Fragen nach Walker (vgl. 2004, S. 79) an die SchülerInnen, auf die sie in Form eines Brainstorming Antworten zu finden versuchen:

- o Was ist Wahrnehmung?
- o Wie könnt ihr wahrnehmen?

Zur weiteren Erklärung halte ich fest, dass jede/jeder von uns verschieden ist und eine andere Wahrnehmung hat. Jede und jeder von uns handelt anders, aber oft gehen wir davon aus, dass die anderen ebenso denken, empfinden und handeln wie wir.

Die SchülerInnen sehen auf Overheadfolien zwei verschiedene Konvexbilder in zeitlichem Abstand, und ich frage die Jugendlichen, was sie auf den Bildern erkennen können und helfe, wenn nötig, durch Fragen weiter, damit alle SchülerInnen die „zwei Seiten“ eines Bildes wahrnehmen können (vgl. Jefferys- Duden 1999, S. 123; Walker 2004, S. 79, 80).

Teil eins der Auswertung der Übung umfasst folgende Fragen (vgl. Walker 2004, S. 79):

- o Warum haben manche von euch eine junge, andere eine alte Frau gesehen?
- o Gibt es eine richtige Wahrnehmung des Bildes?
- o Kann jemand beide Aspekte gleichzeitig wahrnehmen?

Teil zwei der Auswertung bezieht sich, Walker (2004) folgend, auf die Übertragung auf den Alltag:

- o Kann die unterschiedliche Wahrnehmung einer Situation oder einer Handlung zu einem Streit führen?
- o Wisst ihr ein Beispiel dafür?
- o Wie kann man solche Streitigkeiten regeln?

Diese Übungssequenz endet mit folgendem Schlussresümee: Es gibt keine objektive Wirklichkeit, sondern eine Vielfalt von Wahrheiten. Dies hängt damit zusammen, dass jede/jeder von uns verschiedene Erfahrungen gemacht hat. So kann eine Person, die bereits von einem Hund gebissen wurde, den Hund als bedrohliches Tier wahrnehmen, eine

andere Person hingegen sieht den Hund ganz anders, geht auf ihn zu und streichelt ihn. (Vgl. Walker 2004, S. 79, 80)

2.3.4.1.4 4. Einheit: Kommunikation: Beobachten und Wahrnehmen.

23. April 2008 (10.40 - 11.30)

- „Vom Wolf, der in Verruf geriet“, nach Ideen von Kingston Friends Workshop Group (1985, zit. n. Walker 2004, S. 77-79)

Material:

Vorlage für die Geschichte (vgl. A 5).

Ziel :

Bewusstmachung von Missverständnissen.

Beschreibung:

Ich lese den SchülerInnen der zweiten Klasse diese Geschichte vor, die eine Variation des Märchens Rotkäppchen darstellt, mit dem Hinweis, auf vorkommende Missverständnisse zu achten. Im Klassenverband stelle ich den Jugendlichen folgende Fragen:

- o Inwieweit ist die Geschichte anders als die, mit der ihr vertraut seid?
- o Welche Missverständnisse kamen in der Geschichte vor?
- o Welche Auswirkungen hatten diese Missverständnisse?
- o Wie hätten sie vermieden werden können?

- „Familiensuche“ aus meinem Erfahrungsschatz als Lehrerin

Material:

Papierstreifen je nach Klassengröße, eine kleine Schachtel, für jede SchülerIn einen Zettel mit Familiennamen, welche die SchülerInnen selbst anfertigen können. Dabei schreiben fünf Jugendliche „Familie Maier“ auf ihre Zettel, fünf „Familie Mayr“, fünf „Familie Meier“ und weitere fünf „Familie Meyr“. Die Zettel werden anschließend zusammengefasst und eingesammelt.

Ziel:

Gruppeneinteilung nach dem Zufallsprinzip, Bewegung und Kommunikation.

Beschreibung:

Die SchülerInnen ziehen aus einer Schachtel einen Zettel, auf dem die vier verschiedenen Familiennamen „Maier“, „Mayr“, „Meier“ und „Meyr“ vermerkt sind. Auf ein Signal hin, versuchen die Jugendlichen, sich möglichst schnell in ihrer fünfköpfigen Familie dem Namen entsprechend zusammenzufinden. So entstehen bei zwanzig SchülerInnen vier Fünfergruppen.

- „Gruppenarbeit“, nach Ideen von Kingston Friends Workshop Group (1985, zit. n. Walker 2004, S. 79)

Material:

Ein Arbeitsblatt pro Gruppe (vgl. A 6).

Ziel:

Transfer der Geschichte auf den Alltag.

Beschreibung:

Die SchülerInnen beantworten in der Gruppe schriftlich folgende Fragen:

- o Bezieht die Geschichte auf den Alltag. Welche Missverständnisse habt ihr unter euch SchülerInnen in der Schule erlebt?
- o Welche Auswirkungen hatten diese Missverständnisse auf eure Beziehungen untereinander?
- o Wie hättet ihr diese Missverständnisse vermeiden können?
- o Kannst du von einer Situation berichten, in der du Begebenheiten oder Personen anders beurteilt hast als eine MitschülerIn?
- o Wie seid ihr damit umgegangen?

- „Hausübung“ (vgl. Kingston Friends Workshop Group 1985, zit. n. Walker 2004, S. 79)

Ziel:

Förderung eines Sichtwechsels, der Perspektivenübernahme und von Einfühlung.

Beschreibung:

Erfindet ein Märchen, das alle kennen, neu und schreibt es aus einer anderen als der bekannten Sicht (z.B.: Aschenputtel aus der Perspektive der Stiefmutter).

2.3.4.1.5 5. Einheit: Kommunikation: nonverbale Kommunikation und Ergebnispräsentation. 30. April 2008 (10.55 - 11.30)

- „Präsentation der erfundenen Märchen“

Ziel:

Fördern des Mutes, der Selbstdarstellung und der Selbstbestätigung der SchülerInnen.

Beschreibung:

Freiwillige Jugendliche stellen ihren KollegInnen ihre Geschichten vor. Der Mut und die Kreativität der vortragenden Jugendlichen verdienen Applaus.

- „Rückenbotschaften“, abgewandelt nach einer Idee von Walker (vgl. 2004, S. 81)

Ziel:

Fördern der nonverbalen Ausdrucksweise.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden einen inneren und einen äußeren Kreis. Dabei stehen immer zwei Jugendliche hintereinander und blicken in die Kreismitte. Die SchülerInnen des äußeren Kreises schreiben zunächst einzelne Buchstaben auf den Rücken ihrer PartnerInnen des Innenkreises, ohne dabei zu sprechen. Funktioniert diese Übung gut, beginnen

die Jugendlichen einzelne Wörter zu schreiben. Im Anschluss daran, wechseln die SchülerInnen ihre Aufgaben. Nach einigen Versuchen rücken die Jugendlichen des Außenkreises um eine Position weiter und führen die gleichen Aufgaben mit einer anderen MitschülerIn aus. Die Auswertung der Übung erfolgt durch folgende Fragen:

- o Wie habt ihr die Übung empfunden?
- o Was hat euch daran gefallen, was nicht?
- o Wie leicht, wie schwierig ist euch die Übung gefallen?

2.3.4.1.6 6. Einheit: Kommunikation: sich nonverbal ausdrücken.

7. Mai 2008 (10. 50 - 11.30)

- „Körpersprache Teil 1“, nach Cihak und Heron (1980, zit. n. Walker 2004, S. 81)

Ziel:

Kennenlernen der Begriffe: „verbale“, „nonverbale Kommunikation“, „Körperhaltung“, „Gestik“ und „Mimik“. Fördern des Einfühlens in verschiedene Körperhaltungen, des Erkennens, was eine Körperhaltung ausdrücken kann und wie sie auf andere wirkt.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden einen Sitzkreis. Zum Einstieg in die Thematik führen wir ein Brainstorming mit folgenden Fragen durch:

- o Wie, auf welche Weise kann ich mich einer anderen Person mitteilen?
- o Gelingt dies nur mit Worten oder auch anders?

Anschließend erfolgt für die SchülerInnen eine einfache und kurze Erklärung der Begriffe „verbale“ und „nonverbale Kommunikation“, „Körperhaltung“, „Gestik“ und „Mimik“. Danach erhalten die Jugendlichen folgende Anweisungen:

- o Setzt euch mit hoch erhobenem Kopf und geradem Rücken auf den Stuhlrand!
- o Lehnt euch in eurem Stuhl weit zurück, Kopf hoch, Beine übereinander geschlagen und Arme gefaltet!

- o Lehnt euch in eurem Stuhl weit zurück, lasst den Kopf hängen und das Kinn ruht auf der Hand!
- o Steht auf, lasst euren Kopf und eure Schultern hängen und verschränkt eure Arme hinter dem Rücken!
- o Bleibt mit gesenktem Kopf stehen, kreuzt eure Beine und gebt die Hände in die Taschen!
- o Bleibt mit erhobenem Kopf stehen, nehmt eure Schultern zurück, Füße etwas auseinander und die Hände auf den Hüften!

Nach jeder eingenommenen Körperhaltung erfolgt eine Auswertung durch folgende Fragen:

- o Welches Gefühl löst diese Haltung bei euch aus?
- o Welchen Eindruck vermittelt sie auf andere?
- o In welchen Situationen nehmt ihr diese Haltung ein?
- o Ist diese Haltung eher für Mädchen oder Buben typisch und warum?

- “Brainstorming” zum Thema Gefühle

Material:

Tafel und Kreide oder Overheadfolie und Stifte.

Ziel:

Kennenlernen von verschiedenen Gefühlen und Einstieg in die Thematik.

Beschreibung:

Die SchülerInnen notieren ihre Einfälle dazu an der Tafel, und ich mime oder beschreibe zur Vervollständigung eventuell noch fehlende Grundgefühle wie Angst, Freude, Traurigkeit, Wut bzw. Ärger, Überraschung und Ekel (vgl. Schunk 2005, S. 18), die von den Jugendlichen erraten werden.

- „Körpersprache Teil 2“, nach Cihac und Heron (1980, zit. n. Walker 2004, S. 81, 82)

Ziel:

Wahrnehmen und Erkennen von Gefühlen anhand pantomimischer Darstellung, Motivation, Auflockerung und Bewegung.

Beschreibung:

Einzelne SchülerInnen oder Gruppen stellen die nachstehenden Gefühle pantomimisch dar, die anderen Jugendlichen im Sitzkreis versuchen, diese verkörperten Gefühle zu erraten.

Anweisungen:

- o Laufe müde durch den Raum!
- o Laufe wütend durch den Raum!
- o Laufe glücklich, traurig, geekelt, ängstlich... durch den Raum!

Die Auswertung dieser Übung beinhaltet folgende Fragen:

- o War es leicht bzw. schwierig, die Gefühle zu erraten?
- o Hat der Körper oder hat das Gesicht mehr ausgedrückt?

- „Wiederholung“

Ziel:

Vertiefung der gelernten Inhalte.

Beschreibung:

Zum Abschluss werden die wichtigsten Inhalte dieser Einheit zu verbaler und nonverbaler Kommunikation, Körperhaltung, Gestik und Mimik wiederholt.

2.3.4.1.7 7. Einheit: Fragebogenerhebungen. 14. Mai 2008 (10.55 - 11.30). Eruiierung des momentanen Klassenklimas, Erhebung des derzeitigen Konfliktpotenzials und Erfassung demografischer Daten.

Material:

Fragebogen 1 (vgl. F 1, Teil 1, Teil 2 und Teil 3 im Anhang) für jede Schülerin bzw. jeden Schüler.

2.3.4.1.8 8. Einheit: Kommunikation: verbal und nonverbal (nicht)
übereinstimmende Kommunikation. 11. Juni 2008 (10.40-11.30)

- „Körpersprache Teil 3“, nach Cihak und Heron (1980, zit. n. Walker 2004, S. 82)

Ziel:

Gefühle nonverbal zum Ausdruck bringen.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden einen Sitzkreis. Zunächst wiederholen wir Inhalte zur Körpersprache in Form eines Brainstormings, um an die 6. Einheit (vom 7. Mai 2008) anzuknüpfen, die zeitlich bereits lange zurückliegt. Die Jugendlichen versuchen durch ihre Körpersprache darzustellen, wie es ihnen in folgenden Situationen ergeht: Anweisungen an die SchülerInnen: Stelle dir vor...

- o du sitzt im Wartezimmer einer Zahnärztin,
- o eine MitschülerIn sagt zu dir: „Du gehst mir auf die Nerven“,
- o ein Mitschüler sagt zu dir: „Ich haue dir gleich eine“,
- o deine Lieblingsmannschaft hat bei der Europameisterschaft gerade ein Tor erzielt,
- o du hast gerade einen Test mit einer schlechten Note zurückbekommen.

Die Auswertung erfolgt nach jeder Darstellung durch die Jugendlichen mit nachstehenden Fragen:

- o Kann man durch die Wahrnehmung der Körpersprache sich selbst und andere besser einschätzen?
- o Kann man durch die Beachtung der Körpersprache Streitigkeiten vermeiden oder besser mit ihnen umgehen?

- „Widersprüchliche Aussagen“, abgewandelt nach Ideen Walkers (vgl. 2004, S.83)

Material:

Ein Kärtchen für jeweils eine SchülerIn (vgl. A 7 = 6 Kärtchen mit verschiedenen Situationsbeschreibungen).

Ziel:

Sensibilisierung der Jugendlichen für die Notwendigkeit verbal und non-verbal übereinstimmender Aussagen.

Beschreibung:

Sechs freiwillige SchülerInnen erhalten Gelegenheit, vor der Klasse ihre Schauspielkünste zu zeigen, indem sie, nach kurzer Vorbereitungszeit, eine auf den Kärtchen vorgegebene Situation vorspielen. Die anderen SchülerInnen erhalten die Aufgabe, darauf zu achten, was genau passiert.

- o Kärtchen 1: Situation 1: verbal: „Es tut mir sehr Leid. Entschuldige!“ Körpersprache und Tonfall: lachend.
- o Kärtchen 2: Situation 2: verbal: „Ich haue dir gleich eine!“ Körpersprache und Tonfall: scheu, zurückhaltend.
- o Kärtchen 3: Situation 3: verbal: „Hör auf, ich mag das nicht!“ Körpersprache und Tonfall: verschüchtert, zurückgezogen, kleinlaut.
- o Kärtchen 4: Situation 4: verbal: „Ich habe vor nichts und niemandem Angst!“ Körpersprache und Tonfall: ängstlich
- o Kärtchen 5: Situation 5: verbal: „Doch, es macht mir Spaß, ich freue mich!“ Körperhaltung und Tonfall: gelangweilt.
- o Kärtchen 6: Situation 6: verbal: „Das ist aber interessant, was du erzählst. Erzähl doch weiter!“ Körperhaltung und Tonfall: desinteressiert, mit etwas anderem beschäftigt.

Die Auswertung nach den Situationsdarstellungen geschieht durch folgende Fragen:

- o Was ist euch in diesen Situationen aufgefallen?
- o Was hat den stärkeren Eindruck erzeugt, die Worte selbst oder die Körperhaltung bzw. der Ton?

- o Welche widersprüchlichen Aussagen kennt ihr von anderen Menschen? Wie reagiert ihr darauf?

Im Anschluss arbeiten die SchülerInnen in Paaren oder Kleingruppen eigene widersprüchliche Aussagen aus, die sie, falls sie möchten, den anderen vorspielen dürfen. Die zuhörenden Jugendlichen werden dazu befragt, wie die vorgetragenen Aussagen auf sie wirken.

2.3.4.1.9 9. Einheit: Kommunikation: Zuhören und sich mitteilen.

25. Juni 2008 (10.40 - 11.30)

- „Gutes“ und „schlechtes“ Zuhören, nach Kingston Friends Workshop Group (1985, zit. n. Walker 2004, S. 84, 85) und Schunk (vgl. 2005, S. 21)

Material:

Tafel und Kreide oder Wandzeitungen und Stifte, ein Arbeitsblatt für jede SchülerIn (vgl. A 8), zwei Overheadfolien (vgl. A 9, A 10).

Ziel:

Sensibilisierung der Jugendlichen für differenziertes Zuhören, Kennzeichen des konstruktiven Zuhörens kennen lernen und „gutes“ und „schlechtes“ Zuhören ausprobieren.

Beschreibung:

Zunächst führen eine freiwillige SchülerIn und ich ein kurzes Rollenspiel vor der Klasse durch, mit der Aufgabe an die zusehenden Jugendlichen, herauszufinden, worum es in diesem und einem anschließenden zweiten Rollenspiel geht. Dabei nehmen die Vorspielenden auf zwei Stühlen gegenüber Platz, und ich bitte die darstellende SchülerIn, mir von ihren letzten Ferien zu erzählen. Ich erweise mich als „schlechte“ Zuhörerin, unterbreche die ErzählerIn, wende mich von ihr ab, spiele mit meinem Schlüsselbund herum, stelle unpassende Zwischenfragen, lenke vom Thema ab, schaue abwechselnd auf meine Uhr und in die Luft. In einem zweiten Rollenspiel, in dem ich die SchülerIn bitte, von ihrer letzten Geburtstagsparty zu erzählen, höre ich „aktiv“ zu, halte Blickkontakt, wen-

de mich der ErzählerIn zu, stelle passende Fragen, konzentriere mich auf die Ausführungen der SchülerIn, nicke zustimmend und merke mir das Erzählte.

In einem nächsten Schritt führen wir ein Brainstorming an der Tafel durch, wobei es zwei Spalten, mit je einer Frage, zu ergänzen gilt:

Frage 1: Woran merkst du, dass dir jemand „schlecht“ zuhört?

Frage 2: Woran merkst du, dass dir jemand „gut“ zuhört?

Anschließend ergänzen wir gemeinsam eventuell fehlende Kennzeichen „guten“ Zuhörens wie zugewandte Körperhaltung, Blickkontakt, keine störenden Nebenbeschäftigungen, zustimmendes Nicken, passende Zwischenfragen, Mitdenken und sich das Erzählte merken (vgl. Schunk 2005, S. 21).

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, nochmals jede für sich die Kennzeichen „guten“ Zuhörens an der Tafel durchzulesen. Anschließend tragen die Jugendlichen in Zweiergruppen die Merkmale „guten“ Zuhörens in ein Arbeitsblatt ein, das wir mit Hilfe der Overheadfolie A 9 vergleichen und dann in Arbeitsmappen ablegen.

Nach Vorschlägen Walkers (2004) probieren nun die SchülerInnen mit einer PartnerIn „gutes“ und „schlechtes“ Zuhören aus. Die Sprechzeit ist auf zwei Minuten pro Erzählung begrenzt, eine SchülerIn beginnt als ErzählerIn, die andere hört „schlecht“ zu, anschließend werden die Rollen getauscht. In einer zweiten Spielrunde üben die Jugendlichen konstruktives Zuhören ein, wobei nach zwei Minuten Erzählzeit die Rollen gewechselt werden. Mögliche Sprechanlässe sind auf Overheadfolie (vgl. A 10) angegeben: „Mein zuletzt gesehener Kinofilm“, „Als ich letztens in einen Streit verwickelt war“, „Meine Gedanken zur Fußballeuropameisterschaft“, „Meine Traumschule“, „Meine WunschlehrerIn“, „Meine Hobbies“, „Meine Familie“, „Mein schönster Urlaub.“ Die Auswertung erfolgt durch folgende Fragen an die SchülerInnen:

- o Wie habt ihr euch in den verschiedenen Rollen gefühlt?
- o Welches Gefühl hast du als ErzählerIn, der „schlecht“ zugehört wird?
- o Welches Gefühl hast du als ErzählerIn, der „gut“ zugehört wird?

- o Was findet ihr leichter: das Erzählen oder „gutes“ Zuhören? Warum?
- o Wie oft hört euch jemand wirklich zu? Wer und in welchen Situationen?
- o Wie oft hört ihr anderen richtig zu?
- o Warum ist „gutes“ Zuhören wichtig? (Vgl. Walker 2004, S. 84, 85)

Zum Abschluss der Einheit wiederholen wir nochmals die wichtigsten Kennzeichen „guten“ Zuhörens.

2.3.4.1.10 10. Einheit: Kommunikation: Zuhören und sich mitteilen.

30. Juni, 2008 (07.45 - 09.35)

- „Spiegelbild“

Ziel:

Einstieg in die Thematik, Förderung des Beobachtens und Wahrnehmens, der nonverbalen Kommunikation und der Einfühlung. Die Jugendlichen erleben das Gefühl, Führung zu übernehmen und sich führen zu lassen, sie erhalten Gelegenheit, sich zu bewegen und sich aufzulockern.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden Paare und stellen sich frei gegenüber in der Klasse auf. Eine der beiden führt nun verschiedene Bewegungen aus, die zweite versucht, einem Spiegelbild gleich, die Bewegungen möglichst genau nachzumachen. Dies geschieht nonverbal. Nach kurzer Zeit tauschen die Jugendlichen ihre Rollen.

In einer kurzen Auswertungsrunde frage ich die SchülerInnen:

- o Welches Gefühl war es, eine andere SchülerIn zu führen?
- o Welches Gefühl war es, geführt zu werden?
- o Was fiel leichter, was schwieriger? Warum?

- „Spiegeln“, nach Walker (vgl. 2004, S. 85) und Schunk (vgl. 2005, S. 21)

Ziel:

Einüben des Zuhörens und Wiedergebens des Gesagten.

Beschreibung:

Ich erkläre den Begriff „Spiegeln“ und knüpfe an die Ähnlichkeit der vorangegangenen Übung an. Bei dieser nun folgenden Übung geht es jedoch nicht um das nonverbale Spiegeln von Bewegungen wie vorher, sondern um das verbale. Dies bedeutet, das, was jemand gesagt hat, zusammenzufassen und inhaltlich möglichst genau wiederzugeben, ohne das Gesagte zu bewerten oder eigene Kommentare dazu abzugeben. Dann bitte ich zwei freiwillige SchülerInnen, eine ErzählerIn und eine ZuhörerIn, vor die Klasse, um das „Spiegeln“ vorzuführen. Die ErzählerIn hat zwei Minuten Zeit, über ein frei gewähltes Thema zu sprechen. Anschließend versucht die PartnerIn, das Gesagte wiederzugeben. Danach erkundige ich mich bei den zuhörenden Jugendlichen, wie gut das „Spiegeln“ in diesem Beispiel funktioniert hat und ob die wichtigsten Inhalte wiedergegeben bzw. welche Inhalte gefehlt haben oder anders nacherzählt worden sind.

Nun bilden die SchülerInnen mit ihren Stühlen zwei gegenüberliegende Reihen. Die Jugendlichen haben eine Minute Zeit, sich für ein Gesprächsthema zu entscheiden. Die SchülerInnen der hinteren Stuhlreihe erhalten zwei Minuten, ihrem Gegenüber etwas zu ihrem gewählten Thema zu erzählen. Nach Ablauf dieser Frist „spiegeln“ die Jugendlichen das Erzählte in etwa einer Minute. Dann wechseln die zwei Gegenübersitzenden ihre Aufgaben. Im Anschluss rücken die Jugendlichen der vorderen Sitzreihe eine Position nach rechts weiter, die SchülerIn auf der rechten Außenposition wechselt auf den ersten Stuhl links außen, sodass alle Jugendlichen neue GesprächspartnerInnen finden. Die Übung, inklusive Rollentausch, wird ein zweites Mal durchgeführt. Die folgende Auswertung der Übung umfasst nachstehende Fragen an die SchülerInnen:

- o Welche Rolle fiel euch leichter, die der ErzählerIn oder der ZuhörerIn? Warum?
- o Was fiel beim Zuhören schwer?
- o Was war schwierig beim Zusammenfassen?

- „Gefühle mimen, spiegeln und erraten“

Ziel:

Motivation, Gefühle ausdrücken, verkörpern und erkennen können, Ausklang.

Beschreibung:

Die Jugendlichen gehen paarweise zusammen und erhalten die Aufgabe, dass eine der beiden SchülerInnen ein Gefühl nonverbal darstellt, die andere „spiegelt“ die Körperhaltung ihres Gegenübers, versucht sich in diese Haltung einzufühlen und anschließend das Gefühl zu benennen. Danach wechseln die Jugendlichen ihre Rollen.

2.3.4.2 Übungssequenzen der Phase 2

Für diese Übungsphase stehen den SchülerInnen und LehrerInnen zwei Halbtage zur Verfügung, der erste Tag findet im Klassenverband der 3b, mit nun mittlerweile zwölf Mädchen (eines ist neu dazugekommen) und zwölf Buben, dem Klassenvorstand und Ko-Klassenvorstand statt, und am zweiten Tag sind die SchülerInnen der 3a Klasse mit ihrem Klassenvorstand und Ko-Klassenvorstand miteinbezogen. Dabei werden die Übungssequenzen in zwei bzw. vier Gruppen durchgeführt.

1. Tag der geblockten Übungssequenzen, 9. September 2008 (09.30 - 12.45): Drei Einheiten zum Themenkreis: Kommunikation mit den Schwerpunkten: „aktives Zuhören“ und „Ich“-Botschaften versus „Du“-Botschaften.

2.3.4.2.1 1. Einheit: Kennenlernen, Kommunikation: „aktives Zuhören“ (im Turnsaal oder im Freien von 09.35 - 10.45)

- Erklärung des Programmablaufs und Zeitplans:

Die erste Einheit findet je nach Wetterlage im Turnsaal oder im Freien statt. Die SchülerInnen benötigen ihre „Ko-Ko-Ko-Mappe“, Schreibuten-

silien und eine Uhr. Diese erste Übungsphase dauert von 09.30 - 10.45 und umfasst gegenseitiges besseres Kennenlernen und den Themenschwerpunkt „aktives Zuhören“. Im Anschluss findet die große Pause (10.45 -11.00) statt.

Die zweite Übungseinheit wird in der Klasse abgehalten, dauert 45 Minuten (11.00 - 11.45) und beinhaltet die Erarbeitung von „Ich“- und „Du“-Botschaften. Es folgt eine zehnminütige Pause (11.45-11.55).

Der abschließende Programmpunkt dieses Tages wird ebenfalls in den Klassenräumen durchgeführt, benötigt einen Zeitrahmen von 50 Minuten (11.55 - 12.45), beinhaltet den Aufbau und das anschließende eigenständige Formulieren von „Ich“-Botschaften. Den Abschluss bildet ein „Blitzlicht“.

- „Suche mindestens eine Person, die...“ (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 11)

Material:

Jede SchülerIn benötigt einen Stift, eine Schreibunterlage (z.B. Block oder Mappe) und ein Arbeitsblatt (vgl. A 11).

Ziel:

Einstieg, Motivation, gegenseitiges besseres Kennenlernen, Vertrauen gewinnen, mit vielen in Kontakt kommen und Bewegung.

Beschreibung:

Jede SchülerIn erhält mit dem Arbeitsblatt den Auftrag, mindestens eine KlassenkollegIn zu finden, die beispielsweise ein Musikinstrument spielt, in den Ferien am Meer war, gerne singt usw.

Dabei gilt es, möglichst viele verschiedene Personen für die zwölf unterschiedlichen Anforderungen zu finden und ein Autogramm von der Person, welche die entsprechende Anforderung erfüllen kann, einzuholen. Wem es gelingt, für jede der zwölf Aufgaben eine Person ausfindig zu machen und ein Autogramm zu erhalten, gibt sein Arbeitsblatt der Lehrperson ab und steht den anderen MitschülerInnen für eine Befragung zur Verfügung.

- Erarbeitung des „aktiven Zuhörens“, in Anlehnung an Gordon (1977, zit. n. Walker 2004, S. 86, 87)

Material:

Arbeitsblätter (vgl. A 12, A 13) für jede SchülerIn.

Ziel:

Kennenlernen des „aktiven Zuhörens“ und seiner wesentlichen Kennzeichen.

Beschreibung:

Die SchülerInnen erhalten mit dem Arbeitsblatt (A 12) die Aufgabe, zunächst den Text zu lesen und danach mit einer PartnerIn zu besprechen. Danach versuchen die Jugendlichen, sich möglichst viele Kennzeichen des „aktiven“ Zuhörens zu merken. In Partnerarbeit befragen sich die SchülerInnen gegenseitig nach den Merkmalen des „aktiven“ Zuhörens.

Um diese Form des Zuhörens zu verdeutlichen und verständlicher zu machen, spielen die Jugendlichen mit einer PartnerIn den Dialog auf dem Arbeitsblatt (A 13) durch. Anschließend werden die Rollen getauscht, so dass jede einmal in die Rolle der Erzählenden und einmal in die der Zuhörenden schlüpft. Die Auswertung in der Großgruppe erfolgt durch die Frage:

- o An welchen Textstellen werden Kennzeichen des „aktiven“ Zuhörens deutlich?

- Üben des „aktiven Zuhörens“, nach Ideen von Walker (vgl. 2004, S. 86, 87) und Ammermann u.a. (vgl. 2005, S. 27, 28)

Material:

Arbeitsblätter (A 14, A 15) in Klassenstärke.

Ziel:

Entwicklung und Fördern des „aktiven“ Zuhörens, des Erzählens und des Beobachtens.

Beschreibung:

Die SchülerInnen bilden nach der Aufgabenerklärung frei gewählte Dreiergruppen, die sich einen ungestörten Platz im Turnsaal oder Freien suchen. Je nach SchülerInnenzahl üben bei Bedarf Lehrpersonen mit. Jede Gruppe umfasst eine Erzählende (vgl. dazu die drei Sprechanlässe auf dem Arbeitsblatt A 14), eine „aktiv“ Zuhörende und eine Beobachtende, deren Aufgabe darin besteht, genau auf die Zuhörende zu achten und Notizen festzuhalten (vgl. Arbeitsblatt A 15). Die Jugendlichen wechseln nach jeweils fünf Minuten solange ihre Rollen, bis jede SchülerIn alle drei ausprobiert hat. Die Auswertung im Klassenverband thematisiert folgende Fragen:

- o Was hat euch an der Übung gefallen bzw. nicht gefallen?
- o An die Beobachtenden: Was ist den Zuhörenden gut gelungen? Was können sie noch verbessern?
- o An die Zuhörenden: Wie schwer oder leicht ist es euch gefallen, die Gefühle des Erzählenden herauszufinden und anzusprechen?
- o An die Erzählenden: Wie wirkt es auf euch, wenn Zuhörende eure Gefühle benennen?
- o Worin unterscheiden sich diese Gespräche von anderen?

2.3.4.2.2 2. Einheit: Kommunikation: Kennenlernen von „Ich“- und „Du“- Botschaften. (Im Klassenzimmer 3b von 11.00 - 11.45)

- „Gute“ Sprache – „schlechte“ Sprache (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)

Material:

Arbeitsunterlage A 16, Satzkärtchen A 17, Magnete zum Befestigen der Arbeitsbehelfe an der Tafel.

Ziel:

Unterschiede zwischen „guter“ und „schlechter“ Sprache bzw. zwischen „Ich“- und „Du“-Botschaften erkennen.

Beschreibung:

Brainstorming: Was versteht ihr unter „guter“, was unter „schlechter“ Sprache?

An der Tafel sind zwei Gesichter fixiert oder aufgezeichnet (vgl. A 16), ein fröhliches, das für „gute“ Sprache, und ein trauriges, das für „schlechte“ Sprache steht. Jedes Schülerpaar erhält ein Kärtchen mit einem Satz oder Satzteil (vgl. A 17), das seinem Inhalt nach entweder dem lachenden oder dem traurigen Gesicht zugeordnet wird. Bevor die SchülerInnen das Kärtchen an die Tafel heften, lesen sie den Text den anderen laut vor. Die anschließende Auswertung beinhaltet nachstehende Fragen:

- o Warum wirken einige Aussagen „gut“ oder „schlecht“?
- o Gibt es gemeinsame Kennzeichen?

Folgendes Ergebnis wird festgehalten:

- o „Schlechte“ Sprache beinhaltet sogenannte „Du“-Botschaften, mit denen die GesprächspartnerIn als Person angegriffen wird. Diese Botschaften enthalten meist unfreundliche Aussagen oder Beschimpfungen. Die GesprächspartnerIn ist dann verärgert oder beleidigt und reagiert oft aggressiv. Ein Konflikt scheint unvermeidlich.
 - o „Gute“ Sprache hingegen umfasst Sätze, die etwas über die eigene Person aussagen, meist eigene Gefühle und Meinungen zum Ausdruck bringen und deshalb meist sachlich wirken. Die GesprächspartnerIn kann so leichter unparteilich bleiben. Solche Aussagen werden als „Ich“-Botschaften bezeichnet und können dazu beitragen, Konflikten entgegenzuwirken.
- „Wie fühlst du dich, wenn einer sagt ...?“ (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)

Material:

Arbeitsblatt A 18 für jede SchülerIn und Schreibstifte.

Ziel:

Bewusstmachung der Wirkungen von „Ich“- und „Du“-Botschaften.

Beschreibung:

Die Jugendlichen ergänzen in Einzelarbeit ihre Gefühle auf vorgegebene Aussagen (vgl. A18) und vergleichen bzw. besprechen ihre Ergebnisse mit denen der NachbarIn. Die folgende Auswertung erfolgt durch einen Vergleich der Resultate bzw. ein Gespräch im Klassenverband, z.B.: Wie wirken sich „Du“-Botschaften auf eure Gefühle aus, wie „Ich“-Botschaften?

- „Textanalyse zu „Du“-Botschaften zum Fall Attila und Kay“ (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)

Material:

Tafel, Kreiden, Overheadprojektor, Overheadfolie (A 19) und Overheadstifte.

Ziel:

Erkennen negativer Formulierungen und ihrer Wirkungen.

Beschreibung:

Die SchülerInnen sehen den Text auf Overheadfolie (vgl. A 19 oberer Teil: Attila) und eine Jugendliche liest den Text laut und mit wütendem Ausdruck vor. Die Aufgaben für die Jugendlichen bestehen nun darin, die negativen Formulierungen herauszufinden, auf der Folie zu unterstreichen und diese zu benennen. Zusätzlich werden die Lösungen von den SchülerInnen zur Visualisierung an der Tafel festgehalten:

<u>„du Depp“</u> ->	Beschimpfung, Abwertung der Person
<u>„beknackt läufst du“</u> ->	Beschimpfung, Beleidigung der Person
<u>„wirfst auf den Boden“</u> ->	Verurteilung, Schuldspruch, ohne dem Gegenüber erst einmal die Chance einzuräumen, seine Sicht der Dinge darzustellen.
<u>„Neukauf“</u> ->	Bestrafung, Drohung

Abb. 2: Tafelbild 1 zur Textanalyse von „Du“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)

Nun wird der untere Teil der Overheadfolie (A 19), der von Kay handelt, offen gelegt und von einem Schüler möglichst entrüstet und laut vorgelesen. Wiederum analysieren die Jugendlichen den Text bezüglich negativer Formulierungen, unterstreichen diese auf Folie, benennen diese Formulierungen und schreiben sie an die Tafel:

„ <u>Krempel</u> “ ->	Beleidigung
„ <u>selbst schuld</u> “ ->	Verurteilung, Schuldspruch aus Rache und Verteidigung
„ <u>alles rumliegen lässt</u> “ ->	Beschimpfung

Abb. 3: Tafelbild 2 zur Textanalyse von „Du“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 29)

Fazit: „Du“-Botschaften und Schuldzuweisungen wirken sich negativ aus, der Streit weitet sich aus und findet seine Fortsetzung.

- „Textanalyse zu „Ich“-Botschaften zum Fall Attila und Kay“ (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)

Material:

Tafel, Overheadprojektor, Folie A 20 und Stifte.

Ziel:

Entdecken positiver Formulierungen und ihrer Wirkungen.

Beschreibung:

Die Jugendlichen lesen den oberen Teil der Folie A 20 über Attila leise, finden die positiven Formulierungen der Textstellen heraus, unterstreichen diese auf der Folie und fixieren die Lösungen auf der Tafel:

„Ich bin wütend“ ->	Benennen des eigenen Gefühls
„Weil du an meinem Platz vorbeigerannt bist und dabei meinen Taschenrechner kaputt gemacht hast.“	Sachliche Darstellung, Beobachtung, Feststellung
„Deshalb möchte ich, dass du ihn ersetzt.“	Bitte, Wunsch

Abb. 4: Tafelbild 1 zur Textanalyse von „Ich“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)

Nun lesen und analysieren die SchülerInnen den unteren Abschnitt der Folie A 20 über Kay. Lösung an der Tafel:

„Tut mir Leid!“ ->	Entschuldigung, aufrichtige Anteilnahme
„Ich hatte es gerade eilig und habe deinen Taschenrechner nicht gesehen.“ ->	Kay hat Gelegenheit, seine Situation darzustellen
„Ich kann dir ja erst mal meinen leihen, bis du einen neuen hast.“ ->	Kay eröffnet Attila ein „Friedensangebot“, indem sich Kay bereit erklärt, seinen Taschenrechner vorläufig Attila zu leihen

Abb. 5: Tafelbild 2 zur Textanalyse von „Ich“-Botschaften (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)

Fazit: „Ich“-Botschaften wirken sich positiv auf den Konfliktverlauf aus und können helfen, Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen.

2.3.4.2.3 3. Einheit: Kommunikation: Formulieren von „Ich“-Botschaften. (In der Klasse von 11.55 - 12.45)

- Aufbau einer „Ich“-Botschaft (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)

Material:

Arbeitsblatt A 21 und Farbstifte (grün, rot, gelb) für jede SchülerIn.

Ziel:

„Ich“-Botschaften nach ihren Gefühlen, Beobachtungen oder Gründen und Wünschen oder Bitten differenzieren.

Beschreibung:

Alle Jugendlichen erhalten das Arbeitsblatt (vgl. A 21), auf dem in Partnerarbeit, einem Beispiel folgend, Gefühle grün, Gründe rot und schließlich Wünsche gelb in den angegebenen Textbeispielen unterstrichen werden. Die Auswertung und der Vergleich der Ergebnisse erfolgen im Klassenverband.

- „Ich“-Botschaften formulieren (vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 30)

Material:

Arbeitsblatt A 22 für jede SchülerIn und Stifte.

Ziel:

Eigenständige Formulierung von „Ich“-Botschaften in Einzel- oder Partnerarbeit.

Beschreibung:

Alle SchülerInnen erhalten das Arbeitsblatt (A 22), auf dem sie „Du“- in „Ich“-Botschaften verwandeln und zu bestimmten Situationsdarstellungen „Ich“-Botschaften entwerfen. Dies kann, je nach Wunsch der SchülerInnen, als Einzel- oder Partnerarbeit ausgeführt werden. Anschließend findet eine Besprechung der Resultate im Klassenverband statt.

- „Blitzlicht“ (vgl. Faller u.a. 1996, S. 22)

Ziel:

Ausklang und Abschluss.

Beschreibung:

Die Jugendlichen bilden einen Kreis im Stehen und formulieren auf freiwilliger Basis Gedanken zu ihrem Wohlbefinden und zum ersten Übungstag.

2. Tag der geblockten Übungssequenzen, 10. September 2008 (08.00 - 12.15): Vier Einheiten zum Themenkreis Kommunikation mit den Schwerpunkten „Gefühle wahrnehmen“ und „mit Gefühlen umgehen“ (4. und 5. Einheit), zur Thematik Kooperation mit den Schwerpunkten „Kooperationsspiele“, „nonverbale Zusammenarbeit“, „Konkurrenz und Vertrauensbildung“ und schließlich „Entscheidungsfindung in der Gruppe“ (6. und 7. Einheit).

2.3.4.2.4 4. Einheit: Kommunikation: Gefühle wahrnehmen und mit Gefühlen umgehen. (In den Klassen 3a und 3b von 08.00 - 09.05)

- Erklärung des Vormittagsprogramms:
 - o Die erste und zweite Einheit finden im Klassenverband der 3a bzw. 3b mit ihren Klassen- und Ko-KlassenvorständInnen statt. Dabei umfasst die erste Einheit der Übungssequenzen 65 Minuten und schließt die Einteilung beider Klassen in vier Gruppen zu zwölf Jugendlichen (ca. sechs Mädchen und sechs Buben) ein. Nach einer etwa fünfminütigen Pause folgen die zweite Einheit (09.10 - 10.40) und eine anschließende „große“ Pause (10.40 - 10.55).
 - o In der dritten (10.55 - 11.35) und vierten Einheit (11.40 - 12.20) arbeiten die SchülerInnen in vier Gruppen zu zwölf in vier verschiedenen Räumen mit je einer Klassen- bzw. Ko-KlassenvorständIn an Kooperationsaufgaben in Form eines Stationsbetriebs, bei dem alle vier SchülerInnengruppen die vier Stationen rotierend durchlaufen.
 - o Es folgt die Gruppeneinteilung der Jugendlichen in vier geschlechts-heterogene Gruppen durch Auslosung.

- „Gefühle benennen und erkennen“, nach Ideen von Holler (2003) und Walker (2004)

Material:

Ca. 20 Din-A3 Blätter, Farbstifte für alle Schülergruppen und Arbeitsblatt A 23 für alle Jugendlichen, „Ko-Ko-Ko-Mappen“ zum Ablegen der Arbeitsblätter und Klebstoff zum Befestigen der „Gefühlsplakate“.

Ziel:

Entwicklung des Bewusstseins für verschiedene Gefühle, nonverbale Darstellung und Erkennen von Emotionen, Erweiterung des Gefühlswortschatzes.

Beschreibung:

In einem ersten Schritt erarbeiten laut Walker (2004) alle Jugendlichen in beliebigen Gruppen zwischen zwei und vier TeilnehmerInnen ein „Gefühlsplakat“, auf dem sie auf je einem Din-A3 Papierblatt mit bunten Stiften verschiedenste Emotionen sammeln und festhalten. Anschließend stellen die SchülerInnen in ihrer Gruppe den anderen ihre Gefühlsliste vor. Zur Visualisierung der Ergebnisse werden die „Gefühlsplakate“ an die Pinwand geheftet. (Vgl. Walker 2004, S. 91)

In einem zweiten Abschnitt erhalten alle Jugendlichen das Arbeitsblatt A 23 mit „positiven“ und „negativen“ Gefühlen, das sich die SchülerInnen eigentätig mit einer PartnerIn durch Lesen und wechselseitigen Austausch darüber erarbeiten (vgl. Holler 2003, S. 65).

In einem dritten Schritt stellen in Anlehnung an Walker (2004) Jugendliche nacheinander die Gefühle des Arbeitsblattes A 23 nach freier Auswahl pantomimisch dar, die anderen versuchen, diese zu erkennen bzw. zu erraten. Dabei achtet die PädagogIn darauf, dass Mädchen und Buben zumindest teilweise dieselben Gefühle nonverbal darbieten, um geschlechtstypische Ausdrucksweisen erkennen zu können. Diese Übung wird in vier Gruppen zu zwölf SchülerInnen, die jeweils einen Kreis bilden, durchgeführt. Freiwillige treten in die Mitte und verkörpern verschiedene Emotionen. Sind einzelne Jugendliche gehemmt, alleine in der Kreismitte Gefühle nonverbal vorzuzeigen, finden sie Gelegenheit, eine PartnerIn oder

Kleingruppe in ihre Darstellung einzubeziehen. Die Auswertung in der Gruppe erfolgt in Kreisaufstellung durch folgende Fragen:

- o Wie habt ihr die Übung erlebt?
- o Was ist euch leicht bzw. schwer gefallen?
- o Drücken Mädchen und Buben ihre Gefühle verschieden aus? Wenn ja, inwiefern?
- o Warum glaubt ihr, dass Mädchen und Jungen ihre Emotionen unterschiedlich ausdrücken?
- o Wie wirkt sich dies aus? (Vgl. Walker 2004, S. 91)

2.3.4.2.5 5. Einheit: Kommunikation: Gefühle nachvollziehen und Umgang mit negativen Emotionen. (In zwei oder vier Räumen von 09.10 - 10.40)

- „Ausgeschlossen - Eingeschlossen“ (vgl. Walker 2004, S. 92, 93)

Ziel:

Das Gefühl erleben und nachvollziehen, wie es ist, von einer Gruppe ausgeschlossen bzw. in eine Gruppe eingeschlossen zu sein.

Beschreibung:

In dieser Übung geht es darum, nachzuempfinden, wie es sich anfühlt, zu einer Gruppe zu gehören oder von ihr ausgeschlossen zu werden. Manchmal steht man abseits einer Gruppe und möchte gerne dazugehören, weiß aber nicht, wie das zu schaffen ist. In einem anderen Fall gehört man zu einer Gruppe und möchte sie verlassen, ohne zu wissen, wie.

Bei der Gruppeneinteilung und Bestimmung der Ein- bzw. Ausgeschlossenen ist darauf Bedacht zu nehmen, dass nicht eine AußenseiterIn der Klasse die Rolle der Ausgeschlossenen übernimmt, vielmehr sollen gut in die Klassengemeinschaft integrierte Jugendliche das Gefühl des Ausgeschlossenseins nachempfinden. Oberstes Gebot bei dieser Übung ist die Sicherheit aller Beteiligten, denn niemand darf verletzt werden. Alle Jugendlichen sind gefordert, auf ihre Gefühle während der Übung zu

achten und für die Aufgabenlösung neben Krafteinsatz auch weitere Möglichkeiten zu überlegen.

Die Jugendlichen bilden nun zwölköpfige, geschlechtshomogene, dichte Innenstirnkreise und unterhalten sich. Eine Freiwillige oder ein Freiwilliger übernimmt die Rolle der oder des Ausgeschlossenen und erhält die Aufgabe, sich irgendwie in den Kreis zu integrieren, bis sie oder er mit der gewonnenen Position zufrieden ist. Anschließend versucht eine Eingeschlossene bzw. ein Eingeschlossener aus dem Kreis herauszukommen. Dabei halten die Kreismitglieder grundsätzlich zusammen und dürfen nicht miteinander reden, wohl aber die Schülerin bzw. der Schüler in der Kreismitte.

Bei der Auswertung der Übung „Ausgeschlossen“ sind folgende Fragen relevant:

- o Wie hat die/ der Ausgeschlossene reagiert, eher passiv oder kämpferisch?
- o Welche Taktik hat die bzw. der Ausgeschlossene angewandt, um in die Gruppe Aufnahme zu finden (etwa Gewalt, Überreden, Drohen, Überzeugen, Bitten oder Schmeichlereien)?
- o Bei wem im Kreis hat sie bzw. er diese Strategien eingesetzt?
- o Haben die angewandten Taktiken zum Erfolg geführt? Warum, warum nicht?
- o Wie haben die Schülerinnen und Schüler im Kreis reagiert?
- o Haben die Jugendlichen im Kreis Gruppendruck empfunden?
- o Wie hat sich die Schülerin/ der Schüler nach der Aufnahme in den Kreis gefühlt, wie die Mitglieder des Kreises?
- o Wie fühlen sich nun beide Seiten?
- o Welche ähnlichen Situationen kennt ihr aus dem Alltag?

Die Übung „Eingeschlossen“ lässt sich mit folgenden Fragen auswerten:

- o Welche Taktik hat die/ der Eingeschlossene angewandt und bei wem im Kreis hat sie, er angesetzt?
- o Wie erfolgreich sind die eingesetzten Strategien gewesen?

- o Wie haben sich Eingeschlossene und Kreismitglieder nach dem Ausbruch aus dem Kreis gefühlt?
 - o Welche ähnlichen Situationen kennt ihr aus eurem Leben?
 - o Gibt es Zusammenhänge und Ähnlichkeiten zwischen dieser Übung und dem sonstigen Geschehen in der Klasse oder Schule?
- „Das rote Tuch“ (vgl. Walker 2004, S. 95, 96)

Material:

Arbeitsblatt A 24, Stifte und Mappen (zum Ablegen der Arbeitsblätter) für alle Jugendlichen.

Ziel:

Bewusstmachung negativer Gefühle in der Schule.

Beschreibung:

Die Jugendlichen arbeiten in der zwölköpfigen und geschlechtsheterogenen Gruppe zusammen, die in der ersten Einheit ausgelost wurde.

Zunächst eruiert die PädagogIn, welche Vorstellungen die Jugendlichen mit dem Begriff „rotes Tuch“ assoziieren:

- o Wer von euch hat diesen Begriff schon gehört?
- o Wer kann ein Beispiel dafür finden?

Eventuell kann die PädagogIn eigene Beispiele nennen, um die SchülerInnen an die Bedeutung dieses Begriffs heranzuführen. Im Zuge der weiteren Begriffsklärung wird festgehalten, dass für Menschen „rote Tücher“, als etwas, das Ärger und/ oder Aggressionen auslöst, individuell sehr verschieden sein können. In dieser Übung geht es darum, dass sich die Jugendlichen ihrer eigenen „roten Tücher“ - bezogen auf die Schule - bewusst werden. Dazu erhalten die Jugendlichen das Arbeitsblatt A 24, das sie zunächst einzeln ergänzen und anschließend mit einer PartnerIn freier Wahl besprechen. Falls von SchülerInnen und LehrerInnen erwünscht, erfolgt ein Austausch über die Antworten der Jugendlichen in der zwölköpfigen Gruppe.

- „Nicht verletzende Ärgermitteilung“ (vgl. Faller u.a. 1996, S. 85, 86)

Material:

Overheadprojektor, Folie A 25, 12 Kärtchen mit Situationsbeschreibungen A 26, eventuell Block und Stifte für jede SchülerIn.

Ziel:

Ärger in angemessener Form zum Ausdruck bringen, Einüben konstruktiven Kommunikationsverhaltens in alltäglichen Konfliktsituationen.

Beschreibung:

Zuerst machen sich die Jugendlichen im Rahmen eines Brainstorming Gedanken zu folgender Frage: Wie können wir unseren Ärger gegenüber anderen so ausdrücken, dass kein Konflikt entsteht bzw. sich der Konflikt nicht verschärft?

In einem anschließenden Schritt bietet die PädagogIn mit Hilfe der Overheadfolie A 25 in Form eines Beispiels das Grundmuster einer „nicht verletzenden Ärgermitteilung“ an. Nun erhält jedes der zwölf Gruppenmitglieder, die einen Stuhlkreis bilden, ein Kärtchen mit einer Situationsbeschreibung (vgl. A 26) und der Aufgabe, eine „nicht verletzende Ärgermitteilung“ nach vorher besprochenem Muster auszuarbeiten. Nach Fertigstellung der „Ärgermitteilung“ wählt die erste SchülerIn eine PartnerIn aus und beide treten in die Kreismitte. Die erste liest ihre Situationsbeschreibung laut vor und bringt dann ihrer PartnerIn gegenüber ihre „nicht verletzende Ärgermitteilung“ zum Ausdruck. Die PartnerIn kann, aber muss nicht darauf antworten. Nun bleibt diese SchülerIn in der Mitte, liest ihre Situationsbeschreibung vor und wählt eine neue KlassenkollegIn zur Darstellung ihrer „Ärgermitteilung“ aus. Für die Übungsauswertung empfehlen sich folgende Fragen:

- o Welche Voraussetzungen hat diese Ausdrucksform?
- o Welche Folgen ergeben sich durch diese „nicht verletzende Ärgermitteilung“?

2.3.4.2.6 6. Einheit: Kooperation: Kooperationsspiele und nonverbale Kooperation. (Eine Räumlichkeit für jede der vier Gruppen, 10.55 - 11.35)

- Station 1: Kooperation mit dem Schwerpunkt „Kooperationsspiele“: „Luftballons im Spiel halten“, nach Ideen von Gudjons (1995, zit. n. Kröll 1999, S. 150)

Material:

1 Tuch oder 1 Tischdecke und ca. 12 aufgeblasene Luftballons, evtl. eine Stoppuhr zum Messen der Zeitdauer, in der alle Luftballons von der Gruppe im Spiel gehalten werden können.

Ziel:

Spaß, Auflockerung, gemeinsame Gruppenerfahrung, Förderung der Gruppenkooperation in entspannter Atmosphäre, Erreichung eines optimalen Ergebnisses durch Aufeinandereingehen.

Beschreibung:

Die zwölf Jugendlichen halten gemeinsam eine Tischdecke, sodass diese gespannt ist. Die Aufgabe für die SchülerInnen besteht nun darin, die Tischdecke so gemeinsam zu bewegen, dass zunächst zwei Luftballons, später, je nach Gelingen, mehrere Luftballons, im Spiel gehalten werden, ohne auf den Boden zu fallen. Wie lange und mit wie vielen Luftballons gelingt dieses Kooperationsspiel? Zur Reflexion sind folgende Fragen möglich:

- o Wer in der Gruppe hat die Initiative ergriffen?
- o Hat es bezüglich der Initiative einen Wechsel gegeben?
- o Wie ist der Wechsel von Initiative und Nachgeben gelungen?

- Station 2: Kooperation mit dem Schwerpunkt „nonverbale Zusammenarbeit“: „Zwillingsmalerei“, nach Ideen von Antons (1973, zit. n. Walker 2004, S. 107)

Material:

Pro Schülerpaar ein Din-A4 Blatt und Farbstifte.

Ziel:

Einüben nonverbaler Partnerarbeit.

Beschreibung:

Die Jugendlichen erhalten die Aufgabe, mit einer PartnerIn freier Wahl, zusammen einen Stift anzufassen und nonverbal ein Haus, einen Hund und Baum gemeinsam zu zeichnen. Die SchülerInnen können dazu verschiedene Farben und Stifte verwenden. Nach Fertigstellung des Bildes unterschreiben beide ihr „Teambild“ mit einem gemeinsamen Namen und halten eine Benotung für ihr Bild schriftlich fest. Für die Auswertung der Übung bieten sich folgende Fragen an:

- o Wie ist die Zusammenarbeit gelungen?
- o Wer von euch beiden hat den Ton angegeben? Oder hat die Führung gewechselt?
- o Wie habt ihr euch ohne Worte verständigt?
- o Wie zufrieden bzw. unzufrieden seid ihr beide mit eurem Ergebnis?
- o Wie ist es möglich, sich zu einigen, sodass niemand die Beziehung dominiert?

2.3.4.2.7 7. Einheit: Kooperation: Konkurrenz, Vertrauensbildung und Entscheidungsfindung. (In vier verschiedenen Räumen von 11.40 - 12.20)

- Station 3: Schwerpunkt Kooperation „Konkurrenz und Vertrauensbildung“: „Durch Kreativität gemeinsam Probleme lösen“ (vgl. Keller u.a. 2000, S. 78, S. 136)

Material:

Pro Gruppe, die aus vier Jugendlichen besteht, das Arbeitsblatt A 27, für PädagogInnen das Lösungsblatt A 28, pro Gruppe ein Streichholzpaket.

Ziel:

Spielerische Erfahrung mit Konkurrenz, Zusammenarbeit in der eigenen Gruppe, Kreativität und Flexibilität.

Beschreibung:

Die zwölf Jugendlichen arbeiten in Vierergruppen zusammen, erhalten je eine Aufgabenvorlage (vgl. A27) und ein Streichholzpaket.

Die SchülerInnen haben nun fünfzehn Minuten Zeit, die vorgegebenen Aufgaben in beliebiger Reihenfolge und möglichst rasch zu lösen, indem sie die Streichhölzer entsprechend auflegen. Ist für eine Aufgabe die Lösung gefunden, wird diese von der PädagogIn mit Hilfe des Lösungsblattes A 28 überprüft und die SchülerInnen können zur nächsten Aufgabe übergehen. Welche der drei Gruppen findet in kürzester Zeit die meisten Lösungen? Es erfolgt eine kurze Auswertung mit folgenden Fragen:

- o Wie hat eure Zusammenarbeit in der Gruppe geklappt?
- o Wie habt ihr die Konkurrenz zu den anderen Gruppen erlebt?

Falls es die Zeit noch erlaubt:

- o Hat jede, jeder von euch zur Lösungsfindung in der Gruppe beitragen können und wie?
- o Wer in der Gruppe hat besondere Initiative gezeigt? Wer hat sich wenig beteiligen können? Warum?

- Station 4: Kooperation mit dem Schwerpunkt „Entscheidungsfindung in der Gruppe“: „Wir einigen uns“ (vgl. Walker 2004, S. 111, 112)

Ziel:

Einüben von Kooperation und Einigung auf eine gemeinsame Lösung.

Beschreibung:

Die zwölf SchülerInnen bilden drei Vierergruppen und haben die Aufgabe, sich auf ein gemeinsames Kurzprogramm für ihre folgende Sommersportwoche in diesem Schuljahr, etwa bezüglich der Zeit, des Ortes, Transfers der Unterbringung oder möglicher Sportarten, zu einigen. Der Zeitrahmen dafür beträgt nur zehn Minuten. Danach präsentieren die Gruppen den anderen ihre jeweiligen Ergebnisse. Fragen zur Reflexion der Übung:

- o Hat es Schwierigkeiten gegeben, sich auf eine Lösung zu einigen?
- o Haben einzelne von euch den Entscheidungsprozess dominiert oder sind die Entscheidungen gleichberechtigt getroffen worden?

- o Wer hat auch einmal nachgegeben, wer wollte sich unbedingt durchsetzen?

Das Konfliktpräventionsprogramm ist mit Absolvierung dieser zweiten Phase vorläufig abgeschlossen. Nun gilt es, diese Übungssequenzen bezüglich ihrer Auswirkungen auf die Jugendlichen zu überprüfen, um daraus künftige Handlungsstrategien entwickeln und ableiten zu können. Zur Veränderung schulischer Praxis eignet sich im Besonderen das Konzept der Aktionsforschung, auf das ich im nächsten Kapitel eingehen werde.

2.4 Forschungskonzept: Aktionsforschung

Für den empirischen Teil dieser Arbeit erachte ich die Aktionsforschung als das geeignetste Konzept, das mir als Lehrerin ermöglicht, Theorie und Praxis auf das Engste miteinander zu verknüpfen, indem ich zugleich als Praktikerin und Forscherin in meinem Berufsfeld aktiv sein kann. Dieses Forschungskonzept trägt dazu bei, Probleme, die sich aus der Praxis ergeben, eigentätig anzugehen, Neues zu realisieren und Verbesserungen in der Berufspraxis zu erreichen (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 13, 14).

2.4.1 Aktionsforschung im Aufwind

In den 70er Jahren entstand zunächst im angelsächsischen Raum rund um John Elliott eine neue Tradition der Aktionsforschung (vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 654), deren Ausgangspunkt in der unbefriedigenden Schnittstellenproblematik zwischen Praxis und Forschung lag (vgl. Moser 2001, S. 318).

Seit Mitte der 80er Jahre strahlte diese englische Tradition der Aktionsforschung auf Österreich aus und erfuhr vor allem durch Altrichter und Posch

beachtlichen Aufschwung und auch Veränderung (vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 655).

Die neuere Aktionsforschung, auf der mein Forschungsvorhaben aufbaut, stellt nun in Anlehnung an Moser (2001) die Praxis noch stärker als bisher in den Mittelpunkt. Damit wird eine Forschung von PraktikerInnen begründet, die ihre Berufspraxis selbst erforschen und dabei höchstens durch externe „kritische Freunde“ wissenschaftlich begleitet werden. (Vgl. Moser 2001, S. 318)

2.4.2 Begriffsklärung und Definitionen der Aktionsforschung

Laut Altrichter (2003) stehen handlungstheoretische Überlegungen im Fokus sämtlicher Aktionsforschungsansätze. Um die Qualität des beruflichen Handelns verbessern zu können, spielen der Umgang von PraktikerInnen mit ihren komplexen beruflichen Aufgaben und das Erlernen von Kompetenzen eine zentrale Rolle. (Vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 640)

Die kürzeste und einfachste Definition der Aktionsforschung lehnt sich der englischen Tradition „*action research*“ folgend an John Elliott (1981, zit. n. Altrichter u.a. 1998, S. 13) an: *„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“*

Altrichter u.a. (2003, S. 640) beschreiben Aktionsforschung folgendermaßen: *„Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen.“*

Diese beiden Definitionen verdeutlichen bereits wesentliche Charakteristika der Aktionsforschung, die ich im nächsten Abschnitt erörtern werde.

2.4.3 Merkmale der Aktionsforschung

- **Forschung der Betroffenen**

Aktionsforschung wird von Personen durchgeführt, *„die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind“* (Altrichter u.a. 1998, S. 15).

Auf den Unterricht bezogen zählen zu den von Forschung Betroffenen LehrerInnen, von denen meist die Initiative für Aktionsforschung ausgeht, ebenso SchülerInnen, Eltern, DirektorInnen usw., ohne deren Mitarbeit und Unterstützung eine Verbesserung der Situation nicht möglich wäre (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 15).

- **Fragen aus der beruflichen Praxis**

Die Fragestellungen der Aktionsforschung ergeben sich laut Altrichter (2003) für PraktikerInnen direkt aus der eigenen Berufspraxis. Sie sind in der Regel interdisziplinär, denn praktische Probleme weisen hohe Komplexität auf und bleiben damit nicht auf ein Fach beschränkt. Die Behandlung vielschichtiger praktischer Probleme bedarf einer besonderen Berücksichtigung des spezifischen Kontexts, denn AktionsforscherInnen streben zunächst ein situatives Verstehen an, um neue Handlungsoptionen zu erschließen, und weniger Verallgemeinerungen von Situationen. (Vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 646, 647)

- **In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion**

Die Methoden der Aktionsforschung zur Exploration und Weiterentwicklung von Praxis sind einfach und orientieren sich an einer angemessenen Relation von Aufwand und Erfolg (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 16). In der Aktionsforschung stehen weniger einzelne Forschungsmethoden im Zentrum als vielmehr der Kreislauf von Aktion und Reflexion (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 16), *„dass also Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. Beide werden dadurch gewinnen: dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen“* (Altrichter u.a. 1998, S. 16).

- **Langfristigkeit von Forschungs- und Entwicklungszyklen**

Prozesse der Aktionsforschung sind langfristig und zyklisch angelegt, die Aktions-Reflexionskreisläufe werden in der Regel einige Male durchlaufen, um Praxis und Theorien weiterentwickeln zu können (vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 648).

- **Konfrontation unterschiedlicher Sichtweisen**

Im Rahmen der Aktionsforschung werden differente Perspektiven auf die zu untersuchende Situation gesammelt und einander gegenübergestellt (vgl. Prengel 2003, S. 603, 604). Unterschiede, die sich aus solchen Konfrontationen ergeben, stellen wesentliche Ausgangspunkte für die weitere Entwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien dar (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 17, 18).

- **Individuelle Forschung innerhalb einer professionellen Gemeinschaft**

Aktionsforschung durch einzelne LehrerInnen ist, so Altrichter (2003), in den meisten Fällen in eine Gesprächsstruktur integriert, die

- o einen Austausch über Forschungsschwierigkeiten,
 - o kritisches Feedback und
 - o konkrete Hilfestellungen in einer professionellen Gemeinschaft fördert.
- Zu wichtigen GesprächspartnerInnen für AktionsforscherInnen zählen vorrangig forschende LehrerkollegInnen innerhalb der Schule und fallweise auch „Externe“ wie beispielsweise WissenschaftlerInnen als unterstützende „critical friends“. (Vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 648)

- **Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit**

Die Forschungsbeteiligten klären ihre Rollen, Bedürfnisse, aber auch klare Grenzen der Kooperation. Zu ethischen Regeln in der Aktionsforschung zählen das Prinzip der Aushandlung unter den von Forschung Betroffenen und das Prinzip der Vertraulichkeit, das unter anderem einen sorgsam Umgang mit Daten gewährleisten soll (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 18, 19).

- **Veröffentlichung von Praktikerwissen**

Aktionsforschung ermutigt LehrerInnen, ihre bei der Erforschung der eigenen Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen, zu publizieren und damit ihr

Wissen auch anderen PraktikerInnen zur Verfügung zu stellen. Zudem wird durch die Veröffentlichung von Aktionsforschungsprozessen eine kollegiale Diskussion angeregt. (Vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 648, 649)

2.4.4 Ziele und Forschungsprozess in der Aktionsforschung

- **Zielsetzungen**

Aktionsforschung verfolgt in Anlehnung an Altrichter (1998) ein doppeltes Ziel: Erkenntnis (als Resultat von „Reflexion“) und ebenso Entwicklung (als Resultat von „Aktion“). Außerdem strebt Aktionsforschung die Vereinbarkeit von Forschung und Unterrichtsarbeit, die Förderung pädagogischer Ziele der Schule und die Verbesserung der schulischen Arbeitsbedingungen an. (Vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 21)

Altrichter u.a. (1998, S. 103) formulieren vier Zielbereiche der Aktionsforschung:

- o *„die Weiterentwicklung der untersuchten Situation (Praxis) im Sinne aller von ihr Betroffenen,*
- o *die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten über die untersuchte Situation,*
- o *die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrerschaft und*
- o *die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung“* (Hervorhebung im Original).

- **Der Aktionsforschungsprozess**

Nach Altrichter (1998) gestaltet sich jeder Forschungsprozess der Aktionsforschung individuell verschieden, dennoch weist er typische Phasen auf. Am Beginn stehen das Erkennen einer Frage und das Engagement, an dieser zu arbeiten. Anschließend werden für die Forschungsfrage und das Forschungsziel relevante Daten gesammelt, beispielsweise durch Befragungen und Beobachtungen, analysiert und interpretiert, um ein präziseres Bild der Untersuchungssituation zu ge-

winnen. Aufgrund dieser ersten Situationsklärung entwerfen AktionsforscherInnen Handlungsstrategien, die sie schließlich im Praxisfeld erproben. (Vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 23)

„In der Regel kann nicht erwartet werden, dass neue Handlungsstrategien ein Problem sofort auf zufriedenstellende Weise lösen. Daher werden diese auf ihre Wirkungen und Nebenwirkungen untersucht, damit aus den Erfahrungen gelernt werden kann und die Handlungsstrategien selbst verbessert werden können. Damit tritt der Forschungsprozess in eine neue Phase der Situationsklärung, die schließlich wieder in eine Erprobung der dabei entwickelten Handlungskonsequenzen mündet....“ (Altrichter u.a. 1998, S. 23)

Aktionsforschende LehrerInnen schließen ihr Forschungshaben (vielleicht vorläufig) mit der Auswertung ihrer Erfahrungen und deren Veröffentlichung ab, etwa in Form schriftlicher Fallstudien (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 23).

2.4.5 Gütekriterien der Aktionsforschung

Für die Aktionsforschung sind die gleichen Gütekriterien wie in der traditionellen empirischen Forschung von Bedeutung, nämlich Objektivität, Reliabilität und Validität, aber aus praktischen und prinzipiellen Überlegungen oft nicht einhaltbar (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 104).

Altrichter (1998) formuliert für die Aktionsforschung spezifische Gütekriterien, welche die Forschungsqualität garantieren sollen:

- **Hinzuziehung alternativer Perspektiven**

Aktionsforschende LehrerInnen sind in der Lage, Schwachstellen ihres Forschungsvorgehens zu entdecken, indem sie dieses *„mit, anderen Perspektiven' der erforschten Situation konfrontieren und dabei entdeckte Diskrepanzen durch weitere Forschung zu erklären versuchen“* (Altrichter u.a. 1998, S. 105).

Als alternative Perspektiven kommen folgende in Frage:

- o Perspektiven anderer Personen,

- o Perspektiven durch andere Forschungsmethoden und
- o Perspektiven, die sich aus der Untersuchung ähnlicher Situationen ergeben (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 105, 106).

- **Erprobung durch die Praxis**

Dieses Gütekriterium der Aktionsforschung erfordert, Forschungsergebnisse im praktischen Tun zu erproben und zu evaluieren (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 107).

- **Ethische Vertretbarkeit**

Aktionsforschungsprozesse haben, so Altrichter u.a. (vgl. 1998, S. 109, 110), ethischen Kriterien zu folgen, indem der Forschungsprozess mit den pädagogischen Zielen in Einklang steht und die Grundsätze humaner Interaktion berücksichtigt werden. Zu ethischen Prinzipien der Aktionsforschung gehören:

- o Aushandlung,
- o Vertraulichkeit und
- o Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen.

- **Praktische Verträglichkeit**

Um diesem Gütekriterium der Aktionsforschung zu genügen, sind der Forschungsprozess und die Untersuchungsinstrumente so zu gestalten, dass sie von forschenden PraktikerInnen ohne übermäßig hinzukommenden Zeitaufwand für die Verbesserung ihrer Praxis genutzt werden können:

- o Aktionsforschungsprozesse sind mit dem Unterricht praktisch und zeitökonomisch vereinbar,
- o Aktionsforschungsprozesse sind mit der Berufssituation von LehrerInnen praktisch und zeitlich verträglich und
- o Aktionsforschungsprozesse bedienen sich leicht verständlicher und einfach handhabbarer Forschungsstrategien (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 112).

2.4.6 Forschungsmethoden der Aktionsforschung

„Nicht so sehr einzelne Methoden und Forschungsinstrumente sind für Aktionsforschung charakteristisch, sondern vielmehr deren Einbindung in eine übergreifendere Forschungsstrategie. Auch beschränken sich AktionsforscherInnen nicht prinzipiell auf qualitative Forschungsmethoden, sondern arbeiten auch mit quantitativen Daten, wenn sie sich dadurch förderliche Wirkungen für die Reflexion und Weiterentwicklung einer sozialen Situation versprechen. In der Praxis kann kleinräumige und kontextualisierte Forschung und Entwicklung, wie Aktionsforschung, gar nicht anders als vornehmlich mit qualitativen Methoden arbeiten.“ (Altrichter u.a. 2003, S. 653)

Zu den im Rahmen der Aktionsforschung am häufigsten angewandten Forschungsmethoden, die sich neben der Datenerhebung und -analyse auch auf Vor- und Nachbereitung beziehen, zählen auszugsweise:

- o Interviews,
- o Beobachtungen, Tonbandaufzeichnungen,
- o Inhaltsanalysen von Unterrichtssequenzen und
- o das Tagebuch (vgl. Altrichter u.a. 2003, S. 653).

2.5 Forschungsdesign: Kombination quantitativer und qualitativer Methoden nach dem Prinzip der Triangulation

Quantitative und qualitative Methoden schließen einander keineswegs aus, vielmehr liegen sie auf einem Kontinuum und weisen ebenso Gemeinsamkeiten wie auch Überschneidungen auf und bieten sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten (vgl. Oswald 2003, S. 74).

2.5.1 Quantitative Methoden

Quantitative Forschungsmethoden lehnen sich laut Hug (2001) an das naturwissenschaftliche Forschungsverständnis an und stützen sich unter anderem auf Größenordnungen, Verteilungen, Wahrscheinlichkeiten, zähl- und messbare Faktoren und Gesetzmäßigkeiten. Sie bauen auf logischen Ordnungen, mathematischen Prinzipien auf und sind auf die Verifikation bzw. Falsifikation vorformulierter Hypothesen ausgerichtet. Das Methodenrepertoire der quantitativen Forschung umfasst auszugsweise die standardisierte Befragung, schematisierte Beobachtungsformen, Tests, Skalierungsverfahren, statistische, inhaltsanalytische und soziometrische Verfahren. (Vgl. Hug 2001, S. 22)

2.5.2 Qualitative Methoden

Sie orientieren sich, so Hug (2001), am geistes- und kulturwissenschaftlichen Verständnis von Forschung, dienen etwa der Exploration und Analyse vertrauter und fremder Lebenswelten, kultureller Orientierungen, sozialer Normen, der Erforschung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen. Qualitative Methoden ermöglichen zudem kontextsensitive und prozessbezogene Darstellungen subjektiver Perspektiven, bauen auf symbolischen Ordnungen auf und werden angewandt, um Hypothesen zu generieren bzw. weiterzuentwickeln und um Praxis zu verbessern. Zu den Methoden qualitativer Forschung zählen etwa verschiedene Interviewformen, Gruppendiskussionsverfahren, teilnehmende Beobachtungsformen, ethnographische, inhaltsanalytische Verfahren und qualitative Experimente. (Vgl. Hug 2001, S. 22)

„Qualitative Methoden eignen sich also vorzugsweise für komplexe, vieldeutige oder widersprüchliche Felder, wo die Präparierung einfacher Situationen und die Isolierung einzelner Parameter („Reduktionismus“) unangemessen erscheint“ (Blaumeiser 2001, S. 33).

2.5.3 Grundlegende Methoden quantitativer und qualitativer Forschung

In sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschung finden Befragung, Beobachtung, Experiment und Inhaltsanalyse als Kernmethoden Anwendung (vgl. Hug 2001, S. 23).

2.5.4 Prinzip der Triangulation

Um dem Gütekriterium der Heranziehung alternativer Perspektiven (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 105) in diesem Forschungsvorhaben gerecht zu werden, möchte ich mich im methodischen Vorgehen auf das Prinzip der Triangulation stützen, das, so Moser (vgl. 2001, S. 322), in der Aktions- bzw. Praxisforschung unter anderem vorsieht, mehrere Methoden miteinander zu kombinieren, um denselben Untersuchungsgegenstand von verschiedenen Perspektiven beleuchten und damit die Aussagekraft von Forschungsergebnissen erhöhen zu können. Denn unterschiedliche Methoden erfordern ihre jeweiligen spezifischen Herangehensweisen an den Forschungsgegenstand.

Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden erhoffe ich mir, Schwachstellen, Lücken und Einseitigkeiten, die mit der Verwendung ausschließlich qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden verbunden sind, aufzudecken und auszugleichen (vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 105; Moser 2001, S. 322; Schröder-Lenzen 2003, S. 108) und sowohl tiefere als auch breitere Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand zu gewinnen (vgl. Flick 2004, S. 311).

Die Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden in dem vorliegenden Forschungsprojekt bezieht sich sowohl auf die Datenerhebung als auch -auswertung.

2.5.5 Kurzbeschreibung des methodischen Vorgehens

In diesem Forschungsvorhaben ergänzen qualitative Untersuchungen in Form von Leitfaden-Interviews und quantitative in Form von Fragebogenerhebungen einander (vgl. Oswald 2003, S. 83).

„Die so gewonnenen qualitativen Daten dienen zur Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge und helfen, spekulative Interpretationen statistischer Ergebnisse zu korrigieren. Aus den Tiefeninterviews kann man erschließen, was gemeint ist, was hinter den dürren Zahlen steht. [...] Je intensiver diese zusätzlichen Interviews ausgewertet werden, desto wahrscheinlicher werden auch neue, über das quantitativ Nachgewiesene hinausgehende Erkenntnisse auftauchen. [...] Durch die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden kann sowohl das Validitätsproblem der quantitativen, als auch das Generalisierungsproblem der qualitativen Forschung gelöst werden.“ (Oswald 2003, S. 83)

Die nun vorliegende Arbeit strukturiere ich nach meinem methodischen Vorgehen wie folgt:

- Am Beginn meines Forschungsvorhabens standen in parallelen Zeitstrukturen
 - o die theoretische Auseinandersetzung mit sozialen Konflikten, Forschungskonzepten und -methoden,
 - o meine Selbstreflexion als Lehrerin, um die Ausgangssituation der zu untersuchenden Klasse bezüglich des Konfliktpotenzials unter den SchülerInnen aus der LehrerInnenperspektive erfassen zu können (vgl. 2.3.3) und
 - o die Entwicklung, Ausarbeitung und folgende Anwendung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention nach dem Konzept von Walker (2004) und einiger weiterer AutorInnen wie etwa Faller u.a. (1996), Schunk (2005) und Ammermann u.a. (2005) in Absprache mit den Jugendlichen.

- In einem nächsten Schritt erarbeitete ich einen Fragebogen für alle SchülerInnen der ausgewählten Klasse, der zur Erfassung des „Ist“-Zustandes bezüglich
 - o des Klassenklimas (-> quantitativ in Form von geschlossenen Fragen mit mehreren Antwortvorgaben, vgl. F 1, Teil 1 im Anhang) und
 - o des Konfliktpotenzials und Konfliktverhaltens der Jugendlichen (-> qualitativ in Form von offenen bzw. halboffenen Fragen und quantitativ, vgl. F 1, Teil 2) beitragen sollte, um anschließend die Perspektive der SchülerInnen mit jener des Klassenvorstandsteams durch die vorher erwähnte Selbstreflexion vergleichen zu können.
 - o Zudem ergänzten die SchülerInnen demografische Daten (vgl. F 1, Teil 3).

Dieser Fragebogen kam erst nach sechs absolvierten Übungseinheiten zum Einsatz, um sicher zu gehen, dass bis zu diesem Zeitpunkt bereits eine Sensibilisierung der Jugendlichen in Bezug auf Kommunikation und Konflikte stattgefunden hat. Andernfalls wären die SchülerInnen mit der Beantwortung der offenen Fragen des Fragebogens (F 1, Teil 2) vielleicht überfordert gewesen.

- Kurz nach Abschluss des Konfliktpräventionsprogramms führte ich erneut schriftliche Befragungen und Leitfaden-Interviews durch,
 - o um eine eventuelle Veränderung des Klassenklimas festzustellen (-> quantitativ, dabei kam der Fragebogen F 2, Teil 1, der die gleichen Fragen wie F 1, Teil 1 aufweist, wiederholt zur Anwendung),
 - o um Auswirkungen auf die SchülerInnen durch die absolvierten Übungssequenzen zu entdecken (-> quantitativ in Form eines Fragebogens mit geschlossenen Statements, die auf einer fünfteiligen Skala von den Jugendlichen zu bewerten waren, vgl. dazu F 2, Teil 2),
 - o um demografische Daten zu ermitteln (vgl. F 2, Teil 3),
 - o um weitere und tiefgründigere Effekte bei den Jugendlichen durch das Konfliktpräventionsprogramm, eventuelle Schwachstellen der Übungssequenzen zu erkennen (-> qualitative Interviews mit zwei Mädchen und zwei Jungen der Klasse, vgl. F 3) und

- o um die quantitativ (vgl. F 2, Teil 2) und qualitativ gewonnenen Daten (vgl. F 3) gegenüberstellen zu können.
- In einem weiteren Schritt bereitete ich die gewonnenen Daten auf.
- Abschließend folgten die quantitative und qualitative Datenauswertung, der Vergleich der Daten, zusammenfassende Resümees und das Verfassen eines Ausblicks auf künftige Handlungsstrategien.

2.5.6 Forschungsmethoden zur Datenerhebung

Zur Erhebung relevanter Daten erscheint mir für das vorliegende Aktionsforschungsprojekt die Methode der Befragung als die geeignetste, um dem Forschungsgegenstand und -ziel dieser Arbeit zu entsprechen. Dabei kombiniere ich nach dem Prinzip der Triangulation quantitative, in Form von schriftlichen standardisierten, mit qualitativen Erhebungsmethoden, in Form von teilstandardisierten, nicht standardisierten Befragungen und von Interviews, um die Sichtweisen der SchülerInnen bezüglich sozialer Konflikte zu ergründen.

In Anlehnung an Lamnek (vgl. 2001, S. 282) gilt die Methode der Befragung immer noch als „Königsweg“ sozialwissenschaftlicher Forschung. Sie umfasst viele Varianten und stellt eine häufig eingesetzte, effektive und flexible Methode dar, die Nähe zur Alltagskommunikation aufweist und das Ziel verfolgt, Wissen, Einstellungen, Emotionen und Verhaltensweisen der Befragten zu erschließen (vgl. Scholl 2001, S. 213, 214).

Die Befragung gleicht einer asymmetrischen Kommunikationssituation, in der ausschließlich die forschende Person Fragen stellt und die befragte Person Antworten liefert (vgl. Denz u.a. 2001, S. 78).

Ihr Gelingen setzt sowohl Interesse, Kooperationsbereitschaft, Artikulationsvermögen und Ehrlichkeit bei den Befragten als auch Kompetenz in der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Befragung, Zurückhaltung und Sachbezogenheit bei den Forschenden voraus (vgl. Scholl 2001, S. 213).

Befragungen können unter anderem bezüglich ihrer Form der Kommunikation (schriftlich oder mündlich), ihrem Grad der Standardisierung (vollstandardisiert, teilstandardisiert oder nicht-standardisiert) und der Struktur der Befragten (Einzel- oder Gruppeninterview) unterschieden werden (vgl. Lamnek 2001, S. 284- 286).

„Bei standardisierten Befragungen werden nicht nur Fragen formuliert, sondern auch mehrere (mindestens zwei) Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen die Befragten auswählen sollen. Dies hat den Vorteil, dass die Antworten vergleichbar sind, setzt aber voraus, dass alle potenziellen Antworten (dem Forscher) bekannt sind. Hier interessiert also die quantitative Verteilung von möglichen Antworten, nicht aber die Entdeckung neuer Aspekte bei der Beantwortung einer Frage. Standardisierte Befragungen sind ferner voll strukturiert, das heißt, die Reihenfolge und die Inhalte der Fragen und Antwortvorgaben sind genau festgelegt.“
(Scholl 2001, S. 213)

Die teilstandardisierte Befragung stützt sich, so Lamnek (2001), auf ein Fragebogengerüst, den Interview-Leitfaden, welcher der fragenden Person lediglich als Orientierung dient. Die genaue Formulierung der Fragen, deren Abfolge und die Strukturierung der Befragungssituation obliegen der interviewenden Person. (Vgl. Lamnek 2001, S. 285)

Die nicht-standardisierte Befragung ist vor allem in qualitativen Forschungsdesigns von großer Bedeutung; dabei orientiert sich die fragende Person nur an Stichwörtern oder Themen, die im Gespräch behandelt werden (vgl. Kromrey 1998, S. 364). Der Gesprächsverlauf in diesen nicht-standardisierten Erhebungen wird überwiegend der befragten Person überlassen, die fragende Person tritt in den Hintergrund und nimmt eine eher passive Rolle ein (vgl. Lamnek 2001, S. 285).

Mögliche Fehlerquellen und Probleme bei Befragungen liegen in der Reaktivität (Befragte handeln in Befragungssituationen anders als in unbeobachteten natürlichen Situationen), in Antwortverzerrungen (etwa durch Antwortverweigerungen, Zustimmungstendenzen und/oder Interviewereinflüsse) und in der Bedeutungsäquivalenz, womit die Schwierig-

keit gemeint ist, ob auch alle ProbandInnen die Fragen in derselben Art und Weise verstehen und ob die Befragten die Fragestellungen so verstehen, wie sie die fragende Person verstanden wissen möchte (vgl. Lamnek 2001, S. 295-297).

2.5.6.1 Schriftliche Befragung

Schriftliche Befragungen werden, so Lamnek (2001), in Form von Fragebögen durchgeführt. Dabei besteht eine effiziente und zeitökonomische Möglichkeit darin, die schriftliche Datenerhebung in der Gruppensituation, in der eine bestimmte Anzahl von Personen in Anwesenheit einer Aufsichtsperson gleichzeitig einen Fragebogen ergänzt, durchzuführen. Dieses Verfahren wird im Kontext von Befragungen einer Schulklasse als „*Paper & Pencil*“- Methode bezeichnet. (Vgl. Lamnek 2001, S. 285)

2.5.6.1.1 Vor- und Nachteile

Schriftliche Befragungen sind - ebenso wie andere Erhebungsmethoden - mit Vor- und Nachteilen verbunden.

Laut Lamnek, der sich auf Atteslander (1995, zit. n. Lamnek 2001, S. 287) bezieht, und laut Altrichter (vgl. Altrichter u.a. 2007, S. 168) möchte ich die Vor- und Nachteile dieser Methode im Folgenden stichwortartig und auszugsweise gegenüberstellen.

Vorteile schriftlicher Befragungen	Nachteile schriftlicher Befragungen
➤ relativ kostengünstig, ➤ geringer personeller, organisatorischer und zeitlicher Aufwand, ➤ schriftlich Befragte haben mehr Zeit, ihre Antworten zu durchdenken, ➤ durch stärkere Anonymität sind ehrlichere Antworten zu erwarten als bei mündlichen Befragungen, ➤ Interviewereinflüsse entfallen als mögliche Fehlerquelle, ➤ die Zusicherung der Anonymität erscheint den Befragten glaubwürdiger, ➤ durch schriftliche Befragungen kann eine größere Personengruppe in kürzerer Zeit erfasst werden als dies bei mündlichen Interviews möglich ist.	➤ Gefahr der unsorgfältigen und unvollständigen Beantwortung der Fragen, ➤ spontane Antworten können nicht erfasst werden, ➤ die Befragungssituation ist weniger kontrollierbar als in Interviews, ➤ die fragende Person kann geringere Hilfestellung leisten als in mündlichen Befragungen, ➤ komplizierte Fragestellungen sind kaum möglich, ➤ mit zunehmender Strukturierung des Fragebogens werden die Antworten der Befragten inhaltsärmer und formaler, ➤ es kann nicht sicher gestellt werden, dass die Befragten die Fragen so verstehen, wie sie der Forschende verstanden wissen möchte.

Abb. 6: Vor- und Nachteile schriftlicher Befragungen (vgl. Lamnek 2001, S. 287; Altrichter u.a. 2007, S. 168)

2.5.6.1.2 Konstruktion von Fragebögen

Für die Konstruktion eines erfolgsversprechenden Fragebogens, der einer bestimmten Dramaturgie folgt, sind, so Lamnek (2001), folgende Grundsätze zu beachten:

- o Der Fragebogen ist so zu strukturieren, dass das Interesse bei den Befragten im Verlauf seiner Bearbeitung wächst.
- o Er beginnt mit einfachen Fragen und leitet erst in weiterer Folge zu komplizierteren Fragestellungen über.
- o Am Anfang eines Fragebogens stehen allgemeine, der Alltagskommunikation nahekommende und nicht persönlich berührende Fragen. Erst

zu einem späteren Zeitpunkt können schwierigere und „heiklere“ Fragestellungen formuliert werden.

- o Ein gut konstruierter Fragebogen leitet von einem Bezugssystem zum anderen über.
- o Die psychologisch richtige Fragenabfolge stellt einen ganz wesentlichen Faktor bei der Fragebogenkonstruktion dar.

Sowohl die Formulierung der Fragen als auch ihre Anordnung innerhalb des Fragebogens sind für seine Qualität von entscheidender Bedeutung. (Vgl. Lamnek 2001, S. 288) Zudem spielt die grafische Gestaltung des Fragebogens eine wichtige Rolle (vgl. Denz u.a. 2001, S. 81).

Formulierung der Fragen

Lamnek (vgl. 2001, S. 289, 290) weist auf folgende Faustregeln für die Formulierung von Fragen und Antwortvorgaben hin. In diesem Zusammenhang sollen Fragen...

- o sprachlich einfach, neutral und eindeutig formuliert werden,
- o kurz, eindimensional (sich auf einen Sachverhalt beziehend) und konkret sein,
- o weder bestimmte Antworten provozieren noch doppelte Verneinungen enthalten,
- o bei „heiklen“ Inhalten entschärft werden, etwa durch folgende Einleitung: „Jede(r) hat schon einmal...“,
- o im Bezugsrahmen der Befragten liegen und
- o die Befragten nicht überfordern.

Antwortmöglichkeiten sollen...

- o gleich viele positive wie negative Antwortkategorien umfassen,
- o trennscharf und möglichst erschöpfend sein.

Anordnung der Fragen

Nach Lamnek (vgl. 2001, S. 291) leiten die meisten Fragebögen in ihrer Fragenabfolge von zunächst allgemeinen Aspekten zu besonderen über. Bei der Anordnung der Fragen ist zu beachten, dass eine Frage und

deren Beantwortung auf die nachfolgenden Fragestellungen ausstrahlen und die Antworten auf die weiteren Fragen beeinflussen können. Speziell den ersten Fragen eines Fragebogens kommt besondere Bedeutung zu, gilt es doch, das Interesse und die Motivation der ProbandInnen für die Bearbeitung der schriftlichen Befragung zu wecken und mögliche Ängste abzubauen. In der Regel macht es Sinn, mehrere Fragen zu einem Themenbereich und Fragen, welche dieselben Aspekte des gleichen Gebietes behandeln, in einem Themen- bzw. Fragenkomplex gemeinsam abzufragen. Fragestellungen mit sensiblen Inhalten und nach demografischen Merkmalen werden eher am Ende des Fragebogens platziert.

2.5.6.1.3 Auswahl der Fragen

Offene, geschlossene und halboffene Fragen

In schriftlichen Befragungen können sowohl offene als auch geschlossene Fragen Anwendung finden; bei offenen Fragestellungen werden im Gegensatz zu geschlossenen Fragen keine Antwortalternativen vorgegeben (vgl. Denz u.a. 2001, S. 79).

„Die Vorteile der offenen Frage sind: Man kann Spontaneität, Abrufbarkeit des Wissens und Sprachformen erfahren, die Antworten enthalten (oft) mehr Informationen, sind reicher an Nuancen und Facetten (man wird diese Form vor allem wählen, wenn man über einen Forschungsgegenstand noch nicht allzu viel weiß). Die Nachteile sind: Viele Befragte sind dadurch überfordert (Verbalisierungsprobleme), die Befragung dauert länger und die Auswertung ist viel schwieriger [...]: Die Antworten müssen als Text behandelt werden, der inhaltsanalytisch bearbeitet wird [...].“
(Denz u.a. 2001, S. 79)

„Geschlossene Fragen bieten insbesondere den Vorteil einer
o *einfacheren Auswertung und einer*
o *(scheinbar) besseren Vergleichbarkeit der gegebenen Antworten.*

Aber auch die Verwendung geschlossener Fragen ist mit Nachteilen verbunden, z.B.:

- o Hat der Befragte möglicherweise noch nie über einen in einer Frage angesprochenen Sachverhalt nachgedacht und sich noch keine eigene Meinung darüber gebildet, birgt die Vorgabe von Antworten die Gefahr einer Suggestivwirkung in sich [...].“ (Kromrey 1998, zit. n. Lamnek 2001, S. 293, 294)*

Geschlossene Fragen können auf verschiedene Weise gestellt werden, unter anderem mit...

- o zwei Antwortmöglichkeiten,
- o Mehrfachantworten mit Rangordnung („Ratingskalen“) und
- o ungeordneten Mehrfachvorgaben („Cafeteria“-Fragen) (vgl. Lamnek 2001, S. 292).

Halboffene oder Hybridfragen stellen eine Kombination von offenen und geschlossenen Fragen dar; dabei erhalten die Befragten Gelegenheit, eigene bzw. andere als die vorgegebenen Antworten zu geben (vgl. Lamnek 2001, S. 294).

Fragen nach der Art der zu ermittelnden Informationen

Fragen können auch, so Diekmann (1997, zit. n. Lamnek 2001, S. 292), nach der Art der zu ermittelnden Informationen differenziert werden und Auskunft geben über:

- o Wissen oder Fakten,
- o Meinungen, Einstellungen, Bewertungen,
- o Begründungen, Wertvorstellungen, Ursachen, Gründe,
- o Verhalten, Handeln und
- o Merkmale.

2.5.6.1.4 Erstellung von Fragebögen zur Konfliktprävention und Durchführung der Erhebungen

Die Fragebögen, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zur Anwendung kommen, basieren auf der intensiven Auseinandersetzung und Nutzung von Fachliteratur zu den Themen Forschungsmethoden und Konfliktprävention.

Die schriftlichen Befragungen aller 24 SchülerInnen der zweiten bzw. dritten für das Forschungsprojekt ausgewählten Hauptschulklasse sind zu zwei verschiedenen Zeitpunkten vorgesehen:

- zum ersten, am 14. Mai 2008 von 10.55 - 11.30, im Rahmen der Ko-Ko-Ko-Stunde in der 2b Klasse), um den „Ist“-Zustand des Klassenklimas, des Konfliktpotenzials und Konfliktverhaltens der Jugendlichen während des Konfliktpräventionsprogramms eruieren zu können und
- zum zweiten, am 11. September 2008, also einen Tag nach Beendigung des Programms, von 12. 30 - 13.00 im Rahmen des Ko-Ko-Ko-Unterrichts in der 3b Klasse, um eventuelle Veränderungen des Klassenklimas und mögliche Auswirkungen auf die SchülerInnen nach Absolvierung des Programms festzustellen.

Dabei bediene ich mich der „*Paper & Pencil*“-Methode, die es mir ermöglicht, alle SchülerInnen derselben Klasse zur gleichen Zeit in der Klassensituation befragen zu können. Die Vorteile dieser Befragungsmethode sehe ich für dieses Forschungsprojekt vor allem darin, dass...

- o ich Daten aller Jugendlichen der Klasse in kurzer Zeit gewinnen kann,
- o sich die zwei Befragungen im Rahmen jeweils einer Unterrichtseinheit durchführen lassen,
- o die Rücklaufquote der schriftlichen Befragungen nahezu hundertprozentig ist, da ich beim Einsammeln der Fragebögen deren Vollständigkeit überprüfen kann und
- o ich Gelegenheit finde, bei Bedarf auf Fragen der Jugendlichen bezüglich des Fragebogens einzugehen.

Erste schriftliche Befragung

Vor Durchführung der Befragungen holte ich eine schriftliche Zustimmung der Eltern der „zu beforschenden“ SchülerInnen ein, um die Daten der Jugendlichen für die vorliegende Diplomarbeit erheben und verwenden zu dürfen. Der Fragebogen zur Erforschung des „Ist“-Zustandes bezüglich des Klassenklimas, des Konfliktpotenzials und des Konfliktverhaltens der SchülerInnen besteht aus drei Teilen:

- Der erste (vgl. F 1, Teil 1 im Anhang) dient zur Gewinnung von Daten über das aktuelle Klassenklima. Am Beginn des Fragebogens stehen die Bitte um Mitarbeit der SchülerInnen und eine kurze Erläuterung, auf welche Weise die Fragen zum Klassenklima zu beantworten sind. Danach folgen fünf geschlossene Fragen, wobei die Jugendlichen die für sie passende Antwort auf einer fünfteiligen Ratingskala (von 1-5) ankreuzen. Um eine mögliche Veränderung bzw. Entwicklung des Klassenklimas durch die Absolvierung des Programms feststellen zu können, wird dieser Teil des Fragebogens auch bei der zweiten schriftlichen Befragung nach Beendigung des Programms wiederholt angewandt (vgl. F 2, Teil 1).

Beispiel:

Wie findest du die Stimmung in deiner Klasse unter euch Schülerinnen und Schülern?

Bewerte auf einer Skala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= sehr schlecht).

1 2 3 4 5

Die Vorteile dieser Erhebungsmethode sehe ich darin, dass...

- o den Jugendlichen, aufgrund der Ähnlichkeit dieses Fragebogenteils mit der in der Schule üblichen Notenskala von 1-5, die Beantwortung der Fragen einfach und leicht nachvollziehbar ist,
- o die SchülerInnen diesen Teil mühelos und schnell bearbeiten können,
- o die Ergebnisse aus der ersten und zweiten Befragung vergleichbar sind und
- o die Daten in relativ kurzer Zeit ausgewertet werden können.

- Der zweite Teil der schriftlichen Befragung (vgl. F 1, Teil 2) besteht aus zehn halboffenen und offenen Fragen. Er soll Informationen zur Konflikthäufigkeit, zu -ursachen, -gegenständen, -verhalten, -strategien der SchülerInnen, zu mit Konflikten einhergehenden Gefühlen und zu Konfliktfolgen erschließen. Dieser Fragebogenteil beginnt mit einem Absatz, der zur Erklärung der Beantwortung der folgenden Fragen und sowohl zur Motivation als auch Mitarbeit der SchülerInnen dient. Zudem werden Konflikte als Selbstverständlichkeit und etwas Alltägliches beschrieben, wovon ich mir erhoffe, den Jugendlichen Hemmungen bei der Beantwortung der Fragen nehmen und „heikle“ Fragen entschärfen zu können.

Die ersten Fragen sind einfach und allgemein, erst im weiteren Verlauf des Fragebogens werden „sensiblere“ Themen, beispielsweise mit Konflikten verbundene Gefühle, behandelt. Bei der Erstellung dieses Fragebogenabschnitts habe ich versucht, die Fragen einfach, dem Sprachniveau der SchülerInnen angepasst, konkret, eindimensional und klar zu formulieren.

Beispiel einer halboffenen Frage:

Wie oft hast du ungefähr mit einer Klassenkollegin oder einem Klassenkollegen Streit?

- o Ungefähr ____ mal am Tag,
- o Ungefähr ____ mal in der Woche oder
- o _____

Beispiel einer offenen Frage:

Welche Gefühle hast du in Streitsituationen?

Durch die Verwendung halboffener und offener Fragen hoffe ich,

- o Informationen zu neuen und unerwarteten Aspekten bezüglich des Konfliktpotenzials und -verhaltens der Jugendlichen zu gewinnen und
- o tiefgründigere, aussagekräftigere und breitere Antworten als bei geschlossenen Fragen zu erhalten.

- Der dritte Teil des ersten Fragebogens (vgl. F 1, Teil 3) erschließt demografische Daten, die sich auf Namen, Alter und Geschlecht der Schülerinnen beziehen. Am Ende des Fragebogens wird den Jugendlichen Datenschutz zugesichert und Dank für ihre Mitarbeit ausgesprochen.

Zweite schriftliche Befragung

Die zweite Fragebogenerhebung fand für alle 24 SchülerInnen der 3b einen Tag nach Beendigung des Konfliktpräventionsprogramms, am 11. September 2008 im Klassenraum der 3b während des Unterrichts statt. Auch dieser Fragebogen besteht aus drei Teilen:

- Der erste ist identisch mit dem ersten Abschnitt der ersten schriftlichen Befragung (vgl. F 2, Teil 1).
- Der zweite Teil des Fragebogens (vgl. F 2, Teil 2) dient der Erfassung möglicher Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms auf die SchülerInnen. Dieser Teil beruht sowohl auf eigenen Überlegungen als auch auf Ideen von Zwenger-Balink (vgl. 2004, S. 114-117), die ein Übungsprogramm zur Prävention von Gewalt mit Grundschulkindern für den Deutschen Kinderschutzbund entwickelte, welches in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität in München evaluiert wurde.

Der Fragebogenabschnitt F 2, Teil 2 beginnt mit der Bitte an die SchülerInnen um ihre Mitarbeit und Ehrlichkeit sowie mit einer Erklärung zur Bearbeitung des Fragebogens. In sechzehn geschlossenen Fragen bzw. Statements werden die Jugendlichen zu ihren Einschätzungen bezüglich eventueller Auswirkungen, die sich durch die Absolvierung der Übungssequenzen für die SchülerInnen ergeben haben, befragt. Die Jugendlichen bewerten dazu die Items der Reihe nach auf einer Skala von 1 (= ich stimme vollkommen zu) bis 5 (= ich stimme gar nicht zu).

Die Statements fokussieren unter anderem auf mögliche Veränderungen bezüglich der Klassengemeinschaft, der Kommunikation (wie etwa des Zuhörens, des Umgangs mit Gefühlen, deren Verbalisierung und Ein-

schätzung), der Kooperation (beispielsweise des Vertrauens, des Verhältnisses zwischen Mädchen und Buben, der Zusammenarbeit in Gruppen), der Streithäufigkeit und des Umgangs mit Konflikten. Die Items sind vorwiegend nach Themen angeordnet.

Beispiel eines Statements:

Ich kann die Gefühle meiner Klassenkolleginnen und Klassenkollegen nun besser einschätzen.

Bewerte auf einer Skala von 1 (= ich stimme vollkommen zu) bis 5 (= ich stimme gar nicht zu).

1 2 3 4 5

Die Vorzüge dieser Erhebungsmethode sehe ich in ...

- o der einfachen und raschen Bearbeitung des Fragebogens durch die Jugendlichen,
- o der schnellen und unkomplizierten Auswertung der Antworten und
- o der Gelegenheit, in kurzer Zeit Daten aller SchülerInnen einer Klasse erfassen zu können.

- Der dritte Teil dieser schriftlichen Befragung (vgl. F 2, Teil 3) umfasst wie in der ersten die Erhebung demografischer Daten der Jugendlichen.

Um weitere Aspekte, mögliche Diskrepanzen und Übereinstimmungen zu den Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms auf Jugendliche entdecken zu können, findet nach diesem quantitativen Erhebungsverfahren mit Hilfe des Fragebogens F 2 auch ein qualitatives in Form fokussierter Interviews Anwendung, indem ich zusätzlich zwei Schülerinnen und zwei Schüler zu ihren Sichtweisen bezüglich der Wirkungen, die sich für die Jugendlichen durch die Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention ergeben haben, befrage.

Die Ziele der Methode des fokussierten Interviews können sowohl in der Entwicklung von Hypothesen für folgende quantitative Untersuchungen als auch, was für das vorliegende Forschungsprojekt in Anlehnung an

Merton und Kendall (1979, zit. n. Flick 2005, S. 125) gilt, in der vertieften Interpretation quantitativer Ergebnisse bestehen. Im fokussierten Interview richten sich die Fragestellungen *„auf die Wirkung konkreter Vorgänge oder die subjektive Verarbeitung von Bedingungen des eigenen Handelns“* (Flick 2005, S. 125).

2.5.6.2 Leitfaden-Interview

Interviews werden in der qualitativen Forschung häufig angewandt, da sie einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen ermöglichen, eine große Menge an Daten liefern und dabei die Befragten selbst zu Wort kommen lassen (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 371).

2.5.6.2.1 Begriffsannäherungen

„Interviews sind Gespräche, deren Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern“ (Altrichter u.a. 2007, S. 151).

Eine nur sehr grobe Kategorisierung der Interviews stellt laut Friebertshäuser (vgl. 2003, S. 372) eine Einteilung in Leitfaden- und erzählgenerierende Interviews dar, je nach dem, wie stark die Antworten durch das ausgewählte Verfahren vorstrukturiert werden. Innerhalb der Kategorie Leitfaden-Interviews kommen verschiedene Techniken zum Einsatz, beispielsweise das fokussierte, das problemzentrierte, das Dilemma- oder das ExpertInnen-Interview.

In Anlehnung an Friebertshäuser (vgl. 2003, S. 375) besteht das wesentliche Kennzeichen von Leitfaden-Interviews darin, dass bereits vor dem Gespräch mehr oder weniger offene Fragestellungen in Form eines Leitfadens vorformuliert werden; damit gelingt es Forschenden, die Thematik einzugrenzen, einzelne Themenkomplexe vorzugeben und eine gewisse

Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus verschiedenen Einzelinterviews zu gewährleisten.

2.5.6.2.2 Fokussiertes Interview

Für forschende LehrerInnen eignen sich, so Altrichter und Posch (2007), fokussierte Interviews vorzüglich, um Wahrnehmungen und Deutungen bestimmter Ereignisse erfragen zu können. Die Grenzen zwischen fokussierten und narrativen Interviews, deren Fragen noch offenere Antworten zulassen als in fokussierten Befragungen, verlaufen fließend. (Vgl. Altrichter u.a. 2007, S. 153)

Merton und Kendall entwickelten diese Art des Interviews für die Medienforschung (vgl. Flick 2005, S. 118).

„Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten. Voraussetzung für dieses Interview-Verfahren ist, daß die interviewten Personen eine Gemeinsamkeit haben [...]. Die Interviewfragen konzentrieren sich (fokussieren) auf die als relevant erachteten Aspekte dieses Gegenstandes, um dazu möglichst umfangreich die subjektiven Definitionen und Wahrnehmungen der Befragten zu ermitteln, die analysiert werden sollen.“ (Friebertshäuser 2003, S. 378)

Merton und Kendall (1979, zit. n. Flick 2005) formulieren vier Qualitätskriterien fokussierter Interviews:

- **Nicht-Beeinflussung der Befragten**

Durch die Anwendung verschiedener Frageformen soll das Kriterium der Nicht-Beeinflussung verwirklicht werden. Dabei finden offene, halboffene und geschlossene Fragen Anwendung. Am Beginn der Befragung stehen zunächst offene Fragen, erst im weiteren Interviewverlauf werden die Fragestellungen zunehmend strukturiert. Flexibler Umgang mit dem Leitfaden, Zurückhaltung der interviewenden Person bezüglich eigener Bewer-

tungen und „*non-direktive*“ Gesprächsführung im Sinne von Carl Rogers sind unabdingbare Voraussetzungen für die Realisierung dieses Qualitätsmerkmals. (Vgl. Flick 2005, S. 118, 119)

„*Non-direktive*“ Gesprächsführung beruht, so Hugl (2001), auf der Grundlage einer vertrauensvollen und „*annehmenden*“ Gesprächssituation, in welcher die Befragten ihre Ausführungen möglichst unbeeinflusst darlegen können. Die InterviewerInnen fördern dies durch „*aktives Zuhören*“, gelegentliches Zusammenfassen des Gesagten zur Verständnisüberprüfung, und durch „*Spiegeln*“ angesprochener Gefühle. (Vgl. Hugl 2001, S. 364)

- **Spezifität**

Um zu vermeiden, dass Antworten sehr allgemein gehalten werden, ist es für InterviewerInnen entscheidend, konkrete Aspekte zu den Wirkungen oder Bedeutungen eines bestimmten Ereignisses auf bzw. für die Befragten herauszuarbeiten. Dafür eignen sich speziell Fragestellungen, die den Interviewten großen Spielraum ermöglichen. Die Spezifität lässt sich durch „*retrospektive Introspektion*“ erhöhen, wobei die Befragten durch den Einsatz von Materialien zur Erinnerungshilfe an eine bestimmte Situation und entsprechende Fragen unterstützt werden können. (Vgl. Flick 2005, S. 120)

- **Erfassung eines breiten Spektrums**

Die Zielsetzung der Methode des fokussierten Interviews liegt darin, alle für die Fragestellung wichtigen Themen und Aspekte im Verlauf der Befragung zu behandeln (vgl. Flick 2005, S. 120).

- **Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen**

Diese Interviewmethode zielt darauf ab, ein Maximum an selbstenthüllenden Aussagen der Befragten zu ihren subjektiv erlebten Wirkungen auf ein bestimmtes Ereignis zu erreichen. Mögliche Strategien zur Steigerung des Ausmaßes an Tiefgründigkeit bestehen in der Konzentration auf Gefühle, in der Wiederholung impliziter oder geäußerter Emotionen und in Hinweisen auf vergleichbare Situationen. (Vgl. Flick 2005, S. 121)

Die Einhaltung der eben beschriebenen Kriterien erfordert von der interviewenden Person einen stetigen Balanceakt zwischen widersprüchlichen Erfordernissen. So soll es beispielsweise der InterviewerIn gelingen, einerseits allgemeine, aber auch gleichermaßen spezifische und tiefgründige Informationen von der GesprächspartnerIn zu erhalten. Dies setzt sowohl vielseitige Kompetenzen der interviewenden Person als auch ein hohes Maß an Übung voraus (vgl. Flick 2005, S. 124).

2.5.6.2.3 Vor- und Nachteile, mögliche Gefahren und Erfordernisse bei Leitfaden-Interviews

Mit der Entscheidung, Leitfaden-Interviews als Erhebungsmethode anzuwenden, sind sowohl gewisse Vor- und Nachteile als auch Gefahrenquellen und Anforderungen an die Interviewbeteiligten verbunden, die im Folgenden stichwortartig und exemplarisch angeführt werden:

Vorteile	Nachteile, mögliche Gefahrenquellen und Erfordernisse
➤ Qualitative Interviews bieten Gelegenheit, „<i>Informationen ‚in statu nascendi‘ aufzuzeichnen und damit unverzerrt authentisch, intersubjektiv nachvollziehbar und beliebig reproduzierbar zu machen</i>“ (Lamnek 1995, zit. n. Hugl 2001, S. 363). ➤ Erschließung thematisch relevanter, subjektiver Perspektiven (vgl. Flick 2005, S. 143). ➤ Entdeckung neuer Aspekte zum Untersuchungsgegenstand (vgl. Scholl 2001, S. 213) und	➤ hoher Zeitaufwand für Vorbereitung, Durchführung, Aufbereitung und Auswertung (vgl. Denz u.a. 2001, S. 79). ➤ Einfluss der interviewenden Person durch nonverbale und verbale Reaktionen auf Aussagen der Befragten, ➤ Missverständnisse, etwa durch die Frageformulierungen, ➤ Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten, ➤ Diskrepanz zwischen verbalen Aussagen und tatsächlichem Verhalten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 371).

➤ informationsreichere Antworten durch offenere Fragestellungen als bei standardisierten Fragebogenerhebungen (vgl. Denz u.a. 2001, S. 79). ➤ Ähnlichkeit mit alltäglichen Gesprächssituationen, ➤ Möglichkeit der Hilfestellung und ➤ Erklärung von Fragestellungen durch die interviewende Person, ➤ spontanere Antworten (vgl. Atteslander 1995, zit. n. Lamnek 2001, S. 287). ➤ Der konsequente Einsatz des Leitfadens ermöglicht die Vergleichbarkeit der Daten (vgl. Flick 2005, S. 144).	➤ Die Methode bleibt aufgrund des hohen Zeitaufwands meist auf eine kleinere Zahl von Befragten beschränkt als bei quantitativen schriftlichen Befragungen ➤ (Frage der Repräsentativität). ➤ Die Methode erfordert von der interviewenden Person unter anderem kommunikative und situative Kompetenzen (vgl. Flick 2005, S. 124), ➤ von den Befragten Verbalisierungs- und Erinnerungsvermögen (vgl. Lamnek 2001, S. 292). ➤ Es besteht die Gefahr der Reduktion eines Interviews auf einen kurzen ➤ Fragen-Antworten-Dialog durch die strikte Anlehnung der interviewenden Person an den vorformulierten Leitfaden (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 377).
--	--

Abb. 7: Vor- und Nachteile, Gefahren und Anforderungen bei Leitfaden-Interviews

2.5.6.2.4 Vorbereitung der Interviews

Nach theoretischer Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden des Interviews galt es, eine angemessene Interviewtechnik auszuwählen.

Meine Entscheidung fiel auf die Befragungsmethode des fokussierten Interviews, dessen Zielsetzung darin besteht, bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung möglichst umfassend, auf Themen konzentriert, genau und auch gefühlsmäßige Komponenten einschließend aufzudecken. In dem vorliegenden Forschungsprojekt bildet das absolvierte Konfliktpräventionsprogramm, dessen Wirkungen auf die Jugendlichen aus ihrer subjektiv erlebten Perspektive erfasst werden sollen, den gemeinsamen Erfahrungshintergrund der SchülerInnen.

Durch die Anwendung und Auswertung der fokussierten Interviews hoffe ich unter anderem, die vorher quantitativ erhobenen und ausgewerteten Daten aus der zweiten schriftlichen Befragung (vgl. F 2, Teil 2) genauer interpretieren zu können.

Auch Altrichter und Heinzl erachten in der Schul- bzw. Kinder- und Jugendforschung die Verwendung von solchen Interviews durchwegs positiv (vgl. Heinzl 2003, S. 402; Altrichter u.a. 2007, S. 153). Sie ermöglichen den Jugendlichen genügend Freiraum zur Beantwortung der Fragen und geben dennoch eine gewisse Struktur durch den Leitfaden vor, um einen Datenvergleich zu gewährleisten. Im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung qualitativer Interviews sind sowohl deren sorgfältiger Einsatz, die Rahmenbedingungen, etwa Ort und Zeitpunkt des Interviews, das Alter, die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen als auch die empathische Interviewführung in besonderer Weise zu berücksichtigen (vgl. Fuhs 2000, S. 100).

Meine Überlegungen zur Festlegung einer angemessenen Stichprobe bezogen sich sowohl auf die Anzahl der Befragten, die ich auf zwei Schülerinnen und zwei Schüler beschränkte, als auch auf Kriterien nach ...

- o dem Geschlecht: so wählte ich für die Interviews gleich viele Mädchen wie Jungen, um die Meinungen beider Geschlechter in gleichberechtigter Weise erfassen zu können,
- o der Verbalisierungsfähigkeit der Jugendlichen, einer essentiellen Voraussetzung für mündliche Befragungen und
- o der möglichst großen Vielfalt verschiedener „Persönlichkeitstypen“ unter den Befragten, die sich unter anderem aus einerseits der Schule gegenüber kritisch eingestellten und andererseits angepassten Jugendlichen zusammensetzten.

Die Berücksichtigung dieser Auswahlkriterien rechtfertigt die niedrige Anzahl von vier InterviewpartnerInnen, um dennoch dem Anspruch der Vollständigkeit genügen zu können, da *„die im Feld von den Schülern eingenommenen unterschiedlichen Positionen angemessen repräsentiert sind“* (Merkens 2003, S. 103).

Die Frageformulierung für das Leitfaden-Interview kann keineswegs willkürlich, sondern nur auf Grundlage fundierter, theoriegeleiteter oder empirischer Erkenntnisse erfolgen (vgl. Friebertshäuser in 2003, S. 375). Bei der Leitfadengestaltung achtete ich darauf, speziell am Beginn der Interviews unstrukturierte Fragen zu formulieren, um den Erzählfluss der GesprächspartnerInnen zu generieren und ihnen genügend Freiraum für ihre Antworten zu ermöglichen. Erst im weiteren Gesprächsverlauf versuchte ich, halbstrukturierte und geschlossene Fragestellungen einzubeziehen, um beispielsweise Reaktionen der SchülerInnen auf einen bestimmten Ausschnitt des Konfliktpräventionsprogramms erfassen zu können. Die Leitfragen sollten dabei lediglich als „Gerüst“ (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 376) und nicht als starres „Korsett“ fungieren, das weder Flexibilität bezüglich Ad-hoc-Fragen noch der Fragenabfolge zuließe.

Die Leitfragen (vgl. F 3: Interviewleitfaden im Anhang) beziehen sich auf die subjektiv erlebten Erfahrungen der Jugendlichen mit den absolvierten Übungssequenzen zur Konfliktprävention und umfassen folgende Aspekte:

- Erwartungen, Vorstellungen und Hoffnungen der SchülerInnen am Beginn des Konfliktpräventionsprogramms.
- Motivierende und demotivierende Faktoren der Übungssequenzen.
- Eventuelle Veränderungen:
 - o Persönliche Veränderungen,
 - o Veränderungen bei den KlassenkollegInnen und
 - o Veränderungen bezüglich des Klassenklimas durch die Absolvierung der Trainingsbausteine.
- Mögliche Lernerfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit Kommunikation und Kooperation.
- Konfliktumgang der SchülerInnen nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms.
- Eventuelle weitere Auswirkungen für die Jugendlichen durch die Übungssequenzen.

Die Interviewvorbereitung umfasste noch eine Reihe organisatorischer Maßnahmen wie...

- o die Absprache mit den SchülerInnen bezüglich ihrer Interviewbereitschaft,
- o die Terminvereinbarung und Freistellung der Befragten vom Unterricht in Absprache mit KollegInnen,
- o das Organisieren geeigneter Räumlichkeiten,
- o die Ausleihe und das Ausprobieren eines Aufnahmegerätes,
- o die Bereitstellung von Anschauungsmaterialien aus dem Konfliktpräventionsprogramm, die den Jugendlichen als Erinnerungshilfen dienen sollten und
- o die Absprache und Vereinbarung mit dem Klassenvorstand der 3b, mir als stiller Beobachter und konstruktiver Kritiker bei der Durchführung eines Probeinterviews zur Seite zu stehen.

2.5.6.2.5 Durchführung der Interviews

Bereits vor der ersten schriftlichen Befragung hatte ich die Einverständniserklärung der Eltern der SchülerInnen zur Datenerhebung, -verwendung und -aufzeichnung für die vorliegende Diplomarbeit eingeholt.

Die fokussierten Interviews fanden in zwei Etappen bereits eine Woche nach Beendigung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention statt, um sicher zu stellen, dass sich die Befragten zumindest an die letzten Trainingsbausteine erinnern konnten. Als weitere Hilfen zur Vergewärtigung schon länger zurückliegender Einheiten des Konfliktpräventionsprogramms dienten zum einen Anschauungsmaterialien zu einzelnen Übungssequenzen und zum anderen die teilweise Nutzung der 3b Klasse als Interviewort, in dem der Großteil des Programms stattfand.

Beim ersten Termin, am 17. September 2008, befragte ich die beiden Mädchen, die für die Zeit der Interviews von den Turnstunden freigestellt wurden, und beim zweiten Termin, am 18. September 2008, stellten sich

die zwei Buben als Gesprächspartner zur Verfügung. Auch für sie entfiel für die Dauer der Befragung der Unterricht.

Die Interviews mit den Mädchen fanden in der 3b Klasse statt, was sich auf das Erinnerungsvermögen der Jugendlichen förderlich auswirkte. Für die Befragung der Jungen stand aus Raumbellegungsgründen nicht die eigene Klasse, sondern ein kleiner Gruppenraum zur Verfügung. Die einzelnen Gespräche dauerten zwischen 20 bis 30 Minuten und fanden unter vier Augen statt.

Der Einstieg in die Interviews umfasste die Begrüßung der GesprächspartnerInnen, die Aufklärung der Befragten über das Thema, den Ablauf, den Zweck und die Aufnahme der Befragung auf Tonband, die Zusicherung meines verantwortungsvollen Umgangs mit den Daten der Jugendlichen und die Bitte an die befragten SchülerInnen um engagierte Mitarbeit als ExpertInnen hinsichtlich des Konfliktpräventionsprogramms.

Bei der Interviewdurchführung versuchte ich im Besonderen, eine gleichberechtigte, wertschätzende, vertrauens- und respektvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, mich von offenen Fragen ausgehend zu fokussierenden vorzutasten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 378), alle relevanten Themen des Leitfadens anzupprechen (vgl. Flick 2005, S. 120), Suggestivfragen zu vermeiden, Nachdenkpausen der Befragten zuzulassen und auszuhalten, ohne den Redefluss der InterviewpartnerInnen zu stören (vgl. Altrichter u.a. 2007, S. 155, 156).

Die meisten befragten Jugendlichen zeigten sich in den Interviews äußerst motiviert, kooperativ und trugen so zur Gewinnung einer umfangreichen und wertvollen Datenmenge bei.

2.5.6.2.6 Nachbereitung der Interviews

Nach der Durchführung der Interviews verfasste ich über jedes Gespräch einen Kurzbericht, der den jeweiligen Interviewverlauf skizziert, non-verbale, verbale, situative Besonderheiten (vgl. Benedikt 2007, S. 105) und mit dem Interview verbundene Eindrücke aufzeigt. Diese Berichte

können wertvolle Hilfe bei der Aufbereitung und Auswertung der mündlichen Befragungen leisten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 392).

2.5.7 Aufbereitungsverfahren

In dieser Phase des Forschungsprozesses ist es entscheidend, sowohl Überblick über das Datenmaterial zu gewinnen als auch die Datenbasis für die folgenden Auswertungsschritte zu schaffen (vgl. Hug 2001, S. 25).

2.5.7.1 Aufbereitung der Fragebögen

Die Fragebögen wurden für die folgende Auswertung auf ihre Vollständigkeit in der Beantwortung hin überprüft. Im Zuge dieser Durchsicht stellte sich die Ungültigkeit von vier Fragebögen heraus, die ich für die weitere Auswertung nicht berücksichtigen konnte. Somit ergab sich für die Fragebogenuntersuchung eine Stichprobe, die zehn Mädchen und zehn Jungen einer zweiten bzw. dritten Hauptschulklasse umfasste. Die schriftlichen Befragungen dieser zwanzig SchülerInnen wurden zum einen ...

- nach ihrem Erhebungszeitpunkt (erste und zweite schriftliche Befragung) und zum anderen
- nach dem Geschlecht der Jugendlichen geordnet.

2.5.7.2 Aufbereitung der fokussierten Interviews durch Transkription

Nach Durchführung der vier Interviews verschriftlichte ich diese nach allgemein gültigen Regeln und wörtlich, *„um alles während des Interviews Gesprochene so wortgetreu und vollständig wie möglich in Form eines geschriebenen Textes festzuhalten und später auswerten zu können“* (Schmidt 2003, S. 546). Lediglich Dialektausdrücke übertrug ich zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit in gehobene Umgangssprache.

Grammatikalische-, Satzstellungsfehler, Versprecher und unvollständige Sätze hingegen blieben unkorrigiert. Nonverbale Elemente, die mir für den Verlauf der Interviews relevant erschienen, beispielsweise Räuspern, Seufzen, Lachen und verschieden lange Sprechpausen (vgl. Hugl 2001, S. 365), hielt ich in runden Klammern fest.

Im Zuge der Verschriftlichung anonymisierte ich in Anlehnung an Schmidt (2003) die Interviewtexte durch den Ersatz aller Eigen- und Ortsnamen und anderer Angaben, die zur Identifikation der Befragten beitragen könnten, mit allgemeinen Bezeichnungen. Nach durchgeführter Transkription verglich ich die verschriftlichten Interviews nochmals mit den Tonbandaufzeichnungen, um sicher zu gehen, dass die Transkripte den Gesprächsverlauf möglichst präzise und wortgetreu dokumentierten. (Vgl. Schmidt 2003, S. 546).

Den Interviews wird nach den Ideen von Benedikt (vgl. 2007, S. 106, 107) folgende Legende zugrunde gelegt:

I	Interviewerin
P1, P2, P3, P4	Interviewpartnerinnen, Interviewpartner
-	Kurze Unterbrechung im Sprechfluss
---	Pause
-----	Lange Pause
_____	Besondere Betonung
()	Verbale, nonverbale und situative Auffälligkeiten

Abb. 8: Legende zur Transkription der Interviews (vgl. Benedikt 2007, S. 106, 107)

2.5.8 Auswertungsverfahren

An dieser Stelle möchte ich vorausschicken, dass ich die Ergebnisse der Auswertungen im Präsens formuliere, um etwas mehr Lebendigkeit in diese relativ „trockene“ Materie bringen zu können.

2.5.8.1 Auswertung der schriftlichen Befragungen

Die Stichprobe der gesamten schriftlichen Befragung beläuft sich, wie aus der Auswertung der demografischen Daten (vgl. F 1, Teil 3 und F 2, Teil 3) der Jugendlichen hervorgeht, auf zwanzig Schülerinnen im Alter zwischen elf und zwölf Jahren. Die zehn Mädchen und zehn Jungen besuchen dieselbe Hauptschulklasse einer nun siebten Schulstufe.

Das Forschungsvorhaben bezieht sich auf die konkrete soziale Situation einer einzelnen Klasse und kommt daher dem Anspruch der Repräsentativität nicht nach.

2.5.8.1.1 Ergebnisse und Vergleich der ersten und zweiten schriftlichen Befragung zum Klassenklima

Der erste Teil der Befragung (vgl. F 1, Teil 1 und F 2, Teil 1 im Anhang) setzt sich aus fünf geschlossenen Fragestellungen zum Klassenklima zusammen, die einerseits für das Gesamtergebnis und den Vergleich zwischen den Geschlechtern und andererseits für den Vergleich der zwei verschiedenen Befragungszeitpunkte ausgewertet werden, um eine mögliche Veränderung bzw. Entwicklung bezüglich des Klassenklimas feststellen zu können. Eine Ratingskala von 1 bis 5 bietet fünf Antwortalternativen, wobei die Abstände zwischen den Skalenpunkten gleich groß sind (vgl. Bortz u.a. 2003, S. 176) und nur eine Zahl von den Jugendlichen anzukreuzen ist.

Die folgenden beiden Grafiken bieten Einblick in die Ergebnisse:

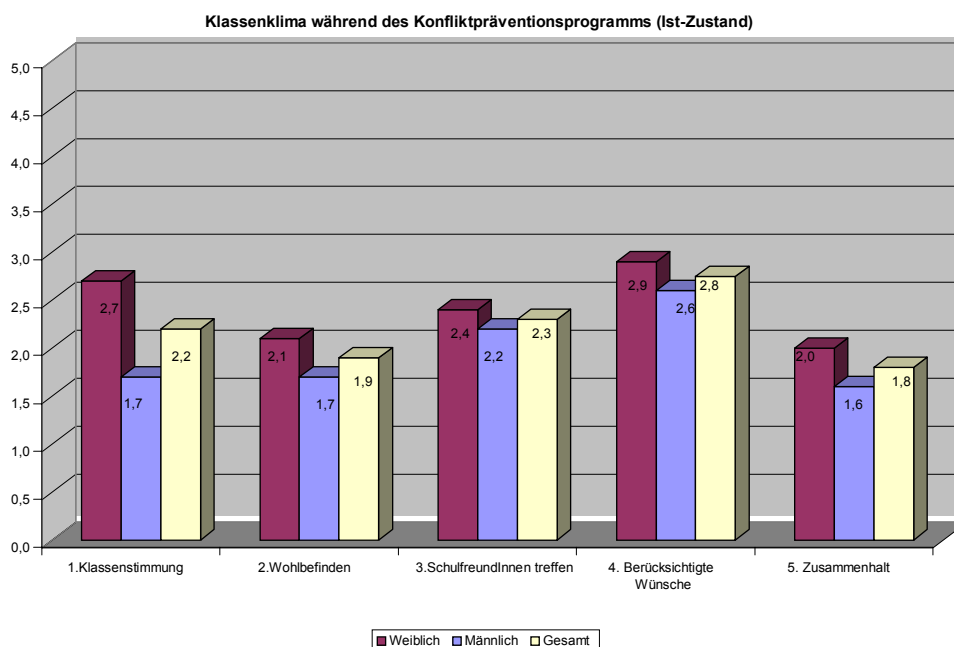


Abb. 9: F 1, Teil 1: Ergebnisse zum Klassenklima während des Programms

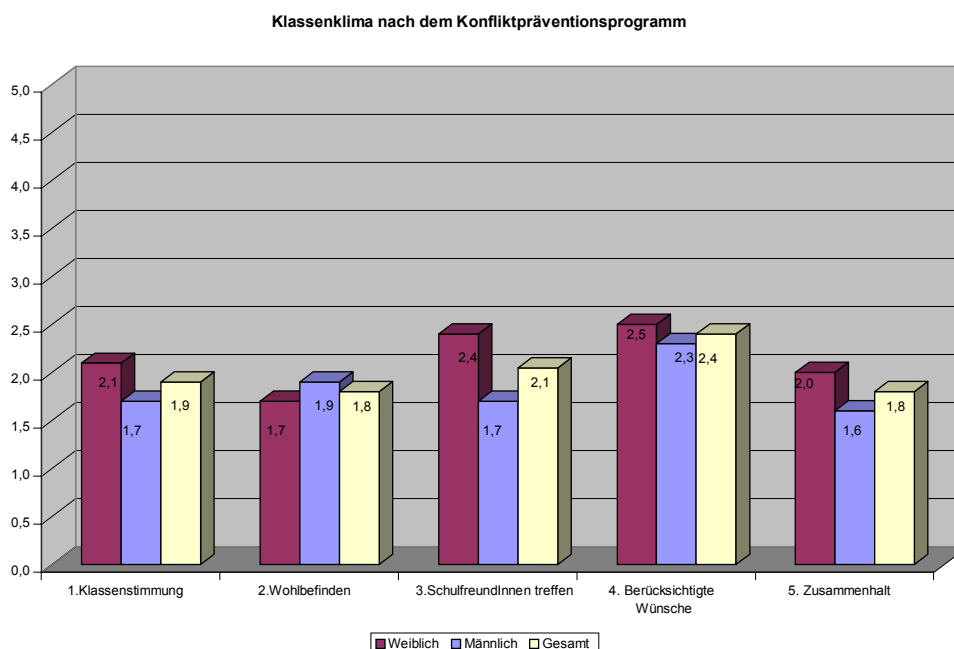


Abb. 10: F 2, Teil 1: Ergebnisse zum Klassenklima nach Absolvierung des Programms

- **Frage 1:** Stimmung in der Klasse

Die erste Frage lautet: „**Wie findest du die Stimmung in deiner Klasse unter euch Schülerinnen und Schülern?**“

Bei den möglichen Antwortkategorien entspricht die Zahl...

- 1 ... sehr gut,
- 2 ... gut,
- 3 ... zufrieden stellend,
- 4 ... schlecht und
- 5 ... sehr schlecht.

Ergebnisse der ersten schriftlichen Befragung

Vier von zwanzig SchülerInnen beurteilen zum ersten Erhebungszeitpunkt die Stimmung in der Klasse unter den Jugendlichen als sehr gut, elf als gut, zwei als zufrieden stellend, drei als schlecht und niemand als sehr schlecht. Die durchschnittliche Bewertung aller zwanzig Befragten liegt damit bei 2,2.

Im Vergleich der Geschlechter bewerten vier von zehn Jungen die Klassenstimmung als sehr gut, sechs Mädchen und fünf Buben als gut, eine Schülerin und ein Schüler als zufrieden stellend und schließlich drei Schülerinnen als schlecht. Der errechnete Mittelwert ergibt bei den Mädchen 2,7 und bei den Jungen 1,7.

Dies zeigt, dass die männlichen Befragten die Klassenstimmung unter den Schülerinnen und Schülern deutlich besser beurteilen als die weiblichen.

Ergebnisse der zweiten schriftlichen Befragung

Nach Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention schätzen fünf SchülerInnen die Stimmung in der Klasse untereinander als sehr gut, zwölf als gut, drei als zufrieden stellend und keine bzw. keiner als schlecht und sehr schlecht ein. Die durchschnittliche Bewertung aller Jugendlichen beträgt damit 1,9.

Zwei der befragten Mädchen und drei Jungen beurteilen die Klassenstimmung mit sehr gut, fünf Schülerinnen und sieben Schüler mit gut und schließlich drei weibliche Jugendliche und keiner mit zufrieden stellend.

Daraus lässt sich bei den Mädchen ein Mittelwert von 2,1 und bei den Jungen von 1,7 ableiten.

Auch nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms bewerten die Schülerinnen die Stimmung in der Klasse schlechter als die männlichen Befragten.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der ersten Fragestellung

Im Gesamten betrachtet bewerten die Mädchen die Stimmung in der Klasse durchwegs kritischer als ihre Mitschüler. Während für die Buben die Klassenstimmung mit 1,7 zu beiden Erhebungszeitpunkten unverändert gut bleibt, ergibt sich bei den Mädchen ein differenzierteres Bild. So beurteilen sie die Stimmung in der Klasse zum ersten Befragungstermin mit 2,7 als zufrieden stellend und bei der zweiten Datenerhebung nach Durchführung der Trainingsbausteine zur Prävention von Konflikten mit 2,1 als gut.

Dies legt den Schluss nahe, dass sich für die Mädchen die Stimmung in der Klasse möglicherweise durch die Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms verbessert hat. Die positivere Bewertung der Klassenstimmung durch die Schülerinnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist meines Erachtens nicht einzig und alleine auf die Durchführung des Programms zurückzuführen, auch andere Faktoren wie die anfängliche Euphorie am Beginn eines neuen Schuljahres, die entwicklungsbedingte Annäherung der Geschlechter in der Phase der Pubertät oder eine gute Tagesverfassung zum Zeitpunkt der zweiten Befragung können für eine verbesserte Beurteilung der Stimmung in der Klasse durch die Mädchen eine Rolle spielen.

Fakt ist, dass sich für die Schülerinnen im Vergleich der zwei verschiedenen Zeitpunkte der Befragung eine Verbesserung der Stimmung innerhalb der Klasse von 2,7 auf 2,1 ergibt. Bei den Schülern ist die Bewertung

der Klassenstimmung mit 1,7 zwar gut, stagniert aber auf dem gleichen Beurteilungsniveau, auch nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms.

- **Frage 2: Wohlbefinden in der Klasse**

In der zweiten Frage „**Wie wohl fühlst du dich bei deinen Mitschülerinnen und Mitschülern deiner Klasse?**“ sind die Jugendlichen aufgefordert, eine Bewertung von 1 bis 5 durch Ankreuzen einer Zahl vorzunehmen.

Die Skalenpunkte stehen für...

- 1 ... sehr wohl,
- 2 ... ziemlich wohl,
- 3 ... teilweise wohl,
- 4 ... wenig wohl und
- 5 ... überhaupt nicht wohl.

Ergebnisse der ersten Befragung

Sechs von zwanzig SchülerInnen beurteilen ihr Wohlbefinden bei ihren KlassenkollegInnen mit 1, zehn mit 2, vier mit 3 und niemand mit 4 und 5. Der mittlere Wert aller Befragten beläuft sich damit auf 1,9.

Im Vergleich von Mädchen und Buben geben zwei Schülerinnen und vier Schüler an, sich sehr wohl zu fühlen, fünf Mädchen und fünf Jungen sich ziemlich wohl und schließlich drei weibliche Jugendliche und ein männlicher sich teilweise wohl zu fühlen. Der Mittelwert ergibt somit bei den Schülerinnen 2,1 und bei den Schülern 1,7.

Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Jungen ihr Wohlbefinden innerhalb der Klassengemeinschaft höher einschätzen als ihre Mitschülerinnen.

Ergebnisse der zweiten Befragung

Nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms stufen acht aller zwanzig Befragten ihr Wohlbefinden mit 1, acht mit 2, vier mit 3 und nie-

mand mit 4 oder 5 ein. Im Mittel folgt daraus eine Bewertung, die bei 1,8 liegt.

Im Vergleich von Mädchen und Jungen beurteilen fünf weibliche und drei männliche Befragte ihr Wohlbefinden mit 1, drei Schülerinnen und fünf Schüler mit 2 und schließlich je zwei weibliche und männliche Befragte mit 3. Der berechnete Mittelwert beträgt damit bei den Mädchen 1,7 und bei den Buben 1,9.

Nach Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention scheinen sich die Schülerinnen in ihrer Klassengemeinschaft wohler zu fühlen als ihre männlichen Kollegen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der zweiten Frage

Aus dem Vergleich der zwei verschiedenen Befragungszeitpunkte geht hervor, dass die Mädchen ihr Wohlbefinden in der Klasse nach Durchführung des Präventionsprogramms besser, von 2,1 auf 1,7, und die Jungen geringfügig schlechter, von 1,7 auf 1,9, bewerten.

Faktoren, die sowohl zur negativeren Beurteilung des Wohlbefindens in der Klasse durch die Schüler als auch zur positiveren Bewertung durch die Schülerinnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt geführt haben, können nur auf Spekulationen beruhen.

Den Vergleich der Geschlechter vernachlässigend, lässt sich konstatieren, dass das Wohlbefinden der Jugendlichen in ihrer Klasse schon während des Konfliktpräventionsprogramms mit 1,9 als gut von den SchülerInnen eingeschätzt wird und zum zweiten Befragungszeitpunkt mit 1,8 ziemlich unverändert bleibt.

- **Frage 3:** Treffen von KlassenkollegInnen in der Freizeit

Die dritte Frage „**Triffst du deine Klassenkolleginnen und Klassenkollegen auch in deiner Freizeit, also außerhalb der Schule?**“ dient zur Erhebung der Häufigkeit außerschulischer Treffen mit MitschülerInnen.

Dabei stehen den Jugendlichen fünf Antwortkategorien zur Auswahl:

1 ... sehr oft,

- 2 ... ziemlich oft,
- 3 ... gelegentlich,
- 4 ... selten,
- 5 ... nie.

Ergebnisse der ersten Befragung

Acht der zwanzig Befragten schätzen die Häufigkeit ihrer Treffen mit KlassenkollegInnen in ihrer Freizeit mit 1, vier mit 2, vier mit 3, zwei mit 4 und schließlich zwei mit 5 ein. Der berechnete Mittelwert aller SchülerInnen beträgt 2,3.

Vier Mädchen geben an, sich sehr oft, zwei sich ziemlich oft, eine sich gelegentlich, zwei sich selten und eine sich nie mit KlassenkollegInnen außerhalb der Schule zu treffen. Bei den befragten Jungen schätzen vier die Häufigkeit ihrer schulexternen Treffen mit KlassenkameradInnen mit 1, zwei mit 2, drei mit 3, keiner mit 4 und einer mit 5 ein. Bei den Schülerinnen liegt der mittlere Wert bei 2,4 und bei den Schülern bei 2,2.

Die Differenz zwischen Mädchen und Jungen in ihrem Antwortverhalten auf diese Frage ist gering. Im Durchschnitt geben die Mädchen an, sich in ihrer Freizeit etwas weniger häufig mit KlassenkollegInnen zu treffen als ihre Mitschüler.

Ergebnisse der zweiten Befragung

Nach Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention beantworten acht SchülerInnen diese Frage mit 1, sechs mit 2, vier mit 3, eine mit 4 und abschließend einer mit 5. Daraus lässt sich ein aufgerundeter Mittelwert von 2,1 errechnen.

Im Geschlechtervergleich bewerten zwei Mädchen und sechs Buben die Häufigkeit außerschulischer Treffen mit 1, drei Schülerinnen und drei Schüler mit 2, vier Mädchen und kein Junge mit 3, eine weibliche Befragte und kein männlicher mit 4 und kein Mädchen, allerdings ein Junge mit 5. Die durchschnittliche Bewertung liegt damit bei den Schülerinnen bei 2,4 und den Schülern bei 1,7.

Die Jungen schätzen nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms die Häufigkeit ihrer schulexternen Treffen mit KlassenkollegInnen deutlich höher ein als die Mädchen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der dritten Fragestellung

Bezugnehmend auf die Zahlen der Auswertungsergebnisse der ersten und zweiten Datenerhebung zeigt sich bei den Mädchen eine gleichbleibende Einschätzung (2,4 und 2,4) der Häufigkeit, mit der sie KlassenkollegInnen in ihrer Freizeit außerhalb der Schule treffen, und bei den Jungen eine deutliche Zunahme (2,2 und 1,7) der Frequenz schulexternen Treffen mit ihren SchulfreundInnen nach Abschluss des Präventionsprogramms.

Der Gesamtmittelwert, der die Ergebnisse der Mädchen und Jungen zusammenfasst, zeigt in der Einschätzung der Schülerinnen eine geringe Steigerung außerschulischer Treffen der Jugendlichen von 2,3 in der ersten auf 2,1 in der zweiten Befragung.

- **Frage 4:** Berücksichtigung eigener Anliegen durch die MitschülerInnen
Die vierte Frage lautet: „**Werden deine Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse von deinen Schulkolleginnen und Schulkollegen berücksichtigt?**“

Die Antwortmöglichkeiten bedeuten:

- 1 ... sehr,
- 2 ... ziemlich,
- 3 ... teilweise,
- 4 ... wenig,
- 5 ... überhaupt nicht.

Ergebnisse der ersten Befragung

Zwei der Jugendlichen beurteilen diese Fragestellung mit 1, acht mit 2, fünf mit 3, drei mit 4 und zwei mit 5. Der durchschnittliche Gesamtwert beläuft sich damit auf 2,8.

Davon bewerten ein Mädchen die vierte Frage mit 1, drei mit 2, drei mit 3, zwei mit 4 und eines mit 5.

Ein Junge wählt die Antwort 1, fünf Schüler entscheiden sich für 2, zwei für 3, ein Jugendlicher legt sich auf die Kategorie 4 fest und schließlich ein weiterer auf die Antwort 5. Damit ergibt sich ein Mittelwert von 2,9 bei den Mädchen und 2,6 bei den Jungen.

Die Antworten zeigen, dass die Buben die Berücksichtigung ihrer Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse durch ihre KlassenkollegInnen etwas höher einschätzen als die Mädchen.

Ergebnisse der zweiten Befragung

Zum zweiten Befragungszeitpunkt antworten drei der zwanzig Befragten mit 1, acht mit 2, acht mit 3 niemand mit 4 und eine mit 5. Daraus resultiert ein mittlerer Wert von 2,4.

Zwei Mädchen und ein Junge wählen die Antwortkategorie 1, drei Schülerinnen und fünf Schüler die Kategorie 2, jeweils vier die Kategorie 3 und schließlich ein Mädchen die Bewertung 5. Für die Schülerinnen ergibt sich ein Mittelwert von 2,5 und für die Schüler von 2,3.

Nach Durchführung der Trainingsbausteine empfinden die Jungen ihre Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse von ihren MitschülerInnen etwas stärker berücksichtigt als die Mädchen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der vierten Frage

Sowohl die Mädchen als auch die Jungen finden in der zweiten Erhebung nach Abschluss des Konfliktpräventionsprogramms, dass ihre Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche von ihren KlassenkollegInnen stärker berücksichtigt werden als zum Zeitpunkt der ersten Befragung. So verändert sich der Mittelwert bei den Mädchen von 2,9 auf 2,5, bei den Jungen von 2,6 auf 2,3 und im Gesamten von 2,8 auf 2,4.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Mädchen der befragten Klasse sowohl während als auch nach Beendigung der Übungssequenzen ihre Wünsche und Anliegen durch MitschülerInnen weniger berücksichtigt glauben als die Buben. Zudem wird diese vierte Frage von den Schülerin-

nen und Schülern im Vergleich zu den anderen Fragestellungen am negativsten eingeschätzt.

- **Frage 5: Klassenzusammenhalt**

Die fünfte Frage „**Wie stark schätzt du euren Zusammenhalt in der Klasse ein?**“ wird von den SchülerInnen von 1 bis 5 bewertet.

Dabei kommen den Antwortkategorien folgende Bedeutungen zu:

- 1 ... sehr stark,
- 2 ... ziemlich stark,
- 3 ... teilweise stark,
- 4 ... schwach,
- 5 ... sehr schwach.

Ergebnisse der ersten Befragung

Neun aller Befragten entscheiden sich für die Antwort 1, sechs für 2, fünf für 3 und schließlich niemand für 4 und 5. Der errechnete Mittelwert beträgt bei der Betrachtung aller zwanzig Jugendlichen 1,8.

Vier der Schülerinnen wählen die Antwort 1, zwei die Kategorie 2 und vier die Antwortalternative 3.

Fünf der männlichen Befragten entscheiden sich für die Bewertung 1, vier für 2 und ein Schüler wählt 3.

Der Durchschnittswert ergibt bei den weibliche Befragten 2 und bei den männlichen Kollegen 1,6.

Dies bedeutet, dass die Jungen den Zusammenhalt in ihrer Klasse etwas höher einschätzen als die Mädchen.

Ergebnisse der zweiten Befragung

Nach Absolvierung der Übungssequenzen bewerten acht von zwanzig Jugendlichen den Klassenzusammenhalt mit 1, neun mit 2, zwei mit 3, eine Schülerin mit 4. Die Antwortkategorie 5 bleibt unberücksichtigt. Daraus folgt ein Mittelwert von 1,8.

Der Vergleich zwischen Mädchen und Jungen zeigt, dass vier Schülerinnen und vier Schüler diese fünfte Frage mit 1 bewerten, drei Mädchen und sechs Buben mit 2, zwei Schülerinnen und kein Schüler mit 3 und schließlich eine Befragte mit 4. Der mittlere Wert liegt somit bei den Mädchen bei 2 und bei den Jungen bei 1,6.

Die Schülerinnen beurteilen ihren Zusammenhalt in der Klasse etwas schwächer als ihre männlichen Klassenkollegen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der fünften Frage

Für den Zusammenhalt der SchülerInnen in der Klasse ergeben sich in Anlehnung an die Antworten der Jugendlichen durch die Absolvierung der Trainingsbausteine zur Konfliktprävention weder für die Mädchen noch für die Jungen Veränderungen. So schätzen sowohl die Schülerinnen mit einem Mittelwert von 2 als auch die Schüler mit einem durchschnittlichen Wert von 1,6 bei beiden Erhebungszeitpunkten den Zusammenhalt in der Klasse identisch ein.

In Anbetracht dieser Ergebnisse und Mittelwerte wird deutlich, dass die Jugendlichen bereits zum Zeitpunkt der ersten Befragung ihren Klassenzusammenhalt als ziemlich stark bewerten, die Jungen etwas stärker als die Mädchen, und eine Verbesserung des Klassenzusammenhalts durch die Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms nicht erkennbar ist.

Die folgenden Tabellen bieten einen Überblick über die Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich des Klassenklimas. Dabei werden die Antworten nach ihren positiven Bewertungen in eine Rangfolge gebracht und zum einen sowohl im Vergleich von Mädchen und Jungen als auch im Gesamten und zum anderen im Vergleich der verschiedenen Erhebungszeitpunkte, während und nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms, dargestellt. In den Übersichten stehen F für Frage, M für Mittelwert und R für Rang.

Während des Programms

Mädchen			Jungen		Gesamt	
R	F	M	F	M	F	M
1.	F5: Zusammenhalt	2,0	F5: Zusammenhalt	1,6	F5: Zusammenhalt	1,8
2.	F2: Wohlbefinden	2,1	F1: Klassenstimmung	1,7	F2: Wohlbefinden	1,9
2./3.	F3: FreundInnen treffen	2,4	F2: Wohlbefinden	1,7	F1: Klassenstimmung	2,2
4.	F1: Klassenstimmung	2,7	F3: FreundInnen treffen	2,2	F3: FreundInnen treffen	2,3
5.	F4: Bedürfniserfüllung	2,9	F4: Bedürfniserfüllung	2,6	F4: Bedürfniserfüllung	2,8

Abb. 11: F 1, Teil 1: Ranking zur Einschätzung des Klassenklimas während des Präventionsprogramms

Nach dem Programm

Mädchen			Jungen		Gesamt	
R	F	M	F	M	F	M
1.	F2: Wohlbefinden	1,7	F5: Zusammenhalt	1,6	F2: Wohlbefinden	1,8
1./2.	F5: Zusammenhalt	2,0	F1: Klassenstimmung	1,7	F5: Zusammenhalt	1,8
2./3.	F1: Klassenstimmung	2,1	F3: Freunde treffen	1,7	F1: Klassenstimmung	1,9
4.	F3: FreundInnen treffen	2,4	F2: Wohlbefinden	1,9	F3: FreundInnen treffen	2,1
5.	F4: Bedürfniserfüllung	2,5	F4: Bedürfniserfüllung	2,3	F4: Bedürfniserfüllung	2,4

Abb. 12: F 2, Teil 1: Ranking zur Einschätzung des Klassenklimas nach absolviertem Programm

2.5.8.1.2 Ergebnisse aus der ersten schriftlichen Befragung zum Konfliktpotenzial der Jugendlichen

Die zehn Fragen dieses Abschnitts (vgl. F 1, Teil 2 im Anhang) sind in halboffener und offener Form formuliert und dienen der Erfassung des „Ist“-Zustandes des Konfliktpotenzials der SchülerInnen während der Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention. Die Auswertung der offenen Fragen erfolgt durch eine Zusammenfassung bedeutungsähnlicher bzw. -gleicher Antworten in Kategorien, wobei ich Aussagen, die nur einmal genannt werden, der Rubrik „sonstige Antworten“ zuordne. Die jeweiligen Kategorien sind durch die Anführung von Zitaten der SchülerInnen belegt. Dabei werden die Antworten der Jugendlichen

zur besseren Lesbarkeit nur bezüglich Rechtschreibung korrigiert, grammatikalische und andere Fehler hingegen bleiben in den Zitaten von einer Korrektur ausgenommen, um die Originalität der Aussagen aufrechtzuerhalten. Die Auswertung der Fragen dient sowohl zur Erreichung eines Gesamtergebnisses als auch zum Vergleich zwischen den Geschlechtern. Sie enthält ebenso qualitative, z.B.: Kategorienbildung, wie quantitative Schritte, z.B.: Die Auszählung der Häufigkeiten einer Kategorie, um möglicherweise mit der Auftretenshäufigkeit einer Kategorie ihre Bedeutung zu untermauern (vgl. Mayring 2007, S. 45).

Die folgenden Grafiken zu den jeweiligen zehn Fragen bieten eine Übersicht zu den Auswertungsergebnissen des zweiten Fragebogenteils der ersten schriftlichen Befragung (vgl. F 1, Teil 2) sowohl im Vergleich der Geschlechter als in der Gesamtheit.

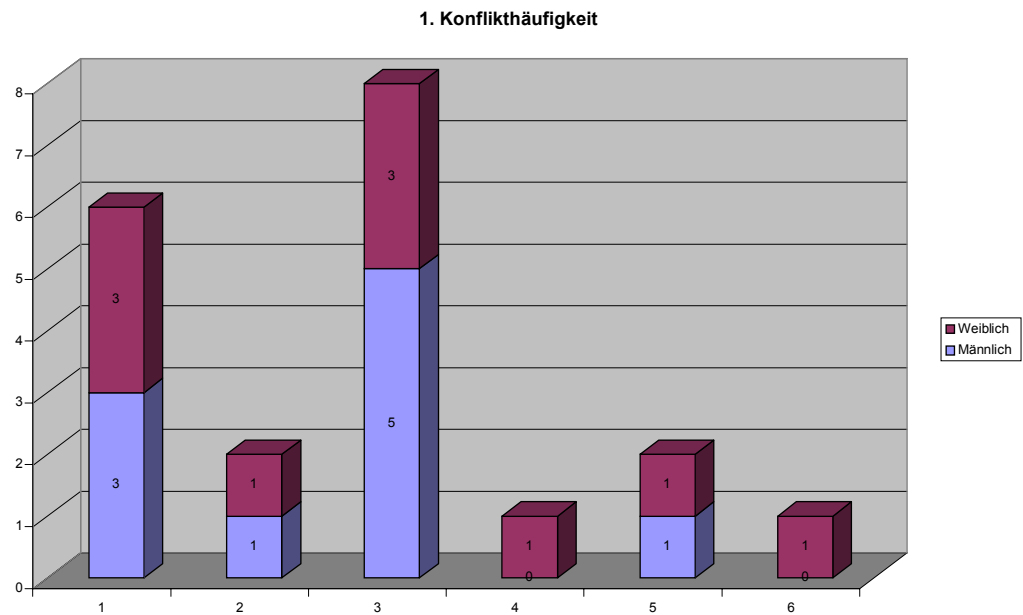
- **Frage 1:** Konflikthäufigkeit

Die erste, halboffene Frage „**Wie oft hast du ungefähr mit einer Klassenkollegin oder einem Klassenkollegen Streit?**“ gibt zwei Antwortalternativen vor und bietet zum dritten Raum für eine eigene Antwort, wobei sich die Jugendlichen für eine entscheiden:

- ☐ Ungefähr _____ mal am Tag
- ☐ Ungefähr _____ mal in der Woche oder
- ☐ _____

Aus den zwanzig Antworten der SchülerInnen resultieren folgende Ergebnisse für die Streithäufigkeit:

1. **Ein- bis zweimal pro Tag,**
2. **Drei- bis viermal pro Woche,**
3. **Ein- bis zweimal pro Woche,**
4. **Zweimal pro Monat,**
5. **Einmal pro Monat und**
6. **Einmal in zwei Monaten.**



X- Achse:

1. Ein- bis zweimal pro Tag	4. Zweimal pro Monat
2. Drei- bis viermal pro Woche	5. Einmal pro Monat
3. Ein- bis zweimal pro Woche	6. Einmal in zwei Monaten

Abb. 13: F 1, Teil 2: **Frage 1: Konflikthäufigkeit**

Sechs, drei Mädchen und drei Jungen, von den Befragten sagen aus, ein- bis zweimal täglich, zwei, eine Schülerin und ein Schüler, drei- bis viermal pro Woche, acht, drei Mädchen und fünf Buben, ein- bis zweimal die Woche, ein Mädchen zweimal pro Monat, zwei, eine Schülerin und ein Schüler, einmal pro Monat und schließlich eine Jugendliche einmal in zwei Monaten in einen Konflikt involviert zu sein.

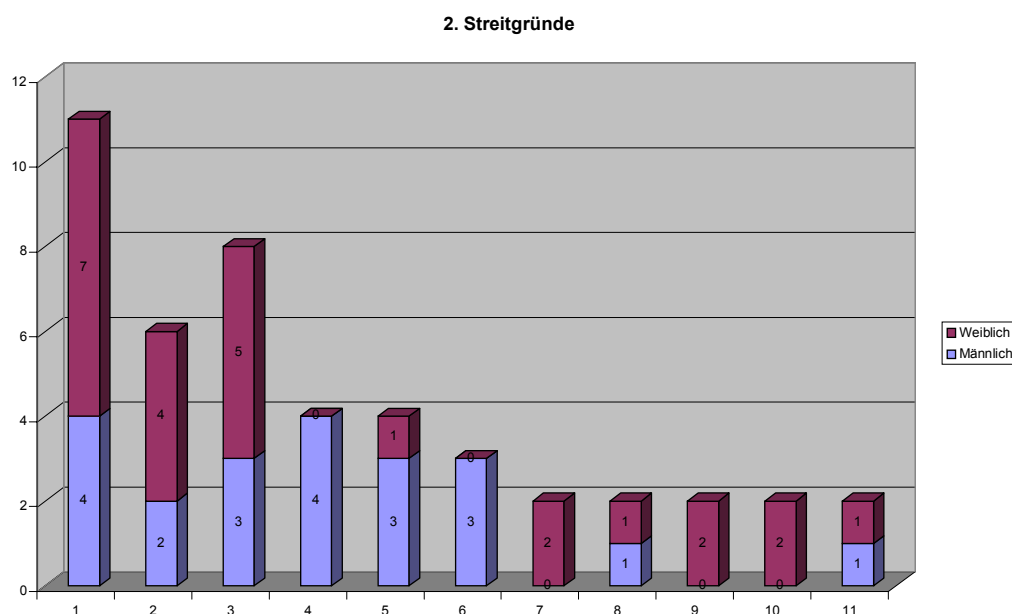
Die meisten SchülerInnen geben also an, sich ein- bis zweimal pro Woche und ein- bis zweimal täglich mit ihren KlassenkollegInnen zu streiten.

Aus dem Vergleich zwischen Mädchen und Buben lässt sich erkennen, dass Schülerinnen und Schüler ihrer Einschätzung nach fast gleich häufig Konflikte haben. Die männliche Jugend streitet sich nach Aussagen aller zwanzig Befragten geringfügig öfter als die weibliche.

- **Frage 2: Streitgründe**

Die zweite Frage lautet: „**Warum kommt es zum Streit mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin?**“ und fordert die Jugendlichen auf,

in ihren Antworten mindestens einen und höchstens drei Streitgründe anzuführen.



X- Achse:

1. Verbale Angriffe	5. Körperliche Angriffe	9. Ausgrenzung
2. „Zickereien“	6. Konkurrenz	10. Intrigantes Verhalten
3. Meinungsverschiedenheiten	7. Aggressives Verhalten	11. Sonstige Antworten
4. Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem	8. Missverständnisse	

Abb. 14: F 1, Teil 2: **Frage 2: Streitgründe**

Die Ergebnisse umfassen:

- 1. Verbale Angriffe** (wie „Wenn mich jemand mit Wörtern beschimpft“, „blöde Wörter sagen“, „wegen einer Beleidigung“, „Lügen“, „Tratschen“, „Verarschen“, „jeder lästert über den anderen“ oder „Schleimen“), die von elf aller Befragten, von sieben Mädchen und von vier Jungen, als Streitgründe genannt werden,
- 2. „Zickereien“** (wie „Herumgezicke“, „tun so komisch“, „blöd tun“, „wie cool einer ist“), welche sechs Jugendliche, vier Mädchen und zwei Buben, als Gründe für Konflikte angeben,
- 3. Meinungsverschiedenheiten** (wie „ungleiche Meinung“, „Meinungsunterschiede“ oder „wenn man nicht die gleiche Meinung hat“), die

fünf Schülerinnen, zwei weibliche und drei männliche, als Konfliktgründe benennen,

4. **Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem** (wie „Schulsachen“, „SMS“ oder „Jause“), welche vier Jungen als Ursache für Streit betrachten,
5. **Körperliche Angriffe** (wie „um sich schlagen“, „eine Menge Mädchen gehen auf dich los“ oder „prügeln“), die vier Jugendliche, ein Mädchen und drei Jungen, als konfliktverursachend bezeichnen,
6. **Konkurrenz** (wie „Angeberei“ oder „im Turnen immer besser sein wollen“), welche drei Buben als Streitgrund angeben,
7. **Aggressives Verhalten** (wie „Aggressivität“, „Es gibt immer einen, der fertig gemacht wird“), das von zwei Schülerinnen als Konfliktursache angesehen wird,
8. **Missverständnisse**, die eine Befragte und ein Befragter als Gründe für Konflikte anführen,
9. **Ausgrenzung** (wie „Ausschließen“), die zwei Mädchen als konfliktverursachend wahrnehmen,
10. **Intrigantes Verhalten** (wie „hinter dem Rücken von anderen reden“), das von zwei Schülerinnen als Streitgrund benannt wird und
11. **Sonstige Antworten** (wie „schlechte Laune“ und „Unfairness“), die von einer und einem Jugendlichen als Konfliktgründe angeführt werden.

Die Antworten der Schülerinnen auf diese Frage bieten ein breites Spektrum an Konfliktgründen. Es zeigt sich, dass die zwanzig Befragten in ihrer Gesamtheit betrachtet, die Kategorie „verbale Angriffe“ am häufigsten als Grund, der zu Streit der SchülerInnen untereinander führt, angeben. An zweiter Stelle rangieren die Bereiche „Zickereien“ und an dritter „Meinungsverschiedenheiten“.

Im Vergleich der Geschlechter ergeben sich in den Antworten große Differenzen:

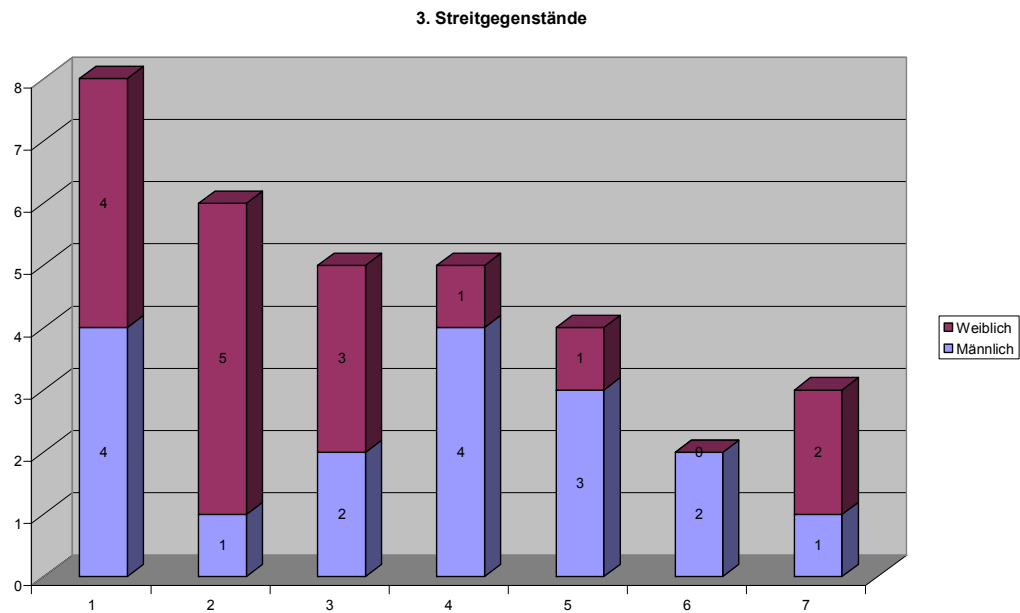
Die Mädchen benennen die Kategorien „verbale Angriffe“ als häufigste und „Zickereien“ als die zweithäufigsten Streitgründe. Jeweils zwei Nen-

nungen erhalten die Rubriken „Meinungsverschiedenheiten“, „aggressives Verhalten“, „Ausgrenzung“ und „intrigantes Verhalten“ als Konfliktauslöser. Aus den Antworten der Schülerinnen geht leider nicht hervor, ob sich aggressives Verhalten auf die verbale Ebene beschränkt oder auch körperliche Attacken einschließt. Daher bildet die Kategorie „aggressives Verhalten“ neben den Bereichen „verbale Angriffe“ und „körperliche Angriffe“ eine eigenständige Kategorie. Am Schluss stehen mit je einer Nennung in der Kategorie „sonstige Antworten“ „*Missverständnisse*“ und „*schlechte Laune*“. Die Bereiche „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“ und „Konkurrenz“ fallen nach Angaben der weiblichen Befragten als Streitgründe anscheinend nicht ins Gewicht.

Bei den Jungen fällt eine gleichmäßigere Verteilung der Antworten auf die verschiedenen Bereiche auf als bei den Mädchen. Spitzenreiter der Nennungen für Konfliktgründe stellen die Kategorien „verbale Angriffe“ ex aequo mit „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“ dar. Die nächst häufigsten Antworten beziehen sich mit gleich vielen Stimmen auf die Kategorien „Meinungsverschiedenheiten“, „Konkurrenz“ und „körperliche Angriffe“. Mit zwei Nennungen folgt der Bereich „Zickereien“ und mit je einer Antwort die Rubrik „sonstige Antworten“ mit den Aussagen „*Missverständnisse*“ und „*Ungerechtigkeit*“. Den Ergebnissen der männlichen Befragten folgend bleiben sowohl die Kategorien „aggressives“ als auch „intrigantes Verhalten“ und „Ausgrenzung“ unberücksichtigt.

- **Frage 3:** Streitgegenstände

Die dritte Frage: „**Worüber streitest du dich mit einer Klassenkollegin oder einem Klassenkollegen am häufigsten?**“ fordert die Jugendlichen dazu auf, mindestens eine und maximal drei Antworten zu formulieren.



X- Achse:

1. Verbale Verfehlungen	5. Meinungsverschiedenheiten
2. Konkurrenz	6. Körperliche Attacken
3. „Zickereien“	7. Sonstige Antworten
4. Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem	

Abb. 15: F 1, Teil 2: **Frage 3: Streitgegenstände**

Die aus den Aussagen der Jugendlichen gebildeten Kategorien sind nahezu mit denjenigen der zweiten Fragestellung identisch. Das bedeutet für mich, dass diese beiden Fragen für die SchülerInnen nicht klar und eindeutig genug formuliert sind. Mit der zweiten Fragestellung beabsichtigte ich nämlich, mögliche Auslöser für Konflikte unter den Jugendlichen herauszufinden, wohingegen die dritte Frage darauf abzielte, Konfliktgegenstände zu eruieren. Dennoch möchte ich auch diese Frage zur Auswertung heranziehen.

Die Ergebnisse:

- 1. Verbale Verfehlungen** (wie „Behauptungen“, „blöd reden“, „Schleimen“, „Verpetzen“, „Lügen“ oder „blöde Sachen sagen“), die von acht Jugendlichen, vier Mädchen und vier Jungen, als Antworten gegeben werden,

2. **Konkurrenz** („Eifer“, „Freundin“, „Angeberei“, „wer besser ist“, Mädchen: „über Buben“), welche von sechs Befragten, fünf weiblichen und einem männlichen, als Antwortkategorie gewählt wird,
3. **„Zickereien“** („Herumgezicke“, „Zickerei“, „blöd tun“,...), die fünf Jugendliche, drei weibliche und zwei männliche, als Streitgegenstand bezeichnen,
4. **Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem** („Schulsachen“, „Schulden“, „über etwas, was ein anderer hat und wieder ein anderer will“, „etwas herleihen“, „SMS“), die ebenfalls mit fünf Nennungen, von einem Mädchen und vier Jungen, bedacht werden,
5. **Meinungsverschiedenheiten** („andere Meinung“), welche von vier Befragten, einer weiblichen und drei männlichen, Erwähnung finden,
6. **Körperliche Attacken** („um sich schlagen“, „wenn einer überreagiert und prügeln anfängt“), die von zwei Buben als Streitgegenstand angeführt werden, und schließlich
7. **Sonstige Antworten** („Ausgrenzen“, „Provozieren“, „Missverständnis“), wobei diese dritte Frage sowohl mit „Ausgrenzen“ als auch „Missverständnis“ von je einer Schülerin und „Provozieren“ von einem Schüler beantwortet wird.

In der Summe der zwanzig Befragten betrachtet geben die SchülerInnen die Kategorie „verbale Verfehlungen“ als den häufigsten Streitgegenstand an, gefolgt von der Rubrik „Konkurrenz“. Mit gleich vielen Nennungen werden die Bereiche „Zickereien“ und „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“ am dritthäufigsten angeführt. Danach folgen die Kategorien „körperliche Angriffe“, und schließlich „sonstige Antworten“, die „Missverständnisse“, „Ausgrenzung“ und „Provozieren“ einschließen.

Im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen wählen die weiblichen Befragten die Kategorien „Konkurrenz“ am öftesten, „verbale Verfehlungen“ am zweit- und „Zickereien“ am dritthäufigsten als Streitgegenstände. Lediglich eine Nennung erhalten jeweils die Kategorien „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“ und „Meinungsverschiedenheiten“. Im Bereich „sonstige Antworten“ finden sich die Aussagen „Missverständnis“ und

„Ausgrenzen“. Die Kategorie „körperliche Angriffe“ wird von den Schülerinnen nicht aufgegriffen.

Die zehn männlichen Befragten entscheiden sich am häufigsten für die Kategorien „verbale Verfehlungen“ und „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“ als Streitgegenstände, an welche der Bereich „Meinungsverschiedenheiten“ in der Häufigkeitsverteilung der Antworten anschließt. Danach folgen mit gleich vielen Nennungen die Kategorien „Zickereien“ und „körperliche Angriffe“. Jeweils einmal werden in der Kategorie „sonstige Antworten“ „Konkurrenz“ und „Provozieren“ als Streitgegenstände erwähnt.

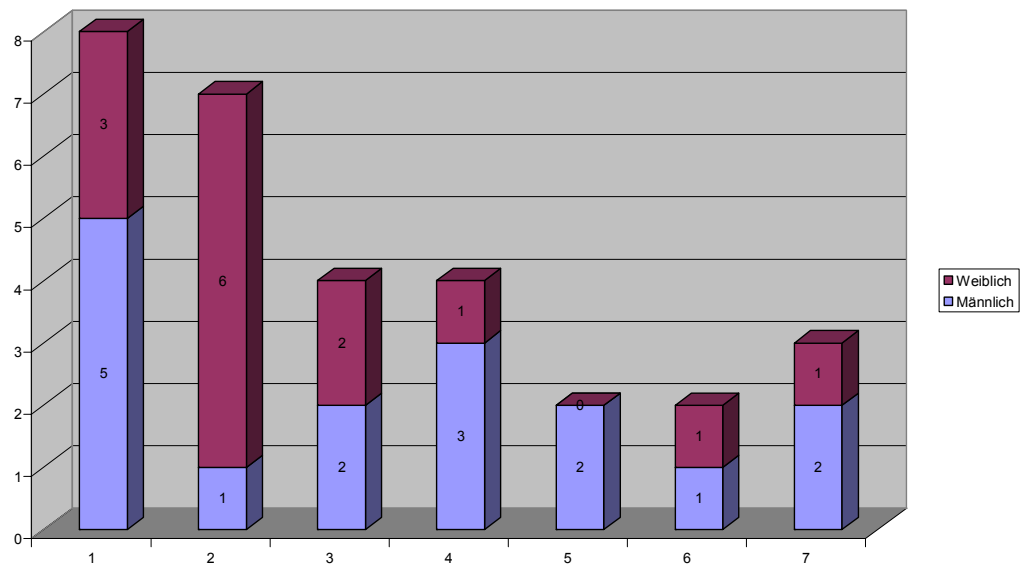
Im Vergleich mit der vorhergehenden zweiten Frage nach den Streitgründen fällt auf, dass die Mädchen in dieser dritten Fragestellung nach Streitgegenständen die Kategorie „Konkurrenz“, die in der zweiten Frage unberücksichtigt bleibt, häufig anführen. Bei den Jungen hingegen spielt der Konkurrenzgedanke in der Beantwortung der zweiten Frage eine bedeutende Rolle, findet aber in den Antworten auf die dritte Fragestellung keine Erwähnung. Dies legt den Schluss nahe, dass zum einen die weiblichen Befragten vielleicht den Bereich „Konkurrenz“ als Streitgegenstand, die männlichen Befragten im Gegensatz dazu als Streitgrund betrachten und zum anderen, dass diese zwei Fragen für die SchülerInnen einen ähnlichen, wenn nicht gleichen Bedeutungsinhalt haben.

Dennoch wird in den Antworten auf die Fragen 2 und 3 deutlich, dass verbale Angriffe am häufigsten als Streitgründe und Streitgegenstände von den Befragten angeführt werden. Auch die Kategorien „Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem“, „Zickereien“, „Konkurrenz“ und „Meinungsverschiedenheiten“ spielen in den Antworten der Jugendlichen auf beide Fragen eine bedeutende Rolle.

- **Frage 4:** Streitverhalten

Die vierte Fragestellung lautet: „**Wie verhältst du dich in Streitsituationen. Was genau tust du?**“ und möchte das Verhalten der Jugendlichen in Konfliktsituationen eruieren.

4. Streitverhalten



X- Achse:

1. Schimpfen	5. Ruhe bewahren
2. Rückzug	6. Körperliche Angriffe
3. Das Gespräch suchen	7. Sonstige Antworten
4. Aufwühlende emotionale Reaktionen	

Abb. 16: F 1, Teil 2: **Frage 4: Streitverhalten**

Die Antworten der SchülerInnen auf diese Frage sind sehr vielfältig und schwer in Kategorien, die sich nicht überschneiden, zusammenzufassen. Um die gebildeten Kategorien zu verdeutlichen, belege ich diese durch alle Antworten der Befragten. Die Aussagen der Jugendlichen lassen sich unter folgenden Kategorien subsumieren:

- Schimpfen** („Ich verwende manchmal Schimpfwörter“, „Meistens sage ich Schimpfwörter“, „wir schimpfen übereinander“, „fluchen“, „beschimpfen“,...): Acht der befragten Jugendlichen, davon drei Mädchen und fünf Jungen, geben an, in einer Streitsituation zu schimpfen.
- Rückzug** („Wenn die Mädchen wieder streiten, halte ich mich zurück. Ich weiß, wie das ist“, „Ich rede nichts mehr mit ihnen“, „weglaufen“, „ich bin beleidigt“, „beleidigt sein“,...): Sieben Befragte, sechs weibliche und ein männlicher, geben an, sich in Streitsituationen zurückziehen.

3. **Das Gespräch suchen** („*sich das ausreden*“, „*genau erklären, was ich davon halte*“, „*Ich frage, was er hat*“ und „*ich rede mit demjenigen*“): Vier Jugendliche, zwei weibliche und zwei männliche, sagen aus, die Streitsituation durch ein Gespräch klären zu wollen.
4. **Aufwühlende emotionale Reaktionen** („*Ich werde zornig*“, „*manchmal werde ich aggressiv*“ und „*ich werde nervös und zappelig*“): Vier Befragte, eine weibliche und drei männliche, geben an, in Konfliktsituationen aggressiv, zornig, nervös und zappelig zu werden.
5. **Ruhe bewahren** („*cool bleiben*“, „*ruhig sein*“): Zwei Jungen sagen aus, in Konfliktsituationen gelassen zu bleiben.
6. **Körperliche Angriffe** („*ich werde handgreiflich*“, „*zuschlagen*“): Zwei Befragte, eine weibliche und ein männlicher, antworten, in Streitsituationen körperliche Gewalt anzuwenden.
7. **Sonstige Antworten** („*ich tue das, was die anderen tun*“, „*ich setze mich nieder*“, „*das tun, was der andere tut*“): Drei Jugendliche geben auf diese vierte Frage noch weitere Antworten, so antwortet ein Mädchen, in Streitsituationen so zu agieren wie die anderen, ein Junge gibt an, sich in Konfliktsituationen „niederzusetzen“, und schließlich sagt ein weiterer aus, so zu handeln wie sein Streitpartner.

Der Großteil der Befragten antwortet auf diese vierte Fragestellung, in Konfliktsituationen auf Beschimpfungen zurückzugreifen. Am zweithäufigsten sagen die Jugendlichen aus, sich in Streitsituationen zurückziehen. Dieses Rückzugsverhalten reicht von „*Nichts mit dem anderen reden*“ über „*Beleidigtsein*“ bis hin zu „*Weglaufen*“. Jeweils vier Nennungen erhalten die Kategorien „das Gespräch suchen“ und „körperliche Angriffe“. Auf die Rubrik „sonstige Antworten“ entfallen drei Aussagen, die jeweils einmal erwähnt werden.

Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich, dass bei den zehn befragten Mädchen die Kategorie „Rückzug“ stark dominiert und sechsmal in ihren Antworten Berücksichtigung findet. Die Bereiche „Schimpfen“ werden von den Schülerinnen dreimal und „das Gespräch suchen“ zweimal genannt. Die Kategorien „aufwühlende emotionale Reaktionen“, „körperliche

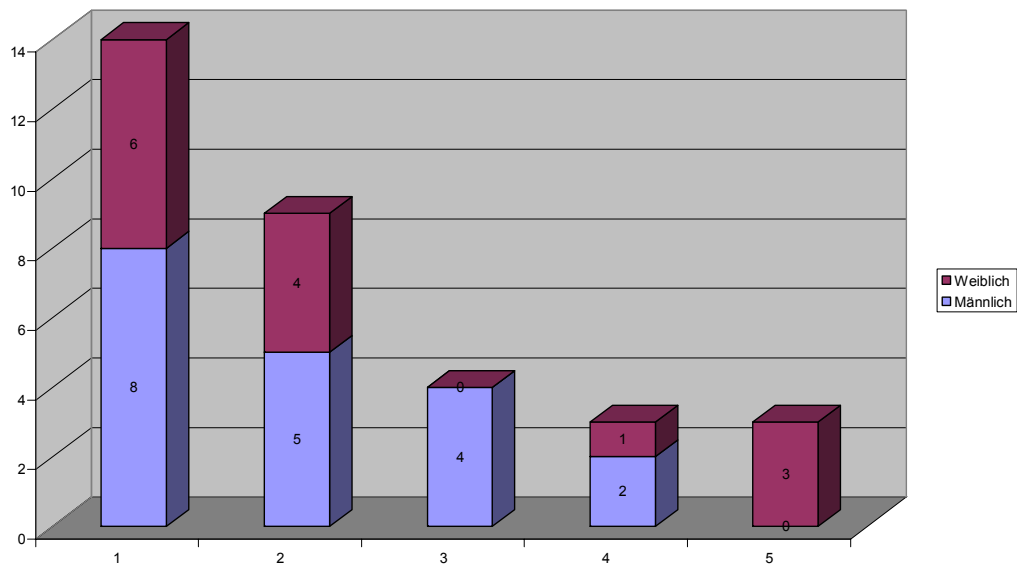
Angriffe“ und „sonstige Antworten“ mit der Aussage *„das tun, was die anderen tun“* spielen für die weibliche Jugend mit je einer Nennung eine untergeordnete Rolle und die Rubrik „Ruhe bewahren“ gar keine.

Anders scheint das Konfliktverhalten der Jungen in manchen Bereichen zu sein. Am häufigsten geben sie an, in Konfliktsituationen zu schimpfen. An zweiter Stelle folgt die Kategorie „aufwühlende emotionale Reaktionen“, die sich von Aggression über Nervosität bis hin zu Zorn erstrecken. Dabei verzichten die Schüler leider darauf, ihr Verhalten in Konfliktsituationen zu konkretisieren. Die Schülerantworten *„manchmal werde ich aggressiv“*, *„ich werde zornig“* oder *„ich bin nervös und zappelig“* geben keinen Aufschluss über das konkrete Streitverhalten der Jungen. So bleibt es Interpretationssache, ob diese Aussagen auf den verbalen Bereich beschränkt bleiben oder auch körperliche Gewalt einschließen. Jeweils zwei Antworten beziehen sich auf die Kategorien „Ruhe bewahren“ und „das Gespräch suchen“. Letztere wird auch von den Mädchen ebenso oft wie von ihren Klassenkollegen erwähnt. Im Gegensatz zu den weiblichen Befragten kommt dem Rückzugsverhalten in Konfliktsituationen bei den Jungen mit nur einer Nennung wenig Bedeutung zu. Jeweils einmal berücksichtigen die Schüler in ihren Antworten die Kategorie „körperliche Angriffe“, ebenso selten wie die Mädchen, und im Bereich „sonstige Antworten“ wird folgendermaßen formuliert: *„ich setze mich nieder“* und *„ich tue das, was der andere tut.“*

- **Frage 5:** Veränderungen in der Kommunikation

Die fünfte Frage **„Wie verändern sich deiner Meinung nach in einer Streitsituation deine Sprache und deine Stimme (z.B. Wortwahl, Lautstärke...?)“** dient der Erhebung möglicher Veränderungen im Kommunikationsverhalten der Jugendlichen in Konfliktsituationen.

5. Kommunikationsänderung



X- Achse:

1. Steigerung der Lautstärke	4. Senkung der Stimmlage
2. Zunahme von Schimpfwörtern	5. Sonstige Antworten
3. Zunehmend aggressiver Ton	

Abb. 17: F 1, Teil 2: Frage 5: Veränderungen in der Kommunikation

Die Ergebnisse:

- 1. Steigerung der Lautstärke** („*ich rede lauter*“, „*eine laute Stimme*“, „*man wird lauter*“, „*ich werde lauter*“,...): Vierzehn der zwanzig Jugendlichen, sechs Mädchen und acht Jungen, geben an, dass ihre Stimme in Streitsituationen lauter wird.
- 2. Zunahme von Schimpfwörtern** („*sehr schlimme Wortwahl*“, „*nicht sehr nette Wörter*“, „*mehr Schimpfwörter*“...): Neun Befragte, vier weibliche und fünf männliche, sagen aus, in Konfliktsituationen mit ihren KlassenkollegInnen verstärkt Schimpfwörter zu benutzen.
- 3. Zunehmend aggressiver Ton** („*aggressiver und böser Ton*“, „*wütend*“, „*zornige Stimme*“...): Vier Jungen erwähnen, dass ihr Tonfall bzw. ihre Stimme in Streitsituationen aggressiv wird.
- 4. Senkung der Stimmlage** („*ich habe eine dumpfere Stimme*“, „*dunkler*“ und „*eine tiefere Stimme*“): Drei Jugendliche, ein Mädchen und zwei Buben, geben zur Antwort, dass ihre Stimme in Konfliktsituationen mit SchulkollegInnen tiefer wird.

5. **Sonstige Antworten** („*ich bleibe lieber gelassen*“, „*ich lache*“ und „*ich werde rechthaberisch*“): Je eine Schülerin entscheidet sich, den Aussagen der Mädchen folgend, in Streitsituationen für Gelassenheit, eine für Lachen und eine weitere für Rechthaberei in der Kommunikation.

Bei der Auswertung dieser fünften Fragestellung wird evident, dass sich die Befragten in ihren Antworten stark an die angeführten Beispiele anlehnen, durch welche die Frage näher erläutert werden sollte. Eigene Ideen der Jugendlichen treten nur in Ausnahmefällen zutage. Damit verbunden ist eine relativ geringe Anzahl gefundener Kategorien.

Am häufigsten wird sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Kategorie „Steigerung der Lautstärke“ als Antwort gewählt. An zweiter Stelle folgen bei den weiblichen und ebenso den männlichen Befragten die Kategorie „Zunahme von Schimpfwörtern“ und an dritter die Rubrik „zunehmend aggressiver Ton“, wobei sich ausschließlich Jungen für diese letztgenannte entscheiden. An vierter Stelle in der Gesamtbetrachtung steht der Bereich „Senkung der Stimmlage“, der sowohl bei den Mädchen, zwar weniger oft, als auch bei den Burschen Berücksichtigung findet. Die Kategorie „Sonstige Antworten“ findet sich exklusiv im Antwortverhalten der Schülerinnen und umfasst die Aussagen: „*ich bleibe lieber gelassen*“, „*ich lache*“ und „*ich werde rechthaberisch*“.

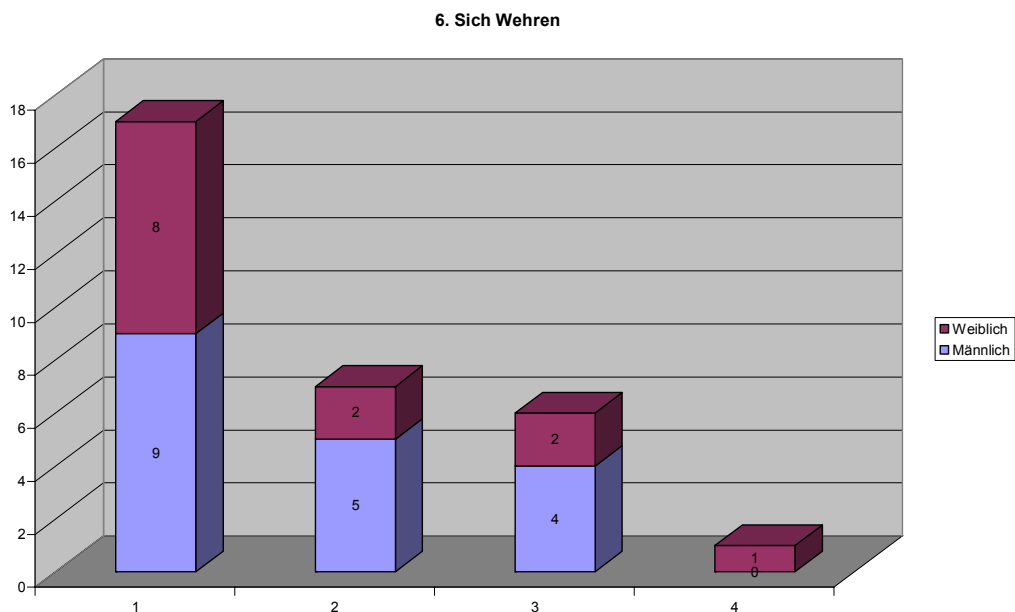
- **Frage 6:** Sich im Streit wehren

Die sechste Frage an die Jugendlichen lautet: „**Wie wehrst du dich bei einem Streit (z.B.: mit Worten, Taten wie Raufen,... Rückzug,...)?**“

Die Kategorien beinhalten:

1. **Sich verbal wehren** („*mit verschiedenen Schimpfwörtern*“, „*mit Worten*“, „*oft einmal ein kleines Wortgeplänkel*“, „*ich schreie ihn an, bis er geht*“, „*ich beleidige den anderen*“, „*erklären, wie ich das meine und warum*“, „*meistens mit Worten*“...): Siebzehn aller Befragten, davon acht Mädchen und neun Jungen, sagen aus, sich in Konfliktsituationen verbal zur Wehr zu setzen.

2. **Einsatz körperlicher Gewalt** („Haare ziehen“, „ich werde handgreiflich“, „Wenn er mich schlägt, schlage ich zurück“, „manchmal mit Schlagen“, „wenn es mit Wörtern nicht funktioniert mit Schupfen“, „Raufen“ und „Schlägen“): Sieben Jugendliche, zwei weibliche und fünf männliche, geben an, in Streitsituationen mit KlassenkollegInnen nicht vor körperlicher Gewalt zurückzuschrecken.
3. **Rückzug** („ich gehe einfach weg“, „Ignorieren“, „Nicht beachten“, „Nichts reden“ und „Rückzug“): Sechs Befragte, zwei Mädchen und vier Jungen, benennen Rückzug als das Verhalten ihrer Wahl, um sich in Konfliktsituationen zu wehren.
4. **Sonstige Antworten** („ich mache das, was die anderen tun“): Eine Schülerin sagt aus, in Streitfällen das zu tun, was die anderen tun.



X- Achse:

1. Sich verbal wehren	3. Rückzug
2. Einsatz körperlicher Gewalt	4. Sonstige Antworten

Abb. 18: F 1, Teil 2: **Frage 6: Sich im Streit wehren**

Auch in den Antworten auf diese Frage zeigt sich eine starke Anlehnung der Jugendlichen an die in der Fragestellung inkludierten Beispiele, so dass sich aus den Aussagen der SchülerInnen nur wenige Kategorien, allerdings mit großer Reichweite bilden lassen (z.B.: Die Kategorie „sich

verbal wehren“ erstreckt sich von der Verwendung von Schimpfwörtern über Anschreien bis hin zu Versuchen, den Streit durch ein Gespräch zu klären).

Die Auswertung der Frage ergibt in der Gesamtbetrachtung, dass sich die meisten Jugendlichen in Streitsituationen verbal zur Wehr setzen. An zweiter Position in der Häufigkeitsverteilung der Antworten findet sich bereits die Kategorie „körperliche Gewalt“ und am dritthäufigsten geben die Befragten an, sich in Konfliktsituationen zurückzuziehen.

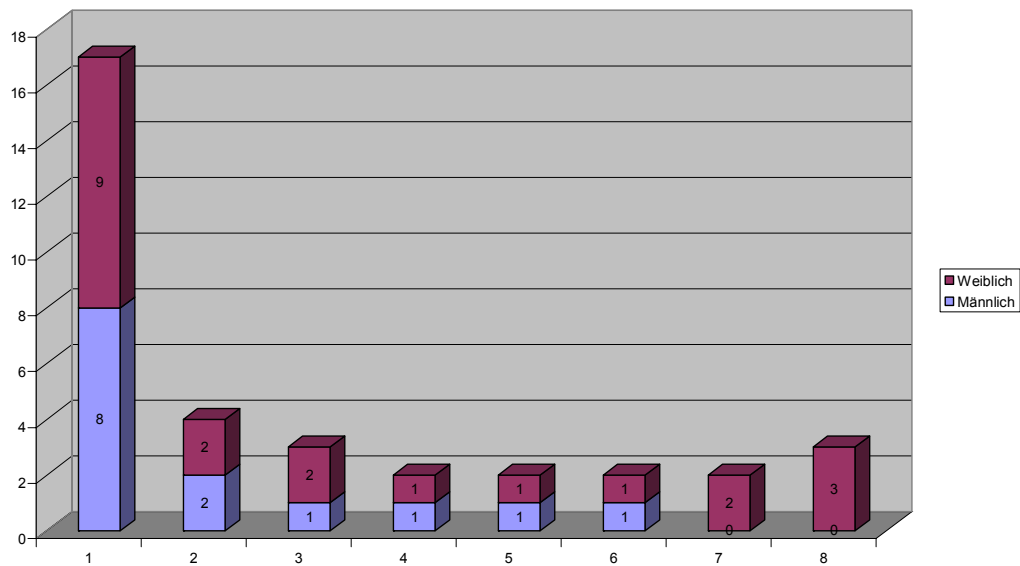
Aus dem Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, dass sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Kategorie „sich verbal zur Wehr setzen“ am häufigsten erwähnt wird. Bei den Schülerinnen finden die Bereiche „Einsatz körperlicher Gewalt“ und „Rückzug“ gleich viele bzw. wenige Nennungen und rangieren damit ex aequo an zweiter Stelle, bei den Schülern steht die Kategorie „Einsatz körperlicher Gewalt“ ebenso an zweiter Position, aber mit deutlich mehr Erwähnungen. Am dritthäufigsten geben die Jungen an, in Konfliktsituationen den Rückzug anzutreten. Die Rubrik „sonstige Antworten“ umfasst eine einzelne Aussage einer Schülerin, die aussagt, sich im Verhalten der Mehrheit der anderen anzuschließen.

Die meisten männlichen Befragten beschränken sich nicht auf eine einzige Antwort, sondern nennen mehrere Handlungsalternativen, um sich in Streitsituationen zu wehren. Dies legt für mich den Schluss nahe, dass sich die Burschen, je nach Konflikt unterschiedlich, zur Wehr setzen, sowohl verbal als auch körperlich und durch Rückzug. Die Mädchen scheinen sich fast ausschließlich verbal verteidigen zu können. In ihrem Antwortverhalten spielen im Vergleich zu den Jungen die Kategorien „Rückzug“ und „körperliche Angriffe“ eine weitaus geringere Rolle.

- **Frage 7:** Eigene Gefühle in Konflikten

Die siebte Frage: „**Welche Gefühle hast du in Streitsituationen**“ will die Emotionen der Jugendlichen ergründen, die für sie mit Konflikten in Verbindung stehen.

7. Eigene Gefühle im Konflikt



X- Achse:

1. Aggressive Gefühle	5. Scham- und Schuldgefühle
2. „Schlechte“ Gefühle	6. Gefühle der Unruhe
3. Gefühle des Beleidigtseins	7. Gefühle der Trauer
4. Angstgefühle	8. Sonstige Antworten

Abb. 19: F 1, Teil 2: Frage 7: Eigene Gefühle in Konflikten

Die aus den Antworten der Jugendlichen gebildeten Kategorien sind:

- 1. Aggressive Gefühle** („Zorn“, „Wut“, „Ärger“, „aggressiv“, „zornige Gefühle“, „brutale“...): Siebzehn der zwanzig Befragten, neun Mädchen und acht Jungen geben an, in Konfliktsituationen aggressive Gefühle zu verspüren.
- 2. „Schlechte“ Gefühle** („schlechte“, „böse“ und „nicht so gute“): Vier Jugendliche, zwei weibliche und zwei männliche, sagen aus, dass sie „schlechte“ und „böse“ Gefühle in Streitsituationen empfinden.
- 3. Gefühle des Beleidigtseins** („ich werde sauer“ und „beleidigt“): Drei der Befragten, zwei Schülerinnen und ein Schüler, antworten, sich in Konfliktfällen beleidigt zu fühlen.
- 4. Angstgefühle** („Angst“): Zwei Jugendliche, ein Mädchen und ein Junge, erwähnen, in Streitsituationen Angstgefühle zu entwickeln.

5. **Scham- und Schuldgefühle** („Schämen“ und „Schuld“): Zwei Befragte, sowohl eine Schülerin als auch ein Schüler, geben an, in Konfliktsituationen Scham- und Schuldgefühle zu erleben.
6. **Gefühle der Unruhe** („aufregend“ und „aufgewühlt“): Zwei SchülerInnen, jeweils ein Mädchen und ein Bursche, formulieren, dass für sie Gefühle der Unruhe konfliktbegleitend sind.
7. **Gefühle der Trauer** („traurig“): Zwei Mädchen erwähnen, in Streitsituationen traurig zu sein.
8. **Sonstige Antworten** („gute“, „Verletzung“, „blöd, weil man mit allen geschaffen will“): Drei Mädchen geben die in Klammer angeführten Antworten, die ich aufgrund ihrer einmaligen Erwähnung dieser Kategorie zuordne.

Die mit Konflikten einhergehenden Gefühle umfassen ein so breites Spektrum, dass sich dies auch in der Kategorienbildung widerspiegeln soll. Daher verzichte ich auf eine Zusammenfassung einzelner Aussagen in Überbegriffen. Die Antworten selbst, sofern sie mindestens zweimal von den Jugendlichen erwähnt werden, bilden eigenständige Kategorien. Eine Ausnahme stellt lediglich die Kategorie „aggressive Gefühle“ dar, der ich „Zorn“, „Ärger“, „Wut“ und „brutale Gefühle“ als ähnliche Emotionen unterordne und die damit am breitesten angelegt ist.

In der Auswertung dieser siebten Frage zeigt sich, dass die Jugendlichen meist mehrere konfliktbegleitende Gefühle benennen.

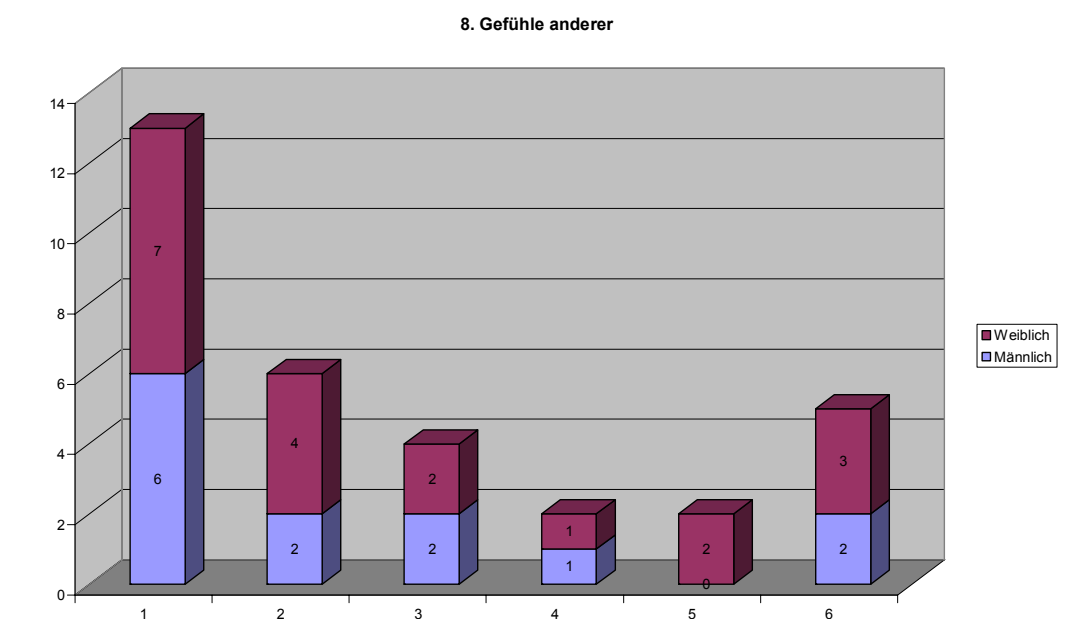
In der Gesamtbetrachtung und im Vergleich der Geschlechter erwähnen die Befragten, sowohl bei den Mädchen als auch den Jungen, die Kategorie „aggressive Gefühle“ mit Abstand am häufigsten. So gibt nahezu jede Schülerin und jeder Schüler an, sich in Streitsituationen aggressiv, wütend, verärgert oder zornig zu fühlen. An zweiter Stelle der Nennungen folgt der Bereich „schlechte Gefühle“, der von den weiblichen und männlichen Befragten ebenso oft in ihren Antworten angeführt wird, an dritter die Kategorie „Gefühle des Beleidigtseins“, die von mehr Mädchen als Buben Erwähnung findet. Gleichauf am vierten Platz rangieren die Bereiche „Angstgefühle“, „Scham- und Schuldgefühle“ und „Gefühle der

Unruhe“, die von jeweils gleich vielen bzw. wenigen Mädchen und Buben gewählt werden, und schließlich die Kategorie „Gefühle der Trauer“, die ausschließlich weibliche Befragte zugeben. Auf die Rubrik „sonstige Antworten“ entfällt je eine Aussage von drei Mädchen, die erklären, in Streit-situationen „gute“ Gefühle, „blöde, weil man mit allen geschaffen will“ und Gefühle der „Verletzung“ zu empfinden.

Im Vergleich der Geschlechter fällt auf, dass die Antwortverteilung der Mädchen und Jungen auf die meisten Kategorien sehr ausgewogen ist, je-doch finden weder die Bereiche „Gefühle der Trauer“ noch die Rubrik „sonstige Antworten“ bei den Burschen Berücksichtigung.

- **Frage 8:** Gefühle der anderen Konfliktpartei

Die achte Frage ist folgendermaßen formuliert: „**Welche Gefühle hat deiner Meinung nach deine Mitschülerin oder dein Mitschüler, mit der oder dem du streitest?**“



X- Achse:

1. Aggressive Gefühle	4. Gefühle des Beleidigtseins
2. „Schlechte“ Gefühle	5. Unwissenheit über die Gefühle der anderen
3. Gefühle der Trauer	6. Sonstige Antworten

Abb. 20: F 1, Teil 2: **Frage 8: Gefühle der anderen Konfliktpartei**

Die Ergebnisse:

1. **Aggressive Gefühle** („Wut“, „Zorn“ und „Aggressivität“): Dreizehn von zwanzig Befragten, sieben Mädchen und sechs Jungen, glauben, dass ihre KonfliktpartnerInnen in Streitsituationen aggressive Gefühle empfinden.
2. **„Schlechte“ Gefühle** („sehr schlechte“, „nicht so gut“, „kein gutes“, und „böse“): Sechs Jugendliche, vier weibliche und zwei männliche, vermuten bei ihren KlassenkollegInnen in Konfliktsituationen „schlechte“ Gefühle.
3. **Gefühle der Trauer** („Trauer“ und „traurig“): Vier Befragte, zwei Mädchen und zwei Jungen, nehmen an, dass Konflikte bei ihren MitschülerInnen mit Trauer verbunden sind.
4. **Gefühle des Beleidigtseins** („beleidigt“ und „sauer“): Zwei Jugendliche, eine weibliche und ein männlicher, assoziieren bei ihren KlassenkollegInnen Gefühle des Beleidigtseins als konfliktbegleitend.
5. **Unwissenheit über die Gefühle der anderen** („ich weiß es nicht“ und „ich weiß es nicht, ich glaube, sie wollen nicht mehr streiten“): Zwei Mädchen geben an, über die Gefühle der KonfliktpartnerInnen nicht Bescheid zu wissen.
6. **Sonstige Antworten** („Verletzung“, „Missgunst“, „die gleichen wie ich“, „herabblickend“ und „Spott“): Fünf SchülerInnen, drei Mädchen und zwei Burschen, nehmen die in Klammer genannten „Gefühle“ bei ihren KollegInnen in Konfliktsituationen an.

Die Kategorienbildung aus den Antworten der Jugendlichen erfolgt in gleicher Weise wie in der vorhergehenden siebten Frage, um die Vielfalt der Aussagen verdeutlichen zu können.

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfordert von den SchülerInnen einen Perspektivenwechsel, ein Hineinversetzen in die Person, mit der sie im Konflikt sind.

Am häufigsten vermuten sowohl die weiblichen als auch die männlichen Befragten bei ihren KlassenkollegInnen in Konfliktsituationen aggressive Gefühle. Die Kategorie „schlechte Gefühle“ steht in der Häufigkeitsvertei-

lung an zweiter und die Rubrik „Gefühle der Trauer“ an dritter Stelle. An vierter Position finden sich mit gleich vielen Erwähnungen die Bereiche „Gefühle des Beleidigtseins“ und „Unwissenheit über die Gefühle des anderen“. Mit jeweils einer Nennung werden die Aussagen „*Verletzung*“, „*Missgunst*“, „*die gleichen wie ich*“, „*herabblickend*“ und „*Spott*“ der Kategorie „sonstige Antworten“ zugeordnet.

Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich wie bei der vorangegangenen Frage eine relativ homogene Verteilung der Antworten auf die verschiedenen Kategorien. So entfallen fast ebenso viele oder gleich viele Aussagen von Mädchen und Jungen auf die Kategorien „aggressive Gefühle“, „Gefühle der Trauer“, „Gefühle des Beleidigtseins“ und „sonstige Antworten“. Im Bereich „Gefühle der Trauer“ fällt auf, dass die Jungen in der Beantwortung der siebten Frage nach eigenen konfliktbegleitenden Emotionen Trauergefühle nicht erwähnen, sehr wohl aber in der Beantwortung der achten Frage, welche die Gefühle anderer in Konfliktsituationen in den Mittelpunkt stellt. Differenzen in den Antworten ergeben sich in der Kategorie „schlechte Gefühle“, die bei doppelt so vielen Mädchen wie Jungen Erwähnung findet, und in der Kategorie „Unwissenheit über Gefühle der anderen“, die ausschließlich von den weiblichen Befragten benannt wird.

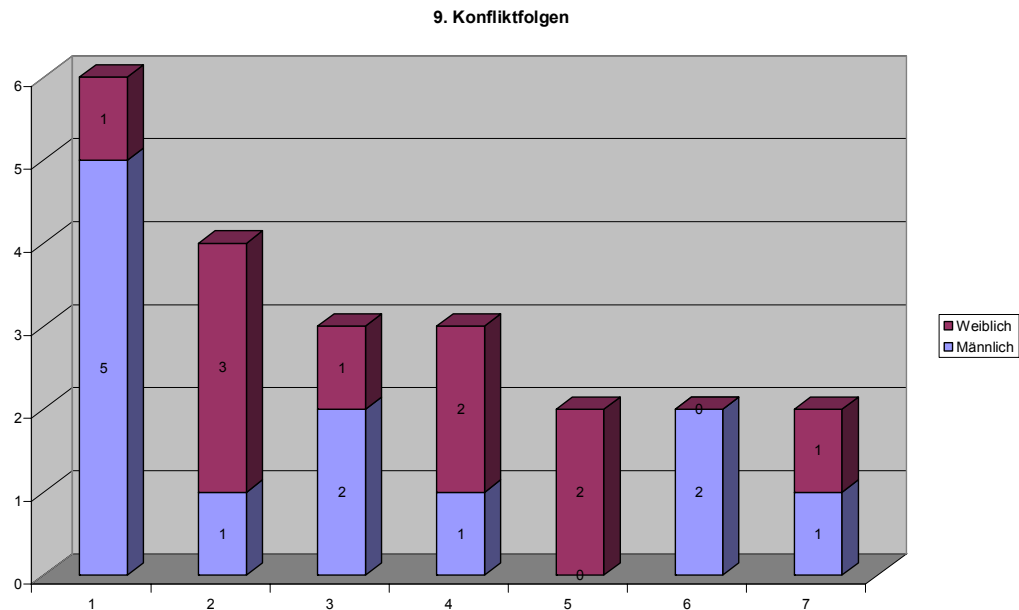
Die Ähnlichkeit vieler Antworten der Jugendlichen auf die siebte und achte Fragestellung verdeutlicht meines Erachtens, dass der Großteil der Befragten die eigenen konfliktbegleitenden Gefühle auch bei den KonfliktpartnerInnen annimmt. Folgende Schüleraussage untermauert diese Vermutung: „*die gleichen wie ich*“.

Eine Diskrepanz in den Antworten auf die letzten beiden Fragen ist darin zu sehen, dass die Jugendlichen Schuld-, Scham- und Angstgefühle zwar als eigene konfliktbegleitende Emotionen benennen, aber nicht bei den StreitpartnerInnen vermuten. Die höhere Anzahl der Kategorien, die sich aus der größeren Vielfalt der Antworten auf die siebte Frage ergibt, legt den Schluss nahe, dass die Jugendlichen ihre eigenen konfliktbe-

gleitenden Emotionen differenzierter wahrnehmen können als die ihrer KonfliktpartnerInnen.

- **Frage 9: Konfliktfolgen**

Die neunte Fragestellung lautet: „**Welche Folgen hat ein Streit mit einer Kollegin oder einem Kollegen für dich?**“



X- Achse:

1. (Vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft	5. Keine Folgen
2. Gruppendruck	6. Körperliche Folgen
3. Affektive Folgen	7. Sonstige Antworten
4. (Versuch der) Konfliktklärung	

Abb. 21: F 1, Teil 2: **Frage 9: Konfliktfolgen**

Aus den Antworten der SchülerInnen ergeben sich folgende Resultate:

1. (Vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft („weniger Kollegen“, „einige Zeit kein Freund mehr“, „man hat diese Person nicht mehr als Freundin“, „einen Tag nichts mit ihm reden“, „wir gehen uns für einen Tag aus dem Weg“ und „ich ignoriere ihn“): Sechs Befragte, ein Mädchen und fünf Jungen, geben als Konfliktfolge an, sich unterschiedlich lange, auch endgültig in einem Falle, aus der Freundschaft zurückzuziehen.

2. **Gruppendruck** („entweder er wird von allen beschimpft oder anders rum“, „die Mädchen gehen auf einen los“, „von der Gruppe ausgeschlossen werden“ und „alles verändert sich, sie sind, obwohl man sich wieder versteht, total gemein zu einem“): Vier Jugendliche, drei Mädchen und ein Junge, erwähnen in ihren Antworten den sozialen Druck als Konfliktfolge, welchen die KlassenkollegInnen in der Gruppe auf eine der Konfliktparteien ausüben.
3. **Affektive Folgen** („Hass für ein paar Stunden“, „dass man sich nicht mehr mag“ und „ein schlechtes Gefühl“): Drei Jugendliche, ein Mädchen und zwei Jungen, sehen die Konsequenzen eines Konfliktes vor allem auf emotionaler Ebene.
4. **(Versuch der) Konfliktklärung** („Versuchen, das zu regeln“, „wir reden miteinander und fangen ganz von neu an“ und „wir schauen, dass wir uns wieder vertragen“): Drei Befragte, zwei weibliche und ein männlicher, erwähnen als Folge eines Konfliktes, diesen zu lösen bzw. lösen zu wollen.
5. **Keine Folgen** („keine, denn nachdem wir uns wieder vertragen haben, ist alles wieder normal“ und „keine, schnell wieder vertragen“): Für zwei Schülerinnen bleiben Konflikte folgenlos. Die Mädchen streben nach rascher Einigung, um negative Konfliktfolgen zu vermeiden.
6. **Körperliche Folgen** („ein blaues Auge“): Zwei Jungen geben „ein blaues Auge“ als Folge eines Streits an.
7. **Sonstige Antworten** („Entweder Besserung oder es verschlechtert sich dramatisch“ und „Weinen“): Ein Mädchen lässt mit ihrer Antwort großen Spielraum für mögliche Konfliktfolgen und ein Junge gibt Tränen als mögliche Konsequenz eines Streits an.

Eine klare Abgrenzung der einzelnen Antwortkategorien scheint mir bei der Auswertung dieser Fragestellung unmöglich, will ich allen Aussagen der Befragten gleiche Bedeutung beimessen. So überschneiden sich etwa die Kategorien „affektive Folgen“ und „(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft“ als Konfliktfolgen. Auch körperliche Konsequenzen schließen emotionale nicht aus. Um jedoch die Bedeutungsvielfalt der

Aussagen der Jugendlichen aufrechtzuerhalten und ihre Schwerpunktsetzungen bezüglich Konfliktfolgen berücksichtigen zu können, nehme ich Überschneidungen einzelner Kategorien in Kauf.

In der Gesamtheit aller Antworten betrachtet, sehen sechs der zwanzig Befragten, ein Mädchen und fünf Jungen, den Rückzug aus der Freundschaft als Folge eines Streits. Dabei erstreckt sich das Rückzugsverhalten der Jugendlichen vom vorübergehenden und endgültigen Verlust der Freundschaft über einen zeitlich befristeten Kommunikationsstillstand bis hin zur Ignoranz der anderen Konfliktpartei. Damit steht die Kategorie „(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft“ an erster Stelle in der Häufigkeitsverteilung der Antworten. An zweiter folgt der Bereich „Gruppendruck“ mit vier Erwähnungen, der meint, dass eine Gruppe der KlassenkollegInnen in Folge eines Konfliktes Druck auf eine der Konfliktparteien ausübt. Am dritthäufigsten nennen die Jugendlichen mit jeweils drei Aussagen die Kategorien „affektive Konfliktfolgen“ und „(Versuch) der Konfliktklärung“. Am vierten Platz finden sich mit zwei Antworten die Rubrik „keine Folgen“, die impliziert, dass Konflikte folgenlos bleiben, vorausgesetzt es gelingt den streitenden Parteien, sich rasch wieder zu vertragen bzw. den Konflikt nicht weiter eskalieren zu lassen, und die Kategorie „körperliche Folgen“, welche die Aussage „*ein blaues Auge*“ umfasst. An fünfter Stelle rangiert der Bereich „sonstige Antworten“, der je eine Antwort einer Schülerin, für welche die Konfliktfolgen entweder in einer Verbesserung oder Verschlechterung bestehen, und eines Schülers, der Weinen als Konsequenz eines Streits sieht, beinhaltet.

Das Antwortverhalten der Mädchen auf diese neunte Frage differiert deutlich von dem der Jungen. Während die Schülerinnen die Kategorie „Gruppendruck“ am häufigsten als Konfliktfolge betrachten und, so glaube ich, am meisten fürchten, spielt für die Schüler die Kategorie „(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft“ laut Anzahl der Nennungen die bedeutendste Rolle. Am zweitöftesten erwähnen die Mädchen als Konsequenz eines Konfliktes, diesen klären zu wollen und das Bedürfnis, sich schnell wieder zu vertragen, um den Konflikt „folgenlos“ zu überstehen

und somit vielleicht dem Druck der KlassenkollegInnen nicht ausgesetzt zu sein.

Bei den Buben hingegen stehen die Bereiche „affektive Folgen“ und „körperliche Folgen“ mit je zwei Erwähnungen an zweiter Stelle. Mit je einer Aussage werden die Kategorien „(Versuch) der Konfliktklärung“, „Gruppendruck“ und „sonstige Antworten“ von den Jungen bedacht. Für keinen männlichen Befragten bleiben Konflikte laut Schüleraussagen ohne Folgen.

Einmalig nennen die Mädchen die Bereiche „affektive Folgen“, „(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft“ und „sonstige Antworten“. Keine Bedeutung messen die weiblichen Befragten der Kategorie „körperliche Konfliktfolgen“ bei.

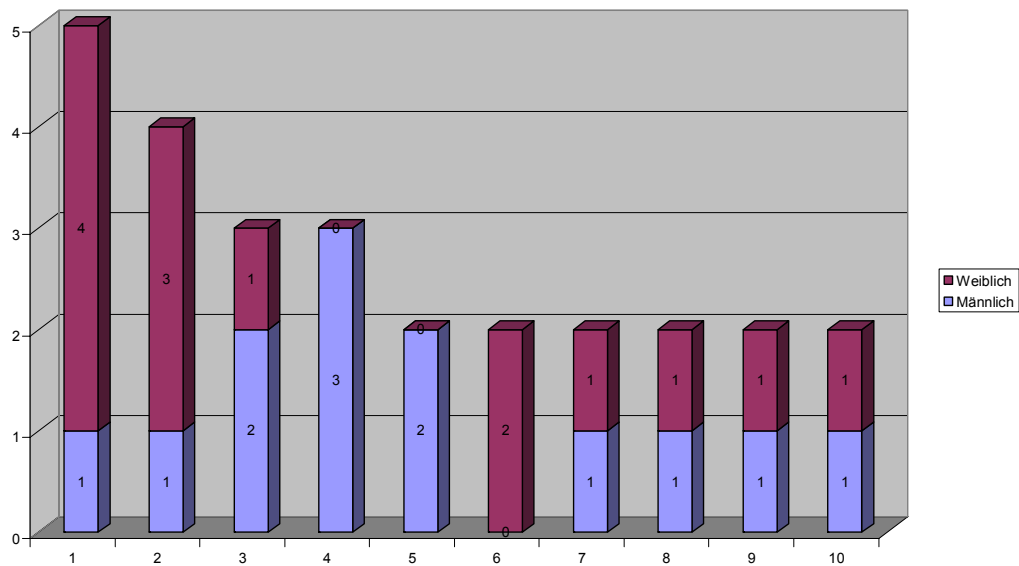
- **Frage 10: Konfliktvermeidung**

Die letzte Frage dieses Abschnitts: **„Wie schaffst du es, Streitsituationen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu vermeiden?“** stellt Konfliktvermeidungsstrategien der Jugendlichen in den Fokus des Erkenntnisinteresses.

Die Ergebnisse umfassen:

1. **Aus dem Weg gehen** („*demjenigen aus dem Weg gehen*“, „*ihnen aus dem Weg gehen*“, „*ich gehe ihnen aus dem Weg*“...): Fünf Befragte, vier Mädchen und ein Junge, geben an, Konflikte zu vermeiden, indem sie der anderen Konfliktpartei aus dem Weg gehen.
2. **Ruhigsein** („*manchmal lieber den Mund halten*“, „*ruhig bleiben und lieber den Mund halten*“ und „*ruhig sein*“): Vier Jugendliche, drei weibliche und ein männlicher, vermeiden Streit durch den Abbruch verbaler Kommunikation.
3. **Nachgeben** („*sagen okay, das wird schon so sein, wie du sagst*“, „*Rückzug: Wenn einer eine andere Meinung hat, ihm Recht geben*“ und „*nachgeben*“): Drei SchülerInnen, ein Mädchen und zwei Jungen, betrachten Nachgeben als Konfliktvermeidungsstrategie.

10. Konfliktvermeidung



X- Achse:

1. Aus dem Weg gehen	5. Gespräch	9. Streitvermeidung als Unmöglichkeit
2. Ruhigsein	6. Vermeidung von Einmischung	10. Sonstige Antworten
3. Nachgeben	7. Meinungsänderung	
4. Nettes Verhalten	8. Sich entschuldigen	

Abb. 22: F 1, Teil 2: **Frage 10: Konfliktvermeidung**

4. **Nettes Verhalten** („*nett und freundlich sein*“ und „*nett sein*“): Drei Schüler geben an, Streit mit KlassenkollegInnen durch nettes Verhalten zu vermeiden.
5. **Gespräch** („*darüber reden*“ und „*reden*“): Zwei Jungen glauben, durch Reden Konflikte vermeiden zu können.
6. **Vermeidung von Einmischung** („*nicht einmischen*“ und „*sich nicht einmischen*“): Zwei Mädchen erwähnen, sich nicht einzumischen, um Streit zu entgehen.
7. **Meinungsänderung** („*ich ändere meine Meinung*“ und „*früh genug seine Meinung ändern, dass kein Streit entsteht*“): Zwei Jugendliche, ein Mädchen und ein Junge vermeiden Konflikte durch einen Meinungsumschwung.
8. **Sich entschuldigen** („*ich entschuldige mich immer gleich*“ und „*entschuldigen*“): Zwei Befragte, eine Schülerin und ein Schüler, erwähnen die Entschuldigung als Konfliktvermeidungsstrategie.

9. **Streitvermeidung als Unmöglichkeit** („Das schafft man nicht, weil nicht alle das Gleiche denken“ und „Eigentlich gar nicht“): Zwei Jugendliche, ein Mädchen und ein Bursche, sagen aus, dass sich Konflikte nicht vermeiden lassen.
10. **Sonstige Antworten** („Nicht beachten“ und „jeder kann die eigene Meinung sagen“): Eine Schülerin und ein Schüler führen als Strategien, um Konflikten zu entkommen, die in Klammer angeführten Aussagen an.

Die zu den Antworten gebildeten Kategorien lehnen sich stark an die Aussagen der Befragten an und können nicht trennscharf auseinandergehalten werden.

In Anbetracht aller Aussagen wird die Kategorie „aus dem Weg gehen“ am häufigsten als Konfliktvermeidungsstrategie von den Jugendlichen angeführt. An zweiter Stelle der Nennungen findet sich der Bereich „Ruhigsein“ und am dritthäufigsten werden mit gleich vielen Aussagen die Kategorien „Nachgeben“ und „nettes Verhalten“ von den SchülerInnen beachtet. Danach folgen in der Häufigkeitsverteilung der Antworten mit gleich vielen Erwähnungen die Kategorien „Gespräch“, „Vermeidung von Einmischung“, „Meinungsänderung“, „sich entschuldigen“ und „Streitvermeidung als Unmöglichkeit“. Am Schluss steht die Rubrik „sonstige Antworten“, die zwei Einzelaussagen umfasst.

Aus dem Vergleich der Aussagen beider Geschlechter geht hervor, dass sich die Mädchen am häufigsten für die Kategorie „aus dem Weg gehen“ entscheiden, die Jungen dagegen für den Bereich „nettes Verhalten“. An zweiter Stelle der Nennungen liegt bei den Mädchen die Kategorie „Ruhigsein“, bei den Burschen jedoch befinden sich die Rubriken „Gespräch“ und „Nachgeben“ ex aequo am zweiten Platz. Am dritthäufigsten erwähnen die Schülerinnen, sich nicht einzumischen, um Konflikte zu vermeiden. Die Kategorien „Meinungsänderung“, „Streitvermeidung als Unmöglichkeit“, „sich entschuldigen“ und „sonstige Antworten“ werden sowohl von den Mädchen als auch den Jungen jeweils einmal genannt. Die Schülerinnen vernachlässigen die Bereiche „nettes Verhalten“ und „Ge-

sprach“, ihre Klassenkollegen hingegen die Kategorie „Vermeidung von Einmischung“.

Die nachstehende Tabelle stellt die von den Befragten am häufigsten formulierten Antwortkategorien auf die zehn Fragen dieses Fragebogens (F 1, Teil 2) sowohl im Vergleich der Geschlechter als auch im Gesamten dar:

Frage	Häufigste Antwort(en) der Mädchen (Zahl der Nennungen)	Häufigste Antwort(en) der Jungen (Zahl der Nennungen)	Häufigste Antwort im Gesamten (Zahl der Nennungen)
1. Konflikthäufigkeit	1-2 Mal / Tag (3), 1-2 Mal / Woche (3)	1-2 Mal / Woche (5)	1-2 Mal / Woche (8)
2. Streitgründe	Verbale Angriffe (7)	Verbale Angriffe (4), Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem (4)	Verbale Angriffe (11)
3. Streitgegenstände	Verbale Verfehlungen (4)	Verbale Verfehlungen (4), Unvereinbarkeiten bezüglich Materiellem (4)	Verbale Verfehlungen(8)
4. Streitverhalten	Rückzug (6)	Schimpfen (5)	Schimpfen (8)
5. Kommunikationsänderung	Steigerung der Lautstärke (6)	Steigerung der Lautstärke (8)	Steigerung der Lautstärke (14)
6. Sich wehren im Streit	Sich verbal wehren (8)	Sich verbal wehren (9)	Sich verbal wehren (17)
7. Eigene Gefühle im Streit	Aggressive Gefühle (9)	Aggressive Gefühle (8)	Aggressive Gefühle (17)
8. Gefühle der anderen	Aggressive Gefühle (7)	Aggressive Gefühle (6)	Aggressive Gefühle (13)
9. Konfliktfolgen	Gruppendruck (3)	(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft (5)	(vorübergehender) Rückzug aus der Freundschaft (6)
10. Konfliktvermeidung	Aus dem Weg gehen (4)	Nettes Verhalten (3)	Aus dem Weg gehen (5)

Abb. 23: F 1, Teil 2: Die am häufigsten genannten Antworten der Jugendlichen im Geschlechtervergleich und in der Summe

2.5.8.1.3 Ergebnisse der zweiten schriftlichen Befragung zur Einschätzung der Übungssequenzen durch die Jugendlichen

Dieser Fragebogenteil (vgl. F 2, Teil 2 im Anhang) aus der zweiten schriftlichen Befragung der Jugendlichen nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms dient sowohl der Eruierung der Effektivität des Programms als auch seiner Evaluierung und besteht aus sechzehn Statements, die von den Schülerinnen auf einer Skala von 1 bis 5 einzuschätzen sind.

Dabei kommt den Skalenwerten folgende Bedeutung zu:

- 1 ... ich stimme vollkommen zu,
- 2 ... ich stimme eher zu,
- 3 ... stimmt teils - teils,
- 4 ... ich stimme weniger zu und schließlich
- 5 ... ich stimme gar nicht zu.

Die SchülerInnen treffen ihre Wahl, indem sie nur eine der fünf Zahlen pro Item ankreuzen. Wie auch in F 1, Teil 1 und F 2, Teil 1 sind die Intervalle zwischen den Skalenpunkten gleich groß.

Die Auswertung der Statements erfolgt durch Auszählung. Die Items werden sowohl für ein Gesamtergebnis als auch für den Vergleich der Geschlechter ausgewertet und dargestellt. Zudem dienen die Resultate dieses Fragebogenteils der Konfrontation mit den Ergebnissen der Interviews.

Die auf der nächsten Seite anschließende Grafik zeigt die Einschätzungen der Statements durch die Jugendlichen sowohl im Gesamten als auch im Vergleich der Geschlechter.

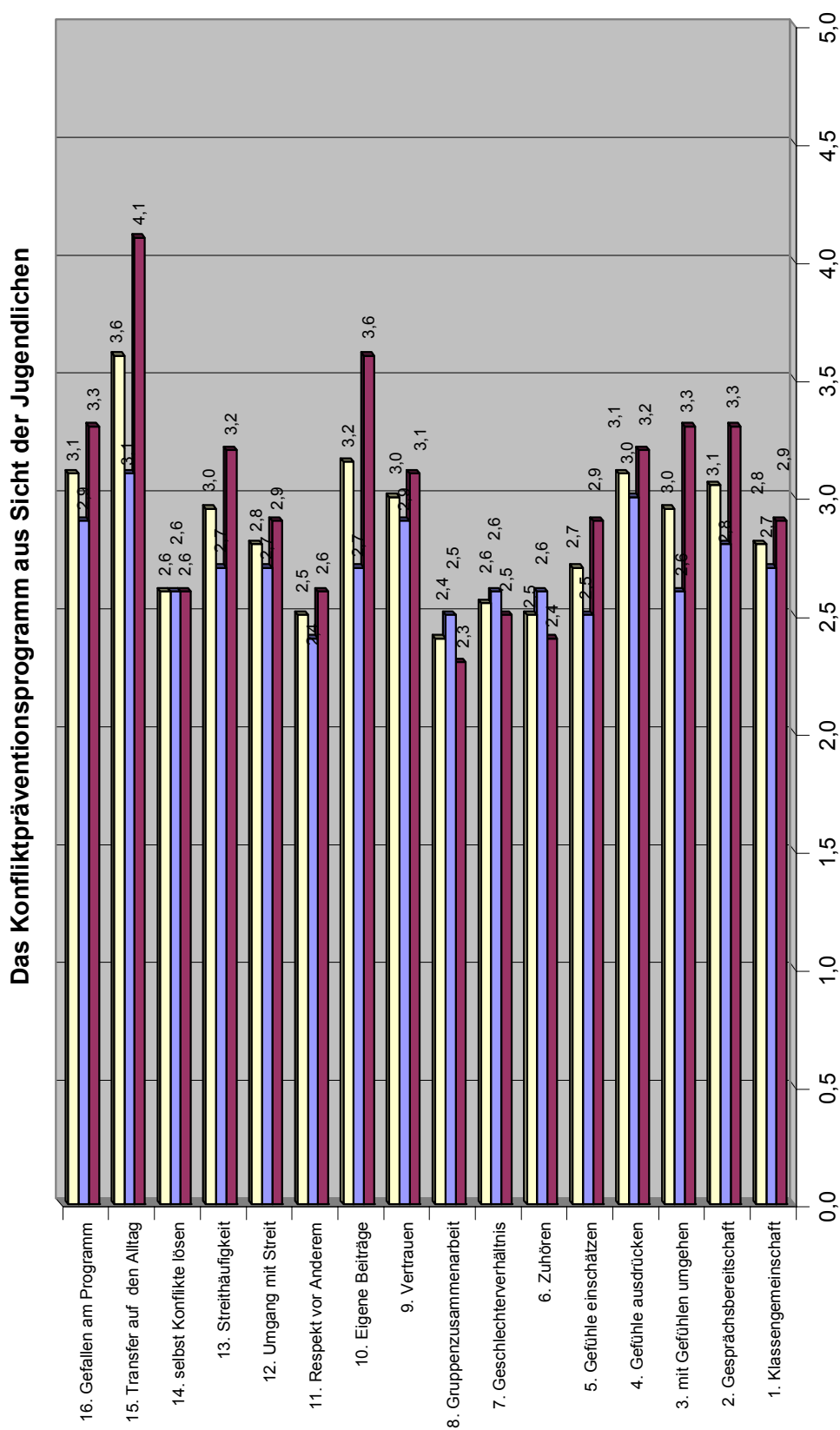


Abb. 24: F 2, Teil 2: Einschätzung des Konfliktpräventionsprogramms durch die Jugendlichen

- **Statement 1:** Klassengemeinschaft

Das erste Statement lautet: „**Unsere Klassengemeinschaft hat sich durch das Trainingsprogramm verbessert.**“

Ergebnis

Fünf der zwanzig Befragten schätzen die Aussage mit 1, drei mit 2, sechs mit 3, drei mit 4 und drei mit 5 ein. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 2,8, der sich auf alle zwanzig Jugendlichen bezieht.

Davon beurteilen ein Mädchen und vier Jungen dieses Statement zur Klassengemeinschaft mit 1, drei Schülerinnen und kein Schüler mit 2, drei weibliche und drei männliche Befragte mit 3, zwei Mädchen und ein Junge mit 4 und schließlich eine weibliche Jugendliche und zwei männliche mit 5. Der mittlere Wert beträgt bei den Mädchen 2,9 und bei den Burschen 2,7.

Die Auswertung dieses Items zeigt unter anderem, dass sich zum einen die Jugendlichen, sowohl Mädchen als auch Jungen, relativ neutral zur Aussage einer möglichen Verbesserung der Klassengemeinschaft durch das Konfliktpräventionsprogramm äußern und zum anderen, dass die Jungen die positiven Auswirkungen durch Absolvierung der Trainingsbausteine auf die Klassengemeinschaft etwas höher als die Mädchen einstufen.

- **Statement 2:** Häufigkeit von Gesprächen

„**Ich spreche seit Durchführung des Trainingsprogramms mehr mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.**“

Ergebnis

Zwei aller Befragten bewerten dieses zweite Statement mit 1, sechs mit 2, fünf mit 3, drei mit 4 und vier mit 5. Dies entspricht einem Mittelwert von 3,1.

Im Vergleich der Geschlechter beurteilen kein Mädchen, jedoch zwei Buben die Aussage mit 1, zwei Schülerinnen und vier Schüler mit 2, vier weibliche Befragte und ein männlicher mit 3, drei Mädchen und kein Bub

mit 4, eine Schülerin und drei Schüler mit 5. Der durchschnittliche Einschätzungswert bezüglich dieses Items liegt bei den Mädchen bei 3,3 und den Jungen bei 2,8.

Die Bewertung dieses Statements befindet sich in der Gesamtbetrachtung im mittleren Bereich. In der Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen schätzen die männlichen Befragten die Kommunikationshäufigkeit der Jugendlichen untereinander in der Klasse nach Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention höher ein als die weiblichen.

- **Statement 3:** Umgang mit Gefühlen

„Ich kann nun mit meinen Gefühlen (wie zum Beispiel Wut) besser umgehen.“

Ergebnis

Fünf Jugendliche stufen das dritte Item mit 1, zwei mit 2, sieben mit 3, eine mit 4 und fünf mit 5 ein. Der Gesamtmittelwert beträgt 3.

Davon beurteilen ein Mädchen und vier Jungen die Aussage mit 1, zwei Schülerinnen und kein Schüler mit 2, drei und vier Jugendliche mit 3, ein Mädchen und kein Junge mit 4, drei weibliche und zwei männliche Befragte mit 5. Der mittlere Wert liegt bei den Mädchen bei 3,3 und bei den Burschen bei 2,6.

Die Einschätzung des dritten Statements findet sich in der Summe aller Befragten im mittleren Bereich, die Schüler sehen eine stärkere Verbesserung ihres Umgangs mit eigenen Gefühlen nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms als ihre Klassenkolleginnen.

In der Auswertung dieses Items wird deutlich, dass die Jungen im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen für ihre Beurteilung weder die Skalenpunkte 2 noch 4 wählen.

- **Statement 4:** Ausdruck von Gefühlen

„Es gelingt mir, meine Gefühle jetzt besser auszudrücken.“

Ergebnis

Ein Befragter bewertet das eben angeführte Item mit 1, sieben Mädchen und Jungen urteilen mit 2, drei mit 3, sieben mit 4 und zwei mit 5. Der Mittelwert ergibt 3,1.

Keine Schülerin und ein Schüler schätzen die Aussage mit 1, drei Mädchen und vier Jungen mit 2, zwei Befragte und ein Befragter mit 3, fünf weibliche und zwei männliche Jugendliche mit 4 und kein Mädchen, jedoch zwei Buben mit 5 ein. Daraus resultiert ein Durchschnittswert von 3,2 bei den weiblichen und von 3 bei den männlichen Befragten.

Die Gesamteinschätzung dieses Statements liegt wiederum im mittleren Bereich, wobei die Jungen nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms ihr Gelingen, Gefühle besser ausdrücken zu können, geringfügig höher einstufen als die Mädchen. Bei der Auswertung dieser Frage fällt auf, dass die Schülerinnen die Skalenwerte 1 und 5 in ihren Bewertungen zu diesem vierten Item nicht berücksichtigen, ihre Klassenkollegen hingegen schon.

- **Statement 5:** Gefühle einschätzen

„Ich kann die Gefühle meiner Klassenkolleginnen und Klassenkollegen nun besser einschätzen.“

Ergebnis:

Sechs SchülerInnen schätzen das fünfte Item mit 1, drei mit 2, fünf mit 3, drei mit 4 und drei mit 5 ein. Der Mittelwert beläuft sich damit auf 2,7.

Zwei Mädchen und vier Jungen bewerten die Aussage mit 1, eine Schülerin und zwei Schüler mit 2, vier Befragte und ein Befragter mit 3, zwei Mädchen und ein Junge mit 4, eine weibliche und zwei männliche Jugendliche mit 5. Für die Schülerinnen beträgt der errechnete Mittelwert 2,9 und für die Schüler 2,5.

Die Gesamtbewertung dieses fünften Statements durch die Jugendlichen fällt etwas besser als durchschnittlich aus. Die männlichen Befragten beurteilen nach Abschluss der Übungssequenzen ihre Kompetenz, Gefüh-

le ihrer KlassenkollegInnen nun besser einschätzen zu können, höher als die weiblichen.

- **Statement 6:** Zuhören

„Durch das Trainingsprogramm habe ich gelernt, meinen Mitschülerinnen und Mitschülern besser zuzuhören.“

Ergebnis:

Vier Befragte bewerten das sechste Item mit 1, sechs mit 2, acht mit 3, keine und keiner mit 4 und zwei mit 5. Der Gesamtmittelwert ergibt 2,5.

Zwei Mädchen und zwei Jungen entscheiden sich für 1, zwei Schülerinnen und vier Schüler für 2, sechs und zwei für 3, niemand für 4, und schließlich keine weibliche, aber zwei männliche Befragte für 5. Der durchschnittliche Wert beträgt bei den Schülerinnen 2,4 und bei ihren Kollegen 2,6.

Die Auswertung zeigt in der Gesamtbetrachtung eine gute bis durchschnittliche Bewertung dieses Items durch die Jugendlichen. Der Vergleich der Geschlechter verdeutlicht bei dieser Aussage erstmals, dass die Mädchen eine bessere Bewertung abgeben. Sie schätzen ihren Lernerfolg nach Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention, MitschülerInnen besser zuhören zu können, höher als die Jungen ein. Bei den weiblichen Befragten bleiben sowohl die Antwortkategorien 4 als auch 5 unberücksichtigt, bei den Probanden der Skalenwert 4.

- **Statement 7:** Geschlechterverhältnis

„Das Verhältnis zwischen Buben und Mädchen in unserer Klasse hat sich seit dem Trainingsprogramm verbessert.“

Ergebnis

Fünf stufen die sechste Aufgabe mit 1, fünf mit 2, sechs mit 3, zwei mit 4 und zwei mit 5 ein. Der sich daraus ergebende Mittelwert beläuft sich auf 2,6.

In der Gegenüberstellung der Geschlechter wählen zwei Mädchen und drei Jungen die Antwortkategorie 1, vier Jugendliche und ein Jugendlicher 2, zwei Schülerinnen und vier Schüler 3, eine Befragte und ein Befragter 4 und sowohl ein Mädchen als auch ein Junge 5. Der Durchschnittswert ergibt somit bei den weiblichen 2,5 und bei den männlichen Befragten 2,6. Die Einschätzung aller SchülerInnen bezüglich dieser siebten Aussage liegt, sowohl in der Summe als auch im Vergleich zwischen Mädchen und Buben betrachtet, im besseren Durchschnittsbereich. Die weiblichen Jugendlichen stufen die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen in ihrer Klasse nach Durchführung der Übungssequenzen minimal stärker ein als ihre Schulkollegen.

- **Statement 8:** Kooperation im Team

„**Wir arbeiten bei Gruppenarbeiten nun besser zusammen.**“

Ergebnis

Vier der zwanzig Jugendlichen entscheiden sich bei der Beurteilung dieses Statements für den Skalenwert 1, acht für 2, fünf für 3, zwei für 4 und einer für 5. Der daraus errechnete mittlere Wert beträgt 2,4.

Im Vergleich der Geschlechter geben ein Mädchen und drei Jungen die Antwortkategorie 1 an, sechs Schülerinnen und zwei Schüler die Kategorie 2, zwei und drei Jugendliche 3, sowohl ein Mädchen als auch ein Bub 4, keine Jugendliche, aber ein Jugendlicher 5. Die Mittelwerte ergeben bei den weiblichen 2,3 und bei den männlichen Befragten 2,5.

Die Schülerinnen beurteilen in Summe dieses Item relativ gut und, im Vergleich der Geschlechter, die Mädchen geringfügig besser als ihre Klassenkollegen. Damit bewerten die Schülerinnen ihre Zusammenarbeit in Gruppenarbeiten etwas besser als die befragten Schüler.

- **Statement 9:** Vertrauen

„Das Vertrauen in der Klasse unter uns Schülerinnen und Schülern ist nach Durchführung des Trainingsprogramms gewachsen.“

Ergebnis

Zwei bewerten die Aufgabe mit 1, vier mit 2, acht mit 3, vier mit 4 und zwei mit 5. Der durchschnittliche Wert liegt bei 3.

Kein Mädchen und zwei Jungen beurteilen das Item mit 1, drei Schülerinnen und ein Schüler mit 2, sowohl vier weibliche als auch männliche mit 3, jeweils zwei mit 4, eine Jugendliche und ein Jugendlicher schließlich mit 5. Der Mittelwert bei den Schülerinnen ergibt 3,1 und 2,9 bei den Schülern.

Die Bewertung dieser Aussage fällt mittig aus, bei den Mädchen etwas schlechter als bei den Jungen. So schätzen die Schüler den Vertrauenszuwachs innerhalb der Klasse nach Abschluss des Konfliktpräventionsprogramms etwas höher als ihre Kolleginnen ein. Das Antwortverhalten sowohl von Schülerinnen als auch Schülern auf dieses Item ist sehr ähnlich. So wählen ebenso viele Mädchen wie Burschen die Skalenwerte 3, 4 und 5. Differenzen in den Bewertungen treten lediglich bezüglich der Skalenwerte 1 und 2 zutage.

- **Statement 10:** Eigenaktivität im Team

„Es gelingt mir nun besser, bei Gruppenarbeiten eigene Beiträge einzubringen.“

Ergebnis

Drei stufen die zehnte Aussage mit dem Skalenwert 1 ein, vier mit 2, fünf mit 3, drei mit 4 und fünf mit 5. Der Mittelwert aller Befragten beträgt 3,2.

Ein Mädchen und zwei Jungen bewerten das Statement mit 1, eine Schülerin und drei Schüler mit 2, zwei und drei Jugendliche mit 3, drei Mädchen und kein Junge mit 4, drei weibliche und zwei männliche Befrag-

te schlussendlich mit 5. Daraus lässt sich ein Mittelwert von 3,6 bei den Mädchen und einer von 2,7 bei den Burschen errechnen.

Die Summe aller Befragten betrachtend, fällt die Einschätzung der Jugendlichen, bei Gruppenarbeiten verstärkt eigene Beiträge einzubringen, auch nach Absolvierung der Übungssequenzen zur Prävention von Konflikten etwas schlechter als durchschnittlich aus. In der Gegenüberstellung der Antworten von Mädchen und Buben wird deutlich, dass den Burschen das Einbringen eigener Beiträge in Gruppenarbeiten wesentlich leichter zu gelingen scheint als den weiblichen Jugendlichen.

- **Statement 11:** Meinungen respektieren

„Ich kann nun besser andere Meinungen respektieren.“

Ergebnis

Fünf Jugendliche entscheiden sich in der Bewertung der Aufgabe für die Antwortkategorie 1, vier für 2, acht für 3, zwei für 4 und einer für 5. Der Gesamtmittelwert ergibt 2,5.

Drei Mädchen und zwei Jungen wählen den Skalenwert 1, keines, jedoch vier Schüler den Wert 2, fünf und drei Jugendliche 3, zwei weibliche Befragte und kein Befragter 4, kein Mädchen, jedoch ein Jugendlicher entscheidet sich für 5. Der mittlere Wert ergibt bei den Schülerinnen 2,6 und bei den Schülern 2,4.

Das Item, andere Meinungen nach Abschluss des Präventionssprogramms besser respektieren zu können, erfährt von den Jugendlichen eine gut durchschnittliche Bewertung. Im Geschlechtervergleich schätzen die männlichen Befragten ihre Kompetenz, andere Meinungen zu respektieren, besser ein als die Mädchen. Im Antwortverhalten der Schülerinnen zeigt sich die Vernachlässigung der Skalenwerte 2 und 5, die Jungen dagegen verzichten auf die Antwortkategorie 4.

- **Statement 12:** Konfliktumgang

„Ich kann nun besser mit Streitsituationen zurechtkommen.“

Ergebnis

Niemand bedenkt dieses zwölfte Item mit der Bewertung 1, zehn Jugendliche entscheiden sich für 2, fünf für 3, vier für 4 und einer für 5. Daraus lässt sich ein Mittelwert von 2,8 für die Summe aller Befragten ableiten.

Vier Mädchen und sechs Jungen bewerten die Aufgabe mit 2, drei und zwei Jugendliche mit 3, drei Schülerinnen, ein Schüler mit 4 und ein Jugendlicher wählt 5. Der durchschnittliche Wert liegt bei den weiblichen bei 2,9 und bei den männlichen Befragten bei 2,7.

Gesamt betrachtet, bewerten die Jugendlichen nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms ihren Umgang mit Konflikten als gut durchschnittlich. Dabei schätzen die Schüler ihr Zurechtkommen mit Streitsituationen geringfügig besser ein als die Mädchen. In der Betrachtung des Antwortverhaltens von Schülerinnen und Schülern wird der Verzicht auf die Antwortkategorie 1 bei beiden Geschlechtern als einzige Übereinstimmung deutlich. Die Mädchen vernachlässigen zudem den Skalenwert 5 in ihren Bewertungen.

- **Statement 13:** Konflikthäufigkeit

„Ich streite weniger oft mit meinen Klassenkollegen und Klassenkolleginnen.“

Ergebnis

Drei wählen die Kategorie 1, sechs entscheiden sich für 2, vier für 3, drei für 4 und vier für 5. Der Gesamtmittelwert erreicht 3.

Ein Mädchen und zwei Burschen bewerten mit 1, zwei Schülerinnen und vier Schüler mit 2, drei weibliche Befragte und ein männlicher mit 3, zwei Mädchen und ein Junge mit 4 und jeweils zwei Jugendliche mit 5. Der für die Schülerinnen berechnete Mittelwert beläuft sich auf 3,2, der für die Schüler auf 2,7.

Die Gesamtbewertung dieser dreizehnten Aussage durch die Jugendlichen fällt mittelmäßig aus. Der Vergleich zwischen Mädchen und Buben zeigt, dass die männlichen Befragten nach Beendigung der Übungssequenzen annehmen, deutlich weniger zu streiten als ihre Klassenkolleginnen.

- **Statement 14:** Konflikte selbst lösen

„Ich versuche seit dem Trainingsprogramm, Konflikte mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern selbst zu lösen.“

Ergebnis

Vier Jugendliche wählen bezüglich dieser vierzehnten Aussage den Skalenwert 1, sechs den Wert 2, fünf 3, vier 4 und eine entscheidet sich für 5. Der Mittelwert in Anbetracht aller Befragten beträgt 2,6.

Sowohl zwei Schülerinnen als auch zwei Schüler stufen dieses Item mit 1 ein, jeweils drei Mädchen und Jungen mit 2, drei und zwei Jugendliche mit 3, eine weibliche und drei männliche Befragte mit 4 und abschließend eine Jugendliche mit 5. Der durchschnittliche Wert ergibt sowohl bei den Schülerinnen als auch Schülern 2,6.

Damit liegt die Bewertung der Befragten, Konflikte zunehmend selbst zu lösen, im guten Mittelfeld. Im Vergleich der Geschlechter fällt die relativ homogene Antwortverteilung auf. Der Skalenwert 5 findet in der Beurteilung des Statements bei den Jungen keine Berücksichtigung, bei den Mädchen hingegen eine einmalige. Die Zahlen zeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise annehmen zu versuchen, Konflikte mit KlassenkollegInnen selbst zu regeln.

- **Statement 15:** Transfer im Alltag

„Es gelingt mir, Übungen aus dem Trainingsprogramm auch im Schulalltag erfolgreich anzuwenden.“

Ergebnis

Ein Schüler der zwanzig Befragten beurteilt den Transfer des im Konfliktpräventionsprogramm Gelernten auf den Schulalltag mit dem Skalenwert 1, drei Jugendliche mit 2, vier mit 3, sieben mit 4 und fünf mit 5. Der Gesamtmittelwert ergibt 3,6.

Ein Junge stuft diese Aussage mit 1 ein, drei Schüler mit 2, drei Mädchen und ein Bub mit 3, drei und vier Jugendliche mit 4, vier Schülerinnen und ein Schüler mit 5. Der mittlere Wert liegt damit bei den Mädchen bei 4,1 und den Burschen bei 3,1.

Die Auswertung der Antworten zeigt in der Gesamtbetrachtung aller Jugendlichen eine eher schlechte Einschätzung der Übertragung des im Präventionsprogramm Gelernten auf den schulischen Alltag. In der Gegenüberstellung der Angaben von Schülerinnen und Schülern wird evident, dass die männlichen Befragten ihre Transferleistung deutlich höher bewerten als ihre Mitschülerinnen. Während die Mädchen die Skalenwerte 1 und 2 in ihrer Einschätzung des Items nicht berücksichtigen und den Wert 5 am häufigsten nutzen, schöpfen die Jungen die gesamte Bandbreite der Intervalle von 1 bis 5 aus, wobei die Burschen die Kategorie 4 am öftesten für ihre Bewertung verwenden.

- **Statement 16:** Gefallen am Programm

„Das Trainingsprogramm hat mir gefallen.“

Ergebnis

Ein Jugendlicher beurteilt die oben angeführte Aussage mit 1, sieben Befragte mit 2, vier mit 3, fünf mit 4 und drei mit 5. Der aus den Angaben aller zwanzig Befragten errechnete Mittelwert beträgt 3,1.

Im Vergleich der Geschlechter schätzt ein Schüler seinen Gefallen am Programm mit dem Skalenwert 1 ein, drei Mädchen und vier Jungen bewerten mit 2, jeweils zwei Jugendliche mit 3, vier Schülerinnen und ein Schüler mit 4, eine und zwei Befragte mit 5. Der durchschnittliche Wert ergibt bei den Mädchen 3,3 und den Jungen 2,9.

Damit fällt die Einschätzung dieses sechzehnten Statements in Anbetracht aller Jugendlichen durchschnittlich aus. Die Schüler stufen ihren Gefallen am Konfliktpräventionsprogramm sichtlich höher als die Mädchen ein.

Die folgenden beiden Tabellen gewähren Einblick in die Einschätzungen der Statements bezüglich des absolvierten Konfliktpräventionsprogramms durch die Jugendlichen. Dabei werden die Items von 1 - 16 gereiht, wobei sich die beste Einschätzung auf dem ersten, die schlechteste auf dem sechzehnten Rang findet.

- Die erste Tabelle stellt die verschiedenen Bewertungen der Items von Jungen und Mädchen gegenüber,
- die zweite bietet eine Gesamtübersicht.

S steht in den Tabellen für Statement und M für Mittelwert.

Mädchen**Jungen**

Rang	S	M	Rang	S	M
1.	S 8: Kooperation im Team	2,3	1.	S 11: Meinungen respektierten	2,4
2.	S 6: Zuhören	2,4	2.	S 5: Gefühle einschätzen	2,5
3.	S 7: Geschlechterverhältnis	2,5	2.	S 8: Kooperation im Team	2,5
4.	S 11: Meinungen respektieren	2,6	4.	S 3: Umgang mit Gefühlen	2,6
4.	S 14: Konflikte selbst lösen	2,6	4.	S 6: Zuhören	2,6
6.	S 1: Klassengemeinschaft	2,9	4.	S 7: Geschlechterverhältnis	2,6
6.	S 5: Gefühle einschätzen	2,9	4.	S 14: Konflikte selbst lösen	2,6
6.	S 12: Konfliktumgang	2,9	8.	S 1: Klassengemeinschaft	2,7
9.	S 9: Vertrauen	3,1	8.	S 10: Eigenaktivität im Team	2,7
10.	S 4: Ausdruck von Gefühlen	3,2	8.	S 12: Konfliktumgang	2,7
10.	S 13: Konflikthäufigkeit	3,2	8.	S 13: Konflikthäufigkeit	2,7
12.	S 2: Gesprächshäufigkeit	3,3	12.	S 2: Gesprächshäufigkeit	2,8
12.	S 3: Umgang mit Gefühlen	3,3	13.	S 9: Vertrauen	2,9
12.	S 16: Gefallen am Programm	3,3	13.	S 16: Gefallen am Programm	2,9
15.	S 10: Eigenaktivität im Team	3,6	15.	S 4: Ausdruck von Gefühlen	3,0
16.	S 15: Transfer im Alltag	4,1	16.	S 15: Transfer im Alltag	3,1

Abb. 25: F 2, Teil 2: Ranking der Einschätzungen bezüglich des Programms durch die Jugendlichen im Vergleich der Geschlechter

Gesamt

Rang	S	M
1.	S 8: Kooperation im Team	2,4
2.	S 6: Zuhören	2,5
2.	S 11: Meinungen respektieren	2,5
4.	S 7: Geschlechterverhältnis	2,6
4.	S 14: Konflikte selbst lösen	2,6
6.	S 5: Gefühle einschätzen	2,7
7.	S 1: Klassengemeinschaft	2,8
7.	S 12: Konfliktumgang	2,8
9.	S 3: Umgang mit Gefühlen	3
9.	S 13: Konflikthäufigkeit	3
9.	S 9: Vertrauen	3
12.	S 2: Gesprächshäufigkeit	3,1
12.	S 4: Ausdruck von Gefühlen	3,1
12.	S 16: Gefallen am Programm	3,1
15.	S 10: Eigenaktivität im Team	3,2
16.	S 15: Transfer im Alltag	3,6

Abb. 26: F 2, Teil 2: Ranking der Einschätzungen bezüglich des Programms durch die Jugendlichen im Gesamten

2.5.8.1.4 Zusammenfassendes Resümee der schriftlichen Befragungen

- **Erste schriftliche Befragung zur Analyse des „Ist“-Zustandes bezüglich des Klassenklimas und des Konfliktpotenzials**
 - **Die Perspektive der Jugendlichen nach sechs absolvierten Einheiten zur Konfliktprävention**

Die Jugendlichen stufen bereits am relativen Beginn der Übungssequenzen zur Konfliktprävention das Klassenklima (F 1, Teil 1) als gut ein. Unter Einbezug der zwanzig Befragten und aller fünf Fragestellungen, die sich auf die Klassenstimmung, das Wohlbefinden der SchülerInnen in der eigenen Klasse, auf außerschulische Treffen von KlassenkollegInnen, auf die Berücksichtigung von Anliegen, Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen durch ihre MitschülerInnen und auf den Klassenzusammenhalt beziehen, liegt der errechnete Mittelwert für das Klassenklima bei 2,2. In jeder der fünf Fragen bewerten die Jungen zum ersten Erhebungszeitpunkt das Klassenklima positiver als die Mädchen. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler schätzen den Zusammenhalt in der Klasse am besten, die Berücksichtigung eigener Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche durch KlassenkollegInnen hingegen am schlechtesten ein.

Die Auswertung des zweiten Fragebogenteils (F 1, Teil 2) zur Erhebung des aktuellen Konfliktpotenzials der Jugendlichen verdeutlicht eine meines Erachtens nach sehr realistische und ehrliche Einschätzung der SchülerInnen bezüglich der Konflikthäufigkeit, die bei acht aller zwanzig Befragten bei ein- bis zweimal wöchentlich und bei sechs Jugendlichen bei ein- bis zweimal täglich liegt. Der Vergleich zwischen Mädchen und Buben zeigt eine minimale Differenz bezüglich der Konflikthäufigkeit, welche die Jungen geringfügig höher einschätzen als ihre Mitschülerinnen.

In der Beantwortung der Frage nach Konfliktgründen treten im Vergleich der Geschlechter erhebliche Unterschiede zutage. Zwar geben sowohl Mädchen als auch Jungen verbale Angriffe, die etwa Beschimpfungen, Beleidigungen, Lügen, Tratschen, sich über andere lustig machen und

Lästern umfassen, am häufigsten als Streitanlass an, die weiteren Konfliktgründe der Schülerinnen und Schüler differieren jedoch in ihren Antworten beträchtlich. So stellen „Zickereien“, Ausgrenzung, aggressives und intrigantes Verhalten für die Mädchen wesentliche Streitanlässe dar. Die Jungen jedoch sehen in Konkurrenz, Meinungsverschiedenheiten und körperlichen Angriffen häufige Konfliktgründe. Ebenso zeigen sich geschlechtsspezifische Differenzen auf die Frage nach dem Verhalten in einer Konfliktsituation. Mädchen reagieren in Streitsituationen am häufigsten mit Rückzug, am zweithäufigsten mit Beschimpfungen und am dritthäufigsten mit dem Versuch, die konfliktbeladene Situation durch ein Gespräch zu entschärfen. Das Konfliktverhalten der Jungen zeigt sich hauptsächlich in Beschimpfungen und in aufwühlenden emotionalen Reaktionen, die von den Jugendlichen leider nicht näher beschrieben werden. Weitere Verhaltensstrategien der Burschen bestehen darin, in Konfliktsituationen Ruhe zu bewahren und ein klärendes Gespräch zu suchen.

Die Veränderungen der Kommunikation in Konflikten zeigen sich sowohl bei den weiblichen als auch den männlichen Befragten in einer lauterer Stimme und in der verstärkten Verwendung von Schimpfwörtern. Einige Jungen geben an, dass ihr Tonfall in Streitsituationen aggressiver wird.

Als häufigste Strategie, sich in einem Konflikt zu wehren, nennen die Befragten die verbale Auseinandersetzung. Jedoch stimmen die Antworten von zwei Mädchen und fünf Jungen nachdenklich, die aussagen, in Streitsituationen auch körperliche Gewalt einzusetzen. Eine weitere, vor allem von den Burschen angewandte Verteidigungstaktik besteht im Rückzug.

Die bei den Jugendlichen mit Konflikten einhergehenden Gefühle umfassen in erster Linie aggressive Emotionen. Daneben werden „schlechte“ Gefühle, Gefühle des Beleidigtseins und der Unruhe, Angst- Trauer- Scham- und Schuldgefühle als konfliktbegleitende Affekte erlebt. Im Geschlechtervergleich zeigt sich eine ziemlich ausgewogene Verteilung der Antworten auf die verschiedenen Kategorien.

Auf die Frage nach den Gefühlen der anderen Konfliktpartei ergeben sich ähnliche Antworten wie auf die vorhergehende Fragestellung. Dies legt den Schluss nahe, dass die Jugendlichen die eigenen mit Streit in Zusammenhang stehenden Affekte auch bei ihren KonfliktpartnerInnen vermuten.

Konflikte haben nach Einschätzung der Befragten keine oder sehr unterschiedliche Konsequenzen, die beispielsweise den (vorübergehenden) Rückzug aus der Freundschaft, affektive und körperliche Folgen, Gruppendruck und (Versuche der) Konfliktklärung umfassen. Das Antwortverhalten weist geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Als häufigste Konfliktauswirkung nennen die Mädchen Gruppendruck, an zweiter Stelle folgen das Bedürfnis und der Versuch, den Streit zu bereinigen. Bei den Jungen hingegen stellt der (vorübergehende) Rückzug aus der Freundschaft die am öftesten genannte Streitkonsequenz dar. Zudem spielen auch emotionale und körperliche Konfliktfolgen für die männlichen Befragten eine Rolle.

Um Streit zu verhindern, geben die Mädchen vorwiegend an, der anderen Konfliktpartei aus dem Weg zu gehen, ruhig zu sein und sich nicht einzumischen. Die Burschen versuchen, durch nettes Verhalten, Gespräche und Nachgeben Konflikte zu vermeiden. Es erstaunt mich in diesem Zusammenhang, dass die befragten Mädchen im Gegensatz zu den Jungen Gespräche zur Streitverhinderung nicht in ihren Antworten berücksichtigen. Die Aussagen einer Schülerin und eines Schülers auf die Frage, wie sie bzw. er es schafft, Konflikte zu vermeiden, finde ich besonders zutreffend. Daher möchte ich sie an dieser Stelle zitieren: Mädchen: *„Das schafft man nicht, weil nicht alle das Gleiche denken.“* Junge: *„Eigentlich gar nicht.“*

Diese Zitate der Jugendlichen finden in der gesamten von mir gelesenen Literatur über schulische Konflikte Bestätigung: *„Konflikte im Klassenzimmer - wann finden sie mal nicht statt?“* (Walker 2004, S. 8).

„Zu glauben, daß man Konflikte im Zusammenleben von Menschen grundsätzlich vermeiden könnte, wäre eine Illusion. Überall, wo Menschen miteinander leben, arbeiten und lernen, können Meinungsverschiedenheiten, Unterschiede in Mentalität und Charakter sowie emotionale Belastungen, Aggressionen und Spannungen auslösen. Dies gilt selbstverständlich auch für den Raum Schule.“ (Preishuber u.a. 1999, zit. n. Felder 1999, S. 31)

o **Die Sichtweise des Klassenvorstandsteams auf das Konfliktpotenzial der Jugendlichen**

Bereits vor Beginn der Übungssequenzen zur Konfliktprävention und Durchführung der Fragebogenerhebungen führte ich nach den von Walker (2004) vorgeschlagenen Fragestellungen eine Selbstbefragung durch, um die Ausgangssituation der Klasse bezüglich ihres vorhandenen Konfliktpotenzials aus der LehrerInnenperspektive näher beleuchten zu können. Dabei verglich ich die Antworten des Klassenvorstandes mit meinen und berücksichtigte beide Meinungen in der Beantwortung des Fragenkatalogs (vgl. dazu Kapitel 2.3.3).

Interessant erscheint nun der Vergleich der Sichtweise der Jugendlichen mit der des Klassenvorstandsteams. Wie schätzen die SchülerInnen das Konfliktpotenzial in der Klasse und ihr Konfliktverhalten ein, wie die LehrerInnen??

Das Klassenvorstandsteam betrachtet die Grundstimmung in der Klasse erfreulich, jedoch wird die positive Klassenatmosphäre durch die Außen-seiterrolle eines Jugendlichen beeinträchtigt. Auch die SchülerInnen bewerten das Klassenklima in ihren Antworten gut, ohne jedoch auf die Position des außenstehenden Mitschülers explizit einzugehen.

Die befragten Mädchen und Jungen stufen die Anzahl der Konflikte untereinander in der Klasse höher als wir LehrerInnen ein. Diese differente Sichtweise könnte unter anderem darauf beruhen, dass erstens SchülerInnen derselben Klasse sehr viel Zeit miteinander verbringen, wohingegen LehrerInnen meist von einer zur nächsten Klasse wechseln, und zweitens Konflikte seltener während des Unterrichts als in den Pausen

ausgetragen werden. Da PädagogInnen jedoch wesentlich mehr Zeit mit Unterrichten als mit der Beaufsichtigung von SchülerInnen in den Pausen beschäftigt sind, schätzen LehrerInnen vielleicht die Häufigkeit von Konflikten geringer als die Jugendlichen ein.

Die Antworten auf die Frage nach Auslösern von Konflikten weisen hohe Übereinstimmung sowohl von den Jugendlichen als auch dem Klassenvorstandsteam auf. So spielen vor allem verbale Angriffe wie Beleidigungen, sich über andere lustig machen, Lästern, intrigantes Verhalten und Ausgrenzung bei den Mädchen eine wesentliche Rolle in der Entstehung von Konflikten, bei den Jungen wirken neben verbalen Attacken Konkurrenzsituationen und körperliche Angriffe konfliktauslösend.

Die aus den Aussagen der Jugendlichen und LehrerInnen gewonnenen Sichtweisen bezüglich des Konfliktverhaltens zeigen, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler in Streitsituationen vorwiegend zu verbalen Angriffen tendieren. Mädchen ziehen sich häufig (beleidigt) zurück und brechen die Kommunikation ab. Vor allem Jungen lassen sich auch zum Einsatz ihrer Körperkraft hinreißen.

An den Antworten von manchen Jugendlichen erfreut mich die lösungsorientierte Haltung, mit der SchülerInnen durch klärende Gespräche an Konflikte herangehen wollen.

Nachdenklich stimmen mich dagegen jene Antworten der Befragten, aus denen hervorgeht, dass vor allem die Mädchen enormen Gruppendruck als Konfliktfolge fürchten, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler ihre eigene Meinung verleugnen, um Konflikte zu vermeiden und dass in Streitsituationen ebenso verbale wie physische Elemente von Gewalt von Jugendlichen eingesetzt werden.

Die Ergebnisse der Befragungen der SchülerInnen und des Klassenvorstandsteams finden in der Literatur zu schulischen Konflikten häufig Bestätigung.

So zählt Walker, ebenso wie die befragten Schülerinnen, unter anderem „*sich über andere lustig machen*“ und „*sich gegenseitig nerven*“ (Walker 2004, S. 12) zu häufigen Auslösern von Konflikten unter Jugendlichen.

Walker (2004) stellt zudem in Übereinstimmung mit den Befragungsergebnissen der vorliegenden Untersuchung geschlechtsspezifische Differenzen im Konfliktverhalten junger Leute fest: Mädchen in der Sekundarstufe tendieren dazu, Konflikte verbal auszutragen. Aggressionen zeigen sich bei den Schülerinnen oft indirekt, etwa durch die Beendigung einer Freundschaft oder Ausgrenzung. Jungen hingegen neigen dazu, Streit in einer offeneren bzw. körperlich aggressiveren Art auszutragen. In Konflikten von Schülern spielt Konkurrenz eine große Rolle, die sich unter anderem in der Hierarchie bzw. „Hackordnung“ der männlichen Jugend innerhalb der Klasse widerspiegelt und sich auf Bereiche wie Sportlichkeit, Leistungsvermögen, „Coolness“ und Materielles bezieht. (Vgl. Walker 2004, S. 12)

Die Ergebnisse der ersten schriftlichen Befragung zur Eruierung des „Ist“-Zustandes bezüglich des Konfliktpotenzials und des Konfliktverhaltens der Jugendlichen ergeben, dass zum einen in Anlehnung an Felder (1999) sowohl Schein- Rand- als auch Zentralkonflikte (vgl. Kapitel 1.2.3 der vorliegenden Arbeit) und zum anderen, so Faller (1998) und Schunk (2005), Sachverhalts-, Interessen-, Beziehungs- und Strukturkonflikte (vgl. Kapitel 1.2.3) innerhalb der Klasse eine bedeutende Rolle spielen.

- **Zweite schriftliche Befragung der SchülerInnen zur Eruierung möglicher Auswirkungen auf das Klassenklima und auf die Jugendlichen durch die absolvierten Übungssequenzen zur Konfliktprävention**

Die Befragten schätzen nach Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms das Klassenklima (F 2, Teil 1) besser als zum Zeitpunkt der ersten Befragung ein. Positive Veränderungen ergeben sich sowohl für Mädchen als auch Jungen im Bereich der Berücksichtigung eigener Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche durch ihre MitschülerInnen. Zudem beurteilen die weiblichen Befragten die Klassenstimmung und ihr Wohlbefinden in der Klasse, die männlichen Befragten das Treffen von SchulfreundInnen in ihrer Freizeit nach Beendigung der Übungssequenzen

deutlich besser. Unverändert bleiben zu beiden Befragungszeitpunkten zum einen für die Mädchen die Einschätzung der Häufigkeit schulexterner Treffen von KlassenkollegInnen und des Klassenzusammenhalts und zum anderen für die Jungen sowohl die Bewertung der Klassenstimmung als auch die des Klassenzusammenhalts. Die Jungen schätzen erstaunlicherweise das eigene Wohlbefinden in der Klasse nach dem Programm etwas schlechter als zum ersten Erhebungszeitpunkt ein.

Die Auswertungsergebnisse zur Einschätzung der Auswirkungen der Übungssequenzen auf die Jugendlichen (F 2, Teil 2) finden sich im Überblick in den Abbildungen 25 und 26 (vgl. 2.5.8.1.3 der vorliegenden Arbeit). Die Resultate fallen relativ ernüchternd aus und zeigen im Antwortverhalten eine starke Anlehnung der Befragten an die mittlere Kategorie der fünfteiligen Skala. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mädchen in fast allen der sechzehn Statements ihre Veränderungen durch das Präventionsprogramm kritischer bewerten als die Jungen. Lediglich folgende drei Aussagen aus dem Fragebogen F 2, Teil 2 werden von der weiblichen Jugend etwas positiver eingeschätzt als von der männlichen: „Durch das Trainingsprogramm habe ich gelernt, meinen Mitschülerinnen und Mitschülern besser zuzuhören“, „Das Verhältnis zwischen Buben und Mädchen in unserer Klasse hat sich seit dem Trainingsprogramm verbessert“ und „Wir arbeiten bei Gruppenarbeiten nun besser zusammen“. Die kritische Selbsteinschätzung der weiblichen Befragten bezüglich eigener positiver Veränderungen kann, so Walker (vgl. 2004, S. 59), vielleicht darin begründet liegen, dass das Selbstvertrauen vieler Mädchen vor allem in der Zeit der Pubertät abnimmt. Obwohl die Schülerinnen in ihren Antworten die Zusammenarbeit in Gruppen nach dem Präventionsprogramm als gut bewerten, schätzen sie das Einbringen eigener Beiträge in eine Gruppenarbeit im Vergleich zu den Jungen relativ gering ein. Möglicherweise beruht diese negative Bewertung auf wenig ausgeprägtem Durchsetzungsvermögen und geringer Selbstbehauptungsfähigkeit der Mädchen in der Phase der Pubertät (vgl. Walker 2004, S. 22).

Sowohl die Schülerinnen als auch Schüler bewerten das Statement „Es gelingt mir, Übungen aus dem Trainingsprogramm auch im Schulalltag erfolgreich anzuwenden“ am schlechtesten. Diese Einschätzung der Jugendlichen finde ich sehr realistisch, stellt doch eine Übertragung des Gelernten auf andere Bereiche eine große Herausforderung für die Jugendlichen nach relativ kurzer Übungszeit dar, in der Spiele und Übungen zu Kommunikation und Kooperation im Mittelpunkt des Konfliktpräventionstrainings standen. Zudem fand die zweite Befragung der SchülerInnen bereits einen Tag nach Beendigung der Übungssequenzen statt, sodass sich den Jugendlichen nur wenig Gelegenheit bot, das Gelernte auch im Schulalltag anzuwenden. Diesem Nachteil bezüglich des frühen Befragungszeitpunktes stand jedoch ein gravierender Vorteil gegenüber, nämlich jener der besseren Erinnerbarkeit der Jugendlichen an das durchgeführte Programm.

Die Ergebnisse aus dieser zweiten Befragung zur Einschätzung des Konfliktpräventionsprogramms aus der Perspektive der Jugendlichen können erst unter Einbeziehung der ausgewerteten Interviews tiefere Bedeutung gewinnen.

2.5.8.2 Auswertung der fokussierten Interviews durch qualitative Inhaltsanalyse

2.5.8.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Ziele der Interviewauswertungen durch die qualitative Inhaltsanalyse bestehen für mich vorwiegend darin,

- zunächst ein möglichst vielfältiges und differenziertes Bild über die von den Jugendlichen subjektiv erlebten und erfahrenen Wirkungen bezüglich ihrer Kommunikation, Kooperation, ihres Konfliktverhaltens und des Klassenklimas auf das im Klassenverband absolvierte Konfliktpräventionsprogramm zu erhalten und

- anschließend die quantitativen Ergebnisse durch die Fragebogenerhebungen mit Hilfe der qualitativen genauer interpretieren zu können.

Das transkribierte Datenmaterial aus den vier fokussierten Interviews bietet durch den Einsatz eines Interviewleitfadens eine relativ klare Strukturierung. Durch die qualitative Analyse werden Gegenstände und Zusammenhänge nicht nur analysiert, vielmehr gilt es, *„sich in sie hineinzuversetzen, sie nach zu erleben und somit zu verstehen. Es geht bei der qualitativen Analyse immer darum, das Besondere, das Einmalige, Individuelle in seiner Ganzheit zu verstehen“* (Schnaitmann 2004, S. 81, 82).

Das von Mayring entwickelte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst folgende Bereiche:

Festlegung des Materials

In einem ersten Schritt wird in Anlehnung an Schnaitmann (2004) die Grundgesamtheit, über welche Aussagen gemacht werden sollen, genau bestimmt. In einem zweiten sind eine präzise Beschreibung der Entstehungssituation der Interviewprotokolle und in einem dritten Schritt die Angabe formaler Charakteristika des Materials, wie etwa angewendete Transkriptionsregeln, erforderlich. (Vgl. Schnaitmann 2004, S. 82)

Fragestellung der Analyse

Für das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gilt es, eine spezifische Fragestellung zu formulieren, um damit der Analyse eine bestimmte Richtung zu geben (vgl. Schnaitmann 2004, S. 82). Das Material wird nach der Lasswell'schen Formel (Mayring 1993, zit. n. Schnaitmann 2004, S. 83): *„Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?“* gesichtet. Da die qualitative Inhaltsanalyse nicht nur von Regeln, sondern auch von Theorien geleitet wird, bedeutet dies, *„dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss“* (Mayring 1993, zit. n. Schnaitmann 2004, S. 83).

Ablaufmodell der Analyse

Durch den genau vorgegebenen Ablauf der Analyse in einzelne Interpretationsschritte wird sie, so Mayring (2007), für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Es finden qualitative Techniken Anwendung, indem mit Hilfe eines Kategoriensystems die Interviewprotokolle analysiert werden. (Vgl. Mayring 2007, S. 53) *„Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“* (Mayring 2007, S. 53).

Spezielle Techniken qualitativer Inhaltsanalyse

Es gibt verschiedene Techniken systematischer Interpretation, die sich in drei Grundformen einteilen lassen, die

- o Zusammenfassung, deren Ziel darin zu sehen ist, das Datenmaterial durch Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Selektion, Integration und Bündelung bis auf die notwendigen Inhalte zu reduzieren,
- o Explikation, bei der zu einzelnen unklaren Textpassagen zusätzliches Material herangezogen wird, um eine Klärung der entsprechenden Textstelle zu erreichen,
- o Strukturierung, welche die wichtigste inhaltsanalytische Technik darstellt und durch ein Kategoriensystem erreicht wird, mit dessen Hilfe das Datenmaterial geordnet werden kann (vgl. Mayring 2007, S. 58). Vor allem diese Technik ist für die Auswertung der Interviews der vorliegenden Arbeit von Relevanz.

Es folgt die Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die Fragestellung (vgl. Schnaitmann 2004, S. 83).

2.5.8.2.2 Kategoriensystem

In Anschluss an die Transkription erstelle ich vor allem auf deduktivem und weniger auf induktivem Weg das Kategoriensystem.

Deduktiv meint, so Altrichter (1998), dass Kategorien bereits vor Durchsicht des Datenmaterials aufgrund des theoretischen Vorverständnisses der ForscherInnen entwickelt werden, wohingegen induktiv bedeutet, Kategorien während und nach Durchsicht des Materials zu generieren. In der Aktionsforschung erweist sich die Kombination deduktiven und induktiven Vorgehens als günstig. (Vgl. Altrichter u.a. 1998, S. 174)

Die Kategorienbildung dieser Forschungsarbeit basiert auf meinem theoretischen Vorverständnis, der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und bezieht sowohl den Interviewleitfaden als auch in Anlehnung an Altrichter u.a. (vgl. 1998, S. 174) Textstellen des Datenmaterials ein, die Unerwartetes und Neues bereithalten.

Im Rahmen der qualitativen Auswertungstechnik der Strukturierung beschreibe ich die Kategorien, ordne ihnen entsprechende Textstellen zu und führe Ankerbeispiele an (vgl. Mayring 2007, S. 82, 83), die, falls nötig, nicht nur die Antworten der Jugendlichen, sondern auch meine Fragestellungen umfassen, um einen Bedeutungsverlust der Aussagen zu vermeiden.

In einem weiteren Schritt vergleiche ich die zur jeweiligen Kategorie gehörenden Textstellen sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch Differenzen (vgl. Felder 1999, S. 102) und erstelle abschließend ein zusammenfassendes Resümee zu den Interviews, das ich in Folge den quantitativen Befragungsergebnissen zu den Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms (F 2, Teil 1, Teil 2) gegenüberstelle.

Die nun gewonnenen Kategorien beinhalten:

- Anfängliche Erwartungen der Jugendlichen bezüglich des Konfliktpräventionsprogramms.
- Motivationsfaktor der Übungssequenzen zur Konfliktprävention:
 - o hoher Motivationsfaktor,
 - o mittlerer Motivationsfaktor,
 - o geringer Motivationsfaktor.

- Lernerfahrungen der Jugendlichen bezüglich...
 - o Kommunikation (Lernerfahrungen bezüglich eigener Mitteilungen, des Zuhörens, des Umgangs mit Gefühlen und bezüglich der Gesprächsbereitschaft),
 - o Kooperation (Lernerfahrungen durch Kooperationsspiele, in der nonverbalen Zusammenarbeit, bezüglich Konkurrenz und Vertrauensbildung, Entscheidungsfindung in der Gruppe und Auswirkungen auf das Kooperationsverhalten der Jugendlichen),
 - o des Konfliktumgangs.
- Weitere Lernerfahrungen.
- Subjektiv erlebte Auswirkungen auf die Klasse:
 - o Konflikthäufigkeit,
 - o Verhältnis zu den KlassenkollegInnen des anderen Geschlechts,
 - o Verhältnis zu den KlassenkollegInnen des eigenen Geschlechts.
 - o Weitere Auswirkungen auf das Klassenklima.
- Deskription einer „guten“ Konfliktlösung aus der Sicht der Befragten.

In der nun anschließenden Auswertung haben nachstehende Abkürzungen folgende Bedeutung:

I. = Interview oder Interviewerin; P. = SchülerIn, m. = männlich; w. = weiblich; Anm. d. Verf. = Anmerkung der Verfasserin, Z. = Zeile.

2.5.8.2.2.1 Erwartungen

Diese Kategorie umfasst die Aussagen der befragten Jugendlichen zu ihren erinnerten anfänglichen Erwartungen, Vorstellungen und Hoffnungen hinsichtlich des Konfliktpräventionsprogramms.

Dabei versprechen sich drei SchülerInnen eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Buben:

„Ja, also. Ich habe gehofft, dass wir mit den Buben etwas besser klar kommen. Also, ich kenne mich mit den Buben nicht so gut aus, aber - ich habe gedacht, vielleicht geht es dann ein bisschen besser.“ (I.1, w., Z. 11-13)

„Ja, also, dass es besser in der Klasse läuft wie es ist. Also, jetzt ist es eh besser geworden wegen den Streitereien. Weißt eh, Buben gegen Mädels. Dass dies halt ein bisschen besser wird.“ (I.2, w.; Z. 16-18)

„Dass Mädchen und Buben sich mehr verstehen...“ (I.3, m.; Z. 32)

Für ein Mädchen besteht zu Beginn der Übungssequenzen die Hoffnung, dass die körperlichen Attacken durch einen Mitschüler aufhörten:

„Ja, also, wenn ich mit dem C. streite, dass er nicht immer so haut, ich habe gehofft, dass das jetzt endlich einmal aufhört.“ (I.1, w.; Z. 20, 21)

Ein Jugendlicher betont neben der anfänglichen Erwartung eines besseren Verhältnisses zwischen Mädchen und Buben die Vorstellung gemeinsamer Freizeitaktivitäten:

„Dass Mädchen und Buben sich mehr verstehen und etwas ausmachen auch einmal ---.“ (I.3, m.; Z. 32, 33)

Beide befragten Jungen erwarten sich anfänglich von den Übungssequenzen sowohl Spaß als auch Lernerfahrungen bezüglich Konfliktprävention bzw. Konfliktlösung:

„Ja, dass es lustig wird und - dass wir viel Spaß haben...“ (I.3, m.; Z. 15)

„Ja, zum Beispiel --- Spiele oder --- Sketches.“ (I.4, m.; Z. 17)

„Konfliktlösungen und halt...“ (I.3, m.; Z. 19)

„Ja, so ----- dass wir da jetzt lernen, wie man keine Streits mehr anfängt.“ (I.4, m.; Z. 10)

2.5.8.2.2.2 Motivationsfaktor

Diese Kategorie thematisiert all jene Aussagen der SchülerInnen, die Gefallen bzw. Missfallen der Befragten an den Übungen und Spielen des Präventionsprogramms zum Ausdruck bringen. Dazu eignet sich meines Erachtens die Technik der skalierenden Strukturierung, in der ich die Ant-

worten der Jugendlichen drei Bereichen zuordnen, welche einen hohen, mittleren und geringen Motivationsfaktor bezüglich der absolvierten Übungssequenzen zur Konfliktprävention widerspiegeln (vgl. Gläser-Zikuda 2005, S. 71).

Ein hoher Motivationsfaktor liegt dann vor, wenn die Jugendlichen in ihren Aussagen zu den Trainingsbausteinen des Programms ihre Freude, ihr Interesse und ihren Spaß bekunden, ein mittlerer, wenn sich die Befragten neutral oder ambivalent zu den Übungssequenzen äußern und schließlich ein geringer, wenn die SchülerInnen keinen Gefallen an den Übungen und Spielen finden.

- **Hoher Motivationsfaktor**

Alle vier befragten Jugendlichen drücken in ihren Aussagen ihre Begeisterung für die Spiele des Konfliktpräventionsprogramms aus:

„Also gefallen hat mir, wenn wir Spiele gemacht haben...“ (I.1, w.; Z. 29)

„Alle Spiele haben mir eigentlich gefallen...“ (I.3, m.; Z. 38)

Das Kooperationsspiel „Durch Kreativität gemeinsam Probleme lösen“ zum Schwerpunkt „Vertrauen und Konkurrenzbildung“ wird von allen vier SchülerInnen positiv erwähnt:

„Das mit den Streichhölzern habe ich voll cool gefunden, wo wir einmal in der Gruppe gearbeitet haben...“ (I.2, w.; Z. 41, 42)

„Das mit den Streichhölzern...“ (I.4, m.; Z. 30, 31)

Zwei Jugendlichen gefällt das Kennenlernspiel „Suche mindestens eine Person, die...“ in besonderer Weise:

„Ja, wenn wir mit dem Zettel herumgelaufen sind und fragen haben müssen, wer das Harry Potter Buch zum Beispiel gelesen hat, und dann sind wir halt auch zu den Buben gegangen und dann haben wir sie auch gefragt und wir haben schnell unterschreiben müssen, das war hetzig.“ (I.1, w.; Z. 36-39)

Zu weiteren Spielen äußern sich die Befragten unterschiedlich. So finden das Kooperationsspiel „Luftballons im Spiel halten“ bei einem Jugendlichen und das nonverbale Kooperationsspiel „Zwillingsmalerei“ bei einem Mädchen großen Anklang:

„Das mit den Luftballons war lustig ---“ (I.3, m.; Z. 61)

„... und da, wo wir das Haus gemalt haben. Wo wir halt den Hund gemalt haben, wo wir einmal zusammen - wer einmal führt und wer halt nicht. Das hat mir auch gut gefallen.“ (I.2, w.; Z. 42-44)

Drei Befragte bringen in den Interviews ihre Freude darüber zum Ausdruck, dass Teile der Übungssequenzen zur Konfliktprävention im Freien stattfanden:

„Also gefallen hat mir, wenn [...] oder wenn wir hinaus gegangen sind...“ (I.1, w.; Z. 29, 30).

„Draußen ist es feiner, die frische Luft , ja ---“ (I. 3, m.; Z. 145)

Zwei Jugendliche äußern sich auf die Frage nach Übungen und Spielen, die ihnen im Kontext des Programms gefallen haben, positiv zu Übungen, die sich auf die Förderung des Selbstwerts mit dem Schwerpunkt „Bestätigung von anderen“ sowie auf Kommunikation mit dem Fokus „Wahrnehmung“ beziehen:

„--- Ja also, zum Beispiel, wenn wir in Ko-Ko-Ko das Spiel gespielt haben, da wo wir jemandem, mit dem wir nicht so viel zu tun haben, aber dann etwas Gutes sagen mussten...“ (I.1, w.; Z. 59-61)

„Das mit der alten Frau und mit der jungen Frau....“ (I.4, m.; Z. 30)

Einem Befragten gefallen die häufige Gruppenarbeit und die Abwechslung, die das Konfliktpräventionsprogramm bietet, in besonderer Weise:

„Dass wir da oft in der Gruppe gearbeitet haben und ----- und dass wir da - dass wir da eine ziemliche Abwechslung gehabt haben.“ (I.4, m.; Z. 19, 20)

- **Mittlerer Motivationsfaktor**

Zwei Befragte drücken in ihren Antworten einen mäßigen Gefallen an den Übungen zur Kommunikation mit dem Schwerpunkt „Zuhören“ aus:

„Und ja ----- das war sonst eigentlich ganz okay.“ (I.1, w.; Z. 90, 91)

„Das ist noch gegangen [...] und wir waren auch im Freien. [...] okay, ja ---“ (I.3, m.; Z. 151-154)

Zwei Jugendliche äußern sich ambivalent zu den Übungen zur Kommunikation mit dem Fokus „Zuhören und sich mitteilen“:

„...und die „Ich-“ Botschaften. Das war zwar gut, aber - also wir haben einfach sehr viel geschrieben. Das war halt ein bisschen anstrengend...“ (I.2, w.; Z. 74-76)

„Ja, die waren auch so langweilig. Warum braucht man so etwas?“ (I.3, m.; Z. 162). „...Aber sie sind noch gegangen.“ (I.3, m.; Z. 195)

Ein Mädchen empfindet die Übungen des Konfliktpräventionsprogramms unterschiedlich:

„...ja --- es war eigentlich alles toll, aber halt ein paar Übungen, die waren halt ein bisschen langweiliger und die anderen etwas interessanter --- das war halt immer unterschiedlich. Aber so richtig gefallen und nicht gefallen hat mir nichts, also hat alles gut gepasst.“ (I.1, w.; Z. 70-73)

- **Geringer Motivationsfaktor**

Drei Befragte äußern ihren Unmut darüber, Aufgaben schriftlich zu bearbeiten:

„Ja, dass wir halt so viel geschrieben haben [...] ...also wir haben einfach sehr viel geschrieben. Das war halt ein bisschen anstrengend.“ (I.2, w.; Z. 74-76)

„Das Schreiben --- [...] Äh - das ist lästig --- in der Schule muss man so oder so viel schreiben, dann auch noch bei einem Projekt schreiben, das ist - blöd.“ (I.3, m.; Z. 135- 138)

Eine Schülerin kann sich kaum für das Kooperationsspiel „Luftballons im Spiel halten“ begeistern:

„Ja - das mit dem Luftballon --- das war ein bisschen schwierig, [...] und das war nicht so gut.“ (I.2, w.; Z. 56-58)

Einem Jugendlichen behagt die „Zwillingsmalerei“ zur Förderung der non-verbalen Zusammenarbeit wenig:

„Das mit dem Zeichnen war für mich eigentlich nicht so lustig. Wo der A. einfach geführt hat und ich das mitmachen habe müssen...“ (I.3, m.; Z. 107, 108)

„Weil das ist halt langweilig, weil man nichts macht ...“ (I.3, m.; Z. 125)

Ein Mädchen bringt sein Missfallen bzw. sein Unverständnis für die Übungen zur Kommunikation mit dem Schwerpunkt „sich nonverbal ausdrücken“ und „Körpersprache“ zum Ausdruck:

„Ja, vielleicht das mit Mimik und Gestik und das, und da haben Sie gesagt, wenn man dann die Arme verschränkt, dass das dann verschlossen wirkt. Aber ich denke einfach nur, dass das einfach nur fein ist oder so und das war ein bisschen - das hat mir halt nicht so gefallen...“ (I.1, w.; 81-84)

Dieselbe Jugendliche gibt an, dass für sie die Übungen des Konfliktpräventionsprogramms im Klassenzimmer weniger Motivationscharakter aufwiesen als im Freien:

„...und ja, wenn wir drin gewesen sind --- dann war es meistens ein klein bisschen --- ein klein bisschen langweilig halt, aber dann ist wieder etwas Interessanteres gekommen...“ (I.1, w.; Z. 30-32)

2.5.8.2.2.3 Eigene Lernerfahrungen

Lernen basiert auf ganzheitlichen Lernprozessen, in denen kognitives, emotionales und soziales Lernen untrennbar miteinander verbunden sind, und wird in der Tradition von Dewey und Hentig als erfahrungsorientiert und demokratisch verstanden (vgl. Faller u.a. 2007, S. 32). Die Lernerfah-

rungen der SchülerInnen werden dabei in sowohl deduktiv gewonnenen Subkategorien, die auf dem didaktischen Konzept Walkers (2004) zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten aufbauen, als auch induktiv gewonnenen, die auf den Interviewinhalten der Befragten basieren, zusammengefasst und schließen Kommunikation, Kooperation, den Umgang mit Konflikten und weitere Lernerfahrungen der Jugendlichen ein.

- **Lernerfahrungen bezüglich Kommunikation**

Die Auswertung dieser Kategorie dient dazu, Veränderungen der Jugendlichen bezüglich ihrer kommunikativen Kompetenz festzustellen. Die Fähigkeit der Kommunikation im Sinne Walkers (vgl. 2004, S. 74-97), beinhaltet vier Schwerpunkte, die in den Übungssequenzen zur Konfliktprävention auch angewendet wurden:

- „Beobachten und wahrnehmen“,
- „sich verbal und nonverbal ausdrücken“,
- „Zuhören und sich mitteilen“,
- „Gefühle wahrnehmen und mit ihnen umgehen“.

Aus den eben angeführten Kommunikationsschwerpunkten und aus den Aussagen der Jugendlichen lassen sich bezüglich kommunikativer Lernerfahrungen nun deduktiv und induktiv folgende Subkategorien gewinnen:

- o Lernerfahrungen bezüglich eigener Mitteilungen
- o Lernerfahrungen bezüglich des Zuhörens
- o Lernerfahrungen bezüglich des Umgangs mit Gefühlen und
- o Lernerfahrungen bezüglich der Gesprächsbereitschaft.

- o **Lernerfahrungen bezüglich eigener Mitteilungen**

Diese Kategorie konzentriert sich auf all jene Aussagen der Jugendlichen zu ihren persönlichen Lernerfahrungen im Rahmen der Übungssequenzen, die sich auf Veränderungen, vor allem der verbalen Ausdrucksweise der SchülerInnen, beziehen.

Alle vier Befragten geben an, seit Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms in ihrem verbalen Ausdruck zunehmend auf Schreien zu verzichten:

„--- Ja, dass ich halt nicht gleich schrei oder so.“ (I.1, w.; Z. 187)

„Dass man nicht gleich schreien anfängt, sondern einmal ruhig darüber redet und nicht gleich streitet.“ (I.3, m.; Z. 240, 241)

Drei Jugendliche erwähnen explizit, in konfliktträchtigen Gesprächssituationen Ruhe zu bewahren:

„... und ich bin auch ein bisschen ruhiger.“ (I.2, w.; Z. 245, 246)

„..., sondern einmal ruhig darüber redet...“ (I.3, m.; Z. 240, 241)

Drei Befragte erzählen, in ihren Mitteilungen seltener „Du“-Botschaften anzuwenden:

„Zum Beispiel, wenn mich zuhause meine Schwester ärgert, dann sag ich es ihr doch nicht gleich und sag „Du blöde Kuh!“, sondern ich rede davor mit ihr...“ (I.1, w.; Z. 187-189)

„... früher habe ich gleich gesagt: „Maah, du Gemeine!“, aber jetzt beziehe ich es auch manchmal auf mich und nicht immer auf den anderen.“ (I.2, w.; Z. 167-169)

Einer dieser drei Jugendlichen führt die Reduktion von „Du“-Botschaften im verbalen Verhalten weniger auf das Konfliktpräventionsprogramm als vielmehr auf die zunehmende Reife der SchülerInnen zurück:

„...die Grammatik, diese - wie man sprechen soll, damit man Konflikte lösen kann, das machen wir meistens halb so, halb so. [...] Ja, wir tun ein bisschen Schimpfwörter verwenden, und ein bisschen - nicht Schimpfwörter verwenden. [...] Ja letztes Jahr war es logischerweise mehr, weil --- jetzt sind wir ein bisschen reifer wie in der zweiten.“ (I.4, m.; Z. 127-140)

Zur Anwendung von „Ich“-Botschaften äußern sich die vier Befragten different. Die beiden Schülerinnen geben an, in ihren verbalen Äußerungen „Ich“-Botschaften einzusetzen, wobei die Aussage eines Mädchens darauf schließen lässt, dass die Verwendung von „Ich“-Botschaften keineswegs automatisiert sei und einen ständigen Bewusstmachungsprozess erfordere:

„Ja also, man drückt sich schon so aus, wie wir es gelernt haben. Aber manchmal vergesse ich es halt wieder...“ (I.1, w.; Z. 125, 126)

„Ja, dass man halt, eben das (nachdenklich) ----- eben dass man das besser löst, dass man halt die „Ich“-Botschaften sagt und nicht immer „Du“ sagt, sondern, dass man sich selber auch einmal miteinbezieht.“ (I.2, w.; Z. 34-36)

Ein Jugendlicher erwähnt, „Du“-Botschaften automatisiert zu haben und „Ich“-Botschaften speziell in stark emotional beladenen Situationen nicht anwenden zu können:

„Aber, wenn man das macht, dann macht man das nicht irgendwie, weil man es gerade machen will, sondern weil es sich einfach in den Kopf hineingebrannt hat.“ (I.4, m.; Z. 204-206)

„Ja, --- wenn man richtig wütend ist, kann man sich an so etwas halt nicht halten.“ (I.4, m.; Z. 195, 196)

Ein Schüler äußert sich widersprüchlich zu seinen kommunikativen Lernerfahrungen. Er berichtet zunächst, keinerlei Veränderungen durch die Absolvierung der Übungssequenzen erlebt zu haben. Der Jugendliche zweifelt am Sinn von „Ich“-Botschaften für Konfliktlösungen und erklärt zudem, bislang noch keinen Streit bzw. keine Gelegenheit vorgefunden zu haben, diese auch auszuprobieren. An späterer Stelle jedoch erzählt der Schüler sehr wohl von kommunikativen Veränderungen:

„Ja, die waren auch so langweilig. Warum braucht man so etwas? [...] Ja schon -- aber man braucht nur „Entschuldigung“ sagen, dann passt das. [...] ...dann ist es wieder gut. Manchmal ist es besser--- [...] Dann bringt sicher eine „Ich“-

Botschaft etwas, aber nur dann. [...] Ich habe bis jetzt noch keinen Streit gehabt...“ (I.3, m.; Z. 162, 166, 167, 173, 176, 205)

„Dass man nicht gleich schreien anfängt, sondern einmal ruhig darüber redet und nicht gleich streitet.“ (I.3, m.; Z. 240, 241)

Zwei Befragte erwähnen, seit dem Konfliktpräventionsprogramm überlegter in ihren Mitteilungen zu agieren:

„Ja, dann denke ich schon davor nach und sage halt --- das mag ich nicht und bitte lass das oder so --- und dann tue ich jetzt eher nachdenken, was ich sage.“ (I.1, w.; Z. 199, 200)

o Lernerfahrungen bezüglich des Zuhörens

Drei Jugendliche berichten von Veränderungen ihres eigenen Zuhörens seit Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention.

Beide Mädchen geben an, konzentrierter bzw. besser zuhören zu können und Stellung zum Gehörten zu beziehen:

„Ja, sonst habe ich immer, wenn mir jemand etwas erzählt hat, noch etwas geschrieben oder dann nur mit dem halben Ohr zugehört und jetzt höre ich halt auf und rede und sage, dass das blöd ist oder so.“ (I.1, w.; Z. 214-216)

„Also, wenn zum Beispiel wer etwas vom Urlaub erzählt oder so, dann sage ich auch, wie es war und früher habe ich einfach nur zugehört und die anderen haben dann halt immer hineingeredet...“ (I.2, w.; Z. 128-130)

„Ich kann jetzt viel besser zuhören.“ (I.2, w.; Z. 166)

Ein Befragter erwähnt, durch die Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms keine Veränderungen bei sich bezüglich des Zuhörens wahrzunehmen:

„Ich habe immer gleich zugehört.“ (I.3, m.; Z. 247)

o **Lernerfahrungen bezüglich des Umgangs mit Gefühlen**

An dieser Stelle werden jene Aussagen der Jugendlichen angeführt, die den Umgang mit eigenen Emotionen und den mit Gefühlen anderer thematisieren.

Drei Jugendliche nehmen in den Interviews Stellung zu ihrem Umgang mit Gefühlen.

Ein Mädchen erklärt, mit ihren eigenen Emotionen nie Probleme zu haben und nun sensibler mit den Gefühlen anderer umzugehen:

„Mit meinen Gefühlen habe ich eigentlich gar keine Probleme, aber von den anderen, wenn sie einmal traurig sind oder so, dann gehe ich schon hin und sage: „Was ist denn?“ oder so und dann tröste ich sie.“ (I.2, w.; Z. 172-174)

Ein Schüler bemerkt, dass sein Umgang mit seinen Gefühlen auch nach Durchführung der Trainingsbausteine unverändert sei:

I: „Hast du das Gefühl, dass du mit Gefühlen wie zum Beispiel Ärger nun anders umgehen kannst oder auch andere Möglichkeiten gelernt hast, damit umzugehen?“

P3: „Nein, eigentlich nicht---“

I: „Wie drückt sich denn Ärger bei dir aus?“

P3: „Ich rede nichts mehr mit ihm - oder mit ihr---“

I: „Was tust du dann?“

P3: „Warten!“

I: „Warten, bis dein Ärger wieder ---?“

P3: „Ja, bis er sich wieder --- dämpft.“ (I.3, m.; Z. 255-264)

Die Lernerfahrungen des folgenden Schülers zu diesem Bereich beziehen sich auf das Ausleben von Emotionen bei seinen Freunden und auf gute Gespräche mit seinen Kollegen:

I: „.... was hast du vom Training für dich mitnehmen können [...] bezüglich deiner Sprache, [...] des Umgehens mit Gefühlen wie Ärger?“

P4: „Ja, --- mhm, wenn man bei seinen Freunden ist, kann man Emotionen mehr raus lassen.“

I: „Als...?“

P4: „...als früher!“

I: „Lebst du deine Emotionen seit dem Konfliktpräventionsprogramm mehr aus?“

P4: „Manchmal.“

I: „Aha. Inwiefern ist das anders als früher?“

P4: „Ja, dass man mit seinen Kollegen gut reden kann.....“ (I.4, m.; Z. 175-186)

o **Lernerfahrungen bezüglich der Gesprächsbereitschaft**

In diesem Abschnitt stehen jene Aussagen der Jugendlichen im Mittelpunkt des Interesses, die sich auf ihre Gesprächsbereitschaft als Basis für einen gewaltfreien Konfliktumgang und für Konfliktlösungen beziehen.

Die Antworten beider Mädchen signalisieren eine seit dem Konfliktpräventionsprogramm zunehmende Gesprächsbereitschaft in konfliktträchtigen Situationen:

„Zum Beispiel, wenn mich zuhause meine Schwester ärgert, dann sag ich es ihr doch nicht gleich und sag „Du blöde Kuh!“, sondern ich rede davor mit ihr, und sage ihr, dass sie das lassen soll...“ (I.1, w.; Z. 187-190)

„Ja, ich mag das halt nicht, wenn man einfach etwas von meinem Federpennal herausnimmt und nicht fragt. Und dann sage ich, habe ich zum Beispiel ihr das dann auch gleich gesagt. Das macht sie dann auch nicht mehr. [...] Doch das nützt --- das nützt schon mehr, denn wenn man gleich schreit, bringt es sicher nichts ---.“ (I.2, w.; Z. 120-126)

• **Lernerfahrungen bezüglich Kooperation**

Für Walker (2004) bedeutet Kooperation einen Prozess der Zusammenarbeit zwischen gleichberechtigten PartnerInnen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Dabei bringen die Kooperierenden eigene Ideen, Interessen, Motive und Bedürfnisse ein, ohne die der anderen zu vernachlässigen. Eigenes Durchsetzen, Nachgeben, Kompromisse schließen und das Suchen nach neuen Wegen sind zentrale Lernaufgaben im Bereich der Kooperation, die sich vor allem in Methoden der PartnerInnen- und Grup-

penarbeit, offener Lernformen und des Projektunterrichts verwirklichen lassen. (Vgl. Walker 2004, S. 97)

Kooperation umfasst die Schwerpunkte:

- „Kooperationsspiele“,
- „nonverbale Zusammenarbeit“,
- „Konkurrenz und Vertrauensbildung“ und
- „Entscheidungsfindung in der Gruppe“ (Walker 2004, S. 101- 110).

Diese Kategorie will nun die Kooperationserfahrungen der Jugendlichen in den jeweiligen Spielen und Übungen zu den eben angeführten vier Schwerpunkten im Rahmen des Konfliktpräventionsprogramms näher beleuchten und verschiedene Auswirkungen auf das Kooperationsverhalten der SchülerInnen aufzeigen.

Als Subkategorien fungieren:

- o Lernerfahrungen bezüglich Kooperationsspielen,
- o Lernerfahrungen bezüglich nonverbaler Zusammenarbeit,
- o Lernerfahrungen bezüglich Konkurrenz und Vertrauensbildung,
- o Lernerfahrungen bezüglich Entscheidungsfindung in der Gruppe und
- o Auswirkungen auf das eigene Kooperationsverhalten.

o Lernerfahrungen bezüglich Kooperationsspielen

Die Lernerfahrungen der Jugendlichen beziehen sich auf das Kooperationsspiel „Luftballons im Spiel halten“, zu dem drei der vier SchülerInnen in den Interviews Stellung nehmen.

Beide befragten Schüler erwähnen eine bessere Zusammenarbeit in der gemeinsamen Gruppe von Mädchen und Buben als in der ausschließlich männlichen Gruppe. Den Grund dafür sehen die Befragten vor allem im Egoismus der Jungen:

P3: „Zuerst waren die Mädchen und Buben getrennt. Dann hat der Lehrer gemischt und dann waren wir alle dran.“

I: „Und in welcher Gruppe hat es am besten funktioniert?“

P3: „Buben und Mädchen gemischt.“

I: „In der gemischten Gruppe ist es besser gegangen als in der reinen Bubengruppe?“

P3: „Ja.“

I: „Warum denkst du, war das so?“

P3: „Weil vielleicht --- ach, ich weiß es nicht.“

I: „Vielleicht hast du doch eine Idee, warum das so gewesen sein könnte, dass es in der Bubengruppe nicht so gut gelungen ist?“

P3: „Weil alle wollten den Luftballon haben, da hat man nicht geteilt.“ (I.3, m.; Z. 65-76)

„Nein, in der Bubengruppe da hat fast jeder für sich gearbeitet.“ (I.4, m.; Z. 72)

Ein Jugendlicher bringt zum Ausdruck, dass die Burschen in der gemischten Gruppe eher die Bereitschaft zeigten, nachzugeben und auch den Mädchen Luftballons zu überlassen:

„Dann, wenn die Mädchen den Luftballon gehabt haben, dann haben wir ihnen den Luftballon gelassen und wenn die Buben ihn gehabt haben, dann haben wir ihn halt gehabt.“ (I.3, m.; Z. 78-80)

Aus den Aussagen eines Jugendlichen wird deutlich, dass dieses Kooperationsspiel nach anfänglichen, auch witterungsbedingten Schwierigkeiten zunehmend besser funktionierte:

„Ja, draußen ist es uns nicht so gut gegangen, weil da war so ein Wind. Aber drinnen, ist es schon, also es ist am Anfang auch noch nicht so gut gegangen, aber nach einer Zeit haben wir das halbwegs hingebacht.“ (I.4, m.; Z. 56-58)

Ein Mädchen empfindet die Zusammenarbeit bei diesem Spiel als wenig erfreulich. Die Jugendliche erlebt die Dominanz einzelner Schüler und die Unmöglichkeit, Eigenes einbringen zu können. Allerdings räumt sie ein, dass die Kooperation nach Reduzierung der Gruppengröße besser gelungen sei:

„Ja - das mit dem Luftballon --- das war ein bisschen schwierig, --- weil jeder hat irgendwie anders gezogen --- und da ist der Luftballon runter gefallen, und das war nicht so gut.“ (I.2, w.; Z. 56-58)

„... und beim Tuch haben alle so geschrieen und da hast du nichts sagen können ---.“ (I.2, w.; Z. 67, 68)

„Ja, aber - irgendwer hat sich immer in den Vordergrund gestellt und hat halt immer geredet und dann haben halt die anderen nichts sagen können.“ (I.2, w.; Z. 70, 71)

„Ja, wo wir --- wo wir alle zusammen waren, das ist nicht gut gegangen, weil da hat sich keiner auf einen Luftballon konzentrieren können, aber wo wir zu dritt waren, ist es besser gegangen.“ (I.2, w.; Z. 225-227)

o Lernerfahrungen bezüglich nonverbaler Zusammenarbeit

Die Übung „Zwillingsmalerei“ bietet den Jugendlichen Lernerfahrungen in Bezug auf nonverbale Mitteilungen, Wahrnehmung nonverbaler Signale und zudem Handlungsraum, in dem SchülerInnen Nachgeben und Durchsetzungsvermögen bzw. Führen und Loslassen erproben können.

Zwei Jugendliche, ein Mädchen und ein Junge, berichten von ihren sehr verschieden erlebten Erfahrungen mit dieser Übung.

Ein Mädchen erfährt die nonverbale Kooperation durch einen Wechsel von Führen und Führen-Lassen positiv und gleichberechtigt:

„Wo wir halt den Hund gemalt haben, wo wir einmal zusammen - wer einmal führt und wer halt nicht. Das hat mir auch gut gefallen.“ (I.2, w.; Z. 42-44)

„Also, ich habe mit der L. gearbeitet. Und - davor hat sie geführt und dann habe ich halt auch einmal geführt. Ja...“ (I.2, w.; Z. 49, 50)

Ein Jugendlicher empfindet die Übung als langweilig. Eine demokratische nonverbale Zusammenarbeit scheitert aufgrund eines fehlenden Führungswechsels:

„Das mit dem Zeichnen war für mich eigentlich nicht so lustig. Wo der A. einfach geführt hat und ich das mitmachen habe müssen ... “ (I.3, m.; Z. 107, 108)

„Weil das ist halt langweilig, weil man nichts macht...“ (I.3, m.; Z. 125)

„Äh --- er wollte zeichnen...“ (I.3, m.; Z. 129)

o Lernerfahrungen bezüglich Konkurrenz und Vertrauensbildung

Mit der Aufgabe „Durch Kreativität gemeinsam Probleme lösen“ finden die Jugendlichen Gelegenheit, mit anderen Gruppen in Konkurrenz zu treten und in der eigenen Gruppe in möglichst kurzer Zeit, gemeinsame Lösungen zu finden.

Alle vier Jugendlichen äußern sich in den Interviews zu ihren Erfahrungen mit dieser Aufgabe.

Zwei Befragte erleben die Kooperation in der Auseinandersetzung mit dieser Übung erfreulich.

Eine dieser Befragten berichtet von guter Zusammenarbeit, in der sich alle Beteiligten einbringen können. Trotz unterschiedlichster Vorstellungen bezüglich der Aufgabenbewältigung wird eine gemeinsame Lösung erreicht:

„Ja, da wollten wir einmal wissen, wie wir das zusammen lösen, weil da hat ja jeder andere Vorstellungen gehabt, aber wir haben es doch zusammengebracht.“ (I.2, w.; Z. 52-54)

„--- da hat halt jeder etwas Eigenes sagen können ...“ (I.2, w.; Z. 67)

„Total super gegangen, ja. Da haben wir gut zusammengearbeitet...“ (I.2, w.; Z. 231)

Ein Jugendlicher erwähnt die gute Kooperation bei der Durchführung dieser Aufgabe. Er führt den Erfolg der guten Zusammenarbeit sowohl auf Aufgabenteilung innerhalb des Teams als auch auf das gegenseitige Mögen und Kennen der Gruppenmitglieder zurück:

„Der P. und der A. haben eine Nummer gemacht und ich und der L. haben halt dann auch eine gemacht.“ (l.3, m.; Z. 91, 92)

I: „Und wie habt ihr in der Gruppe zusammengearbeitet?“

P3: „Gut ---“

I: „Und warum hat das so gut geklappt?“

P3: „----- weil wir uns mögen und kennen.“ (l.3, m.; Z. 96-99)

Eine Schülerin betont den mangelnden Kooperationswillen eines Mitschülers in der Gruppe bei der Bewältigung dieser Aufgabe:

„Ja da, wo Sie uns die Aufgaben gegeben haben zum Lösen, mit den Streichhölzern und das - dann hat der C. gesagt: „Ja denk einmal nach, oder!“ Und er hat hinterher gedacht und --- das war halt ein bisschen blöd, aber sonst ...“ (l.1, w.; Z. 47-50)

„Ja, er hat schon auch mitgemacht, aber ich glaube, er war nicht gerade begeistert, wenn er etwas machen muss.“ (l.1, w.; Z. 55, 56)

Einem Jugendlichen fällt anfänglich die Zusammenarbeit innerhalb seiner Gruppe schwer, jedes der Teammitglieder probiert zunächst auf eigene Faust. Zudem gibt der Schüler zu bedenken, dass die Lösung dieser Aufgabe ein ungewohntes Denken erfordere. Im weiteren Verlauf scheint die Kooperation zunehmend besser zu gelingen:

I: „Wie ist euch denn die Streichholzübung gelungen?“

P4: „Nicht so gut.“

I: „Nicht so gut?“

P4: „Nein, die haben wir am Anfang nicht verstanden. Da habe ich nämlich nicht den Text gelesen, was wir machen müssen.“

I: „Und dann mit der Zeit?“

P4: „Ist es dann gegangen.“ (l.4, m.; Z. 32-38)

I: „Wie habt ihr denn in der Gruppe zusammengearbeitet?“

P4: „Eher nicht so gut. Da hat einfach jeder einmal versucht, und ...“

I: „Okay, habt ihr jeder für sich oder...?“

P4: „Ja, manchmal haben wir gesagt: „Ja, probieren wir einmal so“, aber immer, wenn wir probiert haben, war es ja falsch, weil eigentlich ist es ja eine Lösung, die man sich nicht denkt. Zum Beispiel das mit den zwei Quadraten machen, da ist eines kleiner als das andere.“ (I.4, m.; Z. 41- 48)

„Ja, wir drei als Team haben gut zusammengearbeitet, glaube ich, und ein Beispiel haben wir die anderen gefragt.“ (I.4, m.; Z. 52, 53)

o **Lernerfahrungen bezüglich Entscheidungsfindung in der Gruppe**

Die kooperative Übung „Wir einigen uns“ lädt die Jugendlichen ein, innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens in einer Kleingruppe zu einer gemeinsamen Entscheidung bezüglich einer bevorstehenden Sommersportwoche zu gelangen.

Keine der Jugendlichen greift in den Interviews eigene Lernerfahrungen zu diesem Bereich auf, jedoch kristallisieren sich in der Auseinandersetzung mit den Transkripten Textstellen heraus, die sich der Subkategorie „Entscheidungsfindung“ zuordnen lassen.

Ein Mädchen sieht wenig Veränderung bezüglich gemeinsamer Entscheidungen auch nach Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention. So werden ihres Erachtens Entscheidungen nicht gleichberechtigt getroffen:

„...wenn wir zum Beispiel beim Tanz etwas machen müssen, dann reden alle und nachher, wenn jetzt jemand etwas vorschlägt: „Das jetzt nicht!“, dann maulen sie gleich herum. Nachher wird halt, wenn einer sagt: „Nehmen wir das!“, dann nehmen es alle, weil nicht jeder etwas zum Sagen hat...“ (I.1, w.; Z. 227-231)

Meine zweite Gesprächspartnerin erwähnt positive Veränderungen bezüglich Kooperation, speziell in Hinblick auf gemeinsame Entscheidungsfindungen:

„Also, ich habe früher immer gutes Teamwork gehabt, auch schon in der ersten Klasse, aber --- es gibt halt keine Anführer mehr, die immer alles führen. Das machen wir alle zusammen und nie, dass einer sagt: „Jetzt machen wir das und

das!“ und dann machen gleich alle das und das. „Nein, wir möchten das jetzt so machen!“ Das ist jetzt viel besser!“ (I.2, w.; Z. 208-212)

Ebenso werden in den Aussagen dieses Mädchens zu Lernerfahrungen in anderen Kooperationsschwerpunkten meines Erachtens demokratische Entscheidungen deutlich:

„Und - davor hat sie geführt, und dann habe ich - halt auch einmal geführt.“ (I.2, w.; Z. 49, 50)

„... da hat halt jeder etwas Eigenes sagen können ... “ (I.2, w.; Z. 67)

„Nein, da hat jeder reden können.“ (I.2, w.; Z. 233)

Dazu völlig konträre Erfahrungen erlebt dieselbe Jugendliche beim Kooperationsspiel „Luftballons im Spiel halten“ in einer geschlechtsheterogenen Gruppe:

„... jeder hat irgendwie anders gezogen ...“ (I.2, w.; Z. 57)

„... und beim Tuch haben alle so geschrieen und da hast du nichts sagen können...“ (I.2, w.; Z. 67, 68)

Auch die Buben nehmen den Egoismus in der ausschließlich männlichen Gruppe im Kooperationsspiel „Luftballons im Spiel halten“ wahr, der einer effektiven Zusammenarbeit entgegen steht:

„Weil alle wollten den Luftballon haben, da hat man nicht geteilt.“ (I.3, m.; Z. 76)

„Nein, in der Bubengruppe da hat fast jeder für sich gearbeitet.“ (I.4, m.; Z. 72)

Einer der beiden befragten Jungen erlebt im Rahmen der Übung „Zwillingsmalerei“ zur Förderung nonverbaler Kooperation keine Mitentscheidungsmöglichkeiten:

„Das mit dem Zeichnen war für mich eigentlich nicht so lustig. Wo der A. einfach geführt hat und ich das mitmachen habe müssen...“ (I.3, m.; Z. 107, 108)

o **Auswirkungen auf das Kooperationsverhalten**

Diese Subkategorie thematisiert persönliche Veränderungen der Jugendlichen in ihrem Kooperationsverhalten, die über die unmittelbaren Lernerfahrungen durch das Konfliktpräventionsprogramm hinausreichen. Beide Mädchen erkennen eine Weiterentwicklung in ihrem Kooperationsverhalten, die sich bei einer Jugendlichen auf zunehmende Hilfsbereitschaft und bei der anderen auf häufigeres Nachgeben bezieht:

„... oder ich kann dir helfen, also so, dass du es verstehst...“ (I.1, w.; Z. 120, 121)

„..., aber jetzt beziehe ich es auch manchmal auf mich und nicht immer auf den anderen. Und ich gebe auch mehr nach.“ (I.2, w.; Z. 167-169)

Ein Jugendlicher gibt an, durch die Übungssequenzen zur Konfliktprävention keine Lernfortschritte bezüglich seines Kooperationsverhaltens erzielt zu haben:

I: „Findest du, dass du in Bezug auf Kooperation durch das Trainingsprogramm etwas gelernt hast?“

P3: „Nein ---“ (I.3, m.; Z. 269-271)

Auch wenn dieser Junge nicht explizit Veränderungen in seinem Kooperationsverhalten ausdrückt, so geht aus seinen Aussagen dennoch hervor, dass er im Rahmen der Übungssequenzen sowohl in der Übung „Zwillingsmalerei“ erlebt, wie es ist, geführt zu werden, nachzugeben und nicht mitzuentcheiden als auch in der Aufgabenstellung „Durch Kreativität gemeinsam Probleme lösen“ erprobt, Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe zu praktizieren:

„Wo der A. einfach geführt hat und ich das mitmachen habe müssen...“ (I.3, m.; Z. 107, 108)

„Der P. und der A. haben eine Nummer gemacht und ich und der L. haben dann halt auch eine gemacht.“ (I.3, m.; Z. 91, 92)

Der zweite befragte Jugendliche erwähnt im Interview keine weiteren persönlichen Veränderungen in seinem Kooperationsverhalten.

- **Lernerfahrungen bezüglich des eigenen Konfliktumgangs**

Diese Kategorie umfasst Veränderungen, die sich auf die Art und Weise beziehen, wie Jugendliche mit Konflikten umgehen (vgl. Faller 1998, S. 7) und in Konfliktsituationen zurechtkommen. Dabei kann ein konstruktiver Konfliktumgang nur auf der Anwendung sowohl kommunikativer als auch kooperativer Fähigkeiten basieren, also auf einer Transferleistung der Lernerfahrungen der Jugendlichen im Kontext mit dem Konfliktpräventionsprogramm.

Drei Jugendliche geben explizit Veränderungen in ihrem Umgang mit Konflikten an, die sich vor allem auf das Kommunikationsverhalten der Befragten beziehen.

Die Aussagen eines Mädchens lassen auf kommunikative Veränderungen sowohl im Zuhören als auch in der eigenen Ausdrucksweise schließen:

„Ja also, ich denke schon, dass man besser damit umgehen kann, dass man netter redet und ja --- es ist besser geworden, und man hört auch besser zu und kann auch netter reden. Das ist schon gut.“ (I.1, w.; Z. 237-239)

„... und ich bin halt ein bisschen --- ruhiger, ich tue nicht gleich motzen oder so.“ (I.1, w.; Z. 121, 122)

„--- Ja, dass ich halt nicht gleich schrei oder so.“ (I.1, w.; Z. 187)

„Ja. Dann denke ich schon davor nach und sage halt...“ (I.1, w.; Z.199)

Auch die zweite Jugendliche spricht von Änderungen in ihrem Kommunikationsverhalten, die sowohl ihr Zuhören als auch ihre eigenen Mitteilungen und darüber hinausgehend ihren Umgang mit Gefühlen anderer betreffen. So betont das Mädchen, „Du“-Botschaften zu vermeiden, „Ich“-Botschaften zu favorisieren und empathisch auf die Gefühle anderer einzugehen:

„Ich kann jetzt viel besser zuhören. Und ----- ich kann auch viel besser Streit schlichten, früher habe ich gleich gesagt: „Maah, du Gemeine!“, aber jetzt beziehe ich es auch manchmal auf mich und nicht immer auf den anderen.“ (I.2, w.; Z. 166-169)

„... wenn sie einmal traurig sind oder so, dann gehe ich schon hin und sage: „Was ist denn?“ oder so und dann tröste ich sie.“ (I.2, w.; Z. 173, 174)

„Ja, jetzt kann ich es halt viel besser regeln und ich bin auch ein bisschen ruhiger (lacht).“ (I.2, w.; Z. 245, 246)

Ein Schüler sieht seine Veränderung, mit Konflikten umzugehen, in seinem Kommunikationsverhalten, indem er versucht, sein Schreien zu reduzieren und überlegter zu agieren:

I: „...kannst du mit Streit oder Konflikten [...] nun anders umgehen als vor dem Training?“

P4: „Ja!“

I: „Und inwiefern?“

P4: „Dass ich nicht gleich durchschreie! --- Dass ich auch überlege, ob er es wirklich war oder ob es seine Schuld ist...“ (I.4, m.; Z. 228-233)

Der vierte befragte Jugendliche gibt an, dass sich sein Umgang mit Konflikten nach Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention nicht verändert habe, aber für ihn sehr wohl die Möglichkeit bestehe, mit Konflikten anders umzugehen:

I: „Kannst du mit Streit oder Konflikten nun ein bisschen anders umgehen als vor dem Trainingsprogramm?“

P3: „Nein ---.“

I: „Nicht?“

P3: „Ich tue immer noch gleich.“

I: „Könntest du anders umgehen mit Streit?“

P3: „Ja. Können tue ich schon.“ (I.3, m.; Z. 294-300)

An anderer Stelle, auf die Frage nach seinen wichtigsten Lernerfahrungen, nennt dieser Befragte sehr wohl Veränderungen in seinem Kommunikationsverhalten, die sich auf seine eigenen Mitteilungen und sein Zuhören beziehen:

„Dass man nicht gleich schreien anfängt, sondern einmal ruhig darüber redet und nicht gleich streitet. Dass --- dass man den anderen ausreden lassen soll. Ja ---.“
(I.3, m.; 240-242)

Erfolgreicher Umgang mit Konflikten erfordert von den Jugendlichen neben kommunikativen Transferleistungen auch kooperative, die in den Aussagen beider Mädchen in Form zunehmender Hilfsbereitschaft und erhöhter Nachgiebigkeit zu tragen kommen:

„... ich kann dir helfen, also so, dass du es verstehst...“ (I.1, w.; Z. 120, 121)

„...Und ich gebe auch mehr nach...“ (I.2, w.; Z. 169)

Eine Jugendliche betont, dass ein veränderter Konfliktumgang zuhause einfacher gelinge als in der Schule:

„... finde ich, also zuhause ist es besser. Also mit Streit in der Schule geht es schon besser, aber zuhause ist es doch - ein bisschen leichter ---.“ (I.2, w.; Z. 251-253)

- **Weitere Lernerfahrungen**

Diese Kategorie umfasst erstens eine einmalig genannte Lernerfahrung eines Mädchens durch die Übung „Ich mag dich, weil...“, die zeitlich bereits lange zurückliegt und dem Themenkreis „Selbstwertgefühl“ mit dem Schwerpunkt „Bestätigung von anderen“ zugeordnet ist, und zweitens Transferleistungen der Jugendlichen.

- o **Lernerfahrungen bezüglich des Selbstwertgefühls**

Diese Subkategorie konzentriert sich auf die Äußerung einer Jugendlichen bezüglich ihrer Lernerfahrungen zur Übung „Ich mag dich, weil...“, in der

es darum geht, Anerkennung schenken und annehmen zu können. Im Rahmen dieser Übung erkennt das Mädchen die Schwierigkeit, jemanden, den man wenig kennt bzw. nicht mag, positiv zu bestätigen:

„--- Ja also, zum Beispiel, wenn wir in Ko-Ko-Ko das Spiel gespielt haben, da wo wir jemanden, mit dem wir nicht so viel zu tun haben, aber dann etwas Gutes über ihn sagen mussten. Und wenn jetzt zum Beispiel ein paar Buben gewesen sind, die ich nicht mögen habe, dann war das halt ein bisschen schwer, da etwas Nettes zu sagen. Und dann ist mir nicht gleich etwas Nettes eingefallen. Und bei den Mädels war es halt leichter, weil ich die halt besser kenne.“ (I.1, w.; Z. 59-65)

o Transferleistungen

Dieser Subkategorie werden die Aussagen der zwei befragten Schülerinnen zugeordnet, die eine Übertragung des in der Schule im Rahmen des Präventionsprogramms Gelernten auf Zuhause erkennen lassen.

Aus den Angaben beider Mädchen geht hervor, dass sie ihre Lernerfahrungen zu Kommunikation und Kooperation auch daheim umsetzen. Auf die Frage nach ihren Lernerfahrungen und Veränderungen durch die Übungssequenzen zur Konfliktprävention werden in den Aussagen der Jugendlichen Transferleistungen deutlich:

„Zum Beispiel, wenn mich zuhause meine Schwester ärgert, dann sag ich es ihr doch nicht gleich und sag: „Du blöde Kuh!“ sondern ich rede davor mit ihr und sage ihr, dass sie das lassen soll und sich nicht immer, zum Beispiel, wenn sie den DVD - Player ausleihen will und --- sie tut es zwar trotzdem, aber (nachdenklich) --- das ist halt anders, weil ich jetzt --- das hat sich halt auf mich ausgewirkt.“ (I.1, w.; Z. 187-192)

„Ja, wenn ich zum Beispiel --- meine Schwester hat einmal meinen MP3- Player kaputt gemacht, und da war ich total aggressiv - total wütend dann auf sie. Und dann hat sie einmal den Bleistift kaputt gemacht und dann habe ich gesagt, dass sie das bitte nicht mehr tun soll und dass sie besser auf meine Sachen aufpassen soll und seit dem geht es viel besser. Jetzt streite ich nicht mehr so oft mit ihr.“ (I.2, w.; Z. 111-116)

„Wenn ich jetzt gerade Hausübung mache, sagt die Mama, dass es Essen gibt, ich will aber die Hausübung davor fertig machen, dann sage ich halt: „Mama, mach bitte nächstes Mal etwas später was zum Essen!“ Und das hat sie dann auch eigentlich gemacht. Weil früher habe ich gesagt: „Mama, lass mich jetzt, ich tue jetzt Hausübung machen, lass mich!“ Dann habe ich gleich die Tür zuge schlagen. Und jetzt ist es halt viel besser (lacht).“ (I.2, w.; Z. 238-243)

2.5.8.2.2.4 Subjektiv erlebte Auswirkungen auf die Klasse

Diese Kategorie beinhaltet all jene Aussagen der Befragten, welche die Konflikthäufigkeit, das Verhältnis der Jugendlichen zum anderen und das zum eigenen Geschlecht erschließen und sich auf weitere Auswirkungen der Übungssequenzen des Programms auf die Klassengemeinschaft beziehen.

- **Konflikthäufigkeit**

Diese Subkategorie verdeutlicht, inwieweit die Jugendlichen durch die Absolvierung der Übungssequenzen Auswirkungen auf die Konflikthäufigkeit innerhalb ihrer Klassengemeinschaft wahrnehmen.

Drei InterviewpartnerInnen beziehen zur Auftretenshäufigkeit von Konflikten Stellung.

Beide Mädchen schätzen nach Durchführung des Programms die Konflikthäufigkeit innerhalb der Klasse geringer ein:

„Ja also, für die Konflikte, manchmal streiten wir halt schon in der Klasse, aber ich glaube, dass es auch etwas besser geworden ist.“ (I.1, w.; Z. 89, 90)

„Ich weiß nicht, irgendwie --- also so oft streiten wir eigentlich nicht mehr,....“ (I.1, w.; Z. 150)

Die zweite befragte Jugendliche betont eine reduzierte Konflikthäufigkeit sowohl in der Schule als auch zuhause:

„Wir streiten jetzt nicht mehr so oft. Also echt nicht mehr viel...“ (I.2, w.; Z. 159)

„... meine Schwester hat einmal [...] und seit dem geht es viel besser. Jetzt streite ich nicht mehr so oft mit ihr.“ (I.2, w.; Z. 111-116)

Ein Jugendlicher nimmt zwar nun weniger Konflikte innerhalb der Klasse an, geht jedoch von einem von vornherein so geringen Konfliktpotenzial unter den Jugendlichen aus, dass seines Erachtens kaum Veränderungen in der Auftretenshäufigkeit von Konflikten möglich seien:

„Mhm --- ja --- dass wir nicht mehr so viel streiten...“ (I.4, m.; Z. 235)

I: „Was hat sich für dich durch die Absolvierung des Programms in der Klasse geändert?“

P4: „Eigentlich nichts, weil wir streiten ja sowieso fast nie...“ (I.4, m.; Z. 106-108)

I: „ Und hast du das Gefühl, dass es seit dem Konflikttrainingsprogramm unter euch weniger Streit gibt?“

P4: „Ja, eigentlich - nicht so --- , weil es kann sich ja nicht viel ändern, wenn fast gar nichts da ist.“ (I.4, m.; Z. 117-120)

- **Verhältnis zu den KlassenkollegInnen des anderen Geschlechts**

Hier finden sich all jene Aussagen der Jugendlichen, die Veränderungen bzw. Stagnationen bezüglich Interaktionen mit und Beziehungen zu MitschülerInnen des anderen Geschlechts innerhalb der Klasse verdeutlichen.

Alle vier Befragten nehmen das Verhältnis zu den Jugendlichen des anderen Geschlechts als mehr oder weniger verbessert wahr.

Ein Mädchen sieht sowohl Veränderung als auch Stagnation im Kommunikationsverhalten der Jungen. Dabei betont die Schülerin die nun positiv verlaufenden Gespräche der Mädchen mit einzelnen männlichen Klassenkollegen. Unverändert hingegen erlebt die Jugendliche das Kommunikationsverhalten der Jungen innerhalb ihrer Gruppe, in der die männlichen Jugendlichen „Stärke“ demonstrieren möchten und weiterhin - zum Ärgernis dieses befragten Mädchens - „Sprüche klopfen“:

„Ja also, zum Beispiel, wenn wir Mädels mit den Buben jetzt immer alleine sind, dann sind die Buben immer netter. Und wenn sie danach zusammen sind, sind sie immer blöd, aber wenn wir alleine mit den Buben sind, dann sind sie eigentlich ganz nett. Zum Beispiel mit dem M. haben wir nett geredet, und ja, das ist eigentlich schon besser gegangen. In der Schule müssen sie halt angeben vor den anderen Buben und müssen halt blöd sein mit den Mädels, aber (schmunzelt), wenn sie alleine sind, sind sie nett.“ (I.1, w.; Z. 109-115)

„Na also --- na ja --- manchmal ist es halt schon so, dass - sich eigentlich alle verstehen und sich die Buben auch nicht gleich etwas sagen, aber manchmal ärgern sie halt schon ziemlich - wenn sie irgendetwas sagen, wie zum Beispiel in Religion - haben sie mich halt geärgert und --- das mag ich eigentlich nicht, wenn sie dauernd so blöde Sprüche machen und - das hat sich eigentlich - nur ein bisschen geändert und nicht viel.“ (I.1, w.; Z. 136-141)

Zudem bemerkt dieselbe Jugendliche bei einem Mitschüler ein netteres Verhalten und erhöhte Kooperationsbereitschaft:

„Ja also, ich finde, das ist jetzt ---, der C. ist auch netter geworden, wir haben jetzt in Kochen zusammengeholfen, weil wir haben gesagt [...] und deswegen haben wir wirklich zusammen kochen müssen, und dann ist es auch echt gut gegangen. Er will sich halt immer drücken, etwas zu machen, aber das ist dann echt gut gegangen. Und ich glaube halt ---, dass es sich echt schon gebessert hat...“ (I.1, w.; Z. 99-105)

Das zweite Mädchen erkennt ebenfalls Veränderungen und Stagnationen im Kommunikationsverhalten ihrer Mitschüler. So gibt sie zu verstehen, dass nun ein „normales“ Gespräch mit den Buben möglich sei, die Jungen zwar ihre Gefühle gegenüber den Mädchen besser regulierten und zunehmend auf körperliche Angriffe verzichteten, jedoch ihre Emotionen untereinander nach wie vor wenig unter Kontrolle brächten:

„Die Buben und Mädels schreien jetzt nicht mehr so oft. Und --- wir reden auch normal jetzt. Weil früher haben wir nur gesagt: „Wäh, die Buben!“ Aber jetzt geht es schon viel besser.“ (I.2, w.; Z. 143-145)

„Ja sicher, weil früher war einer sofort grob und hat hingeschlagen und das tut halt trotzdem weh, und das hab ich ihm auch gesagt, und jetzt tut er es halt nicht mehr so oft.“ (I.2, w.; Z. 202-203)

„Ja --- sie (gemeint sind die Buben, Anm. d. Verf.) sind nicht mehr so lästig wie früher oder ziehen an den Haaren, das tun sie jetzt überhaupt nicht mehr. Das finde ich auch gut.“ (I.2, w.; Z. 151-152)

„Ich finde, dass es gleich schlecht ist, also ich sehe das immer noch so wie früher, also von den Gefühlen her [...] Ja, wenn zum Beispiel einer den Bleistift weggenommen hat, dann schlägern sie gleich und hauen oder so...“ (I.2, w.; Z. 177-183)

Beide Schüler erwähnen in den Interviews, Auswirkungen der durchgeführten Übungssequenzen auf die Interaktionen mit den Mädchen zu erkennen, die auf geänderter Kommunikation beruhten:

„Ja, dass die Buben und die Mädels halt besser miteinander reden und dass sie nicht gleich sagen „Wäh!“ und so ---.“ (I.3, m.; Z. 212, 213)

„Ja, in der ersten Klasse haben wir fast nie, Mädchen mit Buben geredet oder Buben mit Mädchen und jetzt, in der dritten Klasse reden wir schon oft.“ (I.4, m.; Z. 213, 214)

Ein Jugendlicher erlebt das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen besser, führt dies jedoch nicht zwangsläufig auf die Durchführung der Übungssequenzen zurück:

I: „Also du findest das Verhältnis zwischen den Buben und Mädchen hat sich schon etwas verbessert?“

P3: „Ja ---.“

I: „Glaubst du, dass das sowieso gewesen wäre oder, dass das Trainingsprogramm auch Einfluss gehabt hat?“

P3: „Weiß ich nicht ---.“ (I.3, m.; Z. 216-221)

- **Verhältnis zu den KlassenkollegInnen des gleichen Geschlechts**

Diese Kategorie beleuchtet Aussagen zu jenen Veränderungen, welche die Beziehungen und Interaktionen der Jugendlichen innerhalb des eigenen Geschlechts thematisieren.

Ein Mädchen spricht von einem seit dem Konfliktpräventionsprogramm verbesserten Verhältnis der Schülerinnen untereinander, von reduzierter Konflikthäufigkeit und vom Versuch der Mädchen, erfolgreich miteinander zu kooperieren:

„- Ja ---- mir kommt vor, dass wir Mädels uns auch ein bisschen besser verstehen - und, dass das auch ein bisschen besser geworden ist. Und natürlich streiten wir einmal, aber das geht eigentlich doch schon wieder besser, also ---.“
(I.1, w.; Z. 143-146)

„Ich weiß nicht, irgendwie --- also so oft streiten wir eigentlich nicht mehr, weil wir haben --- zum Beispiel schon am ersten Schultag haben die anderen gestritten, und das ist jetzt nicht mehr so, also wir versuchen halt alle, dass wir zusammen unsere Ideen hernehmen, so wie bei „Toolman“ oder so --- und dass wir uns dann darauf einigen.“ (I.1, w.; Z. 150-154)

Das zweite Mädchen nimmt eine Verbesserung der Kommunikation wahr, die sich auf das Zuhören bezieht:

„(Nachdenklich) --- Ja, wenn jetzt - wenn ich mit den Mädels in der Pause immer rede, dann erzählt halt immer wer etwas und dann kann man jetzt viel besser zuhören, weil früher hat immer wer anderer hineingeredet und du hast nicht zuhören können. Und zwar - jetzt hört halt jeder immer zu, wenn jemand etwas sagt. Oder beim Turnen, beim Tanz, wo jeder geschrieen hat, da haben wir nichts verstanden, aber jetzt finde ich es viel besser.“ (I.2, w.; Z. 102-107)

Beide Jungen stellen in Folge der Übungssequenzen kaum bzw. keine Auswirkungen auf die Interaktionen innerhalb der eigenen Gruppe fest. Die Außenseiterposition eines Mitschülers bleibt weiterhin bestehen:

„...wir streiten ja sowieso fast nie, nur mit ein paar Einzelgängern [...] Ja, --- wir streiten halt manchmal mit dem F. oder so.“ (I.4, m.; Z. 108-111)

„Ja, manchmal tun die Bubengruppen einen oder zwei ausschließen.“ (I.4, m.; Z. 222)

Der eben zitierte Jugendliche betont sowohl die gute Kooperation als auch das geringe Konfliktpotenzial unter den Jungen bereits vor Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention:

„Ja, da war es noch nie so richtig schlecht!“ (Anm. d. Verf.: gemeint ist die Zusammenarbeit unter den Buben) (I.4, m.; Z. 217)

„... weil es kann sich ja nicht so viel verändern, wenn fast gar nichts da ist.“ (I.4, m.; Z. 119, 120)

- **Weitere Auswirkungen auf das Klassenklima**

In dieser Kategorie finden jene Antworten der Jugendlichen Berücksichtigung, die noch weitere als die vorher genannten Veränderungen des Klassenklimas, die sich auf die Klasse als Ganzes beziehen, erschließen.

Alle vier Befragten erkennen nach Absolvierung des Konfliktpräventionsprogramms in unterschiedlicher Intensität positive Auswirkungen auf das Klassenklima, die sich als Veränderungen in Kommunikation und Kooperation zeigen und sich auf ein besseres gegenseitiges Kennenlernen beziehen.

Meine erste Interviewpartnerin empfindet eine geringfügige Verbesserung des Klassenklimas durch veränderte Kommunikation und Kooperation, gibt jedoch sowohl den frühen Befragungszeitpunkt (bereits in der zweiten Schulwoche), zu dem ihres Erachtens gültige Aussagen zum Klassenklima verfrüht seien, als auch eine fehlende Automatisierung des Gelern-ten zu bedenken:

„Also, ----- es (Anm. d. Verf.: gemeint ist das Klassenklima) hat sich zwar gebessert --- halt nicht so viel. Zum Beispiel manchmal ist es halt schon blöd und manchmal geht es auch wieder besser, aber - ob es sich echt fest geändert hat, glaube ich nicht. Und ----- das ist ja auch eigentlich eine Gewöhnungssache, wie

das dann halt ist und - deswegen denke ich, es hat sich nicht viel geändert, nur ein bisschen halt. Dass wir ein bisschen netter reden oder so. [...] Ja also, bis jetzt ist es eigentlich ganz gut. Aber wir sind erst in der zweiten Schulwoche, also können wir jetzt noch nichts Genaues sagen (lacht). Da müssen wir erst warten (lacht). --- Aber bis jetzt geht es eigentlich eh recht gut.“ (I.1, w.; Z. 158-176)

„... wir alle haben schon etwas gelernt. Dass wir --- besser zusammenhelfen, dass wir nicht gleich streiten...“ (I.1, w.; Z. 221, 222)

Ein Junge sieht ebenso eine minimale Verbesserung des Klassenklimas, die auf einem netteren Verhalten der Jugendlichen untereinander und auf verbesserter Kommunikation zwischen Mädchen und Buben beruhe:

„Und vielleicht --- , dass man netter ist zueinander...“ (I.3, m.; Z. 236)

„Ja, dass die Buben und die Mädels halt besser miteinander reden... (I.3, m.; Z. 212)

Für die zweite befragte Jugendliche bestehen wesentliche Auswirkungen auf das Klassenklima in Veränderungen der Kommunikation und Kooperation. Zudem nehmen dieses Mädchen und ein Junge eine Konfliktreduktion und eine bessere Streitregelung innerhalb der Klassengemeinschaft wahr:

„Wir streiten jetzt nicht mehr so oft. Also echt nicht mehr viel. Und wenn, dann regeln wir es viel besser. Weil früher haben wir alle gleich geschrien, und was weiß ich noch. Aber jetzt ist es echt viel besser.“ (I.2, w.; Z. 159-161)

„... es gibt halt keine Anführer mehr, die immer alles führen. Das machen wir alle zusammen ...“ (I.2, w.; Z. 209, 210)

„Mhm --- ja ---, dass wir nicht mehr so viel streiten. Dass man mehr miteinander redet.“ (I.4, m.; Z. 235, 236)

Der eben zitierte Schüler bemerkt wenige Veränderungen in der Klassengemeinschaft durch das Konfliktpräventionsprogramm. Er führt Kommunikationsveränderungen in erster Linie auf die zunehmende Reife

der Jugendlichen zurück. Die hauptsächliche Auswirkung der durchgeführten Übungssequenzen auf das Klassenklima bestehe seiner Meinung nach in einem besseren gegenseitigen Kennenlernen:

„Ja, letztes Jahr war es logischerweise mehr (Anm. d. Verf.: gemeint ist der Gebrauch von Schimpfwörtern), weil --- jetzt sind wir ein bisschen reifer wie in der zweiten.“ (I.4, m.; Z. 139, 140)

„Ja, vielleicht ein bisschen, weil da haben wir ja zusammengearbeitet und mehr geredet - und so haben sich alle ein bisschen mehr kennen gelernt.“ (I.4, m.; Z. 166, 167)

2.5.8.2.2.5 Deskription einer „guten“ Konfliktlösung aus der Sicht der Befragten

Durch die Fragestellung zur letzten Kategorie möchte ich die Sichtweise der Jugendlichen bezüglich einer für sie „guten“ Konfliktlösung erkunden. Alle vier Jugendlichen betrachten effektive Kommunikation als Basis für positive Konfliktlösung. Dabei schließt, fasst man die Aussagen der Jugendlichen zusammen, Kommunikation gegenseitiges Zuhören, Ausreden-Lassen, die Vermeidung von Schimpfwörtern und das Bewahren von Ruhe ein.

In den Antworten von zwei Befragten wird die Bedeutung der Kooperation in Form demokratischen Verhaltens und des Aushandels bzw. Schließens von Kompromissen für positive Konfliktlösungen evident.

Die vier Jugendlichen meinen dazu:

„Dass man halt einander zuhört und immer - ruhig reden, also nicht gleich schimpfen.“ (I.1, w.; Z. 258, 259)

„Dass man den anderen ausreden lässt und, dass man einmal zuhören kann und nicht immer - es soll nicht immer einen geben, der immer führt, man sollte miteinander reden und --- man soll einmal jeden ausreden lassen.“ (I.2, w.; Z. 264-267)

„Ja, reden ---.“ (I.3, m.; Z.313)

„... etwas Positives! [...] ...etwas, etwas sehr Gutes, weil dann muss man nicht streiten. [...] Ja, wenn zum Beispiel, wenn einer jemandem etwas runter geschmissen hat, und dann machen sie einen Deal, ja, --- du tust mir das reparieren ... [...] Wenn man ---, wenn man --- nicht gleich anfängt zu streiten - auch wenn der andere etwas Böses gemacht hat.“ (I.4, m.; Z. 240-251)

2.5.8.2.3 Zusammenfassendes Resümee der Interviews

Die Aussagen der vier Befragten belegen, dass sich die anfänglichen Erwartungen der Jugendlichen bezüglich des Konfliktpräventionsprogramms überwiegend erfüllt haben. Die SchülerInnen konstatieren ein verbessertes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen, zum Großteil Spaß an den Übungssequenzen und die weitgehende Beendigung körperlicher Übergriffe der Schüler gegenüber ihren Klassenkolleginnen. Die Erwartung eines Jungen, im Kontext des Präventionsprogramms zu lernen, Konflikte konstruktiv lösen zu können, übersteigt dessen Zielsetzung und seinen zeitlich begrenzten Rahmen.

Sowohl die Durchführung von Spielen und der häufige Aufenthalt im Freien während der Absolvierung verschiedener Trainingsbausteine als auch oftmalige Gruppenarbeit und die gebotene Abwechslung finden bei den Befragten großen Anklang. Dabei fällt auf, wie teilweise unterschiedlich die einzelnen Spiele und Übungen bei den SchülerInnen ankommen. Keinen Gefallen finden die Jugendlichen übereinstimmend an Aufgaben, die zum Schreiben auffordern. Gerade in einem Projekt, als welches ich die Übungssequenzen zur Konfliktprävention der Klasse ankündigte, erscheinen den Befragten „übertriebene“ Leistungsbereitschaft und schriftliche Bearbeitungen als Fortführung „alltäglichen“ Unterrichts.

Positive kommunikative Lernerfahrungen im Rahmen des Programms beziehen sich unter anderem auf die Ausdrucksweise der Jugendlichen. Dabei heben die Schülerinnen hervor, weniger zu schreien, zunehmend Ruhe in konfliktbeladenen Situationen zu bewahren, seltener „Du“- und häufiger „Ich“-Botschaften anzuwenden. In diesem Zusammenhang verweisen die Jugendlichen auf die Schwierigkeit, gerade in sehr emotiona-

len Interaktionen ihre automatisierte Ausdrucksweise aufzugeben und „Ich“-Botschaften zu formulieren, deren Verwendung noch eines ständigen Bewusstmachungsprozesses bedarf. Kommunikative Lernerfahrungen betreffen auch Entwicklungen der Schülerinnen bezüglich ihres Zuhörens, die nach Aussagen der befragten Mädchen erhöhte Aufmerksamkeit und ihre Stellungnahme zum Gehörten umfassen. Das Zuhören bei den befragten Jungen bleibt scheinbar unverändert. Lernerfahrungen im Umgang der Jugendlichen mit ihren eigenen Gefühlen und mit denen anderer werden von den SchülerInnen in den Interviews kaum thematisiert. Lediglich ein Mädchen betont, mit den Emotionen anderer nun empathischer umzugehen.

Die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit kommunikativen Übungen und Spielen des Konfliktpräventionsprogramms gründen in Anlehnung an Walker (2004) unter anderem in der differentiellen Sozialisation von Mädchen und Jungen bezüglich Kommunikation. So scheinen weibliche Jugendliche eher in der Lage zu sein, Gefühle zu benennen und auf Emotionen anderer eingehen zu können. (Vgl. Walker 2004, S. 71) Die Interviewaussagen beider Schülerinnen signalisieren außerdem erhöhte Gesprächsbereitschaft in konfliktbeladenen Situationen.

Die kooperativen Lernerfahrungen der Jugendlichen im Rahmen des Konfliktpräventionsprogramms schließen sowohl erfreuliche Entwicklungen als auch Stagnationen bzw. die Aufrechterhaltung „alter“ Verhaltensmuster ein. So erkennen die SchülerInnen, dass Egoismus, Dominanz, Unnachgiebigkeit und fehlende Einsatzbereitschaft einzelner Gruppenmitglieder zur Bewältigung verschiedener Aufgaben erfolgreiche Kooperation verhindern. Positive kooperative Erfahrungen zeigen sich in der gemeinsamen Zielerreichung trotz unterschiedlicher Lösungsvorstellungen der Teammitglieder, im gleichberechtigten Wechsel von Führen und Nachgeben, in der Gelegenheit, sich verbal und mit eigenen Beiträgen in die Gruppe einbringen zu können und demokratisch Entscheidungen zu treffen. Die Kooperationserfahrungen der Jugendlichen sind sehr different

und neben anderen Faktoren in Abhängigkeit von ihrer bisherigen Sozialisation, von den jeweiligen Spielen und Übungen, deren Zeitrahmen, der Gruppenzusammensetzung und -größe zu sehen. Ein Junge erlebt im Rahmen der Durchführung von Kooperationsspielen die zunehmend besser gelingende Zusammenarbeit. Damit wird Kooperation zu einem Prozess, *„den Menschen immer wieder durchmachen müssen, um Neues über sich selbst und andere zu erfahren, um auf Ergebnisse zu kommen, die einzelne nicht erreichen können“* (Walker 2004, S. 97). Beide Mädchen stellen bei sich Veränderungen in ihrem Kooperationsverhalten fest, die auf häufigerem Nachgeben und erhöhter Hilfsbereitschaft gegenüber KlassenkollegInnen beruhen. Auch Walker (2004) betrachtet diese Verhaltensweisen neben weiteren als Basis für gelingende Zusammenarbeit (vgl. Walker 2004, S. 98).

Fortschritte im Konfliktmanagement dreier SchülerInnen zeigen sich im Transfer sowohl kommunikativ als auch kooperativ erworbener Fähigkeiten in Konfliktsituationen. Diese Transferleistungen werden unter anderem sowohl in verändertem Zuhören, in den eigenen Mitteilungen und einem veränderten Umgang mit Gefühlen als auch in gleichberechtigten Entscheidungen, Aufgabenteilung, erhöhter Hilfsbereitschaft und in der Balance zwischen Nachgeben und Führen augenscheinlich. Dem gegenüber stehen selbstverständlich Bereiche im Konfliktumgang der Jugendlichen, die auch nach Durchführung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention unverändert bleiben.

Zwei Jugendliche erwähnen weitere als die schon genannten Lernerfahrungen. Eine Schülerin erkennt im Kontext einer Übung zur Förderung des Selbstwertgefühls die Problematik, KlassenkollegInnen, die man wenig kennt und mag, positiv zu bestätigen. Zudem geben beide Mädchen an, das im Rahmen der Übungssequenzen Gelernte auch zuhause anzuwenden. Damit wird eine Transferleistung deutlich, die ich höchst bemerkenswert empfinde.

Alle Befragten sehen Verbesserungen im Verhältnis zu ihren KlassenkollegInnen des anderen Geschlechts. Diese beruhen in erster Linie auf

nun positiveren Gesprächen zwischen Mädchen und Jungen, auch wenn ein Befragter diese erfreuliche Entwicklung der Kommunikation weniger auf die Durchführung der Trainingsbausteine zur Konfliktprävention als vielmehr auf die zunehmende Reife der Jugendlichen zurückführt. Walker (vgl. 2004, S. 115) spricht im Zusammenhang mit der Entwicklung von Mädchen und Jungen in der Zeit der Pubertät von einer ambivalenten Phase, die einerseits von Abgrenzung zum anderen Geschlecht und andererseits von Annäherung geprägt ist. Den Interviewaussagen folgend, scheint zum Befragungszeitpunkt eine Annäherung der Geschlechter zu überwiegen, die neben weiteren Faktoren sowohl auf der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugendlichen beruht als auch als positive Auswirkung auf die Durchführung der Übungssequenzen betrachtet werden kann. Fortschritte zeigen sich aus der Sicht der befragten Schülerinnen im kontrollierteren Umgang der Jungen mit ihren Gefühlen gegenüber Mädchen, der im weitgehenden Verzicht auf körperliche Attacken gegen Klassenkolleginnen deutlich wird, und ebenso in der verstärkten Kooperationsbereitschaft eines Mitschülers. Im Gegensatz zu diesen positiven Prozessen betonen die weiblichen Befragten, sowohl in unveränderter Weise von ihren Klassenkollegen geärgert zu werden als auch den stagnierenden Umgang der Jungen mit ihren eigenen Emotionen innerhalb ihrer Gruppe. Dominantes Verhalten bzw. Stärkegebärden vieler Jungen in der Phase der Pubertät können auf ihre Unsicherheit und Selbstzweifel zurückzuführen sein (vgl. Walker 2004, S. 22, S. 72).

Die befragten Jungen nehmen kaum bzw. keine Veränderungen bezüglich des Verhältnisses innerhalb ihrer Gruppe wahr. Ein Schüler betont das bereits vor Durchführung des Konfliktpräventionsprogramms geringe Konfliktpotenzial und die gute Kooperation innerhalb der Jungengruppe. Leider bleibt den Aussagen der Schüler zufolge das Problem der Ausgrenzung eines Klassenkollegen unter den männlichen Jugendlichen weiterhin bestehen. Die Mädchen erkennen nach Absolvierung der Übungssequenzen erfreuliche Entwicklungen im Verhältnis der weiblichen Jugendlichen untereinander. Diese Veränderungen betreffen sowohl eine

reduzierte Konflikthäufigkeit und Fortschritte im Bereich des Zuhörens als auch Bemühungen um gute Kooperation innerhalb der Mädchengruppe. Alle vier Befragten konstatieren positive Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms auf das Klassenklima in unterschiedlichem Ausmaß. Dabei heben die Jugendlichen Veränderungen in Kommunikation und Kooperation, geringere Konflikthäufigkeit, konstruktivere Streitregelung und ein besseres gegenseitiges Kennenlernen aller Schülerinnen und Schüler innerhalb der gesamten Klasse hervor.

„Gute“ Konfliktlösung basiert laut Aussagen aller Befragten auf effektiver Kommunikation, die sowohl gegenseitiges Zuhören und Ausreden-Lassen als auch die Reduktion von „Du“-Botschaften und das Bewahren von Ruhe einschließt. Zudem weisen zwei Jugendliche auf die Bedeutung der Kooperation für positive Konfliktlösungen hin und sprechen in diesem Zusammenhang von Kompromissen, Aushandlung und demokratischem Verhalten.

2.5.8.3 Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Ergebnisse bezüglich der Auswirkungen des Konfliktpräventionsprogramms

Im Vergleich der quantitativen Befragungsergebnisse (vgl. dazu Abb. 9: F 1, Teil 1, Abb. 10: F 2, Teil 1 und Abb. 24: F 2, Teil 2) mit den Interviewresultaten zu den Wirkungen der Übungssequenzen zur Konfliktprävention werden sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen evident. Aufgrund der Interviewauswertungen kann es nun gelingen, die quantitativen Ergebnisse genauer zu erschließen. Die Konfrontation der Ergebnisse beider Befragungsmethoden bezieht sich auf jene Kategorien, die sich sowohl in den Fragebogen- als auch Interviewerhebungen finden. Zu diesen gemeinsamen Kategorien zählen:

- Klassengemeinschaft (Verhältnis Mädchen und Buben, Konflikthäufigkeit),

- Kommunikation (Zuhören, Umgang mit eigenen Gefühlen und Gesprächshäufigkeit),
- Kooperation (Zusammenarbeit in Gruppen und Einbringen eigener Beiträge),
- Konfliktumgang,
- Transfer des Gelernten auf den Alltag und
- Gefallen am Programm.

- **Klassengemeinschaft**

Sowohl anhand der schriftlichen als auch der mündlichen Befragungsauswertungen lässt sich nach Durchführung der Übungssequenzen eine positive Entwicklung der Klassengemeinschaft ableiten. Diese wird in einem verbesserten Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen evident - das den Interviewergebnissen folgend - vorwiegend auf sowohl positiven Gesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern als auch auf weitgehender Beendigung körperlicher Angriffe der Buben gegenüber ihren Klassenkolleginnen beruht. Wie sich in den Ergebnissen der ersten schriftlichen Befragung zum Klassenklima (vgl. Abb. 9: F 1, Teil 1) und in den Interviews zeigt, wird der Klassenzusammenhalt bereits vor Absolvierung des Präventionsprogramms als gut eingestuft. Zum erhöhten Wohlbefinden der Mädchen innerhalb der Klasse (vgl. Abb. 10: F 2, Teil 1) trägt zudem auch ihr verbessertes Verhältnis untereinander bei. Die Jungen dagegen schätzen ihr Wohlbefinden in der Klasse nach Durchführung der Übungssequenzen sogar geringfügig schlechter ein (vgl. Abb. 10: F 2, Teil 1). In den Interviews wird deutlich, dass die Schüler ihre Interaktionen untereinander, auch nach Absolvierung des Programms, relativ unverändert erleben. Bereits vor Durchführung der Trainingsbausteine bewerten die Jungen ihre Zusammenarbeit innerhalb der eigenen Gruppe gut und das Konfliktpotenzial gering. Die Jugendlichen beiderlei Geschlechts sehen ihre Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen von ihren Klassenkolleginnen nach Beendigung des Programms deutlich stärker berücksichtigt (vgl. Abb. 9: F 1, Teil 1 und Abb. 10: F 2, Teil 1). Das

verbesserte Klassenklima lässt sich vielleicht auch auf die positiven Lernerfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit Kennenlernen-, Kommunikations- und Kooperationsspielen und -übungen zurückführen. Während aus den Ergebnissen der Interviews eine scheinbar reduzierte Konflikthäufigkeit der Jugendlichen innerhalb ihrer Klasse nach Durchführung der Übungssequenzen offensichtlich wird, lässt sich dieser Sachverhalt durch die Fragebogenauswertung (vgl. Abb. 24: F 2, Teil 2) nicht bestätigen. Diese Diskrepanz könnte unter anderem in den Argumenten eines interviewten Schülers begründet liegen, der zum einen zwar eine geringere Konflikthäufigkeit konstatiert, die er jedoch weniger der Absolvierung des Programms als vielmehr der physischen und psychischen Reifung der Jugendlichen zuschreibt, und zum anderen von einem von vornherein so geringen Konfliktpotenzial ausgeht, dass Veränderungen bezüglich der Konflikthäufigkeit kaum bemerkbar wären. Die Außen-seiterproblematik eines Mitschülers bleibt laut Interviewaussagen beider Schüler weiterhin bestehen.

Bezugnehmend auf Walkers Erfahrungen mit ihrem Konzept zum gewaltfreien Konfliktumgang in Schulen Deutschlands werden die Konflikte in Folge der Programmabsolvierung zwar nicht weniger, aber von den SchülerInnen sensibler wahrgenommen und bewusster ausgetragen (vgl. Walker 2004, S. 29).

- **Kommunikation**

Kommunikative Fortschritte werden vor allem bei den weiblichen Befragten sowohl in den Fragebogen- als auch Interviewauswertungen hauptsächlich im Bereich des Zuhörens evident. Verändertes Zuhören zeigt sich dabei in erhöhter Aufmerksamkeit, im Ausreden-Lassen der Sprechenden und in Stellungnahmen der Zuhörenden zum Gehörten. Während die zwei männlichen Befragten in den Interviews kaum Veränderungen im Bereich des Zuhörens angeben, zeigt sich in den schriftlichen Befragungen ein anderes Bild. Dabei bewerten zehn Schüler das Statement „Durch das Trainingsprogramm habe ich gelernt, meinen Mitschülerinnen und Mit-

schülern besser zuzuhören“ im Durchschnitt von 2,6 relativ gut. Dieser Gegensatz könnte darauf beruhen, dass erstens nur einer der zwei befragten Schüler im Verlauf der Interviews zur Thematik Zuhören Stellung bezieht und zweitens, dass er dabei widersprüchliche Aussagen bezüglich seiner Lernerfahrungen tätigt. So betont dieser Junge im Gespräch, zwar keine Veränderungen bezüglich des Zuhörens bei sich feststellen zu können, an anderer Stelle hingegen, andere nun ausreden zu lassen (vgl. I.3, m.; Z. 241, 242, 247).

Nur eines der beiden befragten Mädchen äußert sich in den Interviews eher beiläufig zum Umgang mit eigenen Gefühlen und sagt aus, mit ihren eigenen Emotionen keine Schwierigkeiten zu haben, ohne darauf näher Bezug zu nehmen. Die schriftlichen Befragungsergebnisse der zehn Schülerinnen zeigen dagegen mit 3,3 auf der fünfteiligen Skala eine durchschnittliche Bewertung des Statements „Ich kann nun mit meinen Gefühlen (wie zum Beispiel Wut) besser umgehen“. Fast umgekehrt sieht das Bild vom Umgang mit eigenen Emotionen bei den Jungen aus. Während die zehn Schüler in den Fragebögen das eben angeführte Statement im Schnitt von 2,6 recht gut bewerten, werden in den Interviews mit den beiden männlichen Befragten kaum Fortschritte im „Management“ mit ihren eigenen Gefühlen deutlich. Ein Jugendlicher gibt an, mit seinen Emotionen nach wie vor gleich umzugehen, der zweite betont, seine Gefühle eher bei guten Freunden ausleben zu können. Die Interviewaussagen eines Mädchens bestätigen ebenso den unveränderten Umgang der Jungen mit ihren Emotionen speziell innerhalb der Jungengruppe. Im Gegensatz dazu hebt diese Jugendliche den nun kontrollierteren Umgang der Jungen mit ihren Gefühlen gegenüber den Mädchen der Klasse hervor. Auch aus den Aussagen der Schüler lässt sich erschließen, dass sich die männlichen Jugendlichen in geschlechtsheterogenen Gruppen nachgiebiger, weniger egoistisch und kooperativer verhalten.

In den Interviews wird die Gesprächshäufigkeit der Jugendlichen innerhalb der Klasse nur von einem Schüler thematisiert. Dieser konstatiert, vor

allem während der Durchführung der Übungssequenzen durch häufige Gruppenarbeit verstärkt mit seinen MitschülerInnen kommuniziert und diese dadurch besser kennen gelernt zu haben. Auch außerhalb des Programms betont er, mehr Gespräche mit seinen KlassenkollegInnen zu führen. Das Item „Ich spreche seit Durchführung des Trainingsprogramms mehr mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern“ wird von den zehn Mädchen im Durchschnitt mit 3,3 und von den zehn Jungen mit 2,7 eingeschätzt. Eine deutliche Zunahme der Häufigkeit von Gesprächen der Jugendlichen seit Absolvierung der Übungssequenzen ist damit nicht erkennbar.

- **Kooperation**

Das Statement zur Eruierung von Kooperationsfortschritten der Jugendlichen „Wir arbeiten bei Gruppenarbeiten nun besser zusammen“ wird in der Gesamtbetrachtung von Mädchen (2,3) und Jungen (2,5) mit 2,4 im Schnitt am besten von allen sechzehn Statements eingestuft. Den Interviewergebnissen folgend beruhen diese positiven kooperativen Entwicklungen auf gemeinsamen Entscheidungsfindungen, einem ausgewogeneren Verhältnis von Nachgeben und Führen, gesteigerter Hilfsbereitschaft, Aufgabenteilung und erhöhtem Kooperationswillen der Jugendlichen. In den Interviews werden aber auch kooperationshemmende Erfahrungen deutlich, die aus den Fragebogenergebnissen nicht hervorgehen. Diese finden sowohl im Egoismus und in der Dominanz als auch in fehlender Kooperationsbereitschaft einzelner SchülerInnen ihren Ausdruck.

Im Widerspruch zur guten Bewertung des Statements der Zusammenarbeit in Gruppen steht die relativ negative Einschätzung der Aussage „Es gelingt mir nun besser, bei Gruppenarbeiten eigene Beiträge einzubringen“, die von den Mädchen mit 3,6 und den Jungen mit 2,7 beurteilt wird. Gerade die Schülerinnen stufen ihre Möglichkeiten, Beiträge in das Team einbringen zu können, im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen sehr gering ein. Gründe dafür können neben anderen darin liegen, dass es den Mädchen vor allem in geschlechtsheterogenen Gruppen kaum gelingt,

sich durchzusetzen (vgl. Walker 2004, S. 71), einzelne Jungen dagegen das Geschehen zu dominieren und Stärke zu demonstrieren versuchen (vgl. Walker 2004, S. 22). Diese Vermutung findet sowohl in den Interviewaussagen der Jungen Bestätigung, in denen die beiden befragten Schüler den Egoismus der männlichen Jugendlichen im Rahmen des Spiels „Luftballons in der Luft halten“ kooperationshemmend erleben, als auch in den Aussagen eines Mädchens, das betont, während dieses Spiels keine Gelegenheit gefunden zu haben, sich einzubringen.

- **Konfliktumgang**

Die Schülerinnen schätzen ihr Zurechtkommen mit Streitsituationen mit 2,9 und die Schüler mit 2,7 gut durchschnittlich ein. Drei von vier InterviewpartnerInnen sprechen von Veränderungen in ihrem Umgang mit Konflikten, die auf kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten aufbauen. In diesem Zusammenhang geben die SchülerInnen an, in Konfliktsituationen verstärkt Ruhe zu bewahren, überlegter zu kommunizieren, besser zuzuhören und Schimpfwörter weitgehend zu vermeiden. Die Mädchen betonen zudem verstärkte Hilfsbereitschaft und häufigeres Nachgeben. Aus den Interviewaussagen geht ebenso deutlich hervor, dass die Anwendung von „Ich“-Botschaften weder automatisiert ist noch in besonders stark emotional besetzten Situationen gelingt.

- **Transfer**

Die Jugendlichen bewerten in den schriftlichen Befragungen (vgl. Abb. 24: F 2, Teil 2) ihren Transfer des im Konfliktpräventionsprogramm Gelernten auf den Schulalltag im Schnitt von 3,6 am negativsten von allen Statements. In den Interviewaussagen vor allem der Mädchen werden hingegen Transferleistungen deutlich, die sich nicht ausschließlich auf das Schulleben beschränken, sondern speziell auch auf das Zuhause beziehen. So betont eine Gesprächspartnerin explizit, dass ihr ein veränderter Konfliktumgang daheim leichter fällt als innerhalb der Klasse. Transferleistungen werden meines Erachtens auch in den Aussagen

dreier Befragter deutlich, die einen anderen Umgang mit Konflikten ebenso in der Schule hervorheben, der auf hauptsächlich kommunikativen und auch kooperativen Entwicklungen basiert. Dass neu Gelerntes noch nicht automatisiert ist und einen ständigen Bewusstmachungsprozess erfordert, liegt auf der Hand. In der Konfrontation der schriftlichen und mündlichen Befragungsergebnisse sind auch die verschiedenen Erhebungszeitpunkte zu berücksichtigen. So wurden die Fragebogenerhebungen bereits einen Tag, die Interviews dagegen erst eine Woche nach Beendigung der Übungssequenzen durchgeführt. Meines Erachtens fanden die Jugendlichen in der Gesprächssituation mehr Gelegenheit und Zeit als in der schriftlichen Befragung, ihre Transferleistungen zu reflektieren.

- **Gefallen**

Der Gefallen an den Übungssequenzen zur Konfliktprävention wird von den schriftlich befragten Jugendlichen sehr durchschnittlich eingestuft. Diese Bewertung findet auch in den Interviewergebnissen Bestätigung. So erleben die SchülerInnen vor allem Spiele und die Aufenthalte im Freien im Rahmen des Programms sehr motivierend, während sie keinerlei Gefallen an schriftlichen Aufgaben finden, welche die Jugendlichen gerade im Kontext eines Projekts ablehnen. In den Interviewaussagen wird offensichtlich, wie verschieden die SchülerInnen einzelne Spiele und Übungen des Programms wahrnehmen.

Während die Mädchen in den Fragebogenerhebungen (vgl. Abb. 24: F2, Teil 2) die Statements zu ihren „Verbesserungen“ bzw. Veränderungen durch die Absolvierung des Programms deutlich negativer bewerten als die Jungen, ergibt sich in den Interviews ein gegenteiliges Bild. In den Gesprächen werden die Entwicklungen und Lernerfahrungen durch die Übungssequenzen von den beiden weiblichen Befragten umfassender und differenzierter zum Ausdruck gebracht als von den Jungen. So konstatieren die männlichen Gesprächspartner in den Interviews weniger Veränderungen durch das Präventionsprogramm als ihre Kolleginnen.

Erklärungen können im Rahmen der schriftlichen Erhebungen auf einem geringeren Selbstvertrauen (vgl. Walker 2004, S. 59) und auf der kritischen Auseinandersetzung der Mädchen mit den Fragebogenitems im Vergleich zu den Jungen gründen. Im Gegensatz zu den weiblichen „überschätzen“ die männlichen Jugendlichen in den schriftlichen Befragungen vielleicht ihre positiven Veränderungen. Mögliche Ursachen können in den Schwierigkeiten der Schüler bestehen, sich „Schwächen“ einzugestehen (vgl. Walker 2004, S. 71, 72) und sich in der Beantwortung des Fragebogens genügend Zeit zu nehmen, die Statements ausreichend zu überdenken und eigene persönliche Veränderungen ernsthaft zu reflektieren.

In den Interviews hingegen scheinen unter anderem entwickeltes Artikulationsvermögen (vgl. Walker 2004, S. 71), ausgeprägte Gesprächs- und Reflexionsbereitschaft der Mädchen, aber vielleicht auch angepassteres Verhalten in der Schule und die mögliche Fehlerquelle des Einflusses der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 371) in der Interviewsituation eine Rolle für die von den weiblichen Jugendlichen positiver bewerteten Veränderungen durch die Übungssequenzen zu spielen. Weitere Gründe für diese Diskrepanzen liegen eventuell in der kritischen Einstellung der männlichen Jugendlichen gegenüber Schule, in der teilweisen Ungeduld der Jungen während des Interviewverlaufs und in meinem vielleicht fehlenden Gelingen, eine wirklich gute Beziehung zu den Schülern in der Befragungssituation herzustellen, um ihre Gesprächsbereitschaft etwas „anzukurbeln“.

Mit Hilfe der qualitativen Interviews und der Auswahl einer breit gefächerten Stichprobe ist es meines Erachtens gelungen, ein differenziertes Bild zu den unterschiedlich erlebten Auswirkungen des Programms auf die Jugendlichen zu erhalten und etwas mehr Licht in das Dunkel der quantitativen Erhebungsergebnisse zu bringen.

2.6 Ausblick auf künftige Handlungsstrategien

Das Ziel dieses Projekts, die Jugendlichen dieser nun dritten Hauptschulklasse und ihr Klassenvorstandsteam für soziale Konflikte zu sensibilisieren, ist mit der Durchführung der ausgewählten Übungssequenzen zur Konfliktprävention nach dem didaktischen Konzept von Walker (2004) und unter Einbeziehung weiterer Spiele und Übungen anderer AutorInnen wie etwa Faller u.a. (1996), Jefferys-Duden (1999), Ammermann u.a. (2005) und Schunk (2005) vorläufig erreicht.

Im Rahmen des vorgestellten Projekts fanden die SchülerInnen Handlungsspielräume und Gelegenheiten, sich besser kennen zu lernen, Selbstbestätigung zu finden, neue, vor allem kommunikative und auch kooperative Verhaltensweisen einzuüben. Walkers Konzept zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten (2004) leistet meines Erachtens einen hervorragenden Beitrag zur Konfliktprävention und auch -intervention im Feld Schule.

Die Durchführung der vorgestellten Übungssequenzen ist als ein erster Schritt in Richtung einer konstruktiven Konfliktkultur zu sehen. Verhaltensänderungen bezüglich des Umgangs mit Konflikten bedürfen eines langen Lernprozesses. So veranschlagen beispielsweise Bruckmann und Wackmann (vgl. 1998, S. 128) einen Zeitrahmen von mindestens einem Jahr für ein Sensibilisierungsprogramm zur Konfliktprävention, das sie für eine siebte Schulstufe in Deutschland konzipiert haben.

Aufgrund meiner Lernerfahrungen und Reflexionen im Rahmen dieses vorgestellten Projekts ergeben sich für mich folgende zukünftige Veränderungen und Handlungsstrategien:

- **Ausdehnung des Zeitrahmens**

Die aufgrund meines Wunsches nach Fertigstellung der vorliegenden Arbeit beschränkt verfügbare Zeit zur Durchführung der Übungssequenzen brachte mich etwas in Zugzwang, möglichst viele inhaltliche Bereiche von Walkers Konzept (2004) in relativ kurzer Zeit umzusetzen und

reduzierte meinen Freiraum bezüglich eines flexibleren Umgangs mit dem Präventionsprogramm. Für die Zukunft wünsche ich mir mehr Zeit, zum einen, um länger bei einzelnen Übungen und Spielen verweilen zu können und damit den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, das Erlernte auch zu festigen und zu automatisieren, und zum anderen, um den Schülerinnen mehr emotionale, spielerische und weniger kognitive Lernerfahrungen offerieren zu können.

- **Einbindung der Jugendlichen**

Mit der Ausdehnung des Zeitrahmens kann es gelingen, die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen, etwa nach häufigeren Spielen und Aufenthalt im Freien, stärker zu berücksichtigen, indem die Schülerinnen in Entscheidungen zum Programm eingebunden werden und damit sowohl mehr Eigeninitiative als auch Verantwortung für das Gelingen eines gemeinsam getragenen Projekts übernehmen. Nach meinen Zukunftsvorstellungen werden die Jugendlichen in die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Programms stärker einbezogen und tragen auch inhaltliche Entscheidungen mit.

- **Einbeziehung der Eltern**

Im Kontext des vorliegenden Forschungsprojekts wurden die Eltern der Jugendlichen schriftlich und kurz über das Konfliktpräventionsprogramm informiert. Im Zuge dieses Briefes holte ich die Zustimmung der Eltern für die Erhebung und Verwendung der Daten ihrer Kinder ein. Außerdem berichtete ich den Eltern von den Inhalten und vom Verlauf des Programms im Rahmen eines Elternabends. Die Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention fand bei der Elternschaft breite Akzeptanz und Zustimmung.

Bei einer nochmaligen Durchführung des Programms schwebt mir vor, das Projekt in einer gemeinsamen Feier von Jugendlichen, Eltern, Direktorin und LehrerInnen ausklingen zu lassen. Im Rahmen eines solchen Zusammenseins finden die SchülerInnen und LehrerInnen Gelegenheit,

sowohl ihre Lernerfahrungen als auch Inhalte des Projekts der Elternschaft und Schulleitung vorzustellen und eventuell einzelne Übungen und Spiele mit den Eltern durchzuführen. Damit kann die Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen der Jugendlichen erhöht werden, indem sich die SchülerInnen im Zusammenhang mit der Präsentationsvorbereitung und -durchführung nochmals mit den Inhalten der Übungssequenzen zur Konfliktprävention auseinandersetzen. Durch die stärkere Einbindung der Eltern wird die Schulpartnerschaft gefördert und ein Transfer des Gelernten kann für die Jugendlichen auch zuhause leichter gelingen.

- **Veränderungen des Forschungsdesigns**

Meines Erachtens liegt in der Methode qualitativer Interviews eine größere Chance als in den quantitativen schriftlichen Befragungen, aussagekräftige Informationen zu den Auswirkungen des Programms auf die Jugendlichen zu erhalten. Für ein zukünftiges Forschungsdesign favorisiere ich, die Anzahl der Interviewbefragungen deutlich zu erhöhen und die schriftlichen Erhebungen zu reduzieren. Denn wesentlich erscheint mir, die Lernerfahrungen und Veränderungen der Jugendlichen durch die Übungssequenzen differenziert erfassen zu können. Natürlich ist im Sinne des Prinzips der Triangulation, welche die Validität der Forschungsergebnisse erhöht, ein Vergleich quantitativer und qualitativer Ergebnisse interessant, dennoch bleibt festzuhalten, dass zum einen ein solch umfangreiches Forschungsdesign wie in der vorliegenden Arbeit mit der Berufspraxis von LehrerInnen kaum verträglich ist und zum anderen die quantitativen Erhebungen nicht den von mir erwarteten Nutzen oder Vorteil bringen. Die meines Erachtens nach relevanten Erkenntnisse zu den Auswirkungen der Übungssequenzen auf die Jugendlichen konnte ich im Kontext der qualitativen Interviews in den Gesprächssituationen gewinnen.

- **Meine derzeitige Sicht auf das vorerst abgeschlossene Projekt und ein Ausblick**

Die Absolvierung der Übungssequenzen zur Konfliktprävention mit den Jugendlichen einer dritten Hauptschulklasse habe ich persönlich als sehr bereichernd und wertvoll sowohl für SchülerInnen als auch LehrerInnen erlebt. Im Rahmen des Programms fanden wir alle Gelegenheit, uns gegenseitig besser, auch von „anderen“ und „neuen“ Seiten kennen zu lernen und zu respektieren. Die Übungssequenzen ermöglichten ein gemeinsames Mit- und Voneinander-Lernen. Die Atmosphäre während der Durchführung der ausgewählten Trainingsbausteine empfand ich im Gesamten betrachtet als angenehm und vertrauensvoll.

Die Absolvierung dieses vorgestellten Programms sehe ich als Auftakt zu einem langfristigen Prozess, der weiterführend neben präventiven auch interventive Elemente zu einer konstruktiven Konfliktregelung umfassen soll. In diesem Zusammenhang möchte ich auf das derzeit sehr aktuelle Buddy-Prinzip verweisen, das etwa von Faller und weiteren AutorInnen (vgl. Faller u.a. 2007 im Literaturverzeichnis) im schulischen Bereich stark forciert und vorangetrieben wird. Dieses bietet enorme soziale Lernchancen sowohl für SchülerInnen als auch PädagogInnen und fördert im Besonderen die Eigentätigkeit, die Übernahme von Verantwortung der Kinder und Jugendlichen für sich selbst und andere.

Mein gegenwärtiger Blick auf die aktuelle Situation „unserer“ dritten Klasse zeigt erfreuliche Entwicklungen. So erlebe ich den Klassenzusammenhalt der Jugendlichen untereinander ausgesprochen stark. Die Schülerinnen und Schüler treffen sich nun häufig in ihrer Freizeit, um gemeinsam „Filme zu drehen“, die sie uns während der großen Pause mit viel Begeisterung und Freude im Klassenzimmer vorführen. Während sich zu Beginn der außerschulischen „Dreharbeiten“ ausschließlich die Jungen trafen, sind mittlerweile auch die Mädchen fix in das „Filmgeschehen“ integriert.

Die gute Klassengemeinschaft zeigt sich sowohl in der problemlosen Einbindung der seit dem heurigen Schuljahr neuen Schülerin als auch der

nun zunehmend besser gelingenden Integration jenes Schülers, der bislang unter seiner Außenseiterposition litt. Sein nach eigenen Aussagen derzeit erhöhtes Wohlbefinden in der Klasse ist vor allem Verdienst der Mädchen, die sich um ihn kümmern, ihn weitgehend akzeptieren und respektieren. Unter den Jungen bleibt er immer noch als Außenseiter von ihrer Gruppe ausgeschlossen.

Die Durchführung der vorgestellten Übungssequenzen zur Konfliktprävention hat aus meiner Perspektive bei den Jugendlichen und PädagogInnen vieles in Bewegung gesetzt, einiges entwickelt und in jedem Falle Neues angeregt. Für diese wunderbaren Erfahrungen bin ich dankbar!

Am Ende dieser Diplomarbeit ist es mir ein Anliegen, in erster Linie allen Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse für ihre Mitarbeit, ihr Engagement, ihren Einsatz bei den Befragungen und ihre offenherzige Kritik zu danken. Auch meinen LehrerkollegInnen, die mich in der Realisierung dieser Arbeit unterstützten, meinem Klassenvorstandspartner und der Elternschaft möchte ich meine Wertschätzung aussprechen. Sie alle haben wesentlich zum Gelingen dieses Konfliktpräventionsprogramms beigetragen.

Gedanken von Poostchi (2002) zum Suchen und Lernen, Wachsen und anderen vertiefenden Dingen bilden den Ausklang dieser Arbeit:

„Eines der Grundbedürfnisse des Menschen ist das Streben nach Wissen und Erkenntnis. Das macht uns im Leben mehr zu Suchern, Forschern oder Entdeckern. Wir sind neugierig, stellen Fragen, schauen hinter die Dinge, trachten danach, Zusammenhänge zu entdecken.

Zum Lernen geboren, leben wir jeweils dann im Einklang mit unserem wahren Wesen, wenn wir im Lernprozess bleiben. Es ist eine lebenslange Disziplin entschlossenen Wachsens mit strahlenden Visionen und klaren Zielen. Mit der ganzen Welt als Lernumfeld, sind Erfahrungen und Begegnungen Lernschritte mit unterschiedlichen Botschaften, deren Kreislauf erst dann abgeschlossen und das Weiterschreiten erst dann möglich ist, wenn der Mensch sich das jeweilige Lernpotential erschlossen hat. Als

ein Akt der Gnade wiederholen sich manchmal Ereignisse, damit die jeweilige Lektion des Lebens gelernt werde.

Doch gelernt haben wir eine Sache nicht, wenn wir es wissen, sondern erst, wenn wir danach handeln.“

(Poostchi 2002, S. 99)

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 „Profi-
zit“ durch einen systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel in Lehr- und Lern-
prozessen an der Hauptschule. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungs-
wissenschaften 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 Bera-
ter. 8. Auflage. Bern: Haupt Verlag Bern 2004, S. 15.

Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Alltagskonflikte durchspielen - Rollenspiele
für den Mediationsprozess. Mülheim 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 Metho-
dologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Ver-
lag 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 Kindergar-
ten, Schule und Jugendarbeit. Mülheim 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. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996.

Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mülheim 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 Heinzl, 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, metaphors 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.

Kingston 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.

Prenzel, Annedore: Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, 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 einfühlsam 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.

Schröder-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. Mülheim 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. Mülheim 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.

Anhang Band 2:

1. Arbeitsmaterialien zu den Übungsphasen 1 und 2

- A 1 - A 28

2. Befragungen

- F 1, Teil 1; F 1, Teil 2; F 1, Teil 3
- F 2, Teil 1; F 2, Teil 2; F 2, Teil 3
- F 3 (Interviewleitfaden)

3 Einverständniserklärung der Eltern zur Datenerhebung und Information

4 Fotos

5 Lebenslauf

6 Eidesstattliche Erklärung

A 1: Arbeitsblatt: Die drei Musketiere

(vgl. Walker 2004, S. 61)



Das sind drei Sachen, die wir alle mögen : 😊 😊 😊

- _____

- _____

- _____

Das sind drei Sachen, die wir alle nicht mögen: 😞 😞 😞

- _____

- _____

- _____

Darin unterscheiden wir uns: 😊 😞 ☀

- Name: _____
Ich bin anders, weil _____
- Name: _____
Ich bin anders, weil _____
- Name: _____
Ich bin anders, weil _____

A 2: Arbeitsblatt „**Mein Haus**“ (abgewandelt nach Ideen Walkers 2004,

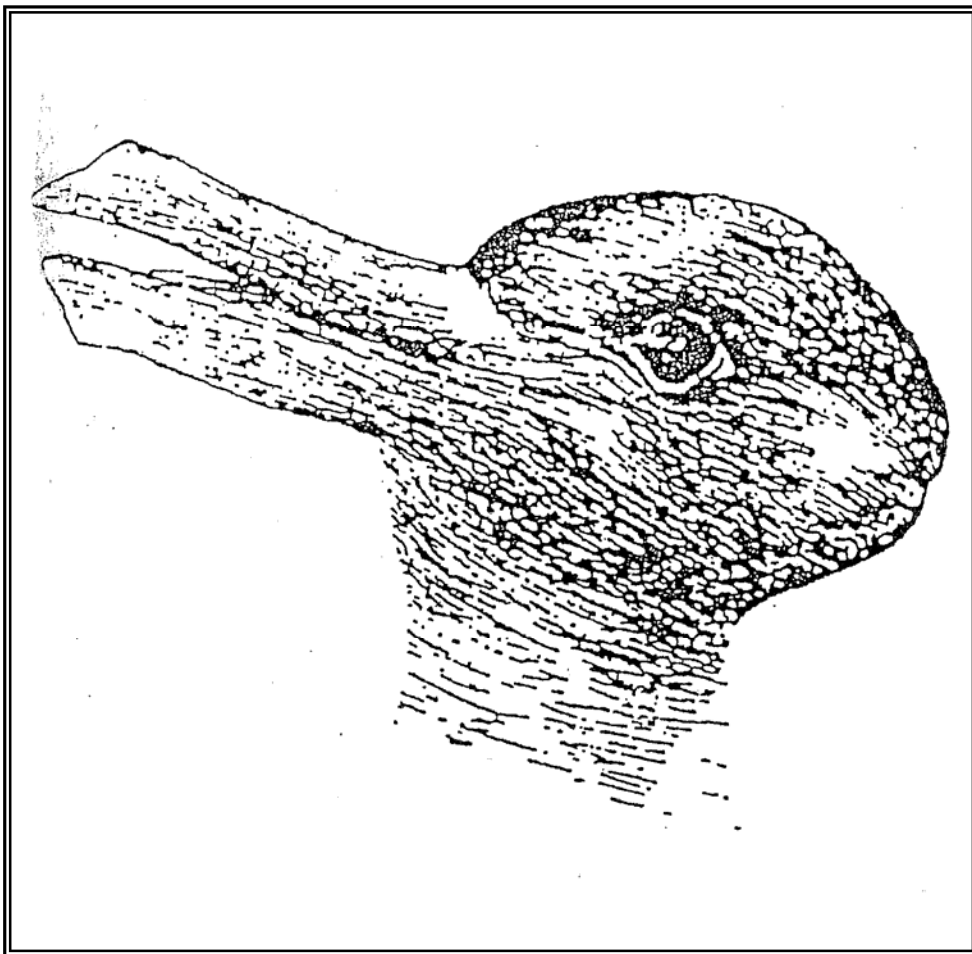
S. 65)

Mein Haus  Name: _____	
Das wichtigste Ereignis in meinem Leben	Mein glücklichster Moment im heurigen Jahr
Was ich gut kann	Was ich besser können möchte

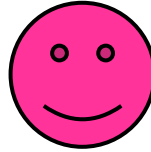
A 3: Overheadfolie: **Die Dame**, Konvexbild
(vgl. Walker 2004, S. 80)



A 4: Overheadfolie: **Tier**, Konvexbild
(vgl. Jefferys- Duden 1999, Anhang A 123)



A 5: Arbeitsblatt mit der Geschichte: „Der Wolf, der in Verruf geriet“



„Ich lebte im Wald. Hier war mein Zuhause, um das ich mich gekümmert habe. Stets habe ich mich bemüht, ihn ordentlich und sauber zu halten.

Eines sonnigen Tages, während ich etwas Müll wegräumte, der von Menschen beim Picknick liegen gelassen wurde, hörte ich Schritte. Als ich hinter einem Baum hervorschaute, sah ich ein Mädchen mit einem Korb den Weg herunterkommen. Sie schien mir sofort verdächtig, weil sie so komisch angezogen war, ganz in Rot, den Kopf bedeckt, als ob sie nicht erkannt werden wollte.

Nun ich weiß, daß ich die Menschen nicht nach ihrem Äußeren beurteilen soll, aber sie war in meinem Wald, und ich fand es nur richtig, ein bißchen mehr über sie zu erfahren. Ich habe sie gefragt, wer sie sei, wo sie herkomme- lauter solche Sachen eben. Zuerst sagte sie spröde, daß sie nicht mit Fremden spreche. Mit Fremden? Und das ausgerechnet zu mir, der eine ganze Familie im Wald aufgezogen hatte. Dann hat sie sich ein bißchen beruhigt und erzählte mir eine Geschichte über ihre Großmutter. Die sei krank- der wollte sie im Korb das Mittagessen bringen. Eigentlich schien sie eine ehrliche Person zu sein, aber ich dachte, sie müßte mal lernen, daß es sich nicht gehört, verdächtig und unpassend angezogen durch das Zuhause von jemand anderem zu laufen.

Ich habe sie ihren Weg gehen lassen, aber ich lief ihr voraus zum Haus der Großmutter. Als ich diese nette alte Frau sah, erklärte ich ihr die Situation, und sie stimmte mir zu, daß ihre Enkelin etwas mehr Rücksicht lernen müßte. Wir haben ausgemacht, daß sie unsichtbar bleiben sollte, bis ich sie rief- in Wirklichkeit versteckte sie sich unter dem Bett.

Als das Mädchen ankam, rief ich es ins Schlafzimmer, wo ich in der Kleidung der Großmutter im Bett lag. Sie kam herein mit ihren roten Backen und machte eine kränkende Bemerkung über meine großen Ohren. Ich bin schon mal beleidigt worden, also habe ich das Beste daraus gemacht und ihr gesagt, daß meine großen Ohren mir helfen würden, sie besser zu hören. Nun, was ich damit meinte, war, daß ich sie

mochte und daß ich genau aufpassen wollte, was sie mir sagte. Aber sie machte noch eine vorwitzige Bemerkung über meine großen Augen. Sicher könnt ihr euch vorstellen, wie sich meine Gefühle für dieses kleine Mädchen entwickelten, das auf den ersten Blick so freundlich erschien, tatsächlich aber eine sehr unangenehme Person war. Da ich aber gelernt habe, einiges an Ärger still zu schlucken, sagte ich nur, daß meine großen Augen mir helfen, sie besser zu sehen.

Ihre nächste Beleidigung ging aber nun wirklich zu weit. Ich habe nun mal ein Problem mit meinen zu großen Zähnen- und dieses kleine Mädchen hatte nichts Besseres zu tun, als mich auch noch darauf anzusprechen, einfach so. Ich weiß, ich hätte mich besser unter Kontrolle halten sollen, aber ich sprang aus dem Bett hoch und knurrte, daß meine Zähne mir helfen würden, sie besser aufzufressen!

Also, um es klipp und klar zu sagen: Kein Wolf würde jemals ein Mädchen auffressen. Jeder weiß das. Aber dieses alberne Kind begann, schreiend durch das Haus zu laufen. Ich bin ihr nachgelaufen, und habe versucht, sie zu beruhigen. Ich hatte die Klamotten der Großmutter wieder ausgezogen. Aber das schien die Situation nur schlimmer zu machen. Dann krachte plötzlich die Tür auf, und ein Kerl von der Forstbehörde, fast zwei Meter groß, stand da mit einer Axt in der Hand. Ich habe ihn angeschaut, und es war klar, daß ich in großen Schwierigkeiten steckte. Hinter mir war das offene Fenster- also sprang ich raus.

Schön wär's, wenn die Geschichte damit zu Ende wäre. Aber die Großmutter hat leider nie meine Seite der Geschichte erwähnt. Bald begann man zu erzählen, daß ich eine fürchterliche Kreatur wäre, der man nicht trauen dürfe. Ich weiß nicht, wie es nachher weiterging mit dem kleinen Mädchen in den komischen roten Klamotten, aber ich jedenfalls lebe nicht glücklich bis an mein Ende.“



Kingston Friends Workshop Group (1985 , zit. n. Walker 2004, S. 77, 78)

A 6: Gruppenarbeitsblatt zur Geschichte „**Der Wolf, der in Verruf geriet**“

(vgl. Walker 2004, S. 79)



◇ **Versucht folgende Fragen schriftlich zu beantworten:**

Bezieht die Geschichte auf den Alltag. Welche Missverständnisse habt ihr in der Schule erlebt?

Welche Auswirkungen hatten diese Missverständnisse auf eure Beziehungen?

Wie hättet ihr sie vermeiden können?

Könnt ihr von einer Situation berichten, in der sie oder er Begebenheiten oder Personen anders beurteilt hat als ein anderer? Wie seid ihr damit umgegangen?

◇ **Könnt ihr ein Märchen, das alle kennen, neu erfinden, allerdings aus einer anderen Sicht?**

(z.B.: Aschenputtel aus der Sicht der Stiefmutter) Schreibt bitte auf der Rückseite weiter und präsentiert es später euren Klassenkolleginnen.

A 7: Situationsbeschreibungen zur Übung: „Widersprüchliche Aussagen“ (vgl. Walker 2004, S. 83)

Situation 1:  • Verbal: „Es tut mir sehr Leid. Entschuldige!“ • Körpersprache und Tonfall: lachend.	Situation 2:  • Verbal: „Ich haue dir gleich eine!“ • Körpersprache und Tonfall: scheu, zurückhaltend.
Situation 3  • Verbal: „Hör auf, ich mag das nicht!“ • Körpersprache und Tonfall: verschüchtert, zurückgezogen, kleinlaut.	Situation 4  • Verbal: „Ich habe vor nichts und niemandem Angst!“ • Körpersprache und Tonfall: ängstlich
Situation 5  • Verbal: „Doch, es macht mir Spaß, ich freue mich!“ • Körpersprache und Tonfall: gelangweilt.	Situation 6  • Verbal: „Das ist aber interessant, was du erzählst. Erzähl doch weiter!“ • Körpersprache und Tonfall: gelangweilt und mit etwas anderem beschäftigt.

A 8: Arbeitsblatt: Kennzeichen für „Gutes“ Zuhören

(vgl. Schunk 2005, S. 21)



- 👂 Wenn jemand richtig zuhört, was jemand anderer erzählt, kannst du das sehen.
- 👂 Du kannst es auch üben, damit du genau weißt, was andere dir erzählt haben.
- 👂 Arbeite bitte mit einer Partnerin oder einem Partner zusammen und ergänze, woran du „gutes“ Zuhören erkennst:

A 9: Folie: **Kennzeichen für „Gutes“ Zuhören**



👂 *„zugewandte Körperhaltung*

👂 *Blickkontakt*

👂 *zustimmendes Nicken oder „hmm“ oder Ähnliches*

👂 *keine anderen/ störenden Tätigkeiten*

👂 *mitdenken und sich das Erzählte merken*

👂 *passende Zwischenfragen“*

(Schunk 2005, S. 21).

A 10: Folie: „**Gutes**“ und „**Schlechtes**“ Zuhören.

Themenvorschläge zum Erzählen:



- 👂 Mein zuletzt gesehener Kinofilm
- 👂 Als ich letztens in einen Streit verwickelt war
- 👂 Meine Gedanken zur Fußball EM
- 👂 Meine Traumschule
- 👂 Meine Wunschlehrerin, mein Wunschlehrer
- 👂 Meine Hobbies
- 👂 Meine Familie
- 👂 Mein schönster Urlaub
- 👂 _____

A 11: Arbeitsblatt: Suche mindestens eine Person, die...

(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 5/AB)



„Suche mindestens eine Person, die ...“



Lass dir von dieser Person ein Autogramm geben!

ein Musikinstrument spielt	gerne Kuchen bäckt	im Sportverein ist	gerne singt
oft „stundenlang“ telefoniert	im gleichen Monat wie ich geboren ist	gerne Inline- Skates fährt	ein ganzes Gedicht auswendig kann
Geschwister hat	in den Ferien am Meer war	ein Handy hat	ein „Harry Potter“ Buch gelesen hat

A 12: Arbeitsblatt: „Aktives Zuhören“

(vgl. Walker 2004, S. 86, 87)



Der Begriff „**Aktives Zuhören**“ stammt von Thomas Gordon. Damit meint er ein Zuhören, bei dem **das Gesagte** von der zuhörenden Person **zusammengefasst**, und darüber hinaus **über die möglichen Gefühle**, welche die Erzählerin, der Erzähler empfindet, **gesprochen wird**. Dabei **verzichten** die Zuhörenden **auf Bewertungen** und **Kritik**, dürfen aber **Fragen an die Erzählenden** stellen, etwa **zu ihren Gefühlen** oder **Wünschen**. Dabei zeigen die Zuhörenden **aufrichtiges Interesse** und **Anteilnahme**. Die Zuhörenden halten **Blickkontakt** mit den Erzählenden und **wenden sich ihnen körperlich zu**.

Das Wichtigste beim „aktiven Zuhören“ in Stichworten:

- 👂 **Zusammenfassen des Erzählten,**
- 👂 **über mögliche Gefühle der Erzählenden sprechen,**
- 👂 **Verzicht auf Bewertungen und Kritik der Zuhörenden,**
- 👂 **„passende“ Zwischenfragen zu den Gefühlen und Wünschen der Erzählenden stellen,**
- 👂 **den Erzählenden aufrichtiges Interesse und Anteilnahme entgegen bringen,**
- 👂 **Blickkontakt und körperliche Zuwendung.**

A 13: Arbeitsblatt: Ein Dialog als Beispiel für „aktives Zuhören“

(vgl. Walker 2004, S. 86, 87)



Zur Verdeutlichung des „aktiven Zuhörens“ kann folgender Dialog dienen:

- **A:** Bei dieser blöden Mathearbeit habe ich einen Vierer geschrieben. Ich hatte alles gelernt, was uns die Lehrerin aufgegeben hatte, aber dann kam etwas anderes zur Schularbeit. Blöde Kuh!
- ❖ **B:** Du hast bei der letzten Mathearbeit einen Vierer geschrieben, obwohl du vorher gelernt hast. Ich habe den Eindruck, dass du dich immer noch ärgerst, besonders über die Lehrerin.
- **A:** Ja, weil ich eben das gelernt hatte, was sie uns vorher auftrug, aber dann fragte sie in der Schularbeit etwas ganz anderes.
- ❖ **B:** Und das fandest du unfair?
- **A:** Ja.
- ❖ **B:** Hast du ihr das gesagt?
- **A:** Nein.
- ❖ **B:** War es besonders wichtig, bei dieser Schularbeit gut abzuschneiden?
- **A:** Ja, weil wir bald die Zeugnisse bekommen, und ich möchte schon in das „BORG“ aufgenommen werden. Das wird mit einem Vierer in Mathematik nicht klappen.
- ❖ **B:** Was könntest du machen, um deine Note zu verbessern?
- **A:** Ich könnte noch mehr lernen.
- ❖ **B:** Und gibt es etwas, was du der Lehrerin sagen oder sie fragen könntest?...

A 14: Arbeitsunterlage für: **Drei Erzählthemen zum „aktiven Zuhören“**

(vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 28)



Als ich das letzte Mal einen Streit hatte...

Meine letzten Sommerferien...

Mein Tagesablauf als sehr reiches Kind...

A 15: Arbeitsblatt: Ich beobachte die Zuhölerin, den Zuhörer:

(vgl. Ammermann u.a. 2005, S. 28)



Das ist dir als Zuhölerin, Zuhörer gut gelungen:

Das könntest du als Zuhölerin, Zuhörer noch verbessern:

A 16: Arbeitsblatt: „Gute“ Sprache- „Schlechte“ Sprache

(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 31a/M)



A 17: Wort- bzw. Satzkärtchen: „Gute“ oder „Schlechte“
Sprache?????



(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 31b/M, KV 31c/M, KV 31d/M)

**Kannst du nicht aufpassen,
du...!**

**Scheiße, jetzt ist mein ...
kaputt!**

**Das hast du absichtlich
kaputt gemacht!**

Wie sollen wir das regeln?

**Jetzt kriege ich eine Menge
Ärger!**

Ich bin stinksauer!

**Du rennst immer blind durch
die Gegend!**

**Wovon soll ich das
bezahlen?**

Du Idiot!

Bist du bescheuert?

Du Depp!

Bist du noch ganz dicht?

A 18: Arbeitsblatt: Wie fühlst du dich, wenn einer sagt...?

(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 32/AB)



Wie fühlst du dich, wenn einer sagt...?

Ergänze den angefangenen Satz mit einem passenden Eigenschaftswort!

Die Wörter im Kasten ganz unten können dir helfen.

„Es ist schwer für mich, deine Schrift zu lesen.“	Ich fühle mich: _____
„Mit deinem Geschmiere gebe ich mich nicht ab.“	Ich fühle mich: _____
„Du Penner, du stinkst ja vor Faulheit!“	Ich fühle mich: _____
„Ich ärgere mich über dich, weil du keine Hausaufgaben gemacht hast.“	Ich fühle mich: _____
„Ich bin neidisch auf dich, weil du eine bessere Note hast.“	Ich fühle mich, _____
„Du Streberin, du willst dich ja nur beim Lehrer einschleimen.“	Ich fühle mich, _____

gekränkt, stolz, informiert, herabgesetzt, beschämt,
verletzt, geschmeichelt, gelobt, ungerecht behandelt,
blamiert, beleidigt...



 Attila

Du Depp! Hast du keine Augen im Kopf? Nur weil du so beknackt durchs Zimmer läufst, wirfst du meinen Taschenrechner vom Tisch und trampelst auch noch drauf! Jetzt kaufst du einen neuen!

 Kay

Räum halt deinen Krempel besser auf! Du bist selber schuld, wenn du alles rumliegen lässt!



Attila 😊

Ich bin wütend, weil du an meinem Platz vorbeigerannt bist und dabei meinen Taschenrechner kaputt gemacht hast. Deshalb möchte ich, dass du ihn ersetzt.

Kay 😊

Tut mir leid! Ich hatte es gerade eilig und habe deinen Taschenrechner nicht gesehen. Ich kann dir ja erst mal meinen leihen, bis du einen hast.

A 21: Arbeitsblatt: Aufbau einer „Ich“-Botschaft

(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 34/AB/Folie)



Aufbau einer „Ich“-Botschaft

Beispiel	Aufbau
Ich bin sauer,	Ich bin Gefühl (grün)
weil du einfach meine Sachen nimmst.	weil Grund (rot)
Ich möchte vorher gefragt werden.	Ich möchte, bitte ... Wunsch, Bitte (gelb)

**Gelingt es euch in Partnerarbeit die folgenden Aussagen
entsprechend zu unterstreichen???**

✍ Ich bin wütend, weil du mir mein Fahrrad mit einem platten Reifen zurückbringst. Ich bitte dich, dass du es mir sofort reparierst!

✍ Ich bin verärgert, weil Sie behaupten, ich hätte den Unterricht gestört, denn ich habe nichts damit zu tun. Ich bitte Sie, dass Sie das nächste Mal den Richtigen zurechtweisen.

✍ Es nervt mich, weil du nicht wie versprochen mit mir für die morgige Schularbeit lernst. Denn jetzt finde ich bestimmt keinen mehr, der mir dabei hilft. Ich möchte, dass du in Zukunft rechtzeitig absagst.

✍ Ich bin verletzt, weil ihr mich schräg von der Seite ansieht und über mich tuschelt. Das finde ich nicht in Ordnung. Ich möchte von euch respektvoll behandelt werden.

A 22: Arbeitsblatt: „Ich“-Botschaften formulieren

(vgl. Ammermann u.a. 2005, KV 35/AB)



Verwandle die folgenden Aussagen in angemessene „Ich“-Botschaften

„Du faule Sau! Immer schreibst du die Hausübungen bei mir ab!“

„Bist du bescheuert? Immer schmeißt du mein Fahrrad um!“

„Ich lass euch auch nicht mehr mitspielen! Das habt ihr davon.“

Erfinde zu den folgenden Situationen angemessene „Ich“-Botschaften

Du stehst in der Schlange an der Bushaltestelle. Als der Bus kommt, schubst Peter dich weg und drängelt sich vor.

Ich bin _____
weil _____
und ich möchte _____

Nach der Party erzählt Petra Sachen über dich, die nicht stimmen.

Ich bin _____
weil _____
und ich möchte _____

Maria leiht sich bei dir ein Buch. Einen Tag später bekommst du es zerknickt zurück.

Ich bin _____
weil _____
und ich möchte _____

A 23: Arbeitsblatt: Gefühle

(vgl. Holler 2003, S. 65)

„positive“,  angenehme Gefühle	„negative“,  unangenehme Gefühle
begeistert berührt entspannt erfrischt erleichtert erstaunt froh gelassen gespannt glücklich gut gelaunt hoffnungsvoll inspiriert klar lebendig leicht liebevoll lustig neugierig ruhig wach wohl zufrieden zuversichtlich	ängstlich ärgerlich aufgeregt bedrückt besorgt einsam erschrocken enttäuscht frustriert gelangweilt genervt gestresst hilflos irritiert müde nervös traurig überrascht ungeduldig unglücklich unwohl verstört verzweifelt widerwillig

A 24: Arbeitsblatt: „Das rote Tuch“

(vgl. Walker 2004, S. 96)



Es macht mich ungeduldig, wenn... 

Es macht mich nervös, wenn... 

Es macht mich wütend, wenn... 

Es macht mir Angst, wenn... 

Ich kann mich auf das Zuhören nicht konzentrieren, wenn...



Ich raste aus, wenn... 

A 25: Overheadfolie: „Die nicht verletzende Ärgermitteilung“

(vgl. Faller u.a. 1996, S. 85)



**Grundmuster der „nicht verletzenden
Ärgermitteilung“**

o Beobachtung bzw. Feststellung:

„Du hast...“

o Ausdruck des Ärgers:

„Das hat mich geärgert, gekränkt, verletzt...“

o Bitte nach Vereinbarung einer zukünftigen Verhaltensweise:

„Ich möchte deshalb gerne, dass wir für die Zukunft folgende Verhaltensweise verbindlich verabreden.“

Ein Beispiel dazu:

- o „Du hast meinen Radiergummi ohne mich zu fragen ausgeliehen.“*
- o Das hat mich geärgert.*
- o Ich möchte deshalb gerne, dass du mich in Zukunft fragst, wenn du dir etwas von mir ausleihen möchtest.“*

**A 26: Kärtchen für Situationsbeschreibungen: „Die nicht verletzende
Ärgermitteilung“**

(vgl. Faller u.a. 1996, S. 86)



Situationsbeschreibungen

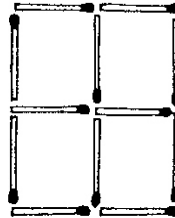
<i>Jemand tritt dir im Bus auf deine neuen Schuhe.</i>	Du wirst Zeuge, wie der Busfahrer einen Afrikaner angiftet, der kein passendes Kleingeld für die Fahrkarte hat: „Dann geh´ doch zurück in den Urwald!“
Deine Banknachbarin, dein Banknachbar hat dich bei der Schularbeit nicht abschreiben lassen und du hast eine schlechte Note bekommen.	Du fährst mit dem Rad. Der Radweg ist durch ein parkendes Auto blockiert und der Fahrer sitzt bei offenem Fenster im Wagen.
Du erfährst, dass jemand in der Gruppe, an dessen Freundschaft dir viel liegt, zu anderen in der Gruppe sagt, dass du immer so uncoole Klamotten trägst.	Du sitzt im Restaurant beim Essen. Eine ältere Dame setzt sich mit an den Tisch und zündet sich eine Zigarre an.
Eine Freundin, ein Freund hat dein letztes Geburtstagsgeschenk schon nach einer Woche an eine gemeinsame Bekannte weiterverschenkt.	Du sitzt im Unterricht an deinem Platz. Eine Mitschülerin, ein Mitschüler geht an deinem Tisch vorbei und wirft dabei dein Federpennal herunter - offenbar absichtlich.
Du sitzt in einem Zugabteil. Die Person dir gegenüber macht es sich bequem und zieht ihre Schuhe aus. Der Geruch ist unerträglich.	In der großen Pause am Gang: Du gehst an einer Gruppe von Mitschülerinnen, Mitschülern vorbei. Da hörst du, wie jemand sagt: „Da geht die blöde Soundso.“
Du erfährst von einer Schulkollegin, einem Schulkollegen, dass eine Freundin, ein Freund Lügen über dich verbreitet.	Du stehst in der Warteschlange beim Jausenstand, um dir ein Brot zu kaufen. Plötzlich drängelt sich eine Schulkollegin vor dich.

A 27: Arbeitsblatt: „Durch Kreativität gemeinsam Probleme lösen“

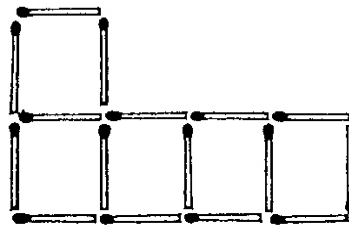
(vgl. Keller u.a. 2000, S. 78)



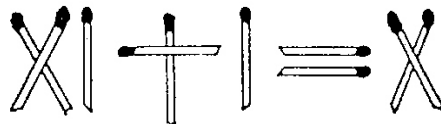
1. Entferne zwei Streichhölzer so, dass aus den vier Quadraten zwei Quadrate werden.



2. Bilde durch Umlegen von drei Streichhölzern aus den fünf Quadraten vier wiederum gleich große Quadrate.



3. Die folgende Gleichung ist falsch. Mache sie richtig, ohne ein Streichholz zu berühren.



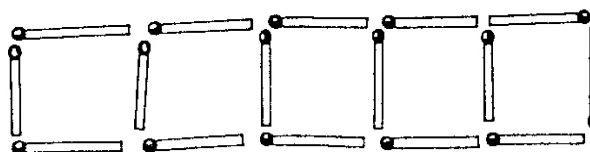
4. Ändere die Lage eines Streichholzes, damit die Gleichung stimmt.



5. Hier liegen drei Streichhölzer. Mache vier daraus, ohne ein viertes dazuzulegen oder eines zu durchbrechen.



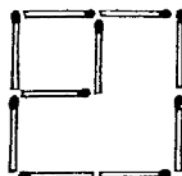
6. Verändere die Lage von vier Streichhölzern so, dass daraus vier gleich große Quadrate entstehen.



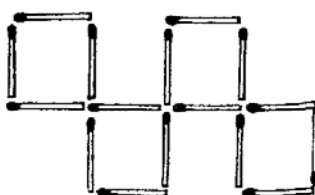
A 28: Lösungen zu A 27
(vgl. Keller u.a. 2000, S. 13)



1. Entferne zwei Streichhölzer so, dass aus den vier Quadraten zwei Quadrate werden.



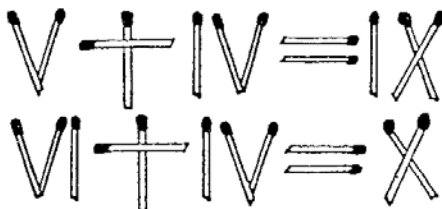
2. Bilde durch Umlegen von drei Streichhölzern aus den fünf Quadraten vier wiederum gleich große Quadrate.



3. Die folgende Gleichung ist falsch. Mache sie richtig, ohne ein Streichholz zu berühren.

Drehe das Blatt um 180°

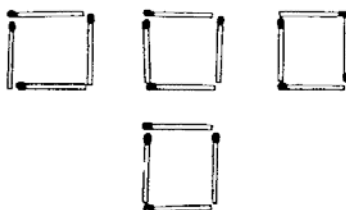
4. Ändere die Lage eines Streichholzes, damit die Gleichung stimmt.



5. Hier liegen drei Streichhölzer. Mache vier daraus, ohne ein viertes dazulegen oder eines zu durchbrechen.



6. Verändere die Lage von vier Streichhölzern so, dass daraus vier gleich große Quadrate entstehen.



F 1, Teil 1: Fragebogenerhebung während der Durchführung des Präventionsprogramms zur Eruierung des Klassenklimas bzw. der Klassengemeinschaft 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊

Bitte nimm dir Zeit, beantworte die Fragen der vorgegebenen Reihenfolge nacheinander möglichst offen und ehrlich, indem du die für dich passende Zahl (nur eine!) ankreuzt.
Bitte melde dich durch ein Handzeichen, wenn dir beim Bearbeiten des Fragebogens etwas unklar erscheint, damit ich dir weiter helfen kann.

1. Wie findest du die Stimmung in deiner Klasse unter euch Schülerinnen und Schülern?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr gut,..... 5= sehr schlecht).

1 2 3 4 5

2. Wie wohl fühlst du dich bei deinen Mitschülerinnen und Mitschülern in deiner Klasse?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr wohl,..... 5= überhaupt nicht wohl).

1 2 3 4 5

3. Triffst du deine Klassenkolleginnen und Klassenkollegen auch in deiner Freizeit, also außerhalb der Schule?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr oft,..... 5= nie).

1 2 3 4 5

4. Werden deine Wünsche von deinen Schulkollegen und Schulkolleginnen berücksichtigt?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr,..... 5= überhaupt nicht).

1 2 3 4 5

5. Wie stark schätzt du euren Zusammenhalt in der Klasse ein?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr stark,..... 5= sehr schwach).

1 2 3 4 5

F1, Teil 2: Erhebung des Konfliktpotenzials und Konfliktverhaltens



Wir alle geraten immer wieder in Konflikte und Streitigkeiten. Dies ist ganz natürlich und alltäglich. Deine Antworten können weder richtig noch falsch, gut oder schlecht sein, Hauptsache ehrlich. Zudem erfährt niemand von deinen Antworten. Ich möchte durch diesen Teil des Fragebogens das Konfliktverhalten unter den Schülerinnen und Schülern erforschen. Nun, kann es losgehen? Danke für deine Mitarbeit im Voraus!

1. Wie oft hast du ungefähr mit einer Klassenkollegin oder einem Klassenkollegen Streit?

- ☐ Ungefähr __ mal am Tag,
- ☐ ungefähr __ mal in der Woche oder
- ☐ _____

2. Warum kommt es zum Streit mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin?

(Bitte nenne mindestens einen und höchstens drei Gründe)

3. Worüber streitest du dich mit einer Kollegin oder einem Kollegen am öftesten?

(Bitte gib mindestens eine und höchstens drei Antworten)

4. Wie verhältst du dich in Streitsituationen. Was genau tust du?

5. Wie verändern sich deiner Meinung nach in einer Streitsituation deine Sprache und deine Stimme (z.B.: Wortwahl, Lautstärke ...)?

6. Wie wehrst du dich bei einem Streit (z.B.: mit Worten, Taten wie Raufen, Rückzug...)?

7. Welche Gefühle hast du in Streitsituationen?

8. Welche Gefühle hat deiner Meinung nach deine Mitschülerin oder dein Mitschüler, mit der oder dem du streitest?

9. Welche Folgen hat ein Streit mit einer Kollegin oder einem Kollegen für dich?

10. Wie schaffst du es, Streitsituationen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu vermeiden?

F 1, Teil 3 : Erhebung demografischer Daten

Bitte ergänze deine Daten!! 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊

• Name _____

• Alter: _____ Jahre

• Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

• Anzahl älterer Geschwister: _____ Anzahl jüngerer Geschwister: _____

• Wohnort:

• Klasse:

Alle deine Daten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Dein Name wird dabei nicht genannt!!!

Danke für deine Mithilfe!



F 2, Teil 1: Fragebogen zur Eruierung des Klassenklimas bzw. der Klassengemeinschaft nach Durchführung des Präventionsprogramms



Bitte nimm dir Zeit, beantworte die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge offen und ehrlich, indem du die für dich passende Zahl (nur eine!) ankreuzt. Bitte melde dich, wenn dir beim Bearbeiten des Fragebogens etwas unklar erscheint, damit ich dir weiter helfen kann.

1. Wie findest du die Stimmung in deiner Klasse unter euch Schülerinnen und Schülern?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr gut ... 5= sehr schlecht).

1 2 3 4 5

2. Wie wohl fühlst du dich bei deinen Mitschülerinnen und Mitschülern in deiner Klasse?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr wohl ... 5= überhaupt nicht wohl).

1 2 3 4 5

3. Triffst du deine Klassenkolleginnen bzw. -kollegen auch in deiner Freizeit, also außerhalb der Schule?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr oft ... 5= nie).

1 2 3 4 5

4. Werden deine Wünsche von deinen Schulkollegen bzw. Schulkolleginnen berücksichtigt?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr ... 5= überhaupt nicht)

1 2 3 4 5

5. Wie stark schätzt du euren Zusammenhalt in der Klasse ein?

Bewerte auf einer Skala von 1-5 (1= sehr stark ... 5= sehr schwach)

1 2 3 4 5

**F 2, Teil 2 : Fragebogen zur Erhebung der Auswirkungen des
durchgeführten Konfliktpräventionsprogramms auf die
Jugendlichen** (vgl. Zwenger-Balink 2004, S. 114-117)



Bearbeite bitte die Sätze wieder in der vorgegebenen Reihenfolge und kreuze die für dich passende Zahl (nur eine!) an! Danke für deine Mitarbeit und dein Bemühen!

Bewerte auf einer Skala von 1 (= ich stimme vollkommen zu) **bis 5** (= ich stimme gar nicht zu):

1. Unsere Klassengemeinschaft hat sich durch das Trainingsprogramm verbessert.

1 2 3 4 5

2. Ich spreche seit Durchführung des Trainingsprogramms mehr mit meinen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern.

1 2 3 4 5

3. Ich kann nun mit meinen Gefühlen (wie zum Beispiel Wut) besser umgehen.

1 2 3 4 5

4. Es gelingt mir, meine Gefühle jetzt besser auszudrücken.

1 2 3 4 5

5. Ich kann die Gefühle meiner Klassenkolleginnen und Klassenkollegen nun besser einschätzen.

1 2 3 4 5

6. Durch das Trainingsprogramm habe ich gelernt, meinen Mitschülerinnen und Mitschülern besser zuzuhören.

1 2 3 4 5

7. Das Verhältnis zwischen Buben und Mädchen in unserer Klasse hat sich seit dem Trainingsprogramm verbessert.

1 2 3 4 5

8. Wir arbeiten bei Gruppenarbeiten nun besser zusammen.

1 2 3 4 5

9. Das Vertrauen in der Klasse unter uns Schülerinnen und Schülern ist nach Durchführung des Trainingsprogramms gewachsen.

1 2 3 4 5

10. Es gelingt mir nun besser, bei Gruppenarbeiten eigene Beiträge einzubringen.

1 2 3 4 5

11. Ich kann nun besser andere Meinungen respektieren.

1 2 3 4 5

12. Ich kann nun besser mit Streitsituationen zurechtkommen.

1 2 3 4 5

13. Ich streite weniger oft mit meinen Klassenkollegen bzw. Klassenkolleginnen.

1 2 3 4 5

14. Ich versuche seit dem Trainingsprogramm, Konflikte mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern selbst zu lösen.

1 2 3 4 5

15. Es gelingt mir, Übungen aus dem Trainingsprogramm auch im Schulalltag erfolgreich anzuwenden.

1 2 3 4 5

16. Das Trainingsprogramm hat mir gefallen.

1 2 3 4 5



F 2, Teil 3: Erhebung demografischer Daten



Bitte ergänze deine Daten!

• Name: _____

• Alter: _____ Jahre

• Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

• Anzahl älterer Geschwister: ____ Anzahl jüngerer Geschwister: ____

• Wohnort:

• Klasse:

Alle deine Daten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Du wirst dabei nicht namentlich genannt!

Danke für deine Mithilfe und Mitarbeit!

F 3: Leitfadeninterviews mit zwei Schülerinnen und zwei Schülern zur Erfassung der Auswirkungen des Präventionsprogramms



Begrüßung, Dank und Hinweise:

- Interviews als Teile des Forschungsprojekts zu meiner Diplomarbeit,
- Schülerinnen als ExpertInnen bezüglich des absolvierten Konfliktpräventionsprogramms
- keine Prüfungssituation,
- Vorgehen in der Fragestellung anhand eines Leitfadens,
- vertrauliche Behandlung aller Informationen,
- Aufnahme der Interviews für eine folgende Verschriftlichung, Zitate als Belege in der Diplomarbeit,
- Einholen des Einverständnisses der SchülerInnen.

Interviewfragen, Leitfaden:

1. Mit welchen Erwartungen oder Vorstellungen hast du das Programm zur Konfliktbewältigung begonnen?
2. Was hat dir am Präventionsprogramm besonders gut gefallen?
3. Was hat dir am wenigsten gefallen?

4. Was hat sich durch die Absolvierung des Präventionsprogramms für dich in der Klasse geändert?
 - 4.1. Was machst du anders?
 - 4.2. In welcher Weise verhalten sich deine Klassenkolleginnen und Klassenkollegen nun anders?
 - 4.3. Welche Auswirkungen haben sich durch die Absolvierung des Programms auf das Klassenklima ergeben?
5. Was waren deine wichtigsten Lernerfahrungen durch das Training...
 - 5.1. bezüglich deiner Sprache, Kommunikation? (.... des Beobachtens und Wahrnehmens, des Sprechens, des Zuhörens, des Umgehens mit Gefühlen wie Ärger),
 - 5.2. bezüglich der Zusammenarbeit, Kooperation unter euch Schülern und Schülerinnen ? (Kannst du Beispiele nennen?)
6. Kannst du mit Streit bzw. Konflikten nun anders umgehen als vor dem Konfliktpräventionsprogramm. Inwiefern?
7. Welche weiteren Auswirkungen hatte das Programm für dich?
8. Satzergänzung: Eine gute Konfliktlösung ist für dich...

Dank für das Gespräch und Verabschiedung





LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Vera Astner, geb. Hollrieder
Geburtsdatum, -ort: 13.02.1966 in Innsbruck
Staatsbürgerschaft: österreichisch

Ausbildung

1972 – 1976 Volksschule Pradl Ost in Innsbruck
1976 – 1984 Wirtschaftskundliches Realgymnasium der Ursulinen
1984 – 1985 Studium: Jus an der Universität Innsbruck
1985 – 1988 Lehramtsstudium Englisch und Sport für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol.

Zusätzliche Ausbildungen

1973 – 1983 Ausbildung am Konservatorium der Stadt Innsbruck (Singen, Blockflöte und Violine)
1990 Abschluss zum Volleyballlehrwart an der Bundesanstalt für Leibeserziehung Innsbruck
1993 Abschluss zur staatlich geprüften Volleyballtrainerin an der Bundesanstalt für Leibeserziehung Wien
2000 Beginn des Studiums der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck
2002 Abschluss zur Wellnesstrainerin für Fitness, Ernährung und Entspannung am Wifi in Innsbruck
2009 Abschluss des Studiums der Bildungswissenschaften mit dem Studienzweig Grundlagen der Psychotherapie und Beratung

Berufspraxis

1989 – 1999	Hauptschullehrerin beim Land Tirol
seit 1999	Hauptschullehrerin und Ausbildungslehrerin für Studierende an der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Tirols
1984 – 1996	Betreuung von Volleyballjugendmannschaften
seit 2000	Volleyballtrainerin im Sportverein der Pädagogischen Hochschule Tirols
August 2000	Vierwöchiges Praktikum als Betreuerin psychisch kranker Menschen für den Verein Pro Mente in Bad Ischl
2006 – 2009	Mitarbeit am EU Projekt Europrof zur kurzfristigen Mobilität für europäische SprachenlehrerInnen als Mentorin

Sportliche Erfolge

1980 – 1996	aktive Volleyballspielerin in der Bundesliga
1982	Europacupteilnahme und Erreichen des Achtelfinales
1986	österreichische Staatsmeisterin in Volleyball
1990	Mitbetreuung des österreichischen Volleyballteams bei den Jugendweltmeisterschaften in Aalborg, Dänemark.

Innsbruck, April 2009

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