

Gewalt und Aggression, ausgeübt von Kindern und Jugendlichen, werden in Deutschland als immer größeres Problem erlebt. Einen Schwerpunkt dieses Dilemmas bildet der Sozialraum Schule. Dabei gibt es durchaus eine Menge Konzepte, die vorgeben, gewaltpräventive Wirkung zu entfalten. Allein an wissenschaftlichen Analysen fehlt es, die diese Resultate bestätigen können.

„Kinder lösen Konflikte selbst!“ ist ein Präventionsprogramm, welches vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I eingesetzt werden kann und mit vorliegender Studie ausführlich auf seine Wirkungen evaluiert wurde. Der Autor gibt Antworten, warum ein Präventionsprogramm möglichst schon in der frühkindlichen Entwicklung einsetzen sollte und wie sich eine kontinuierliche und langfristige Umsetzung im Schulklima bemerkbar macht. An vielen praktischen Beispielen wird der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Sozialkompetenzen und den Fähigkeiten, Konflikte mit friedlichen Mitteln zu lösen, dargestellt.

Der Autor schlägt dabei den Bogen von der Ursachenforschung, über die systematische Darstellung der Präventionsmethoden, bis hin zur konkreten Evaluation. Er geht nicht nur auf die sozialen Wirkungen des Programms ein, sondern gibt auch Antworten zur zeitlichen, finanziellen und personellen Umsetzbarkeit, die besonders für den Praxiseinsatz von gewichtiger Relevanz sind.

Jan Köhler wurde 1975 in Essen geboren. Nach dem Abitur studierte er bis 1999 Rechtswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Mit Abschluss der zweiten juristischen Staatsprüfung 2002 arbeitete er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Wilhelm Universität Bonn. Im Jahre 2004 trat er in die Laufbahn des höheren Kriminaldienstes beim Bundeskriminalamt ein.

Bochumer Schriften J. Köhler „Kinder lösen Konflikte selbst!“

Band 4

Bochumer Schriften
zur Rechtsdogmatik
und Kriminalpolitik

Jan Köhler

„Kinder lösen
Konflikte selbst!“

Evaluation eines
Gewaltpräventions-
programms



JAN KÖHLER

Kinder lösen Konflikte selbst!

Bochumer Schriften
zur Rechtsdogmatik und Kriminalpolitik

Herausgegeben von

Thomas Feltes, Rolf Dietrich Herzberg und Holm Putzke

Band 4

Kinder lösen Konflikte selbst!

Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms

Jan Köhler



2006

Felix Verlag • Holzkirchen/Obb.

Köhler, Jan: Kinder lösen Konflikte selbst!; Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms / von Jan Köhler. – Holzkirchen: Felix Verlag, 2006 (Bochumer Schriften zur Rechtsdogmatik und Kriminalpolitik; Bd. 4), Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2006
ISBN 3-927983-74-8 (978-3-927983-74-8)

© 2006 Felix Verlag GbR, Sufferloher Str. 7, D-83607 Holzkirchen/Obb.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck und sonstige Vervielfältigung, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags und Quellenangabe.

Druck: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten (Allgäu)

Printed in Germany

ISBN 3-927983-74-8 (978-3-927983-74-8)

Dank für die wissenschaftliche Betreuung: Professor Dr. Thomas Feltes; für die Ermöglichung der Feldforschung: Simone Battke, Günther Braun, Michaela Iwan-Wanzek, Meike Nottbohm, dem Kollegium der Gertrudis Grundschule; für die Unterstützung im Rahmen der statistischen Auswertung: Martina Josten, Nina Köhler; für den wissenschaftlichen Austausch: Harald Sterly; für die Unterstützung bei der Korrektur: Silvia Müller, Isolde Köhler, Matthias Köhler, Jörg Krones, Stefanie Krones, Wolfgang Rischer, Stephan Wissmann und für alles: meiner Familie, meinen Freunden.

Jan Köhler

Inhaltsübersicht

Einleitung	- 1-
Überblick über den Stand der Forschung	- 12-
Das Bensberger-Mediations-Modell	- 20-
Evaluationsziele der Untersuchung	- 42-
Vorarbeiten zur Untersuchung	- 88-
Das Bensberger Mediations Modell an der Gertrudis Schule	-103-
Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse	-116-
Zusammenfassung der Ergebnisse	-265-
Ausblick	-281-
Anhang	-284-
Literaturverzeichnis	-318-

1. Kapitel	- 1 -
Einleitung	- 1 -
1.1. Begriff Gewalt/Aggression	- 4 -
1.1.1. Physische Gewalt	- 7 -
1.1.2. Psychische Gewalt	- 7 -
1.1.3. Strukturelle Gewalt	- 9 -
1.2. Bedeutung des Gewaltbegriffes für die Grundschule	- 10 -
2. Kapitel	- 12 -
Überblick über den Stand der Forschung –	
Gewaltpräventive Programme in der Grundschule	- 12 -
3. Kapitel	- 20 -
Das Bensberger-Mediations-Modell „Kinder lösen Konflikte selbst!“	- 20 -
Leitfaden für die Grundschule	- 20 -
3.1. Einführung in das Konzept	- 20 -
3.2. Aufbau des Programms	- 24 -
3.2.1. Baustein 1: Regeln und Rituale	- 26 -
3.2.2. Baustein 2: Umgang mit Streitgeschichten	- 26 -
3.2.3. Baustein 3: Auf dem Weg zum „anders streiten“	- 27 -
3.2.4. Baustein 4: Anders streiten – 1. Teil	- 29 -
3.2.5. Baustein 5: Übungsverlauf in der ganzen Klasse	- 29 -
3.2.5.1. Teil 1	- 29 -
3.2.5.2. Teil 2	- 32 -
3.2.6. Baustein 6: Konfliktgespräch demonstrieren - Einführung des	
Leitfadens	- 33 -
3.2.6.1. Die einzelnen Rituale des Leitfadens	- 34 -
3.2.6.2. Übung in der Klasse mit dem Redestuhl	- 39 -
3.2.7. Baustein 7-8: Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch	
und Streithelfer	- 40 -
4. Kapitel	- 42 -
Evaluationsziele der Untersuchung	- 42 -
4.1. Evaluationsziele nach den Grundsätzen der modernen Gewaltforschung	- 45 -
4.1.1. Triebtheorien nach Freud und Lorenz	- 46 -
4.1.2. Aggressives Verhalten durch physiologische Bedingungen	- 46 -
4.1.3. Aggressions-Frustrations-Theorie	- 47 -
4.1.4. Aggressives Verhalten durch Lernprozesse	- 47 -
4.1.5. Die verschiedenen Ansätze in Bezug auf die Grundschule	- 48 -
4.2. Evaluationsziele im Hinblick auf Ursachen und Auslöser für	
Gewalt/Aggression unter Kindern und Jugendlichen	- 50 -
4.2.1. Risiken in der Familie	- 51 -

4.2.2. Persönlichkeitsmerkmale und psychische Probleme	- 52 -
4.2.3. Soziale Informationsverarbeitung	- 53 -
4.2.4. Soziale Kompetenzen und Bewältigungsstile	- 54 -
4.2.5. Schulische Risiken.....	- 54 -
4.2.6. Peer-group, Medienkonsum und Substanzgebrauch	- 55 -
4.2.7. Ursachenanalyse und Auswertung in Bezug auf die Grundschule.....	- 57 -
4.3. Hypothesen zur Begutachtung der Wirksamkeit des BMM	- 59 -
4.3.1. Fragestellung in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“ der Kinder	- 59 -
4.3.2. Fragestellung nach den Programmzielen des BMM	- 60 -
4.3.3. Fragestellung nach internationalen Erfahrungen für die Voraussetzungen erfolgreicher Schulpräventionsprogramme	- 60 -
4.3.4. Fragestellung nach Akzeptanz des Programms durch die Zielgruppe	- 60 -
4.4. Auswahl der Evaluationsmittel nach qualitativer und quantitativer Methodik.....	- 61 -
4.4.1. Aufbau des Fragebogen	- 65 -
4.4.1.1. FEES 3-4: Fragen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen	- 66 -
4.4.1.2. Täter- und Opferaussagen zu Gewalt und Aggression.....	- 68 -
4.4.1.3. EAS- Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen.....	- 69 -
4.4.1.4. Empathietest Meindel	- 70 -
4.4.2. Aufbau der Interviews	- 71 -
4.5. Teilnehmende Beobachtung.....	- 82 -
5. Kapitel	- 88 -
Vorarbeiten zur Untersuchung.....	- 88 -
5.1. Der Forschungsgegenstand	- 89 -
5.2. Das Forschungsfeld.....	- 90 -
5.3. Der Prätest des Fragebogens.....	- 94 -
5.3.1. Durchführung des Prätests des Fragebogens	- 95 -
5.3.2. Auswertung des Prätests des Fragebogens.....	- 100 -
5.4. Die Probeinterviews.....	- 101 -
5.5. Erprobung der teilnehmende Beobachtung/Hospitation.....	- 102 -
6. Kapitel.....	- 103 -
Die Umsetzung an der Gertrudis Schule.....	- 103 -
6.1. Die Gertrudis Schule.....	- 103 -
6.2. Das BMM an der Gertrudis Schule.....	- 106 -

6.3. Beispiel für den Aufbau und die Durchführung des Klassentrainings anhand der Einführung des Hotabu	- 107 -
6.4. Probleme in den Einführungsstunden.....	- 111 -
7. Kapitel.....	- 116 -
Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse.....	- 116 -
7.1. Die Auswertung des Fragebogens	- 116 -
7.2. Allgemeine Daten:	- 117 -
7.2.1. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Geschlecht zum Zeitpunkt der Befragung.....	- 117 -
7.2.2. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Klasse zum Zeitpunkt der Befragung.....	- 118 -
7.2.3. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Schlichtungserfahrungen zum Zeitpunkt der Befragung	- 119 -
7.3. Auswertung Täter/Opferfragen	- 119 -
7.3.1. Analyse der Antworten aller Kinder	- 120 -
7.3.1.1. Vergleich Antworten aller Kinder zu Arten der Gewalt als Opferfrage Oktober 2003	- 120 -
7.3.1.2. Vergleich Antworten aller Kinder zu Arten der Gewalt als Täterfrage Oktober 2003	- 121 -
7.3.1.3. Vergleich Antworten aller Kinder zur Wegnahme im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht	- 122 -
7.3.1.4. Vergleich Antworten aller Kinder zur Zerstörung im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht.....	- 123 -
7.3.1.5. Vergleich Antworten aller Kinder zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht.....	- 124 -
7.3.1.6. Vergleich Antworten aller Kinder zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004.....	- 126 -
7.3.1.7. Zusammenfassung der Auswertung nach den Angaben aller Kinder	- 126 -
7.3.2. Analyse der Angaben von Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrungen.....	- 127 -
7.3.2.1. Vergleich der Antworten zu körperlicher Gewalt aus Opfersicht Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung	- 127 -
7.3.2.2. Vergleich der Antworten zu körperlicher Gewalt aus Tätersicht Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung	- 128 -
7.3.2.3. Vergleich Antworten zur Bedeutung von Beschimpfungen Oktober 2003 nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung	- 129 -

7.3.3. Vergleich der Entwicklungen von Oktober 2003 und Juli 2004 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung.....	- 130 -
7.3.3.1. Vergleich Antworten der Mädchen zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht.....	- 130 -
7.3.3.2. Vergleich Antworten der Jungen zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht.....	- 131 -
7.3.3.3. Vergleich Antworten der Kinder mit Schlichtungserfahrung zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht.....	- 133 -
7.3.3.4. Vergleich Antworten der Mädchen zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004.....	- 134 -
7.3.3.5. Vergleich Antworten der Jungen zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004.....	- 135 -
7.3.3.6. Vergleich Antworten der Kinder mit Schlichtungserfahrung zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004.....	- 136 -
7.3.4. Zusammenfassung der Auswertung der Täter/Opferfragen.....	- 137 -
7.4. Auswertung FEES 3-4.....	- 139 -
7.4.1. Angaben der Kinder im Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung.....	- 140 -
7.4.2. Vergleich der Entwicklung aller Kinder von Oktober 2003 bis Juli 2004.....	- 143 -
7.4.3. Vergleich der Entwicklung der Jungen von Oktober 2003 bis Juli 2004.....	- 144 -
7.4.4. Vergleich der Entwicklung der Mädchen von Oktober 2003 bis Juli 2004.....	- 145 -
7.4.5. Vergleich der Entwicklung der Kinder mit Schlichtungserfahrung von Oktober 2003 bis Juli 2004.....	- 146 -
7.4.6. Zusammenfassung der Ergebnisse des FEES 3-4 Teils.....	- 147 -
7.5. Auswertung EAS.....	- 148 -
7.5.1. Angaben der Kinder im Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung.....	- 149 -
7.5.2. Vergleich der Entwicklung aller Kinder von Oktober 2003- Juli 2004.....	- 150 -
7.5.3. Vergleich der Entwicklung der Jungen von Oktober 2003- Juli 2004.....	- 151 -
7.5.4. Vergleich der Entwicklung der Mädchen von Oktober 2003- Juli 2004.....	- 152 -
7.5.5. Vergleich der Entwicklung der Kinder mit Schlichtungserfahrung von Oktober 2003- Juli 2004.....	- 153 -
7.5.6. Zusammenfassung EAS.....	- 154 -

7.6. Auswertung der Interviews	- 155 -
7.6.1. Das Auswertungskategoriesystem	- 155 -
7.6.2. Die Konfliktsituationen	- 158 -
7.6.2.1. Der Schwalbenkönig	- 160 -
7.6.2.2. Zimmerbelegung	- 162 -
7.6.2.3. Du kannst nicht lesen	- 165 -
7.6.2.4. Die Kneifzangen	- 168 -
7.6.2.5. Opa gestorben	- 170 -
7.6.2.6. Bedrohliches Gucken	- 171 -
7.6.2.7. Misch dich nicht ein	- 173 -
7.6.3. Fördert das Programm die dialogische selbstständige Konfliktlösung der Kinder?	- 174 -
7.6.3.1. Schlichtungserfahrungen	- 175 -
7.6.3.2. Zimmerbelegung	- 182 -
7.6.3.3. Du kannst nicht lesen	- 185 -
7.6.3.4. Die Kneifzangen	- 188 -
7.6.3.5. Opa gestorben	- 190 -
7.6.3.6. Bedrohliches Gucken	- 191 -
7.6.3.7. Misch dich nicht ein	- 193 -
7.6.4. Fördert das Programm die dialogische selbstständige Konfliktlösung der Kinder?	- 194 -
7.6.4.1. Schlichtungserfahrungen	- 195 -
7.6.4.2. Ablauf der Schlichtung	- 202 -
7.6.4.3. Rolle der Lehrerin	- 205 -
7.6.4.4. Zusammenfassung zur dialogisch selbstständigen Konfliktlösung.	- 211 -
7.6.5. Fördert das Programm die gewaltfreie Konfliktlösung unter den Kindern?	- 214 -
7.6.5.1. Arten der im Konflikt eingesetzten Gewalt/Streitmittel	- 214 -
7.6.5.2. Erwartungen an die Streitschlichtung	- 219 -
7.6.5.3. Friedensvertrag	- 226 -
7.6.5.4. Zusammenfassung	- 229 -
7.6.6. Fördert das Programm die empathischen Fähigkeiten der Kinder?	- 232 -
7.6.6.1. Können die Kinder die Gefühle des Gegenübers nachvollziehen?	- 233 -
7.6.6.2. Das Fehlschlagen der Empathieübung anhand des Beispiels „der Schwalbenkönig“	- 238 -
7.6.6.3. Gründe warum die Schlichtung Schwalbenkönig nicht funktionierte	- 244 -

7.6.6.4. Platzwechsel als Ritual des Rollentauschs	- 248 -
7.6.6.5. Eigene Gefühle	- 250 -
7.6.6.6. Zusammenfassung	- 251 -
7.6.7. Wird das Programm von den Schülern akzeptiert?	- 253 -
7.6.7.1. Zeitaufwand für die Streitschlichtung	- 255 -
7.6.7.2. Das „Besondere“/„Wichtige“ an der Streitschlichtung	- 258 -
7.6.7.3. Gründe in die Streitschlichtung zu gehen	- 261 -
7.6.7.4. Zusammenfassung	- 263 -
8. Kapitel	- 265 -
Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung	- 265 -
8.1. Ergebnisse in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“	- 265 -
8.1.1. Fördert das Programm das schulisches Selbstkonzept und die soziale Integration	- 266 -
8.1.2. Fördert das Programm die Empathiefähigkeit	- 266 -
8.2. Ergebnisse in Bezug auf die Programmziele des BMM	- 269 -
8.2.1. Fördert das BMM das Klassenklima	- 270 -
8.2.2. Fördert das BMM Fähigkeit zur dialogisch selbständigen Konfliktlösung	- 270 -
8.2.3. Fördert das BMM die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktlösung	- 273 -
8.2.4. Fördert das BMM das friedvolle Zusammenleben der Kinder	- 275 -
8.3. Ergebnisse in Bezug auf internationale Erfahrungen und Standards	- 276 -
8.4. Ergebnisse in Bezug auf die Akzeptanz des BMM durch die Schüler	- 278 -
9. Kapitel	- 281 -
Ausblick	- 281 -
10. Anhang	- 284 -
11. Literaturverzeichnis:	- 318 -



Abbildung 1: Schüler 9 Jahre der Gertrudis Schule

1. Kapitel Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur weiterhin anhaltenden Diskussion über das Auftreten von Gewalt in der Schule und den Möglichkeiten präventiver Maßnahmen. Dabei wurde gezielt der Bereich der Primarstufe ausgewählt, da zum einen wissenschaftliche Studien in diesem fröhschulischen Stadium zur Zeit noch deutlich unterrepräsentiert sind, zum anderen sich aber aus den Ergebnissen der Gewaltursachenforschung ablesen lässt, dass in den ersten schulischen Jahren wichtige Weichen für die späteren (schulischen) Entwicklungen der Kinder gestellt werden. Es konnte nachgewiesen werden, dass gerade im Bereich der Primarstufen eine verhältnismäßig hohe Belastung mit Gewalt an den Schulen zu finden ist.¹ Auch wenn Ursachen und Auftreten von Gewalt an der Grundschule sich zum Teil deutlich von späteren Gewaltformen z. B. in der Sekundarstufe I unterscheiden, lassen viele Indikatoren darauf schließen, mit gewaltpräventiven Maßnahmen schon in der Grundschule zu beginnen.² Gerade die methodische Vielzahl der Präventionsmöglichkeiten macht es dabei interessant herauszufinden, in welchen Bereichen und mit welchen Methoden überhaupt ein Gewaltpräventionsprogramm in der Primarstufe umgesetzt werden kann.

¹ Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 2002, S. 28f

² So z. B. Hanewinkel, R./ Niebel, G./ Ferstel, R., Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen -Ein empirischer Überblick. In: Valtin, R./ Portmann, R. (Hrsg.) Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule, 1995 S. 26-38 (36)

Für die vorliegende Arbeit wurde speziell das Bensberger-Mediations-Modell³ ausgewählt, um es einer nach wissenschaftlichen Maßstäben gezielten Begutachtung zugänglich zu machen. Dabei galt es mögliche Schnittstellen aber auch Unterschiede zur präventiven Arbeit in der Sekundarstufe I zu erkennen. Das überwiegend qualitative Studiendesign der Arbeit lässt zwar nur schwer eine Verallgemeinerung der gefundenen Ergebnisse zu, jedoch können anhand dieser Einzelfallanalyse typische Phänomene in Bezug auf Umsetzung und Wirkungsweise des BMM in einem konkreten Fall aufgezeigt werden. Wichtig war es daher in besonderem Maße das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung der Studie aufzuzeigen, und somit systematisch überprüfbar zu machen.⁴ Ansatzpunkte für die Beurteilung des Programms waren in erster Linie die Angaben der Kinder selbst. So sollten die Kinder sowohl in einer Fragebogenerhebung als auch in Interviews ausführlich Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen mit dem BMM mitzuteilen. Im Ergebnis bietet die Studie nicht nur Hinweise auf die Wirkungsweisen des BMM, sondern versucht auch Hilfestellungen für die Weiterentwicklung programmatischer Ideen zu liefern. Die Begutachtung des BMM folgte einer ganzheitlichen Betrachtung. Ausgangspunkt und Schwerpunkt bildete dabei die Beurteilung des Programms nach kriminologischen Zielsetzungen und den Ergebnissen der Gewaltursachenforschung. Daneben wurden die langfristige und kontinuierliche Umsetzung und die Akzeptanz unter der Schülerschaft berücksichtigt.

Das Programm BMM erhebt den Anspruch, neben der Förderung des Klassen- und Schulklimas gerade in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung, wie etwa Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie Konflikt- und Empathiefähigkeit, positiven Einfluss zu nehmen. Daher scheint dieses Programm in Bezug auf die Ergebnisse der Gewaltursachenforschung von seiner Zielsetzung her besonders geeignet zu sein, einen Beitrag zur Gewaltprävention im Schulalltag zu leisten. Schließlich handelt es sich bei den zur Förderung angestrebten Merkmalen durchweg um solche Persönlichkeitsmerkmale, die in Bezug auf eine mögliche Tätercharakterisierung im Umgang mit schulischer Gewalt Bedeutung erlangen können. Schließlich sollen Lebenskompetenzen gefördert werden, deren Entwicklung sich vorbeugend auf delinquentes oder Suchtverhalten auswirken kann.⁵

Die Entwicklung dieser Persönlichkeitsmerkmale unterliegt einem ständigen Prozess, dessen Verlauf nicht linear ist, sondern in Abhängigkeit zur temporären

³ Im folgenden BMM genannt.

⁴ Vgl. zur Methodik: Mayring, P. Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, 2000, S. 42

⁵ Vgl. WHO: Life skills education in schools, part 1. and 2., Geneva, 1994; auch bei Lösel, F., Multimodale Gewaltprävention. in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 326-348 (328f)

persönlichen Situation eines Kindes in seiner Intensität stark divergieren kann. Als Bestätigung einer solchen Annahme können die Ergebnisse von Melzer in einem neuem Lichte erscheinen. Melzer stellte fest, dass Täter nicht immer Täter bleiben. So kann das Profil der Jugendlichen schon nach ca. zwei Jahren in eine andere Kategoriengruppe wechseln. Ein ehemaliger Intensivtäter kann durchaus wieder zu einem Unbeteiligten werden oder ein Opfer über einen Opfer-Täter Status sich zu einem Täter verändern.⁶

Im aktuellen WHO-Jugendgesundheitssurvey wird darauf hingewiesen, dass eine dem Schüler zugewandte Unterrichtskultur in Verbindung mit einem guten Unterstützungssystem bei den Schülern zu mehr Schulfreude bzw. Motivation führen und dadurch zu einem gestärkten Selbstkonzept verhelfen kann. Ergebnis einer solchen Entwicklung könne die Verminderung psychosomatischer Beschwerden und eine Verminderung abweichender Verhaltensweisen sein.⁷ Der Erwerb von sozialen Kompetenzen ist also ein Lernziel, dass für die gesamte Entwicklung des Kindes Bedeutung erlangen kann.

Die Präventivarbeit in der Grundschule oder im Kindergarten, wie sie zum Teil schon erprobt wird, kann daher von ihrer Konzeption her nur auf einen langfristigen Lernerfolg angelegt sein. Wie in allen Bereichen des primarstufischen Lernens sollen Grundkompetenzen vermittelt werden, deren Ausbau in den weiterführenden Schulen systematisch voran getrieben werden kann, um ein einheitliches und Schulform übergreifendes Präventionssystem aufzubauen.⁸ Dabei profitiert der Lehrbetrieb der weiterführenden Schulen von einer soliden Basisarbeit in der Grundschule und kann die Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten weiter fördern. Langfristig stellt sich ein positiver Gewinn für die Kinder ein, indem sie einen nachhaltig verbesserten Lernerfolg in dem System Schule erleben.

Nach heutigem Stand der Forschung kann es als gesichert angesehen werden, dass die Stärkung verschiedener Sozialkompetenzen, wie Selbstbewusstsein, Kommunikations- und Empathiefähigkeit, aber auch das Klassen- und Schulklima, Einfluss auf das schulische Selbstkonzept und den Lernerfolg der Kinder haben.⁹ Melzer bringt diese Hypothese auf den Nenner „der Nichtteilbarkeit der

⁶ Melzer, W., Von der Analyse zur Prävention. in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 35-49 (40)

⁷ Vgl. Hurrelmann, K./ Klocke, A./ Meltzer, W./ Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Jugendgesundheitssurvey, 2003

⁸ so z. B. Braun, G./ Rademacher, H., Mediation in der Schule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 156- 173 (173)

⁹ So z.B. Melzer, W., Von der Analyse zur Prävention- Gewaltprävention in der Praxis, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 35- 49 (42); WHO: Life skills education in schools, part 1. and 2., Geneva, 1994; Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 147ff

Persönlichkeit“ der Schüler: „Ein sich sozial verhaltender Schüler ist auch ein leistungsfähigerer Schüler“. ¹⁰ Diese etwas provokant anmutende These spiegelt sich in verschiedenen Untersuchungsergebnissen der Gewaltursachenforschung und der Evaluation verschiedener Präventionsprogramme wider. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass mit einem steigenden Lernerfolg die soziale Selbsteinschätzung und das schulische Selbstkonzept durch die Kinder positiver beurteilt werden.

Lernerfolg in der Schule ist wiederum eine der besten Präventionsmaßnahmen gegen schulische Gewalt, da schon dem potentiellen „Lernfrust“ vorgebeugt wird, welcher Auslöser für aggressives Verhalten sein kann. ¹¹

1.1. Begriff Gewalt/Aggression

Für die Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms erscheint es unerlässlich, die anhaltende Diskussion des Gewalt- und Aggressionsbegriffs zu beachten.

Grundsätzliche Begrifflichkeiten müssen in ihrem Verständnis zumindest für das vorliegende Projekt geklärt sein, um interpretativen Missverständnissen vorzubeugen. Jede Person empfindet Gewalt anders. Während für einige bereits verbale Beleidigungen Gewalt darstellen, beginnt Gewalt für andere erst bei körperlichen Auseinandersetzungen. ¹²

Der Gewaltbegriff wurde schon in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts in aller Ausgiebigkeit beleuchtet, und in verschiedene Richtungen interpretiert. Gerade die divergierenden Vorstellungen über den Begriff der Gewalt machen es notwendig, die Grundüberlegungen der vorliegenden Arbeit offen zu legen um eine einheitliche, wenn auch nicht von allen Seiten so vertretene Auffassung transparent zu machen. Dies wird umso deutlicher, wenn in öffentlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen der Gewaltbegriff immer häufiger instrumentalisiert wird. Gewalt gilt als eine in unserer Gesellschaft abzulehnende Handlungsform, und entsprechend breit darf man den Konsens annehmen, der gegen Gewalt vorhanden ist. ¹³ Wie wichtig die Durchsetzung der eigenen Gewaltdefinition für die Legitimation eigener Handlungen sein kann, verdeutlicht ein kleines Beispiel:

¹⁰ Zitat: Melzer, W., Vortrag Von der Analyse zur Prävention - Gewaltprävention in der Praxis. vor dem 15. Mainzer Opferforum, am 01.11.2003

¹¹ Melzer, W., Von der Analyse zur Prävention, in: Melzer, W./ Schwind, H.D.; Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 35-49 (42)

¹² Feltes, T.; Gewalt in der Schule- Lässt Pisa grüßen? In: Der Bürger im Staat, Heft 1, 2003, S. 2

¹³ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 13

„Während die Akteure einer Sitzblockade vor einem Atomkraftwerk ausdrücklich von einer gewaltlosen Aktion sprechen, die durch Polizeigewalt brutal angegriffen worden sei, erklärt die Polizei: Die gewaltsame Behinderung der Zufahrt sei durch ihr besonnenes und angemessenes Einschreiten beendet worden.“¹⁴

Wie das Beispiel zeigt, eignet sich der Gewaltbegriff dazu, die Chancenverteilung in Konfliktlagen zu beeinflussen. Wenn es richtig ist, dass es in der Öffentlichkeit einen weit verbreiteten Konsens über die Ablehnung und Verwerflichkeit von Gewalt gibt, dann verändern sich die Operationschancen der einzelnen Konfliktparteien in dem Verhältnis, in dem ihr Handeln als Gewalt gedeutet werden kann oder nicht. Dies ist aber nicht zuletzt eine Definitionsfrage, so dass die einzelnen Konfliktparteien aus taktischen und strategischen Überlegungen beflissen sind, die eigene Definition des Gewaltbegriffs durchzusetzen, um sich zu legitimieren und das Gegenüber zu diskreditieren.¹⁵ Wenn Gewalt über eigene Erfahrungen definiert wird, so wird jedem aus neutralem Blickwinkel auffallen, dass die Schwelle, wann Gewalt einsetzt, von einer subjektiven Komponente beeinflusst wird. Wann für einen Pfarrer beispielsweise eine Handlung als gewalttätig anzusehen ist, muss nicht notwendigerweise mit dem Empfinden eines Berufssoldaten übereinstimmen. Es verbietet sich sogar die Annahme, aus einer bestimmten sozialen Stellung in der Gesellschaft auf das persönliche Schwellenniveau von Gewalt zu schließen. Warum sollte nicht der Berufssoldat, der vermutlich in seinem Leben weit mehr mit allgemein als Gewalt umschriebenen Handlungen in Kontakt kommen wird als ein Pfarrer, eine weitaus sensiblere Sichtweise der Dinge haben, als sein geistliches Gegenüber?

Hier wird noch ein weiterer Aspekt zur Begriffsdiskussion deutlich, auf den im Weiteren noch einzugehen sein wird. Offensichtlich spielen für die individuelle Interpretation und Einordnungen gewisser Handlungen als Gewalt nicht nur die persönlichen Erfahrungen, sondern auch die äußeren Umstände wie das institutionelle Umfeld oder die allgemeine gesellschaftliche Situation eine Rolle. Ein interessanter Vergleich wäre es, die Sensibilität der Bevölkerung gegenüber gewalttätigen Handlungen in einem westlichen Land, mit der in einem Land zu vergleichen, das seit vielen Jahren von Bürgerkrieg gezeichnet ist. Ob sich hier ein Konsens über die Abgrenzung gewalttätiger und gewaltfreier Handlungen ergeben wird, mag man ohne tiefer gehende wissenschaftliche Beleuchtung bezweifeln.

Die Auffassung, Gewalt ließe sich objektivieren und dadurch klar definieren, berücksichtigt nicht, dass subjektiven Auffassungen kaum einer einheitlichen Defi-

¹⁴ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 13

¹⁵ Neidhardt, F.: Gewalt- Soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmung des Begriffs. In: Bundeskriminalamt (Hrsg.): Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Band 1, 1986, (S. 109-147) S. 125

dition zugänglich sind. Hieraus ergibt sich auch anschaulich der Grund für eine in früheren Jahren teils heftig geführte Kontroverse über eine begriffliche Festlegung, denn auch in Expertenkreisen gibt es jeweils individuelle Empfindungen, die in die jeweilige Klassifizierung einer Handlung als Gewalt oder Aggression mit einfließen.

Eine auslegende Definition kann daher nur ein Versuch sein, bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen unter einen Begriff zu subsumieren. Die Suche nach Kriterien, wann Gewalt vorliegt, kann nur darin bestehen, eine Schnittmenge aus den individuellen Ansichten zu bilden, um einen Konsens herzustellen, unter dessen begrifflicher Fassung auch tatsächlich die Mehrzahl der Individuen dasselbe verstehen.

Um diese Problematik nicht weiter zu komplizieren, möchte ich zunächst die Begriffe Aggression und Gewalt synonym für ein und dasselbe Phänomen verstanden wissen.¹⁶ In der gesellschaftlichen Diskussion hat sich der Begriff „Gewalt“ gegenüber dem der „Aggression“ durchgesetzt.¹⁷ Auch wenn sich hier mit Sicherheit noch einige sprachliche Konturen schärfen ließen, bringt eine Trennung der Begriffe das Kernproblem in seinem Verständnis nicht weiter, zumal in der angewandten Sprache eine genaue Abgrenzung nicht eingehalten wird. Trotz der Gleichsetzung der Begriffe ist zwischen der Art der Ausübung von Gewalt zu unterscheiden. Im wesentlichen sind die physische, psychische und strukturelle Gewalt zu nennen.¹⁸

¹⁶ So auch in ihrer Untersuchung: Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Aufl. 1997, S. 4

¹⁷ Melzer, W., Psychosozial 23. Jahrgang, 2000 Heft 1 (Nr. 79) S.7

¹⁸ vgl. Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Aufl. 1997, S. 4 f

1.1.1. Physische Gewalt

Der Begriff der physischen Gewalt umfasst die körperliche Gewalt, die sich gegen andere Personen (Gewalttätigkeiten) oder Sachen (Vandalismus) richtet.¹⁹ Dies kann als Minimalkonsens angesehen werden, unter dem im Allgemeinen für jedermann verständlich Gewalt beschreibbar wird. Bei körperlichen Attacken ist eine Verständigung, dass es sich hierbei um Gewalt handelt, am leichtesten herzustellen.²⁰

Auch die Gewaltkommission der Bundesrepublik um Schwind/Baumann et al. machte sich in ihrem Gutachten zu Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt diese Definition zu eigen.²¹

An einer rein physischen Definition von Gewalt ist natürlich in seiner Konsensfähigkeit nichts auszusetzen und sie trifft mit Sicherheit einen bedeutenden Kern von dem, was allgemein unter Gewalt verstanden wird. Allerdings werden bei einem solch engen Gewaltverständnis all die Situationen außer Acht gelassen, die nicht in „Newton-Metern“ gemessen werden können und ihre Narben nicht sichtbar an der körperlichen Oberfläche eines Menschen hinterlassen, gemeint sind die psychischen Handlungsweisen.

1.1.2. Psychische Gewalt

Gerade psychische Gewalt ist in der Schule eine besonders ausgeprägte Form der Auseinandersetzung. Aus schriftlichen Befragungen geht hervor, dass Hänseleien, beleidigende, entwürdigende Attacken, Zeichen und Gesten zu den am häufigsten im Schulalltag anzutreffenden Ausdrucksformen von Gewalt gehören.²²

Dabei können im schulischen Kontext gerade verbale und beleidigende Attacken, soziale Ausgrenzung und emotionale Erpressung ein Ausmaß erreichen, dass verletzend sein kann, als ein blaues Auge.²³ Anders als auf der physischen Ebene vollziehen sich solche Angriffe auf einer Stufe, die nicht mehr klar

¹⁹ Schwind, H.D./ Baumann, J. u. a. (Hrsg.): Analysen und Vorschläge der Gewaltkommission Bd. 1-4., Berlin 1990). In: Melzer, W., Psychosozial 23. Jahrgang, 2000 Heft 1 (Nr. 79) S.7

²⁰ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 10

²¹ Schwind, H.D./ Baumann, J. u. a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Gewaltkommission Bd. IV., 1990, S. 8

²² vgl. auch Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Ohne Gewalt Stark!“, Unterlagen und Folien zur Pressekonferenz am 08.03.2005, im Internet: http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/OGS/Pressemappe_neu.pdf ;

http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/OGS/Folien_OGS_PK.pdf; Tillmann, K. J., et. al, Schülergewalt als Schulproblem 1999, S. 16

²³ Klewin, G./ Popp, U., Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt, In: Psychosozial, 23 Jg. (2000) Heft 1 (Nr. 79), S. 43-56 (S. 43)

sichtbar ist, sondern jeweils interpretiert werden muss.²⁴ Schwind et al. fassen in einer nicht abschließenden Aufzählung psychische Gewalt unter folgenden Punkten zusammen:

- verbale Aggression, wie z. B. Beleidigung, üble Nachrede, ironische Bemerkungen,
- Drohungen mit Gewalt gegen Personen oder Sachen, insbesondere um den anderen zu nötigen oder zu erpressen, d. h., ihn zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen,
- Diskriminierungen.²⁵

Wie oben schon festgestellt, birgt eine solche Definition nur eine Verlagerung des Problems in andere Begrifflichkeiten. Wann liegt zum Beispiel eine Beleidigung vor? Klewin und Popp stellten in ihrer qualitativen Analyse fest, dass das subjektive Gewaltverständnis aus Sicht der verschiedenen Geschlechter und nach sozialen Positionen in der Schule divergierte.²⁶ Zur Bedeutung und dem Umgang mit Schimpfwörtern gab es von Seiten der Schüler und der Lehrer höchst unterschiedliche Auffassungen. Für Lehrkräfte sind Interaktionen diesen Typs oftmals inakzeptabel, während der überwiegende Teil der Schüler solche verbalen Attacken als „Umgangssprache“ bezeichneten. Dabei wurde das Benutzen von Schimpfwörtern in der Kommunikation untereinander in der Regel nicht als beleidigend, sondern normale Umgangsform wahrgenommen.²⁷ Bei solch unterschiedlichen Auffassungen über Kommunikationsregeln muss es zwangsläufig zu Spannungen kommen. Was ein Schüler als einen „lockeren Spruch“ über die neue Frisur einer Lehrerin versteht, sieht diese unter Umständen als verbale Attacke mit sexistischem Inhalt.²⁸ Ob verbale Attacken tatsächlich als psychische Gewalt zu qualifizieren sind, hängt offenbar eng mit der Umgebung zusammen, in der sie gebraucht werden und dem Sinn- und Lebenszusammenhang der Interaktion.²⁹

Es soll nicht verkannt werden, dass psychische Gewalt ein ernst zunehmender Faktor in der Gewaltdiskussion ist. Eine Definition, wie Schwind et al. sie versuchen, indem sie einzelne Beispiele unter einem Begriff zusammenfassen, scheint die einzig wirksame Methode, den Begriff der psychischen Gewalt zu konkretisieren. Dabei ist aber festzuhalten, dass eine solche Konkretisierung

²⁴ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 11

²⁵ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Aufl. 1997, S. 5

²⁶ Klewin, G./ Popp, U., Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt In: Psychosozial, 23 Jg. (2000) Heft 1 (Nr. 79), S. 43- 56, (S. 47)

²⁷ Klewin, G./ Popp, U., Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt In: Psychosozial, 23 Jg. (2000) Heft 1 (Nr. 79) S. 43- 56, (S. 55)

²⁸ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 11

²⁹ Feltes, T., Gewalt und Sprache unter Jugendlichen, 2001, S.6

nicht abschließend sein kann und dass die Schwelle, wann für den einzelnen beispielsweise eine verbale Attacke vorliegt, von Person zu Person divergieren kann. Im übrigen scheint es auch hilfreich zu sein, wenn eine Gemeinschaft, z. B. die Schule, für sich Kommunikationsregeln festlegt, um die Schwelle, wann Aussagen, Sprüche oder „Witzeleien“ zu verbaler Gewalt werden, für jedermann erkennbar zu machen. Nicht selten wurde festgestellt, dass Spott, Beschimpfungen, Auslachen und gemeine Ausdrücke Ausgangspunkt waren für physische Aggression.³⁰ So können aus zunächst harmlos anmutenden Albereien verbale Attacken werden, die nicht selten mit körperlicher Gewaltanwendung enden.³¹ Andersherum kann aber auch die Grenze, wann „Witzeleien“ verbale Gewalt darstellen, im negativen Sinne überspannt werden. So können Äußerungen, die gemeinhin als „Unhöflichkeit“ zu qualifizieren wären, schnell zu Gewalt hochstilisiert werden.³²

Im Verständnis dieser Arbeit wird auf die konkrete Situation der Gertrudis Schule Bezug genommen, die sich sowohl auf Klassenebene als auch auf Schulebene Verhaltens- und Kommunikationsregeln gegeben hat, auf die später eingegangen wird. Gleichwohl ist schon hier festzustellen, dass sich die Schule einen „Verhaltenskodex“ gegeben hat, der es den Schülern und auch den Lehrern erlaubt zu bestimmen, ob eine konkretes Verhalten sich psychisch verletzend im Sinne der eigenen Regeln auswirken kann oder nicht.

1.1.3. Strukturelle Gewalt

Als letztes Teilgebiet, unter dem der Gewaltbegriff in der Literatur diskutiert wird, ist der von dem Politikwissenschaftler Galtung³³ geprägte Begriff der „strukturellen Gewalt“. Galtung ist der Meinung, Gewalt liege schon dann vor, „*wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung*“.³⁴ Strukturelle Gewalt brauche daher keine Täter, sondern wird als Dauerzustand, etwa als „Ar-

³⁰ Niebel, G./ Hanewinkel, R./ Ferstl, R., Gewalt an Schulen in Schleswig-Holstein, 1994, S. 32; ders. In Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In : Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/ 1993 (S. 775-798), S. 788

³¹ Klewin, G./ Popp, U., Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt In: Psychosozial, 23 Jg. (2000) Heft 1 (Nr. 79) S. 43- 56, (S. 55)

³² Niebel, G./ Hanewinkel, R./ Ferstl, R., Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In : Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/ 1993 (S. 775-798), S. 788

³³ Galtung, J., Strukturelle Gewalt, 1975

³⁴ Galtung, J., Strukturelle Gewalt, 1975, S. 9

mut“ beschrieben.³⁵ Die Begrifflichkeit wird durch ein solches Verständnis sowohl zur Täter- als auch Opferseite weithin geöffnet, so dass man allgemein sagen könnte, Gewalt ist all das, was dem Menschen Schaden zufügt.³⁶

Ein derartig ausuferndes Gewaltverständnis hätte aber zur Folge, dass man alles Leiden dieser Welt mitsamt allen Ungerechtigkeiten unter dem Begriff „strukturierte Gewalt“ subsumieren könnte,³⁷ und würde die Generierung eines „Catch All“ Begriffes zur Folge haben, der eine sinnvolle Differenzierung unmöglich macht. Auch wenn die Theorie der „strukturellen Gewalt“ die Begrifflichkeit in ihrem Sinn überfrachtet, gibt sie doch einige wichtige Anhaltspunkte für das Verständnis von Gewalt. So können Ursachenkomplexe wie Armut, Ungleichheit, Unfreiheit und Unterdrückung als „Nährboden“ für Gewalt anzusehen sein, und somit dem Begriff von Gewalt durchaus Konturen geben. Eine Gleichsetzung führt aber wohl eher zur Verwirrung denn zur Aufklärung diese Phänomens.³⁸

1.2. Bedeutung des Gewaltbegriffes für die Grundschule

Wie sich zeigt, ist das Verständnis des Gewaltbegriffes trotz aller Auseinandersetzungen nicht unumstritten und in Abhängigkeit einer Vielzahl von Faktoren zu sehen. Dabei ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass das Gewaltrepertoire in der Grundschule zunächst in seiner Ausprägung noch nicht so weitreichend ausdifferenziert ist wie oben beschrieben. Es werden eher einfache Versuchs-Erfolgs-Mechanismen zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse angewandt.³⁹

Kinder verstehen weitestgehend noch keine Ironie oder Sarkasmus. Ihnen fehlt mitunter ein Unrechtsbewusstsein und mit der „Verhältnismäßigkeit“ haben sie noch keine oder nicht ausreichende Erfahrung. Bei ihnen besteht oft ein ausgeprägter Glaube an Kausalketten (Wenn- Dann) und ihre empathischen Fähigkeiten stehen zumeist noch am Anfang ihrer Entwicklung.⁴⁰ Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Grundschüler durch Erfolg, Nachahmung und Einsicht oder einem Konglomerat vorliegender Methoden lernen und dieses sich auch im negativen Sinne vollzieht.⁴¹

³⁵ Galtung, J.: Beitrag der Friedensforschung. In Röttgers, K./ Saner, H. (Hrsg.): Gewalt, Grundlagenprobleme in der Diskussion. 1978, S. 9-32, (S. 21)

³⁶ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95, Gewaltlösungen S. 14.

³⁷ Tillmann, K. J., Gewalt - was ist das eigentlich? In: Schüler `95, Gewaltlösungen, S. 12.

³⁸ ebenda

³⁹ Trautmann, T., Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

⁴⁰ ebenda

⁴¹ Becker, D., „Pit 2“ - Prävention im Team in der Grundschule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 67-87, (S. 73); Trautmann, T., Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

Gewalt stellt dabei eine von mehreren Handlungsalternativen dar, um zum gewünschten persönlichen Erfolg zu kommen. Welcher Methodik sich die Kinder zur Durchsetzung ihrer Bedürfnisse bedienen, wird somit in der Grundschulzeit erlernt.

Es ist jedoch nicht realistisch, Gewalt im Umgang der Kinder untereinander zu leugnen, denn diese wird immer wieder als probates Durchsetzungsmittel eigener Interessen in Betracht gezogen. Aus diesem Grunde erscheint es als wichtig Kinder mit Grenzen und Regeln vertraut zu machen, um ihnen eine „sozialverträgliche“ Bedürfnisbefriedigung zu ermöglichen. Nichts ist aber schwieriger für Kinder als Grenzen und Regeln zu sehen und zu verstehen, wenn es um die Befriedigung eigener Bedürfnisse geht.⁴²

Spricht man über Gewalt im Kontext der Grundschule, so ist auf dieses Entwicklungsstadium der Kinder besondere Aufmerksamkeit zu richten. Der Kindergarten und die Grundschule bilden darüber hinaus die ersten interfamiliären Sozialisationsinstanzen für die Kinder, in denen es sich für sie zu behaupten gilt. Persönliche Durchsetzungsmittel eigener Interessen werden hier erstmal in einer größeren Gruppe ausprobiert und erlernt. Ob sich dabei auch gewaltsame Maßnahmen im Handlungsrepertoire des Einzelnen festsetzen, kann ein Lernprozess in der Schule sein.

Berücksichtigung muss auch finden, ob die Kinder schon in aller Differenziertheit in der Lage sind ihre Gefühle und Bedürfnisse zu artikulieren und mitzuteilen. Kindliche Gewalt kann teilweise aus fehlgeschlagener Kommunikation herrühren, aber auch als Hilferuf, ja gar verzweifelter Versuch Aufmerksamkeit oder Anerkennung zu erhalten, interpretiert werden.⁴³

Auch in der Grundschule ist daher genauestens das soziale Umfeld zu begutachten und es sind die jeweiligen Umgangsformen zu berücksichtigen, wenn auf Gewalt geschlossen wird.

⁴² Trautmann, T., Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

⁴³ Feltes, T.; Gewalt in der Schule - Lässt Pisa grüßen?, 2003, S. 1



Abbildung 2: Schülerin, 9 Jahre, der Gertrudis Schule

2. Kapitel

Überblick über den Stand der Forschung – Gewaltpräventive Programme in der Grundschule

Das Thema Gewalt in der Schule wurde mittlerweile zum „Dauerbrenner“ im Bereich der schulentwickelnden Wissenschaften. Seit den 90er Jahren war hier in allen Bereichen und Forschungsdisziplinen eine besondere Aktivität zu verzeichnen. Ausgangspunkt des starken Interesses waren sich über die Medien verbreitende „Horror Meldungen“ über die eklatante Zunahme von Gewalt an amerikanischen Schulen.⁴⁴ Ging es Ende der 80er Jahre in den ersten deutschsprachigen empirischen Untersuchungen noch um die Frage, ob das Gewaltphänomen an den Schulen überhaupt zugenommen hatte, beschäftigten sich schon einige Forscher mit dem Problem, welche Maßnahmen für eine effektive Gewaltbekämpfung eigentlich in Betracht kamen. Als eine der ersten wissenschaftlichen Bestandsaufnahmen für die Gewaltursachenforschung ist wohl das Gutachten der (Anti-) Gewaltkommission der Bundesregierung von Schwind und Baumann zu nennen.⁴⁵

Kamen die Meldungen über Gewalt an Schulen zunächst noch aus den USA, so nahmen gleichartige Berichte aus den deutschen Lehranstalten in den 90er Jah-

⁴⁴ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 1995, Vorbemerkungen S. VII

⁴⁵ Schwind, H.D./ Baumann, J./ u.a., Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Gewaltkommission Bd. IV., 1990

ren beständig zu. So berichtete der Berliner Tagesspiegel in seiner Ausgabe vom 06.05.1990 von Schülern, die ihre Lehrer erpressten, die Bild Zeitung berichtete am 11.09.1992, dass jeder fünfte Schüler bewaffnet sei und die Westdeutsche Allgemeine Zeitung hatte am 12.01.1995 die Schlagzeile von einem 14- Jährigen, der seine Mitschüler erpresste.

Wurde bis Mitte der 90er Jahre in erster Linie noch vor möglichen Gewaltexzessen von Schülern gewarnt, so rissen seit der Jahrtausendwende die Meldungen über schwerste Gewalttaten aus dem Umfeld der Schulen nicht mehr ab.

Am 9. November 1999 drang in Meißen (Sachsen) ein 15 Jahre alter Gymnasiast maskiert in ein Klassenzimmer ein und erstach seine 44-jährige Lehrerin. Am 30. November 1999 nahm die Polizei in Metten (Bayern) drei Jugendliche fest, die Mordpläne gegen ihre Schulleiterin und eine Lehrerin geschmiedet hatten. Im Februar 2000 wurde in Müncheberg (Brandenburg) eine 16-jährige Gymnasiastin festgenommen, die einen Handgranaten-Anschlag an ihrer Schule geplant haben soll. Am 16. März des gleichen Jahres erschoss ein 16-jähriger Schüler in Branenburg (Bayern) seinen Internatsleiter, weil er von der Schule verwiesen wurde. Anschließend versuchte er sich selbst zu töten. Am 19. Februar 2002 tötete ein 22-Jähriger in einer Berufsschule im oberbayerischen Freising den Direktor und verletzte einen Lehrer schwer. Anschließend tötete der junge Mann sich selbst. Zuvor hatte der schwer bewaffnete Täter in einer Firma zwei Ex-Kollegen erschossen. Als Motive galten Rache und Hass. Trauriger Höhepunkt der Gewalttaten bildete am 26.04.2002 das Massaker am Gutenberggymnasium in Erfurt, als ein Schüler 16 Menschen und anschließend sich selbst tötete.⁴⁶

Allein die Intensität, mit der immer wieder brutalste Gewalttaten im Umfeld der Schulen verübt wurden, mag einen Eindruck wiedergeben, warum das Thema Gewalt an der Schule in Deutschland immer weiter in den Vordergrund der Forschung gerückte wurde und bis heute an seiner Aktualität nichts verloren hat. Neben der Gewaltursachenforschung entwickelte sich gleichzeitig ein stetig wachsender Bereich von Präventivmaßnahmen. Melzer und Schwind sprechen in diesem Zusammenhang neuerdings gar von einem Aktivismus, der die Schulen mit Programmen, Unterrichtsempfehlungen und Material geradezu überschwemme.⁴⁷ Ein besonderes Problem stelle sich im Bereich der Präventionsmaßnahmen gerade dadurch, dass viele Programme noch nicht hinreichend evaluiert seien

⁴⁶ Spiegel-Online vom 26.04.2002, Chronik: Bluttaten an deutschen Schulen, <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,193738,00.html>

⁴⁷ Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 16

und daher über ihre Wirkung nur spekuliert werden könne. Einhergehend könne es gleichzeitig zu Überforderungen der Lehrkräfte kommen.⁴⁸

Dieses Problem aufgreifend, wird nunmehr in verschiedenen Projekten versucht, den Stand der Präventionsforschung systematisch aufzuarbeiten und die verschiedenen Projekte wissenschaftlich zu erfassen und gegebenenfalls, wenn noch nicht geschehen, auch zu evaluieren. Eine Übersicht für abgeschlossene und laufende Forschungsarbeiten bietet die Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen als Internetplattform an.⁴⁹

In einer Auftragsarbeit des Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend evaluiert das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. gemeinsam mit der Camino Werkstatt und dem Institut des Rauhen Hauses für soziale Praxis in Hamburg Mediationsprogramme an Schulen.⁵⁰ Ziel des Projektes ist unter anderem, eine bundesweite Bestandsaufnahme von Schulmediationsprojekten zu schaffen, und diese differenziert zu typisieren. Das Projekt wurde auf drei Jahre angelegt. Der Abschlussbericht der Erhebung soll voraussichtlich Ende 2005 vorliegen. Eine bundesweite Analyse aller Präventionsprogramme im schulischen Bereich liegt zur Zeit noch nicht vor. Die oben beschriebenen Projekte umfassen den Bereich Grundschule auch nur als einen Teil des gesamten schulischen Systems. Ohne Frage sind Antigewalttrainings- und Mediationsprogramme in der Sekundarstufe I viel weiter verbreitet als in der Grundschule. Daher wird sich wohl auch der Schwerpunkt vorgestellter Projekte eher mit den weiterführenden Schulformen beschäftigen.

Da die vorliegende Untersuchung sich gerade mit Gewaltprävention in der Primarstufe beschäftigt, soll versucht werden, einen Überblick für die Grundschulen zu vermitteln und einige zur Zeit aktuelle Projekte im Weiteren kurz vorstellen. Natürlich kann hier nicht der Anspruch auf Vollständigkeit aller an Grundschulen durchgeführter Maßnahmen erhoben werden. Hierzu fehlen im Rahmen eines Dissertationsvorhabens die Kapazitäten. Dennoch sollen einige grundlegende Richtungen aufgezeichnet werden, die zumindest einen Einblick in die Präventionsaktivitäten in der Primarstufe darstellen.

Dabei ist zunächst nach der Art der Maßnahme zu unterscheiden, welche im Präventionsbereich zur Anwendung kommt. Im Wesentlichen finden sich zur Zeit drei

⁴⁸ ebenda

⁴⁹ Im Internet unter <http://www.gesis.org/Information/FORIS/Recherche/index.htm>, für diese Arbeit: <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=39073>

⁵⁰ Camino Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich GmbH, http://www.camino-werkstatt.de/navigation/navi_files_01/frameset_navi_01_01.html; Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e.V., <http://www.ism-mainz.de/frameset/mainframeset.htm>; Institut des Rauhen Hauses für soziale Praxis, www.soziale-praxis.de, Mediation an Schulen

grundsätzliche Richtungen für gewaltpräventive Modelle im Bereich der Primarstufe. Zum einen handelt es sich dabei um Projektarbeiten, die im Rahmen von Projekttagen oder Projektwochen das Thema Gewalt an den Grundschulen thematisieren. Neben diesen einmalig angelegten Methoden finden sich auch schulbegleitende Konzepte, die über einen längeren Zeitraum die Kinder zu fördern versuchen. Dabei können Klassentrainingsmaßnahmen, die durch Rollenspiele oder ähnliche Methoden versuchen den Kindern ein mögliches gewaltfreies Handeln in Konfliktsituationen zu ermöglichen und Streitschlichtungsprogramme, die den Kindern konkret in aktuellen Streitfällen bei der Konfliktlösung zu helfen versuchen, unterschieden werden. Bei den Streitschlichtungsmodellen sollen die Kinder versuchen, im Wege der Mediation mit Hilfe eines Dritten, der sowohl Lehrer als auch Mitschüler sein kann, ihre Konflikte friedlich und gewaltfrei zu lösen. Ein Beispiel für präventive Projektarbeit ist die Puppenbühne der Polizeidirektion Weiden in der Oberpfalz.⁵¹ In diesem Projekt agieren Polizisten als Puppenspieler und präsentieren den Kindergarten- und Grundschulkindern auf spielerische Art und Weise die Bereiche der Verkehrs- und Kriminalprävention. Das Projekt wurde im Juli 2004 mit dem bayrischen Präventionspreis ausgezeichnet und bereits in über 350 Vorstellungen von über 30.000 Kindern verfolgt. Die Puppenbühne kann kostenfrei von Kindergärten oder Grundschulen angefordert werden.⁵²

Das Konzept des Puppentheaters ist seit längerem erprobt und findet sich auch an weiteren Polizeidirektionen. So etwa in Bochum⁵³ und Heidelberg.⁵⁴

Eine weiteres Projekt, welches Gewalt und Gewaltprävention ebenfalls in der Form von Theaterstücken kindgerecht aufarbeitet, ist die Initiative Lachen und Lernen. Ziel dieses Zusammenschluss von sieben Theatergruppen ist es, die Kinder mit Hilfe pädagogisch ausgewählter und aufgearbeiteter Theaterstücke für das Thema Gewalt und Gewaltprävention zu sensibilisieren. Teilweise gibt es zu den Theaterstücken auch Unterrichtsmaterialien, so dass die Stück vor- oder nachbearbeitet werden können.⁵⁵

Neben diesen Projektarbeiten gibt es auch eine Reihe von Klassentrainingsmodellen. Das wohl bekannteste Konzept, welches auf einem Klassentrainingsmodell aufbaut, ist das Gewaltpräventions-Curriculum „Faustlos“ für Grundschulen

⁵¹ Kontakt: Polizeidirektion Weiden in der Oberpfalz, SG- Öffentlichkeitsarbeit, Regensburgerstr. 52, 92637 Weiden, Tel.: 0961/401-0

⁵² Infos im Internet unter: www.xn--polizeipuppenbhne-g3b.de

⁵³ Kontakt: Polizeipräsidium Bochum, Umlandstr. 35, 44797 Bochum, Tel.: 0234/9090, Ansprechpartner: Herr Detlef Terstegen, <http://www.polizei.nrw.de/bochum/bo/kv/indexkv.htm>

⁵⁴ Weitere Informationen unter: Polizeidirektion Heidelberg, Römerstr. 2-4, 69115 Heidelberg, Tel.: 06221/ 99-1241; www.sicherheit.de, Projekte- Marionettentheater

⁵⁵ www.lachen-und-lernen.de, Ansprechpartner, Walter Brunner, Bergstr. 7, 86866 Mickhausen

und Kindergärten.⁵⁶ Bei „Faustlos“ handelt es sich um die deutschsprachige Version des vom Committee for Children entwickelten und evaluierten Curriculums Second Step.⁵⁷ Das Grundschul-Curriculum umfasst insgesamt 51 Lektionen und wird unterrichtsbegleitend in den Jahrgangsstufen 1-3 eingesetzt. Durch das Programm soll das impulsive und aggressive Verhalten der Kinder vermindert und ihre sozialen Kompetenzen erhöht werden.⁵⁸ In den jeweiligen Lektionen werden die Kinder mit Hilfe von Fotofolien auf bestimmte soziale Situationen eingestimmt. Mittels eines Anweisungsheftes sollen zunächst die gezeigten Situationen kindgerecht aufgearbeitet und diskutiert werden. In einem zweiten Schritt soll durch Rollenspiele und anderen Übungen das Erlernete manifestiert werden.⁵⁹

Das Curriculum Faustlos wurde sowohl in seiner englischsprachigen als auch seiner deutschsprachigen Version mehrfach evaluiert und es konnten positive Entwicklungen im Verhalten der Kinder festgestellt werden.⁶⁰ Kritik wurde indes vermehrt laut an den hohen Kosten, die die Einführung des Programms für die jeweiligen Schulen mit sich bringt.⁶¹

Als weiteres Klassentrainingsmodell ist das Projekt PIT 2, Prävention im Team in der Grundschule, zu nennen. Das Programm wurde in den Jahren 1998-2000 von einer Arbeitsgruppe des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) als Erweiterung des Projektes PIT 1, Prävention im Team für

⁵⁶ Cierpka, M. (Hrsg.): Faustlos - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1-3, 2001

⁵⁷ Beland K., Second Step. A violence- prevention curriculum. Grades 1-3. Seattle: Committee for Children 1988. Auch im Internet unter:

<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=111#bibliography>

⁵⁸ Schick, A./ Cierpka, M., Faustlos - Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Dörr, M./ Göppel, R. (Hrsg.), Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?, 2003, S. 146-162, (S. 158)

⁵⁹ Cierpka, M., Gewaltprävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos, 2003, S. 3

⁶⁰ vgl. Evaluation von Second Step: Beland, K., Second Step grades 1-3: Summary report, 1988; Frey, K. S./ Hirschstein, M.K./ Guzzo, B.A.; Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. In: Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8 (2) 2000, pp. 102- 112; Artikel auch im Internet: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCB/is_2_8/ai_62804298; Grossmann, D.C./ Neckermann, H.J./ Koepsel, T.D./ Liu, P.-Y./ Asher, K.N./ Beland, K./ Frey, K./ Rivara, F.P., Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. In: Journal of the American Medical Association, 277, (20), 1997, pp. 1605- 1611; Evaluation Faustlos: Hahlweg, K./ Hoyer, H.; Naumann, S./ Ruschke, A.: Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt “Beratung für Familien mit einem gewaltbereitem Kind oder Jugendlichen.” Abschlußbericht, 1998; Schick, A./ Cierpka, W.; Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule, In: Kindheit und Entwicklung, 12, (2), 2003 S. 100-110

⁶¹ Der Materialien Koffer kostete 2003 € 498 incl. MwSt. beim Hogrefe Verlag, Die eintägige Lehrerfortbildung kostet 2003 € 105,- pro Person. Alle Angaben aus Cierpka, M., Gewaltprävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos, 2003, S. 3

die Sekundarstufe I, aufgebaut.⁶² Ab dem Jahre 2001 erfolgte über das ISQH die Einführung des Projektes an verschiedenen Grundschulen in Schleswig-Holstein. Mittlerweile haben sich etwa 150 Grundschulen mit dem Programm befasst.⁶³

Das Projekt PIT 2 ist ein flexibles Gewaltpräventionsprogramm, welches als Langzeitprojekt im alltäglichen Unterricht eingesetzt werden kann, sich aber auch in Projekttagen oder -wochen zur Thematisierung von Gewalt und Prävention eignet. Der methodische Schwerpunkt liegt in der Bewältigung von Konflikten durch Sprache und Dialog.⁶⁴ Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden sich über ihre Konflikte zu äußern und ihre Erlebnisse auch auf emotionaler Ebene zu schildern. Dabei können die Inhalte des Programmes in die allgemeinen Unterrichtsfächer integriert werden. So können beispielsweise in den Fächern Deutsch und Kunsterziehung dialogische Szenen zum Thema erarbeitet und gegebenenfalls visualisiert werden. Das PIT 2 Projekt behandelt zum Teil spezielle Themen wie Sicherheit auf dem Schulhof, auf dem Schulweg, im Schulbus und das Thema Diebstahl.⁶⁵ Im Rahmen von Besprechungen auf Klassenebene sollen die Kinder erfahren, dass sie Konfliktpotential am effektivsten mit einer gemeinschaftlichen Lösung begegnen können. Eine Besonderheit des PIT 2 Programmes ist die enge Zusammenarbeit mit den örtlichen Polizeibehörden, die mit Beamten vor Ort das Projekt auch im Unterricht unterstützen.⁶⁶

Sowohl für die Lehrkörper als auch für die teilnehmenden Polizeibeamten stellt das Projekt umfangreiches Vorbereitungs- und Ideenmaterial zur Verfügung. Nicht zuletzt soll auch versucht werden, die Eltern in das Projekt mit einzubeziehen. Sie werden an der Entwicklung eines Konzeptes für einen sicheren Schulweg beteiligt und können an kriminalpräventiven Sicherheitsfragen an der Schule mitwirken.⁶⁷

Auch wenn das PIT 2 Projekt in seinem institutionsübergreifenden Ansatz viele positive Anregungen mit sich bringt, stellt sich die Frage, ob das Konzept wirklich genau für die Situation an den Grundschulen konzipiert wurde oder ob nicht zu viele Elemente aus dem Projekt PIT 1 für die Sekundarstufe I übernommen wurden. Gerade im Bereich der Diebstahlprävention scheint in der Grundschule noch kein notwendiger kriminalpräventiver Schwerpunkt zu liegen. Dieser Ein-

⁶² Becker, D., „Pit 2“- Prävention im Team in der Grundschule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 67-87, (67)

⁶³ ebenda

⁶⁴ Becker, D., „Pit 2“- Prävention im Team in der Grundschule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 67-87 (71)

⁶⁵ Becker, D., „Pit 2“- Prävention im Team in der Grundschule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 67-87 (72)

⁶⁶ ebenda

⁶⁷ ebenda

wand lässt sich auch nach Auswertung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit bestätigen.⁶⁸

Ein weiteres Klassentrainingsmodell stellt das Projekt „Eigenständig werden“: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule durch Persönlichkeitsförderung dar.⁶⁹

Hierbei handelt es sich um ein Trainingmodell mit 42 Unterrichtseinheiten für die Klassen 1-4 sowie 21 Unterrichtseinheiten für die Klassen 5 und 6.⁷⁰ Methodisch baut das Konzept auf überwiegend verhaltenstherapeutischen Maßnahmen wie z. B., angeleiteten Rollenspielen, Entspannungsverfahren und Selbstinstruktionen auf. Dabei soll versucht werden, die von der WHO als für die Persönlichkeitsentwicklung besonders wichtig erachteten Lebenskompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Umgang mit eigenen Gefühlen und Gefühlen anderer, Umgang mit Stress, negativen Emotionen sowie konstruktives Konflikt- und Problemlösen zu fördern.⁷¹

Sind die Unterrichtseinheiten für die Klassenstufen 1-2 noch weitgehend unspezifisch auf die angestrebten Ziele angelegt, so werden in den Einheiten für die Klassen 3-4 spezifische sucht- und gewaltpräventive Einheiten mit den Kindern durchgeführt.⁷²

Das Programm wird zur Zeit unterrichtsbegleitend evaluiert. Erste Ergebnisse einer Lehrerbefragung in der ersten Klassenstufe wurden bereits veröffentlicht.⁷³

Neben den Klassentrainingsmodellen gibt es auch für den Bereich der Grundschule eine Reihe von Streitschlichtungsmodellen. In der Regel werden solche Konzepte als Peer-Mediationskonzepte erprobt, d.h. einzelne Schüler werden zu Konfliktlotsen ausgebildet und helfen ihren Mitschülern, bei deren Konflikten medial zu vermitteln. Die Grundschulprogramme werden dabei in der Regel aus schon vorhandenen Programmen für die Sekundarstufe I weiter entwickelt oder übernommen. Ein spezieller und passgenauer Zuschnitt auf die Situation in der Grundschule findet sich indes selten.

Streitschlichtungsmodelle für die Grundschule bietet u. a. das Landesinstitut für Schulen in NRW an, welches sowohl über ein Konzept für Peer-Mediation als

⁶⁸Vgl. Kapitel 7.

⁶⁹ Hanewinkel, R./ Wiborg, G., „Eigenständig werden“: Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Sucht- und Gewaltprävention in der Schule. 2002

⁷⁰ Hanewinkel, R./ Wiborg, G., „Eigenständig werden“: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 88-100, (89)

⁷¹ WHO, Skills for health. Skills-based health education including life skills: an important component of a child- friendly/ health-promoting school. In: Information Series on School Health. Document 9, 2001, S. 3

⁷² Hanewinkel, R./ Wiborg, G., „Eigenständig werden“: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 88-100, (89)

⁷³ Hanewinkel, R./ Wiborg, G., „Eigenständig werden“: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 88-100, (91ff)

auch für soziales Kompetenztraining verfügt.⁷⁴ Daneben gibt es eine Vielzahl von einzelnen Schulen, die selbständig die Mediation an ihren Instituten eingeführt haben.⁷⁵ Ein einheitliches spezielles Grundschulprogramm findet sich dabei allerdings noch nicht. Beispiele für weitere Streitschlichtungsmodelle finden sich auf dem deutschen Bildungsserver, wo mindestens 10 Programme vorgestellt werden.⁷⁶

⁷⁴ Landes Institut für Schulen in NRW, Paradieser Weg 64, 59494 Soest, Tel: 0049-(0)2921-683-1, Im Internet unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/friedensfaehigkeit/>

⁷⁵ So etwa an der Lindenschule, Lindenstraße 78, 73760 Ostfildern, Tel.: 0711/ 341 25 89, <http://www.lsgs.es.schule-bw.de/sozi.html>; oder Gemeinschaftsgrundschule An St.Theresia 1 51067 Köln, Tel.: 0221/631567, www.ggstheresia.kbs-koeln.de Unterricht im Wandel - Mediation,

⁷⁶ Deutscher-Bildungs-Server, Mediation- Streitschlichtung, <http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=2208>



Abbildung 3: Zeichnung eines Schülers, 10 Jahre, der Gertrudis Schule

3. Kapitel

Das Bensberger-Mediations-Modell „Kinder lösen Konflikte selbst!“

Leitfaden für die Grundschule

Bevor die eigentliche Studie und Methodik der vorliegenden Arbeit beschrieben wird, soll vorab der Untersuchungsgegenstand vorgestellt werden.

3.1. Einführung in das Konzept

Die Wirksamkeitsanalyse befasst sich mit dem Gewaltpräventionsprogramm „Kinder lösen Konflikte selbst!“ für die Primarstufe, welches seit 1998 an der Thomas Morus Akademie entwickelt wurde,⁷⁷ und dessen erstes Leitfaden-Manual im Jahre 2000 erschien.⁷⁸ Es handelt sich um den speziell auf die Grundschule ausgelegten Teil des Bensberger-Mediations-Modells,⁷⁹ welches versucht

⁷⁷ Braun, G./ Rademacher, H., Mediation in der Schule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 156-173 (S. 169)

⁷⁸ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003. S. 3

⁷⁹ Im folgendem BMM genannt

mit medialen Methoden ein Streitschlichtungsprogramm vom Kindergarten über die Grundschule bis in die Sekundarstufen zu etablieren. In einer besonderen Form gibt es das Modell auch für die Sonderschulen. Als Bindeglied zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I wird zur Zeit auch ein spezielles Klassen-training für die Jahrgangsstufen 5 und 6 entwickelt. Mittels des BMM soll, grundsätzlich gesprochen, ein Mediationskonzept vorgelegt werden, welches den Schülern neue Perspektiven und Möglichkeiten zur gewaltfreien Konfliktlösung im Alltag eröffnet. Dieses Projekt soll ermöglichen, dass für alle kindlichen Entwicklungsstufen eine aufeinander aufbauende Methodik für eine kontinuierliche Gewaltprävention eingesetzt werden kann. Dabei unterscheidet das Programm nicht zwischen den kognitiven und emotional-sozialen Fähigkeiten der Kinder, sondern fördert alle Kinder gleichermaßen. Dies ist wohl auch einer der Hauptunterschiede zur schon länger erprobten Peer-Mediation. Während bei der Peer-Mediation eine kleine Gruppe von Schülern ausgebildet wird, um im Streitfall als Konfliktlotsen den Mitschülern bei ihrer Streitschlichtung zu helfen, verfolgt das Bensberger-Programm, wie von Noa Davenport gefordert, das Ziel allen Kindern die notwendigen Kompetenzen zur Konfliktlösung im Sinne der Mediation zu vermitteln.⁸⁰ Es wird dabei versucht, die Vorteile von gewaltpräventiven Klassentrainingsmethoden und denen der Peer-Mediation zu verbinden. Mit Hilfe eines Hosentaschenbuchs,⁸¹ welches einen Streitschlichtungsleitfaden in seinem chronologischen Ablauf für die Kinder bereit hält, sollen später alle Kinder in die Lage versetzt werden, ein Schlichtungsgespräch allein zu führen. Helfen in den Klassen 1-3 noch die Lehrkräfte als Streithelfer den Kindern bei den Gesprächen, so sollen nach Abschluss der Lernphase alle Kinder in der Lage sein als Streithelfer zu fungieren, oder auch einen Konflikt im bloßen Parteiengespräch mit Hilfe des Hotabus zu lösen.⁸² Um dieses Ziel zu erreichen, versucht das BMM die Kinder in verschiedenen Dimensionen ihrer Fähigkeiten zu stärken.

Die Einführung der Mediation in der Grundschule soll den Kindern neue, für sie unbekanntere Konfliktlösungsstrategien aufzeigen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Konflikte ein Teil des Lebens seien, sollen Schüler lernen selbstverantwortlich und konstruktiv mit ihren Konflikten umzugehen.⁸³ Ausgangspunkt ist dabei das Erlernen einer Gesprächskultur, die ein friedvolles Zusammenleben in der Klasse unterstützt und verstärkt. Gerade die gemeinsame Suche nach einer Kon-

⁸⁰ Davenport, N., Gesprächs und Streitkultur in der Schule, in: Geißler/ Rückert, Mediation. Die neue Streitkultur, 2000, S. 205-219, (S. 206f)

⁸¹ Im Folgenden Hotabu genannt

⁸² Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 64

⁸³ Davenport, N., Gesprächs und Streitkultur in der Schule, in: Geißler/ Rückert, Mediation. Die neue Streitkultur, 2000, S. 205-219, (S. 208); Goleman, D., Emotionale Intelligenz, 1996, S. 347f

fliktlösung schaffe es, dass beide Seiten mit der Konfliktlösung zufrieden sein können. Durch die Mediation soll eine „Win-Win Situation“ geschaffen werden, die sich von den gewohnten „Sieger und Verlierer Situationen“ unterscheidet. Gerade hier liege ein besonderer Vorteil der medialen Methodik, da sich das zukünftige Konfliktpotential minimieren lasse. Die Kinder sollen behutsam Schritt für Schritt geführt werden, um in einem dialogorientierten Gespräch selbstverantwortlich und gewaltfrei Konflikte untereinander aushandeln zu können.⁸⁴ Der Mediator (Vermittler) begleitet dabei die Kontrahenten auf ihrem Weg zur Lösung des Konfliktes. Er greift nicht selbst aktiv in die Streitschlichtung ein. Dies erledigen eigenverantwortlich die widerstreitenden Parteien.⁸⁵ Mit Hilfe des Leitfadens sollen die Kinder lernen, sich gegenseitig ihre eigenen Sichtweisen der Geschehnisse sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene erklären zu können. Unter Dialog wird dabei aber nicht nur die Kommunikation mit dem Gegenüber verstanden, sondern es soll auch gerade ein „innerer Dialog“ geführt werden. Die Kinder sollen lernen in sich „hinein zu hören“, um sich eigene Vorurteile, Antipathien, starre Prinzipien und schlechte Gewohnheiten, die zu Konflikten führen oder geführt haben, zu verdeutlichen.⁸⁶

Mit dem Leitfaden soll den Kindern auch dann noch eine gewaltfreie Konfliktlösung gelingen, wenn es ihnen nach ihren normalen Streitritualen an verbalen Argumenten fehle. Wichtig sei hier nach Aussage der Autoren die Sprache, mit der kommuniziert werde. Anders als in der Justiz, in der Konflikte in „richtig oder falsch“ und Kontrahenten in „Sieger oder Verlierer“ eingeteilt würden, solle in der Mediation nicht die Sprache der Schuld, sondern die der Kausalität verwendet werden.⁸⁷ Es sollen die jeweiligen Gründe für ein bestimmtes Verhalten herausgefunden und im Sinne des „inneren Dialogs“ auch verdeutlicht werden. Eine Konfliktlösung basiere im Wesen der Mediation nicht auf einer externen Beurteilung und Verurteilung eines bestimmten Verhaltens, sondern in der Suche nach einem gemeinsamen Konsens, wie ein Konflikt beigelegt werden kann. Die gemeinsame Kommunikation solle dabei die althergebrachten Muster des „Rechts des Stärkeren“ überwinden helfen und eine gewaltlose Konfliktlösung ohne Sieger und Besiegten ermöglichen.

Notwendige Grundvoraussetzung zum erfolgreichen selbstverantwortlichen Konfliktgespräch sei dabei die Stärkung der Sozialkompetenz der Kinder. Neben der generellen Verbesserung des sozialen Klassenklimas soll die Selbst- und

⁸⁴ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 7

⁸⁵ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 12

⁸⁶ ebenda

⁸⁷ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 15

Fremdwahrnehmung der Kinder gefördert werden.⁸⁸ Sozialkompetenzen wirken sich nach Ansicht der Autoren positiv auf die Konfliktfähigkeit der Kinder aus. Die Art der Konfliktregelung habe wiederum Auswirkungen auf die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Es bestehe daher gewissermaßen eine Wechselwirkung zwischen den persönlichen Handlungsmöglichkeiten zur Konfliktregulierung und den Sozialkompetenzen der Kinder.⁸⁹ Neben diesem Zusammenhang sei zusätzlich festzustellen, dass Sozialkompetenz sich gleichsam auf den Lernerfolg des Einzelnen, als auch auf die Leistungsfähigkeit der Klasse auswirke. Erfolgreiches Lernen wurzle in Interaktion und Kooperation mit anderen Schülern und Lehrern. Die Kinder lernen dabei gegenseitig voneinander und profitieren so von den Qualitäten des Anderen. Defizite in den emotionalen Intelligenzen könne dieses „positive Gleichgewicht“ jedoch empfindlich stören. Ein schwaches Selbstwertgefühl könne daher leicht den Umgang mit vermeintlich „stärkeren“ Mitschülern negativ beeinflussen.

Im Primarstufenbereich wird das BMM zur Zeit an Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz umgesetzt. Der Regierungsbezirk Arnsberg mit seinen 12 Schulämtern hat das BMM mittlerweile in den Lehrplan für die Grundschule integriert. Auch in Thüringen gibt es seit dem Jahre 2004 Bemühungen, das Programm an den Grundschulen einzuführen. Eine absolute Zahl der Schulen, an denen das BMM eingesetzt wird, ist schwer zu ermitteln. Allerdings werden über 50 Schulen weiterhin aktiv durch Mitarbeiter der Thomas-Morus-Akademie beraten. Den Programmleitfaden gibt es für die Grundschule in der 4. stetig überarbeiteten Auflage. Die Auflage beträgt insgesamt 6000 Exemplare. Allein an der Thomas-Morus-Akademie wurden ca. 1200 Lehrer im Umgang mit dem BMM geschult. Dazu kommen Pädagogen, die an externen Standorten geschult wurden. Die Basisschulung erfolgt in drei aufeinander aufbauenden Kursen und dauert insgesamt etwa 60 Stunden.⁹⁰ Seit seiner Begründung ist das Konzept „Kinder lösen Konflikte selbst!“ vielfach in der Praxis erprobt worden. Durch die enge Zusammenarbeit der Autoren mit den Schulen konnten zahlreiche Änderungen und Differenzierungen zu einer praxisgerechteren Ausgestaltung des Programms genutzt werden. Dabei stellten sich auch Fragen der Anwendungsmöglichkeiten des BMM. Insbesondere wurden die Perspektiven für eine sinnvolle Konfliktbearbeitung in der Familie erörtert. Daneben werden Probleme der

⁸⁸ Braun, et al. *Kinder lösen Konflikte selbst!*, 2003, S. 45

⁸⁹ Braun, et al. *Kinder lösen Konflikte selbst!*, 2003, S. 9 und S. 29

⁹⁰ Alle Informationen entstammen aus dem Interview mit Günther Braun am 6.11.2004 in der Thomas-Morus-Akademie. Herr Braun ist Autor des BMM Leitfadens für die Grundschule und Referent und Trainer des Bundesverbandes für Mediation e.V.; vgl. zu Ganzen auch Braun, G./ Rademacher, H., *Mediation in der Schule*. In: Melzer, W., Schwind, H.D., *Gewaltprävention in der Schule*, 2004, S. 156-173, (166)

sonderpädagogischen Förderung diskutiert, sowie die Möglichkeit der Kurzbehandlung von Konflikten mit Elementen aus der Mediation in der Schule bedacht. Mit der 2003 völlig überarbeiteten Neuauflage des theoretischen Programmleitfadens versuchten die Autoren, die in der Praxis erlangten Erfahrungen in das didaktische Modell einzuarbeiten, um eine möglichst zielgenaue Umsetzung in den Grundschulen zu gewährleisten.⁹¹ Maßgeblich beteiligt an der praktischen Weiterentwicklung des Programms waren für den Bereich der Grundschulen die GS Siedlungsschule in Speyer und die Gertrudis Schule in Bochum-Wattenscheid, die auch Ort der vorliegenden Untersuchung war. An diesen Schulen wurden neue Elemente des BMM wie der Friedensvertrag und das Hosentaschenbuch⁹² entwickelt und ausprobiert. Die Wirkungsanalyse passt sich daher in das Entwicklungsmodell des BMM ein und soll aus externer Sicht zu einer möglichen Verbesserung des Programms beitragen.

3.2. Aufbau des Programms

Der Aufbau des Programms erstreckt sich im Primarstufenbereich über alle vier Klassenstufen. In den Klassen eins und zwei sollen dabei die Grundlagen für ein erfolgreiches Schlichtungsgespräch erarbeitet werden. In den Klassen drei und vier werden mit Hilfe von Rollenspielen die Konfliktgespräche erprobt und Streitfälle mit Hilfe des Gesprächsleitfadens gelöst. Dadurch soll erreicht werden, dass die Kinder frühzeitig die neu erlernten Strategien ausprobieren und ihre Wirkungsweisen in der Realität erproben können. Das Programm gliedert sich in 8. Übungsbausteine, die je nach Kompetenz der Schüler durch Wiederholungen eingeübt werden.

⁹¹ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 3

⁹² Im weiteren Hotabu

8. Übungsbausteine auf dem Weg zum erfolgreichen Konfliktgespräch

1. Baustein	Regeln und Rituale	Ab Klasse 1.	Basisübungen
2. Baustein	Umgang mit Streitgeschichten	Ab Klasse 1.	Basisübungen
3. Baustein	Auf dem Weg zum „anders streiten“	Ab Klasse 1.	Basisübungen
4. Baustein	Klassenübung „anders streiten I“	Ab Klasse 2	Klassenübung
5. Baustein	Klassenübung „anders streiten II“	Ab Klasse 3	Partnerarbeit
6. Baustein	Konfliktgespräch demonstrieren	Ab Klasse 3	Klassenübung
7. Baustein	Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch	Ab Klasse 4	Klassenübung Partnerarbeit
8. Baustein	Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch, Training für Streithelfer	Ab Klasse 4	Klassenübung Partnerarbeit

Abbildung 4: Übungsbausteine, aus: Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!

Nach erfolgreichem Durchlauf aller 8 Übungsbausteine sollen die Kinder in der Lage sein, den Streitschlichtungsleitfaden selbständig und allein anzuwenden. Die Bausteine eins bis drei sind dabei im ersten Schuljahr zu erlernen, um die Kinder in die Grundprinzipien des Programms einzuführen. In Klasse zwei werden die Bausteine 1-4 erarbeitet, so dass in dieser Phase vorwiegend das Erlernete wiederholt werden soll. Im dritten und vierten Schuljahr ist dann, je nach Kompetenzen, mit den Schülern das gesamte Training „anders streiten“ zu erarbeiten. Werden die Bausteine 4 und 5 monatlich mindestens zweimal geübt, kann das Training in seiner zeitlichen Konzeption nach 9-12 Monaten erfolgreich abgeschlossen werden.⁹³ Parallel zum theoretischen Training wird der Gesprächsleitfaden und das Hotabu den Kinder vorgestellt, so dass Konfliktgespräche konkret geübt werden. Das eigentliche Konfliktgespräch wird dabei in den Bausteinen 6-8 in der vierten Klasse erarbeitet. Die enge Verzahnung der einzelnen Bausteine und das konsequente Wiederholen vorangegangener Lerneinheiten auch in weiterführenden Bausteinen soll einen besonders flexiblen Umgang bei der Einführung des Programms ermöglichen. Gerade das Zusammenspiel zwischen Klassenübungen und Partnerarbeiten ermögliche es den Kindern voneinander zu lernen, und individuelle Schwierigkeiten selbständig mit einem Partner nochmals zu üben. Dies soll einer Überforderung der Kinder vorbeugen.

⁹³ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 50

3.2.1. Baustein 1: Regeln und Rituale

In der ersten Phase der Programmeinführung werden den Kindern Gesprächsregeln vermittelt, welche für ein erfolgreiches Streitgespräch unverzichtbar sind. Eine Interaktion im Schlichtungsgespräch könne nur dann Erfolg versprechen, wenn auch die Position der Gegenseite reflektiert wahrgenommen wird. Hierzu bedient sich die Systematik des BMM dreier Gesprächsgrundregeln; „1. Ausreden lassen, 2. zuhören, 3. nicht beschimpfen“.

Dabei handelt es sich auf dem Weg zum Streitgespräch bereits um einen zentralen Punkt, denn nur wenn eine konstruktive Kommunikationsebene vorherrsche, könne von beiden Seiten ein offenes Gespräch geführt werden. Mit dem Erlernen der Gesprächsregeln soll im Idealfall schon in Klasse 1 begonnen werden.⁹⁴ Um altersgerecht den Kindern die Übernahme der aufgestellten Gesprächsregeln zu erleichtern, werden diese als so genannte feste Rituale eingepägt. Durch Rituale sollen abstrakte Regeln durch sich wiederholende Handlungsmuster erneut verdeutlicht werden. Sie sollen die Kinder in ihren Interaktionen unterstützen und ihnen durch ihre Verlässlichkeit emotionale Sicherheit geben.⁹⁵ Mit Hilfe der Rituale soll in der Klasse eine Ordnung geschaffen werden, durch die Differenzen aufgehoben werden können und ein Gefühl der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit geschaffen wird.⁹⁶ Die Rituale werden dabei eingesetzt, um bestimmte Regeln den Kindern nochmals verbal oder visuell zu verdeutlichen. Ein Beispiel für ein Ritual in der Grundschule ist zum Beispiel der „Erzählstein“, der im Erzählkreis herum geht und sowohl dem Inhaber als auch den anderen Teilnehmern signalisiert, dass der Inhaber das Rederecht hat.⁹⁷ Wenn ein Rederecht vergeben ist, bedeutet dies für alle Beteiligten, dass die oben beschriebenen Gesprächsregeln einzuhalten sind. Die abstrakt gelernten Gesprächsregeln dienen der Vorbereitung auf ein Konfliktgespräch, vor dem sich die Beteiligten ebenfalls an die vereinbarten Regeln erinnern solle.

3.2.2. Baustein 2: Umgang mit Streitgeschichten

Um einen positiven Umgang mit Streitigkeiten und Konflikten zu erlernen ist es notwendig, solche Situationen durch Übungen zu simulieren. Die Kinder können so die Grundhandlungsmuster eines Konfliktgespräches erlernen, ohne dass sie

⁹⁴ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 46

⁹⁵ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 32

⁹⁶ ebenda

⁹⁷ Kirschner, G., Die Kinder stark machen, 1999, S. 24

selbst emotional betroffen sind. Der erste Schritt zu einer solchen Übung im Sinne des BMM ist der Umgang mit Streitgeschichten.

Wichtig ist, dass die Geschichten so einfach wie möglich gehalten sind und absolut neutral sind, d. h. dass kein Kind der Klasse in irgend einer Weise emotional selbst betroffen ist. Daher gelten schon bei der Auswahl von Streitgeschichten gewisse Kriterien, die unbedingt eingehalten werden sollten. So sollten einfache und kurze Geschichten aus dem Leben der Kinder gewählt werden, bei denen es zunächst nur um zwei Beteiligte geht, die jeweils nur einen Streitanteil haben. Niemals sollten Namen aus der Klasse verwendet werden und auch keine Fälle aus der Klasse oder Schule übernommen werden.⁹⁸ Ein einfaches Beispiel für eine Streitgeschichte ist etwa folgende kurze Situation:

„Tim hat im Vorbeigehen oft gehört, das Ute mit ihrer Freundin über ihn tuschelt. Ute hat seinen Namen laut gesagt. Sie gibt das nachher auch zu. Als Ute gerade zu Ihrer Freundin läuft, springt Tim, ein Junge aus der Parallelklasse, vor ihr absichtlich auf eine volle Milchtüte. Utes Jacke ist voller Milchspritzer! Sie ist wütend und tritt Tim gegen das Bein.“⁹⁹

Ziel dieser Übung ist es sich den Streit einzuprägen, die Streitanteile zu erkennen, selbst eine Rolle in der Geschichte zu übernehmen und das Geschehene in der Ich-Form zu erzählen.¹⁰⁰

Um den Kindern zu verdeutlichen, dass nicht sie es sind, die als mögliche Schuldige für den Streit in Frage kommen, kann zunächst die Geschichte anhand von Bildern oder durch das Vorspielen mit Handpuppen visualisiert werden. Haben die Kinder erlernt eine solche Streitgeschichte nachzuvollziehen, kann mit dem ersten Schritt des „anders streiten“ begonnen werden.

3.2.3. Baustein 3: Auf dem Weg zum „anders streiten“

Im dritten Baustein soll auf die Gefühle der fiktiv handelnden Personen eingegangen werden. Die Kinder sollen sich in eine der handelnden Personen hineinversetzen und ihrem Gegenüber sagen, was diese Person im Streit getan hat und worüber sie sich geärgert hat. Anschließend sind die Rollen zu tauschen, so dass zum ersten Mal die Geschichte aus der „Sicht des fiktiven Streitgegners“ zu erzählen ist. Ziel ist es, die perspektivische Fähigkeit der Kinder zu schulen, die es

⁹⁸ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 46

⁹⁹ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 124

¹⁰⁰ ebenda

ihnen ermöglicht, die Dinge aus der Sicht eines Anderen zu sehen und auch so zu handeln.¹⁰¹

Zu berücksichtigen ist hier, dass ein solcher Prozess für die Kinder oftmals völlig neu ist und einer ausgeprägten Übungsphase bedarf. Da es sich um eine Partnerarbeit handelt, ist es hilfreich zunächst nur zwei Kinder vor der Klasse die Übung einige Male vorspielen zu lassen, damit sich das System bei allen Kinder festigen kann. Ritualisierte Satzanfänge helfen den Kindern sprachlich ihre Streitanteile und Gefühle zu benennen. Soweit die Kinder ihren Streitanteil vortragen und erzählen, worüber sie sich geärgert haben, sollten die Sätze mit „Ich habe...(getan)“ und „Ich habe mich geärgert, dass du...“ beginnen. Gleiches gilt für die Stufe, auf der die Kinder den Streit aus der Sicht ihres Gegenüber erzählen. Hier beginnen die Sätze mit „Ich als... habe...(getan)“ und „Ich als ... habe mich geärgert, dass du...“.¹⁰² Um die Rollenübernahme zu verdeutlichen, sollten weitere Impulse den Kindern die Besonderheit der Situation vergegenwärtigen. So können Namensschilder vor den Kindern die jeweilige Rolle benennen. Zum Rollentausch wechseln die Kinder ihre Plätze. Die Autoren schlagen hierfür vor, sich hinter den Stuhl des jeweiligen Gegenübers zu stellen. Dadurch könne den Kinder noch stärker der Rollenwechsel nahe gelegt werden.¹⁰³

Das dritte Ziel des Bausteins „Auf dem Weg zum „anders streiten“ ist das Erarbeiten von Lösungsvorschlägen. Die Kinder können dabei Lösungsvorschläge suchen, wie der Streit zwischen den beiden Parteien geschlichtet werden kann.¹⁰⁴ Auch hier sollen Rituale die Lösungsfindung erleichtern. Den Kindern werden farblich unterschiedliche Ausdruckskarten zur Verfügung gestellt (im Beispiel blaue und gelbe Karten), um ihre jeweiligen Streitpositionen deutlich zu machen. Die einen Karten (blau) sind überschrieben mit „Ich bin bereit...“ und die anderen Karten (gelb) mit : „Ich erwarte ...“. Die Kinder sollen nun mit dem Wissen um ihren jeweiligen Streitanteil aufschreiben, was sie zur Beendigung des Streits bereit sind zu tun. Hier sind die Kinder völlig frei in ihren Antwortmöglichkeiten. Es kann sich um Wiedergutmachungsangebote, Entschuldigungen oder Angebote für mögliche zukünftige Verhaltensweisen handeln. Auf der anderen Karte notieren die Kinder ihre Erwartungen an den Anderen, was dieser ihrer Meinung nach zur Beendigung des Streites anbieten sollte.

¹⁰¹ vgl. zu Empathiefähigkeit der Kinder: Shapiro, L., EQ für Kinder, 4. Auflage, 2000, S. 59

¹⁰² Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 47f

¹⁰³ ebenda

¹⁰⁴ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 48

Mediation basiert nicht auf dem Prinzip des „richtig oder falsch“. ¹⁰⁵ Es gibt daher keine falschen Lösungsvorschläge. Die Kinder sollten in ihrer eigenen Lösung bestärkt werden. Falsch wäre daher eine Reaktion der Lehrkraft, nach der aus ihrer Sicht besten Lösung zu suchen, denn das Ziel ist die Kinder eine eigene Lösung entwickeln zu lassen. ¹⁰⁶ Die Lehrkraft moderiert nur, keinesfalls wirkt sie an der Lösungsfindung mit. Innerhalb des Bausteines 3 kann der Ablauf variiert werden. Ist den Kinder beispielsweise anzumerken, das der Rollentausch sie überfordert, so kann auch vorher schon mit der Entwicklung der Lösungsvorschläge begonnen werden.

3.2.4. Baustein 4: Anders streiten – 1. Teil

Würden die Kinder in den ersten drei Bausteinen zunächst nur mit den Grundfähigkeiten für eine erfolgreiche Streitlösung vertraut gemacht, so beginnt nun das eigentliche Training hin zu einem erfolgreichen Schlichtungsgespräch, die Erarbeitung des Leitfadens. Dies erfolgt wiederum als Klassenübung und anhand theoretischer Streitgeschichten. Der Leitfaden, der später auch im Streitschlichtungsraum eingesetzt wird, soll den Kindern eine klar strukturierte Erinnerungshilfe sein, die erlernte Methode im späteren realen Schlichtungsgespräch umzusetzen. Im Unterschied zur Peer-Mediation werden alle Schüler im Umgang mit dem Schlichtungsleitfaden geschult. Das Training zum „andere streiten“ ist daher in gewissem Maße mit der Ausbildung der Streitschlichter in der Peer-Mediation zu vergleichen.

3.2.5. Baustein 5: Übungsverlauf in der ganzen Klasse

Die Erarbeitung des Leitfadens erfolgt in zwei Teilen.

3.2.5.1. Teil 1

Die Übung des ersten Teils des Leitfadens baut auf den Grundübungen der Bausteine 1-3 auf. Dabei werden die einzelnen Schritte des Leitfadens systematisch

¹⁰⁵ Geißler, P. Die Wiener Konferenz für Mediation. In: Geißler, P./ Rückert, K., Mediation, die neue Streitkultur, 2. Auflage, 2000, S. 17-50, (S. 17f)

¹⁰⁶ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 49

erklärt und geübt. In dieser ersten Phase werden zunächst nur die wichtigsten Aspekte des Leitfadens erarbeitet. Im Einzelnen bedeutet dies Folgendes:

Für die Klassenübung gelten wieder die Gesprächsregeln „ausreden lassen, zuhören und nicht beschimpfen“. Zur Ritualisierung sollen die Regeln auch auf einem Wandplakat visualisiert werden damit sie während der gesamten Übung präsent sind. Im Übrigen kann bei besonderen Bedarfsfällen auch noch die Regel „kein Kommentar“, „nicht lachen“ usw. vereinbart werden, die im Rahmen einer Klassenübung unter Umständen von Nöten sein kann.¹⁰⁷

Im nächsten Schritt wird mit der gesamten Klasse eine Streitgeschichte erarbeitet. Dies erfolgt genauso wie in dem vorher beschriebenen Baustein 3, nämlich erstens dem Einprägen der Streitgeschichte, zweitens dem Benennen der jeweiligen Streitanteile, drittens der Übernahme einer bestimmten Rolle und viertens der Erzählung des Streits in der Ich-Form. Die Einführung der Streitgeschichte soll wiederum durch verschiedene Impulse wie z. B. dem Einsatz von Handpuppen unterstützt werden. Wichtig ist in diesem Lernstadium, dass für die Kinder immer eine Distanz zwischen den Beteiligten in der Streitgeschichte und den Kindern in der Klasse deutlich ist. Daher gilt auch hier wieder: Keine Namen aus der Klasse für die Geschichte benutzen, keine Geschehnisse aus dem realen Klassen- oder Schulalltag benutzen und auch die Kinder den Streit nicht selber vorspielen lassen. Die Kinder sollen beim Vorbereiten der Streitgeschichte die jeweiligen Streitanteile erkennen und diese für die jeweils handelnden Personen deutlich machen. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass die jeweiligen Streitanteile auf der Wandzeitung unterstrichen werden.¹⁰⁸

Nach der gemeinsamen Erarbeitung der Streitgeschichte sollen die Kinder in Partnerarbeit jeweils eine Rolle der streitenden Parteien übernehmen. Dazu schreibt jeder den Namen der Rolle, die er übernehmen will, auf eine Karte und stellt diese vor sich auf den Tisch. Anschließend berichten sich die Kinder gegenseitig, was in dem Streit passiert ist. Hier geht es noch nicht um die einzelnen Streitanteile, sondern vielmehr um die gesamte Handlung der jeweiligen Person. Die Übung wird dadurch abgerundet, dass Einzelne wiederum vor der Klasse in der Ich-Form berichten, was ihnen in ihrer Rolle passiert ist.¹⁰⁹

Zur Retardation und um den Kindern die Situation noch einmal genau vor Augen zu führen, sollen die Kinder sich den Streit im „Stillen“ noch einmal vorstellen. Um sich besser konzentrieren zu können, dürfen die Kinder die Augen schließen.¹¹⁰

¹⁰⁷ ebenda

¹⁰⁸ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 51

¹⁰⁹ ebenda

¹¹⁰ ebenda

Im folgenden Übungsabschnitt sollen die Kinder sich gegenseitig sagen, was sie getan haben. Hier geht es um den Austausch von „Ich-Botschaften“, so dass die Kinder vollständig in die Situation der Rolle eintauchen und einen konkreten Gegenüber haben, der die zweite Rolle übernimmt. Ziel der Übung ist es, dass die Kinder sich selbst ihr Handeln erzählen. Es finden keine Schuldzuweisungen durch Dritte statt. Die Streitanteile werden dialogisch von beiden Seiten berichtet. Wichtig ist, dass keine Partei beginnt ihre Handlungen zu rechtfertigen. Begründungssätze wie „Ich habe das getan, weil...“ sind überflüssig, da es nur um die konkreten Handlungen geht.¹¹¹ Oftmals drücken Begründungssätze nur die Gefühle aus, warum jemand gerade in bestimmter Weise reagiert hat. Die Erarbeitung der Gefühlsebene erfolgt bei der vorliegenden Streitschlichtungsübung jedoch erst in einem späteren Schritt.

Für Kinder ist es teilweise sehr schwer, ihre Gefühle nach außen deutlich zu machen. In der weiteren Übung sollen die Kinder versuchen auszudrücken, worüber sie sich bei dem Verhalten des Anderen geärgert haben oder was sie in der besonderen Situation gefühlt haben. Die Lehrkraft sollte den Kindern wieder mit Impulsen helfen, damit alle Kinder sprachlich in die Lage versetzt werden, mit dem Streit umzugehen. Daher sollten wieder ritualisierte Satzanfänge gebraucht werden und diese den Kinder in der Übung vorgegeben werden, damit sie den Inhalt des Schlichtungsgesprächs verinnerlichen können. Ein Satz könnte zum Beispiel folgendermaßen beginnen: „Ich habe mich geärgert, dass du...“¹¹²

Eines der Hauptziele des Konzeptes „anders streiten“ ist, den Anderen zu verstehen, um zu einer von beiden Seiten akzeptierten Lösung zu kommen. Der Rollenwechsel und somit die Übernahme der Position des Gegenübers ist dabei das „Herz“ des Konzeptes und gleichzeitig eine der größten Schwierigkeiten, denn er verlangt von den Kindern ausgeprägte empathische Fähigkeiten. Unterstützt werden die Kinder bei dem Rollenwechsel dadurch, dass sie ihr Namensschild stellvertretend für die Person auf ihren Stuhl stellen und sich jeweils hinter den Stuhl des Anderen stellen. Indem Sie von dem Platz ihres Gegenübers auf ihr eigenes Namensschild schauen, erlangen sie eine andere Perspektive, die es ihnen kognitiv erleichtern soll, den Streit aus der Sicht des Anderen zu schildern.¹¹³

Im letzten Abschnitt der Übung sollen nun Lösungsvorschläge gesucht werden. Als Hilfe dienen erneut die gelben und blauen Ausdruckskarten mit den Überschriften: „Ich erwarte von dem anderen...“ und „Ich bin bereit zu tun:“

¹¹¹ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 52

¹¹² ebenda

¹¹³ ebenda

3.2.5.2. Teil 2

Im 2. Teil werden die Klassenübungen in kleineren Gruppen wiederholt. Wurde im ersten Teil der Klassenübung die Streitgeschichte mit der gesamten Klasse erarbeitet und Vorschläge und Lösungen mit allen Schülerinnen und Schülern gesammelt, so sollen im zweiten Teil der Übung die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit eigene und persönliche Lösungen finden. Die Kinder finden sich dazu paarweise zusammen und schreiben auf ihre farbigen Karten auf, was sie in der Rolle der streitenden Partei bereit wären zu tun und was sie erwarten. Im Anschluss an diese Ideenfindung sollen die Kinder sich ihre Vorschläge gegenseitig zeigen und überprüfen, ob sie zusammen passen. Dies wäre z. B. dann der Fall, wenn ein Kind auf eine blaue Karte geschrieben hätte „Ich bin bereit, mich zu entschuldigen.“ und das andere Kind auf einer gelben Karte vermerkt hätte, „Ich erwarte, dass du dich entschuldigst.“ Übereinstimmende Vorschläge können dann als ein Lösungsteil zusammengelegt werden. Stimmen nicht alle Karten überein, so sollen die Kinder mündlich verhandeln, was für sie akzeptabel erscheint.¹¹⁴ Ziel ist es die Kinder in der Trainingssituation mit dem späteren realen Streitgespräch zu konfrontieren. Das Konfliktgespräch verlangt von den Kindern ein hohes Maß an Selbständigkeit und einen sicheren Umgang mit dem Gesprächsleitfaden. Hierzu lernen die Kinder zunächst die Anwendung des Leitfadens in der gesamten Klasse. Dies vermittelt Sicherheit und die Kinder können voneinander lernen. Im zweiten Teil der Klassenübung soll die Gesprächssituation in Partnerarbeit simuliert werden, damit die Kinder ihr eigenes Verständnis des Systems ausprobieren und überprüfen können.

Wenn eine Partnergruppe eine für sie zufrieden stellende Lösung gefunden hat, so stellt sie diese der Klasse vor. Andere Gruppen können später die gefundene Lösung ergänzen oder ihre eigene Lösung präsentieren. Wichtig ist es den Kindern zu vermitteln, dass es keine falschen oder schlechten Ergebnisse gibt. Für diejenigen, die die Ergebnisse miteinander ausgehandelt haben, ist die Lösung gut und richtig, so dass sie ihr Ziel der Konfliktlösung erreicht haben.¹¹⁵ Den Kindern muss klar werden, dass es darauf ankommt, dass beide Verhandlungspartner mit der Lösung zufrieden sind. Im Rahmen der Ergebnispräsentation sollte auch auf mögliche Schwierigkeiten eingegangen werden, die die jeweiligen Partner bei der Lösungsfindung miteinander hatten. Sollte eine Gruppe nicht zu einem vollständigen Ergebnis gelangt sein, so sollte ihnen die Möglichkeit, einen Streithelfer oder Vermittler einzuschalten, vorgeschlagen werden.

¹¹⁴ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 54

¹¹⁵ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 55

3.2.6. Baustein 6: Konfliktgespräch demonstrieren - Einführung des Leitfadens

Im Anschluss an das Training „anders streiten“ wird das gesamte Konfliktgespräch im Rollenspiel mit den Kindern geübt. Die Übung „anders streiten“ sollte zuvor fünf- bis zehnmal in der Klasse trainiert worden sein.¹¹⁶ Durch die folgende Übung sollen die Kinder den gesamten Ablauf eines Konfliktgespräches erfahren und ermutigt werden, freiwillig in eine Vermittlung zu gehen.¹¹⁷ Dazu wird der Leitfaden mit seinem Ablauf und Symbolen eingeführt. Der Leitfaden besteht insgesamt aus 13 Punkten. Durch die genaue Struktur des Leitfadens sollen die Kinder anhand erlernter Rituale ein Konfliktgespräch lösen können. Haben die Kinder das Training „anders streiten“ durchlaufen, haben sie bereits die sechs wichtigsten Punkte des Leitfadens kennen gelernt. Im Einzelnen gliedert sich der Leitfaden wie folgt:

¹¹⁶ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 60

¹¹⁷ ebenda

3.2.6.1. Die einzelnen Rituale des Leitfadens





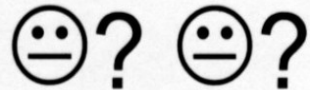






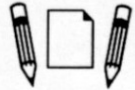

1. Ritual		Begrüßung
2. Ritual		Erinnerung an die Regeln
3. Ritual		Wer beginnt?
4. Ritual		Was ist passiert? (Jeder berichtet)
5. Ritual		Wie ging es dir dabei?
6. Ritual		Stellt euch den Streit noch einmal vor!
7. Ritual		Was hast du im Streit getan? Sagt es euch ge- gen-seitig.
8. Ritual		Worüber hast du dich geärgert? Sagt es euch ge-genseitig.
9. Ritual		Den anderen verstehen. - Erzähle was dir als... pas- siert ist - Sag worüber du dich als...geärgert hast.
10. Ritual		Wie geht es dir jetzt?
11. Ritual		Vorschläge: - Ich erwarte/ bin bereit...
12. Ritual		Gemeinsame Vereinba- rung
13. Ritual		Verabschiedung

Abbildung 5:Schlichtungsleitfaden, aus: Braun, et al., Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 85

Der Leitfaden bietet den Kindern im Konfliktgespräch eine Stütze und Sicherheit, das Erlernete richtig umzusetzen. Sie können jederzeit nachschauen, welche Schritte auf die bereits absolvierten Handlungen folgen sollen, und ob sie im Zweifel etwas vergessen haben, was sie gegebenenfalls noch nachholen müssen. Der Leitfaden beinhaltet alle Schritte von der Begrüßung bis zur Verabschiedung. Ziel ist es, dass die Kinder nach einer gewissen Übung den Gesprächsleitfaden in vereinfachter Form als Hotabu jeder Zeit mit sich führen können und im Zweifel in jeder Situation allein einen Konflikt im Sinne des „anders streiten“ für sich lösen können.

Dabei wird angestrebt, dass die Kinder durch immer wiederkehrende Erfahrungen Probleme lösen lernen.¹¹⁸ Handelt es sich um Worte, die zu Ritualen werden, können die Kinder eine Sprache der Problemlösung erlernen. Diese können sie zur Lösung zwischenmenschlicher Probleme heranziehen und für sich im realen Konflikt erfolgreich einsetzen.¹¹⁹ Bei der Einführung des Leitfadens ist Punkt für Punkt darauf zu achten, dass die einzelnen Leitfadenpositionen mit immer wiederkehrenden sprachlichen Ritualen verbalisiert werden.

Im Schlichtungsgespräch mit einem Streithelfer ist es schon bei der Begrüßung wichtig, das Ziel des Schlichtungsversuches deutlich zu machen und auf die jeweiligen Rollen hinzuweisen. Wichtig ist, dass beide Parteien freiwillig zur Schlichtung kommen, der Vermittler allparteilich ist und seine Verschwiegenheit erklärt. Ziel ist eine gemeinsame Lösungsfindung und der Abschluss eines Friedensvertrages.¹²⁰ Zur Ritualisierung der Begrüßungsformel, machen Braun et al. folgenden Vorschlag:

„Wir begrüßen uns: Ich heiße... Wie heißt ihr?

Ihr seid freiwillig hier?

Ich halte zu jedem von euch.

Alles, was hier gesagt wird, bleibt unter uns.

Eure Aufgabe ist, dass ihr eine Lösung findet.

Am Schluss macht ihr einen Friedensvertrag.“¹²¹

Das Schlichtungsgespräch soll unter Berücksichtigung der eingeübten Gesprächsregeln ablaufen. Diese sollen Hilfestellung bieten, die Parteiengleichheit einzuhalten und zu akzeptieren. Wichtig ist wieder, dass nicht der Mediator diese Regeln vorgibt, sondern dass die widerstreitenden Parteien diese gemeinsam vereinbaren. Zur Ritualisierung dieser Vereinbarung machen Braun et al. folgenden Vorschlag:

¹¹⁸ Shapiro, L., EQ für Kinder, 4. Auflage, 2000, S. 127

¹¹⁹ Shapiro, L., EQ für Kinder, 4. Auflage, 2000, S. 128

¹²⁰ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 56

¹²¹ ebenda

„Es gelten folgende Regeln für das Gespräch.

- *ausreden lassen*
- *nicht beschimpfen*
- zuhören“¹²²*

Im Anschluss soll sich der Vermittler von beiden Parteien das Einverständnis für die Gültigkeit dieser Regeln einholen.

Um Gleichheit zu wahren und auch zu symbolisieren sollte nicht einfach einer Seite das Wort erteilt werden, sondern die Parteien müssen sich über den „Beginner“ einigen. Ist keiner bereit anzufangen, oder wollen beide Seiten zuerst das Wort ergreifen, so wird per Würfel das erstmalige Rederecht ausgelost.

Nun wird den einzelnen Parteien die Möglichkeit gegeben, die Geschehnisse aus ihrer Sicht zu erzählen. Der Vermittler spiegelt im Anschluss an den jeweiligen Vortrag die Parteienberichte. Er wiederholt möglichst genau, was die Partei zum Konflikt vorgetragen hat und vergewissert sich mit Rückfragen an den Berichterstatte, ob seine Version vom Vermittler richtig wieder gegeben worden ist. Das gleiche wiederholt er mit dem Bericht der zweiten Konfliktpartei. Durch die Wiederholung des Vortrages macht der Vermittler deutlich, dass er dem Bericht aufmerksam gefolgt ist. Das Gesagte kann von allen Seiten verinnerlicht werden und die berichtende Konfliktpartei fühlt sich ernst genommen und kann somit Vertrauen zum Vermittler aufbauen. Das Spiegeln bietet auch der passiven Partei eine Hilfe, denn gerade bei dem Vortragen eines längeren Sachzusammenhanges kann das Zuhören mitunter schwierig werden. Dem Zuhörer wird durch die Wiederholung seine Aufgaben erleichtert.¹²³

Das Äußern von Gefühlen ist im Bereich der Streitschlichtung besonders wichtig. Zum einen kann die berichtende Partei ihrem Gegenüber verdeutlichen, wie sie sich bei dem zur Lösung anstehenden Konflikt gefühlt hat, zum anderen kann sie sich auch im Sinne eines „Inneren Dialoges“ selbst verdeutlichen, wie die eigene emotionale Reaktion auf den Streit war und ist.

Manchen Kindern gelingt es nicht immer ihre Gefühle zu äußern. Gerade jüngeren Kindern könnte es daher helfen, wenn ihnen „Gefühlskarten“ zur Verfügung stünden, die sie auswählen und hoch halten könnten, zur Äußerung ihrer Gefühle. Dabei sollte der Vermittler die so ausgedrückten Gefühle versuchen zu spiegeln, ohne sie zu deuten oder zu werten.¹²⁴ Auch dieser Schritt des Leitfadens sollte durch eine als Ritual verinnerlichte Redewendung vorgestellt werden. Braun et al. schlagen vor:

¹²² ebenda

¹²³ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 57

¹²⁴ ebenda

„Wie ging es dir dabei? Oder „Wie hast du dich gefühlt, als das passierte?“¹²⁵

Zur Verinnerlichung der bisherigen Erkenntnisse und zur Retardation ist es wichtig, das sich die Kinder den Streit noch einmal vor ihrem geistigen Auge vorstellen. Hier kommt es allein auf die Verinnerlichung an, so dass die Kinder zur Unterstützung auch ihre Augen schließen können. Wichtig ist wieder eine zum Ritual gewordene Handlungsanweisung an die Kinder. Braun et al. schlagen vor:

„Seid ganz still und stellt euch den Streit noch einmal vor. Schließt die Augen wenn ihr möchtet.“¹²⁶

Im weiteren Verlauf sollen die Kinder sich direkt an die andere Konfliktpartei wenden. Mit „Ich- Botschaften“ sollen die Kinder ihre eigenen Streitanteile benennen. Ziel dieses Schrittes im Gesprächsleitfaden ist es, eigenes Verhalten zuzugeben und nicht zu begründen oder gar zu rechtfertigen. Sollte ein Kind seine Streitanteile nur unzureichend artikulieren können, so dass Verständnisschwierigkeiten auftreten, kann es hilfreich sein, wenn der Vermittler das Gesagte noch einmal spiegelt ohne es dabei zu werten oder zu deuten. Er sollte sich dabei rückversichern, ob das Kind es auch so gemeint hat wie der Vermittler es gespiegelt hat. Wichtig ist, dass jede Art der Schuldzuweisung durch den Vermittler vermieden wird. Die jeweiligen „Schuldanteile“ sind von den widerstreitenden Parteien selbst zu formulieren.¹²⁷ Dieser weiterführende Schritt könnte folgendermaßen verbal eingeleitet werden:

„Du (ihr) habt gesehen was du (ihr) gemacht habt. Sagt es der/dem anderen.“¹²⁸

Mindestens genauso wichtig, wie seine eigenen Streitanteile benennen und zugeben zu können ist es, auch seine Gefühle und Stimmungen zum Ausdruck bringen zu dürfen. Aufgestauter Ärger soll ausgesprochen und dem Gegenüber klar gemacht werden. Es geht wiederum nicht um Begründungen oder Schuldzuweisungen, vielmehr soll jeder Gelegenheit bekommen kommentarlos zu sagen was ihn an der zu klärenden Situation besonders geärgert hat.¹²⁹ Die von Braun et al. zu diesem Punkt gehörende Handlungsanweisung lautet:

„Worüber hast du dich geärgert? Sag es der/dem anderen.“¹³⁰

Ziel einer Konfliktlösung im Sinne der Mediation ist, auch die andere Seite eines Streits zu verstehen. Das Konzept „Kinder lösen Konflikte selbst!“ sieht daher an diesem Punkt einen Rollentausch der Parteien vor.¹³¹ Die Kinder sollen aus der

¹²⁵ ebenda

¹²⁶ ebenda

¹²⁷ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 58

¹²⁸ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 57

¹²⁹ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 58

¹³⁰ ebenda

¹³¹ ebenda

Perspektive des jeweiligen anderen berichten, was sie als der Gegenüber erlebt haben und worüber sie sich geärgert haben. Der Rollentausch setzt ein gewisses Maß an empathischen Fähigkeiten der Kinder voraus. Um dies den Kindern zu vereinfachen, sollen zur Verdeutlichung die Plätze getauscht werden. Dazu sollen sich die Kinder hinter den jeweiligen Stuhl des anderen stellen. Auch der Punkt des Rollentausches muss durch ein Anweisungsritual eingeführt werden. Braun et al. schlagen folgende Formulierung vor:

„Versucht bitte den anderen zu verstehen. Damit euch das besser gelingt, stellt euch bitte hinter den Stuhl des anderen. Überlege was du als... alles erlebt hast was dir als... passiert ist. Sage, worüber du dich als... geärgert hast. Setzt euch wieder auf euren Platz.“¹³²

Den Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, nach dem Rollentausch ihre gegenwärtigen Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Wenn auch nicht alle Kinder etwas sagen möchten, so ist es doch für manche positiv, wenn sie vor der Lösungsfindung noch einmal über ihre derzeitigen Gefühle berichten können. Braun et al. fragen an diesem Punkt des Leitfadens die Kinder:

„Wie geht es dir jetzt?“¹³³

Nachdem die Kinder den Streit aus allen Perspektiven „beleuchtet“ haben, gilt es im weiteren Schritt Konfliktlösungen zu erarbeiten. Es wird auf das aus den Übungen „anders streiten“ bekannte Mittel der Vorschlagskarten zurückgegriffen. Die Lösungsfindung ist durch die Fragen „Was bin ich bereit zu tun?“ (gelbe Karten) und „Was erwarte ich von dem anderen?“ (blaue Karten) für beide Seiten in zwei Richtungen aufgebaut. Es sollen nicht nur die Erwartungen an die Gegenseite gerichtet werden, sondern die Parteien sollen sich auch Gedanken darüber machen, was sie selber tun wollen, um dem Streit zu einem Ende zu verhelfen. Diese Lösungsfindungsstrategie soll vor allem der Entwicklung einseitiger Lösungen vorbeugen.

Haben die Kinder ihre Vorschläge niedergeschrieben, so lesen sie diese dem Anderen vor und legen sie dann in die Mitte des Tisches. Anschließend suchen die Parteien nach blauen und gelben Karten, die sich entsprechen. Vorschläge, die nicht einer anderen Karte zugeordnet werden können, werden mündlich verhandelt. Der Vermittler darf hier natürlich keinen Einfluss nehmen.¹³⁴ Eine mögliche ritualisierte Einführung für die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen könnte folgendermaßen lauten:

¹³² ebenda

¹³³ ebenda

¹³⁴ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 59

„Macht nun Vorschläge, was ihr von dem anderen erwartet und was ihr selber bereit seid zu tun. Schreibt eure Vorschläge auf die gelben und blauen Karten. Schreibt immer nur einen Vorschlag auf eine Karte. Wenn ihr damit fertig seid, liest jeder seine Vorschläge dem anderen vor. Wenn ihr feststellt, dass einige eurer Vorschläge übereinstimmen, legt ihr diese bitte zusammen. Habt ihr Vorschläge die übrig bleiben, so könnt ihr nach her noch einmal über diese sprechen.“¹³⁵

Haben die Kinder sich geeinigt, werden ihre Vorschläge in einem Friedensvertrag niedergeschrieben. Dabei wird jedes einzelne Kartenpaar noch einmal untersucht und es wird eine gemeinsame Formulierung für eine Vertragsklausel ausgearbeitet. Am Schluss fasst der Vermittler die gefundenen Lösungen noch einmal zusammen und fragt, ob alle Seiten mit der Lösung zufrieden sind. Nachdem der Vertrag von allen Seiten genehmigt ist, wird er durch die Unterschriften der Parteien und des Vermittlers besiegelt. Jede Partei erhält eine Kopie des Vertrages. Das Original verbleibt an einem verschlossenen und öffentlich unzugänglichen Ort in der Schule.

Ein vollständiges Konfliktgespräch kann nicht nur zu einem neuen Frieden führen, es kann auch die Beteiligten anstrengen. Die Kinder sollten für ihren Mut und Ihre Ausdauer in dem Konfliktgespräch gelobt werden.¹³⁶ Eine ordentliche Verabschiedung von allen Beteiligten soll Vorbild für einen respektvollen Umgang miteinander sein.

3.2.6.2. Übung in der Klasse mit dem Redestuhl

Ist der Leitfaden in der Klasse eingeführt, so wird der Umgang mit ihm von den Kindern im Klassentraining weiter vertieft. Eine Vertiefungsmöglichkeit ist der Redestuhl, mit dem ein Vermittlungsgespräch in der Klasse simuliert werden kann. Hauptakteure sind zwei Kinder aus der Klasse, die als Kontrahenten ein Vermittlungsgespräch spielen. Dazu setzen sie sich gemeinsam an einen Tisch. Dieser Tisch wird mit allen Materialien versehen, die auch im Schlichtungsraum zu finden sind, so dass der Schlichtungsraum in der Klasse nachgestellt wird. Die Lehrerin übernimmt die Rolle der Vermittlerin und nimmt ebenfalls an dem Tisch platz. Gut wäre es nach Ansicht von Braun et al., wenn eine zweite Lehrkraft zur Verfügung stünde, um die Stunde in der Klasse zu moderieren.¹³⁷ Die übrigen Kinder

¹³⁵ Zitat: Blum, S. in der Streitschlichtung „Schwalbenkönig“ vom, 27.11.03 in der Gertrudis Schule

¹³⁶ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 59

¹³⁷ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 60

der Klasse sollen das Rollenspiel ihrer Kameraden beobachten. Dazu erhält jeder einen kopierten Leitfaden, auf dem neben den einzelnen Punkten Anmerkungen gemacht werden können. Die Kinder sollen verfolgen, ob die Akteure die einzelnen Punkte des Leitfadens eingehalten haben. Damit die übrigen Kinder in der Klasse auch aktiv teilnehmen können, befindet sich neben dem Schlichtungstisch ein so genannter „Redestuhl“. Die Kinder aus der Klasse können sich dort hinsetzen und während des Rollenspiels den Akteuren Vorschläge machen.¹³⁸ Der Redestuhl soll es den Kindern aus der Klasse erleichtern, dem Rollenspiel zu folgen. Jeder der möchte kann so selber eine aktive Rolle in der Übungseinheit übernehmen. Es sollte immer genau auf die Wirkung des Redestuhls geachtet werden. Einerseits kann er die Kinder in ihren Konzentrationsbemühungen unterstützen, andererseits wird das Rollenspiel aber ausgeweitet und es kann zu Unruhe kommen.¹³⁹ Bei der Suche nach Lösungsvorschlägen sollen wiederum alle Kinder mitmachen. Der Redestuhl ist in soweit für die Kinder Plattform, um den Akteuren weitere Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Die Akteure können sich bei der anschließenden Lösungsfindung diese Vorschläge aus der Klasse zu eigen machen.¹⁴⁰

3.2.7. Baustein 7-8: Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch und Streithelfer

Als finales Ziel des Programms sollen die Kinder lernen, den Leitfaden allein und ohne Lehrkräfte anzuwenden. Dies soll mit der Übung „Konfliktgespräch mit dem Hotabu“ vermittelt werden. Das Hotabu hat dabei den gleichen Aufbau wie der Schlichtungsleitfaden, den die erwachsenen Vermittler in der Streitschlichtung benutzen.¹⁴¹ Die Klassenübungen verlaufen methodisch im Wesentlichen genauso, wie in den Übungen zum „anders streiten“ beschrieben. Die komplette Übung mit dem Hosentaschenbuch sollte mehrere Male im Schuljahr geübt werden, damit die Kinder sicher im Umgang mit dem Hotabu werden und auch den Mut fassen, dieses im realen Schulalltag auszuprobieren. Da sie dies häufig (noch) nicht allein schaffen, muss das Hilfefahren eingeübt werden. Hilfestellung kann ein anderer Schüler mit seinem Hotabu oder ein Erwachsener geben. Wird ein Mitschüler als Streithelfer von den Kindern ausgewählt, so entspricht die Situation der klassischen Peer-Mediation. Einziger Unterschied ist, dass den Kindern alle Klas-

¹³⁸ ebenda

¹³⁹ ebenda

¹⁴⁰ ebenda

¹⁴¹ Braun, et al. Kinder lösen Konflikte selbst!, 2003, S. 61

senkameraden als Streithelfer zur Verfügung stehen, und nicht nur eine speziell ausgebildete Gruppe von Konfliktlotsen.

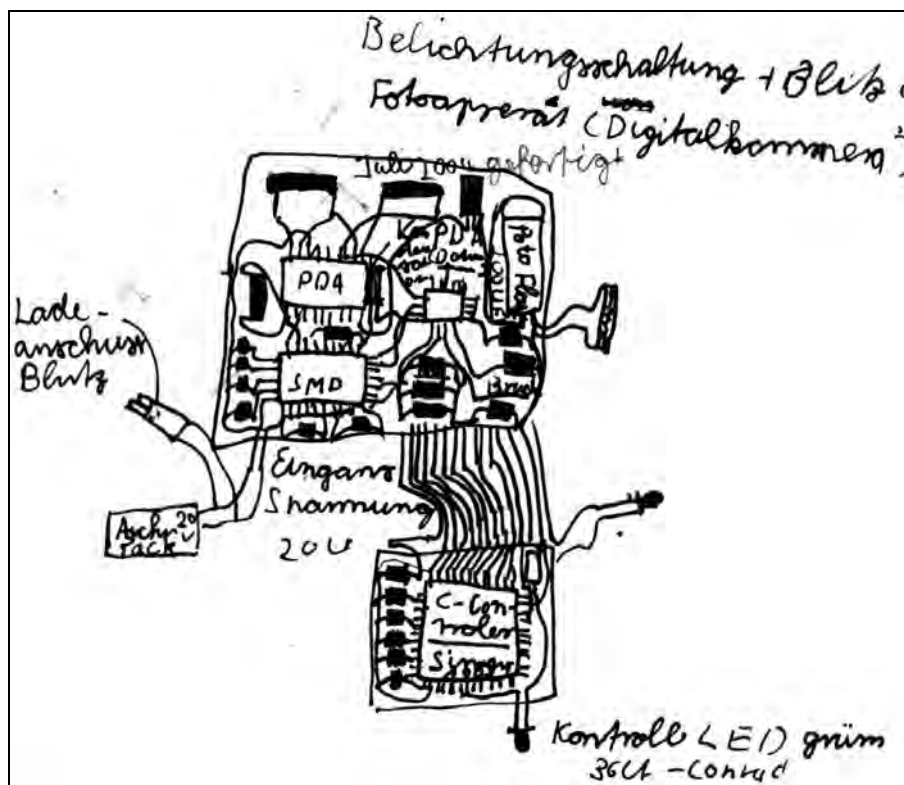


Abbildung 6 Zeichnung eines Schülers, 10 Jahre, der Gertrudis Schule

4. Kapitel

Evaluationsziele der Untersuchung

Nachdem zunächst das BMM als solches vorgestellt wurde, sei nunmehr auf einige methodische Überlegungen der Arbeit hingewiesen.

Die vorliegende Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms „Kinder lösen Konflikte selbst!“ ist als Wirksamkeitsstudie konzipiert und beschäftigt sich mit der allgemeinen Frage, ob das Präventionsprogramm grundsätzlich geeignet ist, sich im Sinne von Kriminalitätsprävention positiv auf gewalt- und delinquenzauslösende Faktoren auszuwirken. Dabei soll die Begutachtung des Programms aus der Sicht der es im alltäglichen Handeln verwendenden Schüler vorgenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler als Forschungssubjekte und ihre spezifischen Reaktionen standen im Zentrum der Forschungsbemühungen. Durch die Beschreibung und das Verständnis der jeweils beobachteten Verhaltensweisen sollen so mögliche Wirkungen des Gewaltpräventionsprogramms ermittelt werden.

Zur Vervollständigung der Untersuchung ist neben den Ergebnissen der Arbeit der wissenschaftstheoretische Hintergrund von zentraler Bedeutung. Art und Umfang des Einsatzes verschiedener Forschungsinstrumente ist für das vorliegende

Projekt immer aus dem Blickwinkel der Kriminalprävention zu betrachten. Die Qualität der Untersuchung hängt nicht zuletzt von der konsequenten Anwendung kriminologisch-wissenschaftlicher Maßstäbe ab. Daher wurde von der Festlegung des Forschungsgegenstandes, über die Art und des Einsatzes der Instrumentarien zur Datenerhebung bis hin zur eigentlichen Durchführung der Feldforschung und der anschließenden Datenanalyse ein regelgeleiteter Aufbau der Studie angestrebt. Die vorliegenden Ergebnisse sind nicht Ausfluss einer freien Interpretation, sondern Resultat einer theoriegeleiteten und systematischen Analyse eines Kommunikationsprozesses, dessen methodische Vorgehensweise mit vorliegenden Ausführungen nachvollziehbar überprüft werden kann und in seiner Offenheit der Durchführung ein Höchstmaß an Objektivität anstrebt. Nach neueren Ansätzen wird die Prävention in drei Teilgebiete Primär-, Sekundär- und Tertiär-Prävention gegliedert.¹⁴² Primär-Prävention hat dabei die Reduzierung der Ursachen kriminellen Verhaltens zum Ziel. Es sind also solche Vorbeugungsstrategien gemeint, welche bezogen auf Erziehung, Sozialisation, Arbeit, Wohnung und Freizeit usw. zu einer Verminderung solcher Faktoren führen, die delinquentes Verhalten auslösen. Primär-Prävention setzt dabei schon im Vorfeld delinquenten oder dissozialen Verhaltens an. Ziel ist es dabei solche sozialen Strukturen zu schaffen, die kriminelles Verhalten gar nicht erst entstehen lassen. Ansatzpunkte für Primär-Prävention lassen sich dabei in allen sozialen Interaktionsprozessen finden. Vereinfacht gesagt, beginnt das mögliche Einsatzgebiet primärpräventiver Maßnahmen schon in der kleinsten sozial-kommunikativen Einheit des menschlichen Zusammenlebens. Dabei wird die Prävention weder im Hinblick auf einen speziellen Straftatbestand betrieben, noch richtet sie sich ausschließlich an besonders gefährdete potentielle Täter oder Opfer. Primär-Prävention setzt in solchen Situationen an, in denen ein kriminelles oder dissoziales Verhalten erst hypothetisch vermutet werden kann.¹⁴³

Sekundär-Prävention dagegen baut auf die Abschreckung potentieller Straftäter. Dies geschieht im Rahmen spezieller kriminalpolizeilicher Programme. Durch polizeiliche Erfolge und durch Verschlechterung der Tatgelegenheitsstrukturen soll dem Täter die potentielle Tat erschwert werden. Beispiele hierfür sind etwa Warnungen an potentielle Opfer, so dass diese in ihrem Abwehr- und Sicherheitsverhalten bestärkt werden. Sekundär-Prävention befasst sich konkret mit den Beteiligten, seien es Opfer, seien es Täter eines bestimmten gesellschaftlich sanktionierten Verhaltens. Hier steht also, anders als im Rahmen der Primär-Prävention, eine bestimmte Tat oder ein bestimmtes Verhalten im Vordergrund. Der Rahmen

¹⁴² Kube, E.; Systematische Kriminalprävention, 1987, S. 10ff

¹⁴³ ebenda

solch präventiver Maßnahmen ist weiter konkretisiert als auf primärer Stufe, so dass sowohl auf objektiver Seite, nämlich das Tatgeschehen, als auch auf subjektiver Seite, die an der Tat beteiligten Personen aus kriminalpräventiver Sicht definiert sind.¹⁴⁴

Tertiär-Prävention befasst sich schließlich mit der Rückfallbekämpfung und soll durch Diversion, Strafvollzug und späterer Entlassungshilfe den Straftäter vor weiteren kriminellen Handlungen bewahren.¹⁴⁵ Tertiär-Prävention ist damit eine präventive Reaktion auf geschehenes nonkonformes Verhalten. Es richtet sich an bestimmte Täter und dient der Vorbeugung klar definierter Taten.¹⁴⁶

Stufen der Kriminalprävention	
Rückfallverhütung	<u>Tertiäre Prävention:</u> (Diversion, Strafvollzug, Entlassenenhilfe) bezieht sich auf <i>Rückfalltäter</i>
Abschreckung/Verschlechterung der Tatgelegheitsstrukturen	<u>Sekundäre Prävention:</u> (Strafrechtspolitik, effektiver Opferschutz) bezieht sich auf (potentielle) <i>Straftäter</i>
Vorbeugungsstrategien	<u>Primäre Prävention:</u> Reduzierung der Ursachen krim. Verhaltens (einschl. der Stabilisierung des Rechtsbewusstseins) bezieht sich auf <i>alle Bürger</i>

Abbildung 7: Stufen der Kriminalprävention aus: Schwind, H. D., Kriminologie, 13. Aufl., 2003, S. 16

Das Programm „Kinder lösen Konflikte selbst!“ ist als ein klassisches Beispiel primärpräventiver Arbeit zu klassifizieren. Durch das Konfliktraining wird versucht, im Bereich der schulischen Primarstufenerziehung durch gezielte Erziehungs- und Sozialisationsanreize aktuellem und zukünftigem delinquenten Verhalten vorzubeugen. Dies geschieht durch das Aufzeigen von Handlungsalternativen, die den Kindern in besonderen Konfliktsituationen einen Weg (zurück) zu einem „friedlichen Miteinander“ ermöglichen sollen. Im Vordergrund des Programms steht die Stärkung solcher Faktoren, die bei mangelhafter Ausprägung zu delinquenten Verhalten führen können und in der Gewaltursachenfor-

¹⁴⁴ ebenda

¹⁴⁵ Kunz, K.L., Kriminologie, 2. Auflage, 1998, § 29 RN 9

¹⁴⁶ Zum ganzen Aufbau der Kriminalprävention: Kube, E., Systematische Kriminalprävention, 1987, S. 10ff; Schwind, H.D., Kriminologie, 13. Aufl., 2003, S. 15

schung als potentielle Auslöser gewalttätigen Verhaltens erkannt wurden.¹⁴⁷ Die vorliegende Arbeit baut auf den Erkenntnissen der Gewaltursachenforschung unter Kindern und Jugendlichen auf. Auch wenn in der Beschreibung der Untersuchungsergebnisse in angemessenem Rahmen auf Art und Umfang von Gewalt an der Gertrudis Schule eingegangen wird, so geschieht dies nur, um die vollständigen sozialen Gegebenheiten der untersuchten Schülergruppe darstellen zu können. Weiterführende Erkenntnisse für den Bereich der Gewaltursachenforschung zu generieren war nicht Ziel der Untersuchung. Anspruch war vielmehr, aufbauend auf den Ergebnissen der Gewaltursachenforschung die Wirksamkeit des Präventionsprogramms anhand wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse einer Beurteilung zugänglich zu machen. Dabei setzt das Programm an der direkten Sozialisations-erziehung des einzelnen Individuums an. Als Wirksamkeitsstudie mussten daher neben der Beschreibung des generellen Umsetzungsprozesses der Maßnahmen an der Schule die individuellen Reaktionen der programmteiligen Kinder anhand eines objektiven Maßstab eruiert werden.

4.1. Evaluationsziele nach den Grundsätzen der modernen Gewaltforschung

Um ein aus kriminologischer Sicht wirksames Gewaltpräventionsprogramm realisieren zu können, müssen zunächst die entwicklungsrelevanten Ursachen möglichen aggressiven Verhaltens in seinen jeweiligen Erscheinungsformen erkannt werden. Prävention stellt immer erst den zweiten Schritt kriminologischer Forschung dar. So lange die Ursachen und Auslöser sozial nonkonformen Verhaltens nicht sinnvoll eingegrenzt werden können, bleibt eine präventive Reaktion immer unter dem Vorbehalt, möglicherweise an den tatsächlichen Auslösern vorbeizuwirken.¹⁴⁸ Hierin liegt aber eine besondere Tücke des Forschungsgebietes, denn Kinder- und Jugendgewalt steht immer unter dem Kontext der eigenen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Woran ist zu erkennen, ob ein Kind oder ein Jugendlicher zu gewalttätigen Handlungsmustern neigt und wann ist die Schwelle erreicht, von der an man von gewalttätigen Karrieren sprechen kann? Wann handelt es sich bloß um eine einmalige Handlungsinteraktion, die im Rahmen der Entwicklung persönlicher Konfliktlösungsmodelle und Handlungsschemata in der eigenen Entwicklung dazu gehören, quasi als Ausprobieren des falschen Weges? Schon die verschiedenartigen Ansätze der Aggressionsforschung offenbaren das Dilemma methodischer Vielfältigkeit.

¹⁴⁷ Ursachen für Gewalt vgl.: Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 2002, S. 65f; Lösel, F. Multimodale Gewaltprävention. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 326-348 (S. 328f)

¹⁴⁸ Lösel, F. Multimodale Gewaltprävention. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 326-348 (S. 328)

4.1.1. Triebtheorien nach Freud und Lorenz

Freud als Pionier der psychoanalytischen Wissenschaft ging von einer angeborenen Triebhaftigkeit aggressiven Verhaltens aus. Der von Freud beschriebene Destruktions- bzw. Todestrieb ist demnach als antagonistischer Gegenpol zum Lebens- und Erostrieb im Menschen veranlagt. Als genetische Eigenschaft ist daher aggressives Verhalten schon in der Anlage des Menschen vorhanden und deren zu Tage treten in sozialer Interaktion auch nicht vermeidbar.¹⁴⁹ Der Kriminelle unterscheidet sich überspitzt vom Normalmenschen lediglich darin, dass er seine natürlichen unangepassten Triebe in Handlungen umsetzt, während der Normalmensch seine kriminellen Regungen teilweise motorisch beherrscht und in andere, sozial unschädliche Wege abzuleiten gelernt hat.¹⁵⁰ Lorenz, der ebenfalls die Aggressivität als biologisch verankerte Disposition betrachtet, erklärt diese Eigenschaft als Notwendigkeit zur Arterhaltung. Instinktiv bedingte Gewalt könne durch angeborene Auslösemechanismen durch Stimulation hervorgerufen werden. Bleibt eine solche Stimulation über einen längeren Zeitpunkt aus, so komme es zu einem „Aggressionsstau“, in dessen Folge es zu übersprungsartigem aggressiven Verhalten kommen könne.¹⁵¹ Zur Vermeidung und Prävention solcher Aggressionsausbrüche wurde die „Katharsis-Hypothese“ aufgestellt, die besagt, dass Aggression durch nichtschädliche Aktivitäten wie z. B. Sport vermieden werden könnte. Allerdings konnte eine aggressionsmindernde präventive Wirkung mittels sportlicher Betätigung nicht nachgewiesen werden, so dass diese Hypothese zunehmend auf Kritik stößt.¹⁵²

4.1.2. Aggressives Verhalten durch physiologische Bedingungen

Andere Versuche aggressives Verhalten zu erklären zielten auf den Einfluss biochemischer Substanzen hin. So konnte ein Zusammenhang zwischen dem männlichen Sexualhormon Testosteron und aggressivem Verhalten in Tierversuchen nachgewiesen werden. Neurotransmitter wie z. B. Adrenalin, Dopamin, Noradrenalin oder Acetylcholin können demnach in Wechselwirkung mit dem Hormonsystem Einfluss auf die Ausprägung aggressiven Verhaltens haben.¹⁵³ In Zwillings- und Adoptionsstudien konnten weitere Signifikanzen für eine mögliche Erblichkeit von kriminellen Persönlichkeitsmerkmalen gefun-

¹⁴⁹ Steuber, H., Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität, 1988, S. 67

¹⁵⁰ Heinz, W., Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz, in Zeitschrift für Pädagogik 29, 1983, S.11-30, (S.16f); Steuber, H., Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität, 1988, S. 67

¹⁵¹ Lorenz, K., Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, 1963; Tinbergen, N. Instinktlehre, 1979, S.199ff

¹⁵² Schwind et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage, 1997, S. 17

¹⁵³ Vgl. Heckhausen, Motivation und Handeln, 1989, S. 312f

den werden.¹⁵⁴ Letztendliche Gewissheit, dass nur Anlagefaktoren über das Aggressionspotential entscheiden, konnte jedoch auch mittels der Zwillings- und Adoptionsforschung nicht erbracht werden, so dass ein einseitiger durch Anlagefaktoren bedingter Erklärungsversuch wohl zu kurz greift.¹⁵⁵

4.1.3. Aggressions-Frustrations-Theorie

Anders als die voran beschriebenen Theorien gehen die Vertreter der Frustration-Aggressions-Hypothese nicht von einer genetischen Veranlagung aggressiven Verhaltens aus. Vielmehr stelle sich Aggression, nach dieser Meinung als Reaktion auf Frustrationen dar, die erlebt werden, wenn eine Person in ihren zielgerichteten Aktivitäten gestört wird. Ähnlich wie in den ethologischen Anlagetheorien beschrieben, führe aggressives Verhalten dann zu einer Entladung aggressiver Energien, so dass sie als Reaktion die Frustrationsenergien abbauen.¹⁵⁶ Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Frustration und Aggression konnte indes ebenfalls nicht nachgewiesen werden. Nicht jeder aggressiven Handlung geht eine Frustration voraus und gleichfalls zieht nicht jede Frustration zwangsläufig aggressives Verhalten nach sich.¹⁵⁷

4.1.4. Aggressives Verhalten durch Lernprozesse

Zunehmend wurde die Bedeutung erlernter Verhaltensweisen in der Aggressionsforschung zu einem wichtigen Ansatzpunkt möglicher Erklärungen. Durch bekannte Lernprozesse, wie dem operanten Konditionieren, d. h. dem Lernen am Erfolg als auch durch das Lernen am Modell, also durch Nachahmung, konnte nachgewiesen werden, dass aggressive Reaktionen ebenso wie andere Verhaltensweisen erlernt werden können.¹⁵⁸ Im Rahmen des operanten Konditionierens werden Belohnungen für bestimmte Verhaltensweisen als Katalysatoren für den Lernerfolg eingesetzt. Durch Beobachtung und Nachahmung werden bestimmte Handlungserfolge mit bestimmten Verhaltensweisen verknüpft. Das Lernen durch Beobachtung mit der Folge der Imitation ist typisch bereits für das Kleinkind, das alles nachzumachen versucht, was es bei seinen Bezugspersonen beobach-

¹⁵⁴ Vgl. Gabrielli, W.F./ Mednick, S.A./ Hutchings, B., Genetic influences in criminal convictions: Evidence from an adoption cohort in: *Science* 1984, (pp. 891- 894) 891ff im Bereich der Adoptionsforschung oder in der Zwillingsforschung: Christiansen, K.O.: A Preliminary study of criminality among twins. In: Mednick, S.A./ Christiansen, K.O., *Biosozial Bases of Criminal Behavior*, 1977, pp. 89-109 (96ff)

¹⁵⁵ Schwind, H.D., et al., *Gewalt in der Schule*, 2. Auflage, 1997, S. 17

¹⁵⁶ Vgl. Schwind, H.D., et al., *Gewalt in der Schule*, 2. Auflage, 1997, S. 17f

¹⁵⁷ Miller, N., Dollard, J, *Social learning and imitation*, 1941, S. 63f

¹⁵⁸ Schwind, H.D., et al., *Gewalt in der Schule*, 2. Auflage, 1997, S. 18f

tet hat. Dabei lernen Kinder auch die durch Aggressivität geprägten Verhaltensweisen seiner Bezugspersonen nachzuahmen.¹⁵⁹ Hinweise auf einen solchen Zusammenhang geben beispielsweise Menschen, die als Kinder misshandelt wurden und dazu neigen, ihren eigenen Nachwuchs in ähnlicher Weise zu malträtiert.¹⁶⁰ Bandura konnte in einem Versuch mit einer lebensgroßen Clownpuppe zeigen, dass Kinder die Verhaltensweisen erwachsener Modellpersonen nachahmten. Dazu ließ er einen Erwachsenen die Puppe mit einem Gummihammer aggressiv traktieren. Kinder, die dies beobachteten, sahen dann, dass der Erwachsene für sein Verhalten entweder belohnt oder bestraft wurde. Im anschließenden kindlichen Spiel mit der Puppe zeigte sich, dass die Kinder signifikant häufiger zu aggressiven Handlungen in ihrem Spiel neigten, wenn sie zuvor den Erwachsenen beobachteten, der für seine aggressiven Verhaltensweisen belohnt wurde.¹⁶¹ Weiterhin wurde im Rahmen der empirischen Forschung festgestellt, dass auch kognitive Komponenten für die Entstehung von Aggression und Gewaltbereitschaft eine entscheidende Rolle spielen. Dabei interpretiert der Angegriffene die Absicht des Täters. Stellt sich diese als böswillig oder unlauter heraus, so erhöht dies die Aggressionsbereitschaft. Bei bloßer Ungeschicklichkeit des Angreifers ist der Wunsch nach Vergeltung weniger stark ausgeprägt.¹⁶² Es konnte in Versuchen nachgewiesen werden, dass Art und Intensität aggressiver Verhaltensweisen zunehmen, wenn die persönliche Würde des Opfers eine geringere Akzeptanz erfährt.¹⁶³

4.1.5. Die verschiedenen Ansätze in Bezug auf die Grundschule

Neben den physiologischen Grundlagen der menschlichen Existenz, die als Einflussfaktoren nicht von der Hand zu weisen sind, kann ein pädagogisches Gewaltpräventionskonzept nur dort ansetzen, wo es abgesehen von den menschlichen Anlagefaktoren persönlichkeitsbildend wirken kann. Es gilt im Rahmen der Vorbereitung präventiver Modelle gerade diejenigen Faktoren zu skizzieren, welche durch die Art und Weise des sozialen Umfeldes einer Modifizierung zugänglich sind. Dazu ist es notwendig, zur Erklärung bzw. zum Verständnis der verschiedenen Gewalt- oder Aggressionsphänomene die speziellen

¹⁵⁹ Otto, H.-J., Generalprävention und externe Verhaltenskontrolle, 1982, S. 113

¹⁶⁰ Spiel, W., Pilz, E., Zur Psychologie der misshandelnden Mütter. In: Haesler, W.T. (Hrsg.): Kindesmisshandlung, 1983, S. 103-115, (S. 107)

¹⁶¹ Bandura, A., Sozial- Kognitive Lerntheorien, 1979, S.31ff; Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage 1997, S. 19

¹⁶² Heckhausen, H., Motivation und Handeln, 1989, S.323

¹⁶³ Bandura, A./ Underwood, B./ Fromson, M.E., Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. In: Journal of Research in Personality 9, 1975, pp. 253- 269 in: Heckhausen, H., Motivation und Handeln, 1989, S.317f

Rahmenbedingungen des sozialen Umfeldes zu erkennen und zu skizzieren.¹⁶⁴ Lösel unterscheidet hierbei zwischen bio-psycho-sozialen Bedingungen, die für eine generelle erhöhte Gewaltbereitschaft ursächlich sein können und situativen Faktoren, die für das gelegentliche aber auch persistente aggressive Verhalten von Kindern ein Rolle spielen können.¹⁶⁵ In einer Reihe verschiedener Studien wurden bereits besondere Merkmale herausgearbeitet, die einen signifikanten Einfluss auf mögliche Tätersausprägungen und klassische Opferstellungen haben. Die Forschungen von Olweus in Norwegen und Schweden, die sich schon seit Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts mit dem Problemgebiet „Gewalt in der Schule“ beschäftigen, setzte dabei Maßstäbe auf dem Gebiet der Täter-Opfer-Forschung in der Schule. In seinem Handbuch „Gewalt in der Schule“ fasste Olweus die wichtigsten Resultate aus vier seiner umfangreichen Forschungsprojekte zusammen.¹⁶⁶ Gerade für die vorliegende Arbeit war auch die Untersuchung von Schwind et al.¹⁶⁷ von besonderem Interesse. In dieser Langzeituntersuchung wurde nicht nur der Stand der Forschung bis zu ihrem Erscheinen im Jahre 1996 systematisch ermittelt, sondern es wurde auch ein besonders guter Überblick über das Gewaltphänomen skizziert. Daneben gibt die Untersuchung von Lösel und Bliesener wertvolle Anhaltspunkte über die Bedingungen aggressiven Verhaltens in der Schule.¹⁶⁸ Die Autoren versuchen in ihrer Studie erstmals Einzelursachen für Aggression in theoretisch abgrenzbare Einflussbereiche zusammenzufassen.¹⁶⁹ Lösel vertritt die Theorie, dass eine sinnvolle Gewaltprävention gerade an mehreren dieser Einflussbereichen ansetzen muss. *„Ein solcher „multimodaler“ Ansatz der Gewaltprävention verspricht die effektivste Vorbeugung gegen gewalttätiges und aggressives Verhalten“.*¹⁷⁰

Neben diesen für diese Arbeit hauptsächlich verwendeten Untersuchungen gibt es mittlerweile eine „unübersehbare Flut“ weiterer Veröffentlichungen. Allein Schwind et al. listeten in ihrer Bestandsaufnahme zum Stand der Forschung bis zum Jahr 1996 in Deutschland 35 Studien zum Thema auf.¹⁷¹ Die Studien variieren in Methodik, Größe und Regionalbezug deutlich. Eine umfassende Darstellung aller Studien erscheint in der vorliegenden Arbeit als nicht sinnvoll, da sie den Rahmen sprengen würden, zumal die drei oben genannten Untersuchungen einen aktuellen und grundlegend recherchierten Stand der Aggressionsursachenforschung vermitteln. Im Übrigen soll auf einzelne Besonderheiten

¹⁶⁴ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage, 1997, S. 20

¹⁶⁵ Lösel, F., Multimodale Gewaltprävention. In: Melzer, W./ Schwind, H.D.; Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 326-348 (S. 328)

¹⁶⁶ Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 1993

¹⁶⁷ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage, 1997

¹⁶⁸ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003

¹⁶⁹ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 145

¹⁷⁰ Zitat: Lösel, F., Vortrag, Multimodale Gewaltprävention vor dem 13. Mainzer Opferforum des Weissen Ringes, am 1. November 2003 in Mainz

¹⁷¹ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage, 1997, S. 43ff

ten und Erkenntnisse aus weiteren Untersuchungen gegebenenfalls an sachlich näherer Stelle weiter eingegangen werden.

4.2. Evaluationsziele im Hinblick auf Ursachen und Auslöser für Gewalt/Aggression unter Kindern und Jugendlichen

Ursachen für Gewalt und Aggression lassen sich in allen Sozialisationsräumen finden. Gegenstand der Forschung sind in der Regel die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peer-groups als Kernbereiche der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.¹⁷² Zunehmend rückt aber auch die Rolle der Medien in der Ursachenforschung in den Blickpunkt, wie einschlägige Untersuchungen beweisen.¹⁷³ Eine Differenzierung erfolgt darüber hinaus nach der Geschlechts- und Staatsangehörigkeit der Kinder bzw. Jugendlichen. Um eine bessere Handhabbarkeit aggressionsfördernder oder -bedingender Einzelursachen erreichen zu können bilden Lösel/Bliesner spezielle Sozialisationskategorien. Es werden Einzelursachen zu theoretisch abgrenzbaren Einflussbereichen zusammengefasst, die in ihrem Gesamtbild den Überblick über ein vielschichtiges Problem erleichtern.¹⁷⁴

Herauszuheben sind dabei die Teilbereiche:

- Biographische Belastung der Herkunftsfamilie
- Familien- und Erziehungsklima
- Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und Jugendlichen
- Ängstlichkeit und Rückzugsorientierung
- Soziale Informationsverarbeitung
- Soziale Kompetenzen und Coping-Style (Bewältigungsstrategien)
- Schulleistungen
- Schul- und Klassenklima
- Freizeitverhalten
- Konsum von Gewalt/Horrorfilmen
- Substanzgebrauch

Abbildung 8: Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 145f

¹⁷² Vgl. dazu Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 62ff; Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage 2002, S. 53f; Kohl, H./ Landau, H., Gewalt in sozialen Nahbeziehungen, 2001, S. 12; Schubrath, W., Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe, 2000, S.58ff

¹⁷³ Bofinger, J., Schüler-Freizeit-Medien, 2001; Goldberg, B., Freizeit und Kriminalität bei Jugendlichen., 2003, S. 123f; Glogauer, W. Kriminalisierung durch Medien, 1994, S.87

¹⁷⁴ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 145

Auch wenn es einem schulischen Gewaltpräventionsprogramm wohl kaum gelingen wird, gleichzeitig auf alle kindlichen Entwicklungsfaktoren und Einfluss ergreifenden Sozialisationsinstanzen positiv einzuwirken, so sei zumindest ein grober Überblick über die Vielfältigkeit möglicher Ursachen oder Auslöser für Gewalt oder Aggression an dieser Stelle aufgezeigt. Zum einen erscheint dies angezeigt, da offenbar verschiedene Risikokonstellationen sich gegenseitig katalysieren, zum anderen weil eine gezielte positive Einflussnahme schon in frühen Phasen der kindlichen Entwicklung Erfolg versprechend erscheint, möglichen Risikofaktoren in späteren Entwicklungsphasen entgegen zu wirken. Trotz der Tatsache, dass ein schulisches Präventionsprogramm vorwiegend in dem ihm angedienen staatlichen Sozialisationsraum Schule die Kinder mit seiner Wirkung erreichen wird, ist es nicht ausgeschlossen, dass sich dessen Einflüsse gar an völlig anderer Stelle, wie etwa in der Vorbeugung der Entwicklung sozial nonkonformer Peer-groups oder Suchtverhaltens bemerkbar machen könnte.¹⁷⁵ Gerade in Bezug auf Präventionsprogramme, die in ihrer Konzeption für die Grundschule angelegt sind, sollten daher im Rahmen einer Wirksamkeitsanalyse nicht die Einflüsse auf mögliche spätere Entwicklungen unterschätzt werden. Hier ist wiederum darauf hinzuweisen, dass in der Primarstufe Grundlagen für weiterführende Sozialisierungen gelernt werden.

4.2.1. Risiken in der Familie

Betrachtet man zunächst die Familie als primäre Sozialisationsinstanz, so lassen sich hier vielfältige Risikofaktoren für die Ausprägung sozial nonkonformen Verhaltens beschreiben. Unterschieden werden muss dabei allerdings zwischen strukturellen und funktionalen Merkmalen der familiären Situation. Strukturelle Merkmale betreffen die äußere Erscheinung und gesellschaftliche Einbettung der Familie. Beispiele für strukturelle Merkmale sind etwa Beruf der Eltern, Haushaltsgröße, Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile, Höhe des familiären Einkommens, Scheidung oder Alleinerziehung der Kinder. Unter funktionalen Merkmalen sind solche Merkmale zu verstehen, die den internen sozialen Umgang innerhalb der Familie betreffen. Beispiele hierfür wären elterliche Wärme, Aggression, strenge und/oder inkonsistente Erziehungsmethoden sowie das all-

¹⁷⁵ Gerade im Bereich der Suchtprävention scheint die Ausbildung von Sozialkompetenzen und Selbstbewusstsein eine bedeutende Rolle zu spielen. Vgl. Bauer, U., Prävention und Schulstruktur- Evaluationsergebnisse zu Lions- Quest „Erwachsen werden“. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 113-138 (133f)

gemeine Interaktionsklima.¹⁷⁶ In früheren Studien wurde besonders auf die Bedeutung der strukturellen Merkmale im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt hingewiesen. So wurden in einer Studie für das Hamburger Amt für Schulen 1992 als mögliche gewaltauslösende Faktoren Arbeitslosigkeit der Eltern, beengte, unsoziale Wohnverhältnisse sowie nicht verkräftete Scheidungen der Eltern genannt.¹⁷⁷ Die Mehrzahl neuerer Studien distanziert sich von einem solchen Ergebnis und bemisst den strukturellen Gegebenheiten längst nicht mehr eine solche hohe Bedeutung bei, wie zunächst angenommen. Vielmehr sei von entscheidender Bedeutung, wie sich das Familienleben für die Kinder und Jugendlichen in seiner funktionalen Art entwickelt.¹⁷⁸ Art und Umgang innerhalb der Familie scheinen dagegen in signifikantem Zusammenhang mit der Entwicklung des Sozialverhaltens der Kinder zu stehen. Emotionale Mangelsituationen wie gestörte Kommunikation, geringe elterliche Kontrolle und Mangel an Zeit und Geborgenheit, können als Ursachenfaktoren für aggressive und gewalttätige Handlungsmuster vermutet werden.¹⁷⁹ Lösel/Bliesner warnen jedoch davor, die Wirkung spezifischer Einzelaspekte zu überschätzen. Entwicklungsdefizite entstehen ihrer Meinung nach eher dann, wenn mehrere Aspekte kumulativ zusammen wirken.¹⁸⁰ Der Einfluss beschriebener Risikofaktoren sei darüber hinaus für Mädchen bedeutend höher als für Jungen. Lösel/Bliesner versuchen die geschlechtsspezifischen Unterschiede mit unterschiedlichen Rollenstrukturen zu erklären. Während Aggression für Jungen entwicklungs- und rollenmäßig typischer seien, können Aggressionen bei Mädchen Reaktion auf familiäre Belastung sein.¹⁸¹

4.2.2. Persönlichkeitsmerkmale und psychische Probleme

Ein besonderer Zusammenhang scheint im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale zu liegen. In unterschiedlichen Studien wurde festgestellt, dass Täter oftmals impulsiv und dominant wirken. Eigene Identitätsprobleme und Aufmerksamkeitsdefizite können dabei Aggression und dissoziales Verhalten bis hin zur Delinquenz

¹⁷⁶ Vgl. Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 146

¹⁷⁷ Vieluf, U., Gewalt an Schulen? In: Pädagogik 3/ 1993, S. 28-30, (S. 28ff); Staatliche Pressestelle der freien und Hansestadt Hamburg, Gewalt in der Schule- Ergebnisse einer Erhebung an 169 Hamburger Schulen, 1992, S. 7f, zitiert aus Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Aufl. 1997, S. 35

¹⁷⁸ Hurrelmann, K./ Polmer, K., Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen- Ein speziell ostdeutsches Problem?, 1994, S.3-12, (S. 10); Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 147

¹⁷⁹ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 147

¹⁸⁰ ebenda

¹⁸¹ ebenda

verstärken.¹⁸² Olweus beschreibt als mögliche Anzeichen bei Kindern die Gewalttäter sein können u. a. folgende Merkmale:

- Das Bedürfnis andere Schüler zu beherrschen oder zu unterdrücken
- Hitzköpfigkeit
- geringe Frustrationstoleranz
- Impulsivität
- Misstrauen und Aggression gegenüber Erwachsenen.

Abbildung 9: Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 2002, S.65f

Oben beschriebene Verhaltensweisen werden teilweise unter dem Begriff der mangelnden Selbstkontrolle zusammengefasst, welche als Ursache für Aggression beschrieben wird.¹⁸³

4.2.3. Soziale Informationsverarbeitung

Die soziale Informationsverarbeitung ist in signifikant hohem Maße als Aggressions- und dissoziales Verhalten auslösende Komponente zu erwähnen.

Bei aggressiven Jugendlichen konnten deutlich erkennbar besondere Interaktionsmuster festgestellt werden. So bemühen sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu ihren Altersgenossen nicht in gleichem Maße um die Klärung der Situation und das Verstehen der Perspektive des Gegenübers. Ihre Interaktionen sind häufig von Impulsivität geprägt und verfolgen egozentrische Handlungsziele, die in jedem Falle und mit jedem Mittel erreicht werden sollen. Dabei beurteilen die betroffenen Kinder und Jugendlichen die Konsequenzen aggressiven Verhaltens positiver als die übrigen Jugendlichen.¹⁸⁴ Es fällt aggressiven Persönlichkeiten auffallend schwer, Widerstände oder Verzögerungen auszuhalten.¹⁸⁵ Sie nehmen ihr soziales Umfeld ebenfalls potentiell aggressiver wahr, als es tatsächlich ist. Aus dem eigenen Blickwinkel heraus, legitimieren sie daher ihre Reaktionen als angemessen.¹⁸⁶ Besonderes Augenmerk ist der Tatsache zu

¹⁸² ebenda

¹⁸³ Vgl. Gottfredson M.R./ Hirschi, T., A general Theorie of crime, 1990, S. 126; Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 126

¹⁸⁴ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 147

¹⁸⁵ Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 2002, S. 66

¹⁸⁶ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 157

widmen, dass die soziale Informationsverarbeitung offensichtlich eine weitaus bedeutsamerer Ursache für die Entwicklung der Jungen als der Mädchen hat.¹⁸⁷

4.2.4. Soziale Kompetenzen und Bewältigungsstile

Daneben sind im Bereich der sozialen Kompetenzen und der Art und Weise, wie Kinder Konflikte zu bewältigen versuchen, Auffälligkeiten erkennbar. Aggressive und/oder delinquente Jugendliche neigen eher zu Vermeidungsstrategien. Eine Problembewältigung wird tendenziell verdrängt. Aktive und internale Bewältigung des Problems wird eher vermieden, so dass man Tendenzen eines mangelhaft ausgeprägten sozialen Konfliktmanagements beobachten kann.¹⁸⁸ Es konnte festgestellt werden, dass sich die Stärkung der Empathiefähigkeit positiv auf das Sozialverhalten auswirkt und das Aggressionspotential der Probanden signifikant abnahm.¹⁸⁹ Die Wichtigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen wird immer wieder in allen Bereichen der sozialen Kommunikation eine bedeutende Rolle spielen. Das soziale „Ansehen“ des Kindes oder Jugendlichen bei Erwachsenen oder Gleichaltrigen wird nicht zuletzt von der Ausprägung der eigenen Kompetenzen geprägt sein. Sozialer Erfolg ist somit auch Ausdruck eigener sozialer Fähigkeiten.

4.2.5. Schulische Risiken

Die Schule als weiterer wichtiger sozialer Entwicklungsraum für Kinder und Jugendliche bietet diesen die wohl entscheidenden Möglichkeiten für eine angemessene Persönlichkeitsentwicklung in einer gesellschaftlichen Gruppe. Ähnlich wie in der familialen Sozialisationsinstanz gibt es auch hier ein besonders hohes Maß an Risikofaktoren für kindliche Fehlentwicklungen. Positiv gesprochen unterstreicht dies aber auch die überragende Wichtigkeit der Schule für die Entwicklung der Kinder. Nach neueren Studien zeichnet sich die Erkenntnis ab, dass strukturelle Merkmale nicht den hohen Einflussfaktor im negativen Sinne zu haben scheinen wie zunächst angenommen. So stellt die Klassengröße oder Schulgröße entgegen weitläufiger Annahmen nicht ein signifikantes Ursachenmerkmal

¹⁸⁷ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 152

¹⁸⁸ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 149

¹⁸⁹ Schick, A./ Cierpka, M., Faustlos: Evaluation eines Curriculums. In Kindheit und Entwicklung, 12 Jahrg., 2/ 2003, S. 100- 110, (103); Iannotti, R. J., Effect of role taking experiences on role taking, empathy, altruism and aggression, 1978, Developmental Psychology, 14, 119-124, (S. 119ff)

für das Auftreten von Aggression und Gewalt im Schulalltag dar.¹⁹⁰ Zwar treten in größeren Klassen in absoluten Zahlen gemessen häufiger aggressionsbedingte Zwischenfälle auf, jedoch zeigt sich hier keine höhere Gewaltbelastung im relativen Vergleich zur einzügigen Schulen mit kleinen Klassen. Andere Aspekte, die wiederum eher auf der funktionalen Ebene des Schulalltags zu finden sind, scheinen größeren Einfluss auf die Kinder zu haben und für die Präventionsforschung von größerer Bedeutung zu sein. So scheint auch hier das soziale Klassen- und Schulklima von enormer Bedeutsamkeit zu sein. Häufige Konflikte in den Klassen und daraus resultierender mangelnder innerer Klassenzusammenhalt scheinen eine größere Auswirkung auf aggressive Verhaltensweisen zu haben. Ursache hierfür können oftmals (selbst) auferlegter Konkurrenz- und Konformitätsdruck sein.¹⁹¹ Dies kann bis hin zur sozialen Isolation führen, ein Merkmal, welches vermehrt bei Gewalt und Aggressionsoffern zu bemerken ist.¹⁹² Man kann einen Zusammenhang erkennen, wie sich die Struktur für Gewalt auf beiden Seiten, den Opfern und den Tätern entwickelt. Schul- und Klassenklima haben den Erkenntnissen nach also sowohl auf Opfer- als auch auf Täterseite besonderen Einfluss.¹⁹³ Institutioneller Druck, der auf die Kinder ausgeübt wird, ist nach den aktuellen Forschungsergebnissen in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen. Leistungsdruck und Disziplindruck sind anerkannter Weise belastende Merkmale für das Schulklima. Die Anonymität des Einzelnen im Schulbetrieb wirkt sich ebenso auf die Entwicklung der Kinder aus wie ablehnendes Verhalten durch die Lehrer.¹⁹⁴ Es konnte nachgewiesen werden, dass aggressive und/oder delinquente Schüler signifikant schlechtere Noten in den Hauptfächern aufwiesen und auch öfter eine Klasse wiederholen mussten.¹⁹⁵ Schulschwänzen ist eine mögliche Folge solcher Erfahrungen und gleichzeitig Katalysator für die Entwicklung sozialer Auffälligkeiten.

4.2.6. Peer-group, Medienkonsum und Substanzgebrauch

Andere Faktoren, wie die Bildung sozial nonkonformer Peer-groups, Medienkonsum und Substanzgebrauch gewinnen einen erhöhten Einfluss erst mit zuneh-

¹⁹⁰ Olweus, D., Gewalt in der Schule, 3. Auflage, 1995, S. 36

¹⁹¹ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 149

¹⁹² Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 150

¹⁹³ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 154

¹⁹⁴ Melzer, W., et al., Schulkultur und ihre Auswirkungen auf Gewalt. In Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem an Schulen, 1998, (S.121-148); Rutter, M. et al. Fifteen thousand hours., 1979, S.257ff

¹⁹⁵ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 150

mendem Alter der Kinder.¹⁹⁶ Dennoch können sich auch schon in der Primarstufe Tendenzen abzeichnen, die es naheliegend erscheinen lassen, dass ein Kind auf einem oder mehreren Risikobereichen zukünftig als gefährdet angesehen werden könnte. Bestimmte Verhaltensweisen, welche in Peer-groups gehäuft auftreten, können Aggressionen besonders fördern. Indizien können zum Beispiel häufiges „Rumhängen“, „Streiten“ u. a. sein. Dabei ist eine Wechselwirkung mit familialen und schulischen Bindungen festzustellen. Jugendliche schließen sich offensichtlich gerade dann gefährlichen subkulturellen Gruppen an, wenn ihnen Geborgenheit oder Anerkennung fehlt.¹⁹⁷ In der Folge werden die Jugendlichen in den Peer-groups in ihren Verhaltensweisen von Gleichgesinnten unterstützt und in ihren negativen Verhaltensweisen bestärkt. Auch im Umgang mit den Medien können sich schon in der Grundschule Tendenzen für die weitere Entwicklung der Kinder erkennen lassen. So konnte festgestellt werden, dass aggressive und gewalttätige Jugendliche weniger lesen, spielen (nicht Computerspiele) und basteln. Im Gegenzug steigert sich das Konsumverhalten etwa von Videofilmen und Computerspielen. Dabei gibt ein solch verändertes Freizeitverhalten nicht per se Anlass zur Sorge vor einer Fehlentwicklung, wohl ist aber auch hier eine Wechselwirkung mit weiteren Risikofaktoren zu beobachten. So können gewalthaltige Inhalte aus Filmen und Videospiele dann ein gewalttätiges Verhaltensmuster bei den Kindern und Jugendlichen erzeugen, wenn in der Familiensituation keine ausreichende erzieherische Unterstützung erfahren wird oder sich der Effekt in einer schon gewaltbereiten Peer-group potenziert.¹⁹⁸ Der Substanzgebrauch wie Alkohol-, Tabak- oder Haschkonsum, tritt ebenfalls gehäuft im subkulturellen Umfeld auf. Hier geht es oftmals um Anerkennung unter den Gleichaltrigen. Die enthemmende Wirkung von Rauschmitteln kann ebenfalls zumindest situativ die Gewaltbereitschaft erhöhen. Der Wunsch nach Rauschmitteln kann in einigen Fällen zu Beschaffungskriminalität in Form von Diebstahl von Alkohol und Zigaretten führen.¹⁹⁹ Substanzgebrauch ist im Grundschulalter aber eher die Ausnahme.

¹⁹⁶ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 152

¹⁹⁷ Vgl. Cairns, R.B./ Cairns, B.D., Sozial Cognition and Sozial Networks, 1991, S.249-278, (S. 273); Price, J.M./ Dodge, K.A., Reactive and proactive aggression in childhood. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 17, 1989 pp. 455-471, (p. 455f); zit. aus: Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 150f

¹⁹⁸ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 151

¹⁹⁹ Lösel, F./ Bliesener, T., Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen, 2003, S. 152

4.2.7. Ursachenanalyse und Auswertung in Bezug auf die Grundschule

Die dargestellte Ursachenanalyse soll einen Überblick über die Vielschichtigkeit des Aggressions- und Gewaltproblems in der kindlichen Entwicklung vermitteln. Aggressive Triebe sind dem Menschen angeboren, allerdings wird die spätere Ausprägung solcher Verhaltensweisen nicht zuletzt durch die Erziehung geprägt. Auffallend ist, dass ein Mangel an Wärme, Zuneigung oder Geborgenheit in signifikantem Maße mit späteren gewalttätigen Tendenzen in Zusammenhang zu stehen scheint. Dabei spielt auf der einen Seite die Familiensituation eine gewichtige Rolle, auf der anderen Seite aber auch die Schule als staatliches Ausbildungssystem. Defizite in den einzelnen Entwicklungsstadien können scheinbar negative Folgen für die Entwicklung der Kinder haben. Es scheint gerade das vorschulische und grundschulische Entwicklungsstadium eine besondere Rolle zu spielen. Ein hier erworbener Mangel kann sich unter Umständen in der weiteren Entwicklung fortsetzen. Besonderes Indiz dafür ist der Zusammenhang zwischen Wechselwirkungen von familiären oder schulischen Defiziten und späteren Zusammenschlüssen zu dissozialen Peer-groups oder Substanzenmissbrauch. Letztere Einflüsse scheinen die Problematik dissozialen Verhaltens zu verstärken und zu potenzieren. Anlagen für eine solche Fehlentwicklung scheinen indes schon an anderer Stelle angelegt zu sein. Gerade in der Grundschule macht sich noch ein weiteres Problem bemerkbar. Die Kinder stehen hier meist noch am Anfang ihrer Entwicklung eines eigenen sozialen Interaktionskataloges. Sie probieren im Umgang mit ihrem Gegenüber noch einzelne Handlungsalternativen aus, ohne deren soziale Wirkung genauer abzuwägen. Negative Handlungsalternativen werden noch zu wenig durchdacht und deren Folgen nicht in gehörigem Maße überblickt. Bei der Methodenwahl werden von den Kindern solche Methoden bevorzugt, die zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung führen.²⁰⁰ Lernen die Kinder nicht in diesem Stadium eine differenzierte soziale Informationsverarbeitung, kann dies zu Ärger führen und auch Aggression fördern.²⁰¹

Ein solches negatives Verhalten stößt gerade in der Grundschule auf Ablehnung unter den Gleichaltrigen. Als Folge können sich deviante Cliquen bilden, die sich in ihrem Verhalten bestärken.²⁰² Die spätere Peer-group Problematik kann also schon in der Grundschule ihren Anfang nehmen. Zuneigung und Anerkennung als positive Verstärker scheinen Schlüsselreize zur Vorbeugung von Aggression und Gewalt zu sein. Im Schulbetrieb stellen das Klassen- und Schulklima beson-

²⁰⁰ Trautmann, T.: Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

²⁰¹ Patterson, G. R./ DeGarmo, D. S./ Knutson, N. (2000): Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process. In: *Development and Psychopathology*, 12, pp. 91–106, (pp 91ff) in: Lösel, F./ Bliesener, T., *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*, 2003, S. 156

²⁰² Lösel, F./ Bliesener, T., *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*, 2003, S. 157

ders sensible Bereiche dar, wenn es um gewaltpräventive pädagogische Ansätze geht. Die Ausbildung einer positiven sozialen Konfliktfähigkeit und die Förderung der sozialen Informationsverarbeitung scheinen für die Grundschule von besonderer Bedeutung zu sein. Hier müssen die Kinder lernen, dass eine sofortige Bedürfnisbefriedigung oftmals nur zu Lasten der anderen Interaktionspartner erreicht wird. Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zurückstellen zu können und Konflikte in sozial verträglicher Weise auszufechten, scheint im Rahmen primarstufliger Förderungskonzepte einen wichtigen Platz einzunehmen. Im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung scheint es wichtig, den Kindern Wege aufzuzeigen, die es ihnen ermöglichen auch die Perspektive ihres Gegenübers zu verstehen. Die Ausbildung von Empathiefähigkeit ist vermutlich ein zentraler Punkt für die soziale Entwicklung der Kinder. Dabei ist zu beachten, dass ein operantes Lernen oder ein Lernen am Modell in der Grundschule besonders stark ausgeprägt ist. Regeln und Maßgaben im Schulbetrieb scheinen außerordentlich wichtig für eine prosoziale Entwicklung der Kinder zu sein. Erfahren die Kinder hier gewaltfreie Handlungsalternativen, so können sie diese einfacher erlernen. Positives Klassen- und Schulklima, aber auch die Ausbildung von sozialen Kompetenzen und gewaltfreier Konfliktbewältigungsstile können als Maßstäbe für die Wirksamkeit gewaltpräventiver Programme in der Grundschule angenommen werden.

Leistungsdruck und schulischer Erfolg scheinen eine zweite wichtige Einflusskomponente zur Vorbeugung zu sein. Insbesondere kann Misserfolg die Persönlichkeitsentwicklung in gehörigem Maße belasten. Als Folge können mangelndes Selbstwertgefühl und Ablehnung schulischer Strukturen auftreten. Hier liegen aber auch in der Grundschule schon besondere Probleme, denn wenn der schulische Erfolg ausbleibt, wird oftmals der Versuch gestartet, sich auf anderen Ebenen Anerkennung zu erwerben, was zu gewalttätigen Aggressionen führen kann. Um diesen Risiken für Gewalt wirksam begegnen zu können müssen aber auch im Sozialisationsraum Schule die notwendigen Strukturen geschaffen werden. Schwind fordert daher im Rahmen der Präventionsarbeit eine Doppelstrategie einzusetzen, die sowohl auf die Optimierung der Schul- und Unterrichtskultur als auch auf die Verbesserung des Klassenklimas und in Verbindung damit der Schülerbefindlichkeit gerichtet sein muss.²⁰³ In Bezug auf die Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur ist aber zu bedenken, dass es sich um langfristige Prozesse der Schulentwicklung handelt, deren nachhaltige Neugestaltung einen

²⁰³ Melzer, W., Von der Analyse zur Prävention- Gewaltprävention in der Praxis; in: Melzer, W./Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 35- 49 (S. 46)

Zeitraum von 8-12 Jahren beanspruchen können.²⁰⁴ Die Einführung eines Präventionsprogramms muss daher mit der Zielsetzung einer nachhaltigen und langfristigen Umsetzung realisiert werden.²⁰⁵

4.3. Hypothesen zur Begutachtung der Wirksamkeit des BMM

Die Begutachtung der Wirksamkeit des BMM sollte diesen theoretischen Vorüberlegungen umfassend gerecht werden, um einen möglichst differenzierten Überblick über die einzelnen Auswirkungen des BMM widerspiegeln zu können. Anknüpfungspunkte für die Überprüfung der Wirksamkeit des Präventionsprogramms aus Sicht der Gewaltursachenforschung finden sich auf verschiedenen Ebenen der Programmumsetzung. So sind sowohl die individuellen Wirkungsweisen in Bezug auf die Kinder als auch die abstrakten Umsetzungsvoraussetzungen aus Sicht der strukturellen Notwendigkeiten von Interesse. Die jeweiligen Untersuchungsfragen der vorliegenden Studie setzen an den verschiedenen theoretischen Ausgangsüberlegungen an. Letztlich ergeben sich vier Grundperspektiven für die Wirksamkeitsanalyse. Dabei handelt es sich um die Wirkung des BMM in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“ der Kinder, die Umsetzung der eigenen Programmziele des BMM, die allgemeinen und internationalen Erkenntnissen einer erfolgreichen Programmimplementierung in der Schule²⁰⁶ sowie der Akzeptanz des Programms durch die Zielgruppe. Dies bedeutet im Einzelnen:

4.3.1. Fragestellung in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“ der Kinder

Aus den Erkenntnissen der schulischen Gewaltursachenforschung wurden folgende Untersuchungsfragen in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“ der Kinder für die Begutachtung der Wirksamkeit des BMM entwickelt:

- | |
|---|
| 1. Fördert das Programm das schulische Selbstkonzept der Kinder? |
| 2. Fördert das Programm das Gefühl der sozialen Integration der Kinder? |
| 3. Fördert das Programm die Empathiefähigkeit der Kinder? |

²⁰⁴ Braun, G./ Rademacher, H., Mediation in der Schule. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 156- 173 (S. 162)

²⁰⁵ Braun, G./ Rademacher, H., Mediation in der Schule. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 156- 173 (S. 158)

²⁰⁶ Vgl. Falco, M./ Dusenbury, L.; Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. In: Journal of health, Vol. 65, No. 10, 1995, pp. 420-425 (420ff); Hurrelmann, K./ Kähnert, H., Evaluation des Lions- Quest Programms “Erwachsen werden”, 2002, S. 8

4.3.2. Fragestellung nach den Programmzielen des BMM

Neben diesen Erkenntnissen sind auch die eigenen, aus der Programmtheorie benannten Ziele, von Bedeutung. Diese korrespondieren zwar weitestgehend mit den Erkenntnissen aus der Gewaltursachenforschung, beziehen sich aber auch auf die Wirkungen des BMM in Bezug auf den gesamten Klassenverband. Daher stellten sich im Weiteren folgende Fragen:

1. Fördert das Programm die Verbesserung des Klassenklimas?
2. Fördert das Programm die dialogisch selbständige Konfliktlösung der Kinder?
3. Fördert das Programm die gewaltfreie Konfliktlösung unter den Kindern?
4. Fördert das Programm das friedvolle Zusammenleben der Kinder?

4.3.3. Fragestellung nach internationalen Erfahrungen für die Voraussetzungen erfolgreicher Schulpräventionsprogramme

Neben diesen, speziell das Programm betreffenden Fragestellungen, sollen auch verschiedene Kriterien überprüft werden, die nach internationalen Erfahrungen eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiche schulische Präventionsprogramme sind.²⁰⁷ Hierbei geht es weniger um spezielle Wirkungsfragen als viel mehr um allgemeine Gütekriterien. Daher sollte auch auf strukturelle Fragen eingegangen werden. Zu nennen sind hier insbesondere:

1. Wird das Programm langfristig und kontinuierlich an der Schule umgesetzt?
2. Werden die Lehrer ausreichend auf den Einsatz des Programms im Unterricht vorbereitet?
3. Wird Elternarbeit zum Programm durchgeführt?

4.3.4. Fragestellung nach Akzeptanz des Programms durch die Zielgruppe

Ein Präventionsprogramm kann nur dann wirksam werden, wenn es von den damit beschäftigten Personengruppen auch akzeptiert wird. Daher beschäftigt sich die Untersuchung ebenfalls mit der Frage der Akzeptanz des Konzeptes innerhalb der Schülerschaft. Als Ausgangsfragen sind hier zu nennen:

²⁰⁷ Hurrelmann, K./ Kähnert, H., Evaluation des Lions- Quest Programms "Erwachsen werden", 2002, S. 8

1. Wie wird das BMM von den Schülern insgesamt akzeptiert?
2. Wird das Programm von den Schülern gleichermaßen akzeptiert oder können bestimmte Unterschiede z. B. nach Geschlecht oder Schlichtungserfahrung festgestellt werden?

4.4. Auswahl der Evaluationsmittel nach qualitativer und quantitativer Methodik

Neben der Festlegung der Untersuchungsfragen musste auch die Frage nach der Auswahl der Untersuchungsmittel konzeptionell bedacht werden.

Die Fülle der methodischen Möglichkeiten war nach den allgemeinen Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität für das zu erstellende Studiendesign zu prüfen. Darüber hinaus mussten die tatsächlichen Möglichkeiten berücksichtigt werden, die die Untersuchung in ihrem zeitlichen, personellen und finanziellen Ausmaße beschränkten. Die Studie des BMM sollte nicht nur in Bezug auf die festgelegten Items neue Erkenntnisse bringen, sondern es sollte eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der gefundenen Ergebnisse zu schon durchgeführten Evaluationen anderer Präventionsprogramme gewährleistet werden. Die Ansätze der schulischen Gewaltprävention sind, wie dargestellt, vielfältig und in ihren einzelnen Differenzierungen kaum noch überschaubar. Nur im Rahmen von Evaluationen und Wirksamkeitsstudien könnten die Vor- und Nachteile der einzelnen Programme gegeneinander in Bezug gesetzt werden. Vergleichbarkeit solcher Studienergebnisse kann aber nur dann angenommen werden, wenn die den Untersuchungen zugrunde liegenden Studiendesigns in Methodik und Umsetzung vergleichbar sind.²⁰⁸ Eine der Hauptforderungen auf dem 15. Mainzer Opferforum war es daher, einheitliche Evaluationsrichtlinien für Wirksamkeitsstudien zu erstellen.²⁰⁹

Nun sind solche Richtlinien allerdings nicht beschlossen, so dass keine verbindlichen Orientierungshilfen vorliegen. Um dennoch zu einer Vergleichbarkeit zu kommen, sollten die Studiendesigns einiger wichtiger Projekte der letzten Jahre in Deutschland und ihre verwandten Methoden berücksichtigt werden und bei gleicher Eignung und Machbarkeit anderen methodischen Möglichkeiten in der hiesigen Studie vorgezogen werden. Auffallend war bei der Sichtung vergleichbarer

²⁰⁸ Schick, A./ Ott, I., Gewaltprävention an Schulen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 51, 2002, S. 766- 791, (S. 787f)

²⁰⁹ So, z. B. in ihren Vorträgen: Melzer, W., „Einführung zu den Praxisberichten“, und Lösel, F., „Multimodale Prävention von Gewalt.“ Vor dem 15. Mainzer Opferforum des Weissen Ringes 01.11.2003

Evaluationen, dass fast überall qualitative Forschungsmethoden zu Einsatz kamen.²¹⁰ Daher stellte sich zunächst die grundsätzliche Frage nach der Geeignetheit qualitativer und quantitativer Methoden für das vorliegende Forschungsziel. Sehr schnell war schon durch die Skizzierung des Forschungsfeldes klar, dass rein quantitative Methoden unter dem Gesichtspunkt der Erhebung repräsentativer und verallgemeinerbarer Daten nicht zum Ziel führen würden.

Das Programm wird gewissermaßen wie ein Pilotprojekt in der Gertrudis Schule durchgeführt. Dabei befindet sich der didaktische Hintergrund weiterhin in der Entwicklungsphase, so dass das Programm durch laufende Erfahrungen sein Erscheinungsbild verändert. Die Modifikationen des Programms bilden hierbei einen fortlaufenden Prozess, so dass eine statistische Vergleichbarkeit allein schon durch die Variabilität des Forschungsgegenstandes erschwert würde. Darüber hinaus war eine Repräsentativerhebung vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit des sozialen Umfeldes der Schule kaum mit allgemeiner Aussagekraft zu bewerkstelligen. Aufgrund der personellen und finanziellen Beschränktheit im Rahmen des Vorhabens war schon zu Beginn des Projektes absehbar, dass nur in einem Teil der Schule, wie später auch geschehen in einer Jahrgangsstufe, Daten erhoben werden könnten. Es war also zu erwarten, dass wohl nicht mehr als 60 Schüler an der Datenerhebung teilnehmen würden. Allein die Größe der anzunehmenden Untersuchungsgruppe macht deutlich, dass hier eine rein quantitative Arbeit kaum gehaltvolle Ergebnisse zu Tage fördern würde. Um ein gewisses Maß an Repräsentanz zu erreichen, hätte es einer größeren Untersuchungsgruppe bedurft. Strukturelle und nicht zuletzt kulturelle Gegebenheiten des Zielgebietes hätten für eine repräsentative Studie in gehörigem Maße berücksichtigt werden müssen. Abgesehen davon, dass eine solche repräsentative Studie ihrem Aufwand nach kaum allein durchzuführen wäre, scheitert ein solches Projekt schon an der nichtflächendeckenden Verbreitung des hier beschriebenen Präventionsprogramms.

In Anbetracht eines komplexen System wie einem Gewaltpräventionsprogramm und dessen möglichen Wirkungszusammenhängen stellt sich überhaupt die Frage, ob seine Effektivität an rein statistischen Zahlen gemessen werden kann, oder ob nicht zwingend die individuellen Reaktionen der Kinder in ihrer Bandbreite dokumentiert werden müssen, um eine aussagekräftige Wirkungsanalyse des Trainings zu erstellen. Dieser Aspekt wirkt um so gravierender unter dem Blick-

²¹⁰ So z. B. Schick, A., Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In *Kindheit und Entwicklung*, 12. Jahrgang Heft 2 2003, S. 102; Lösel, F./ Bliesener, T., *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*, 2003, S. 155ff

winkel der kriminalpräventiven Maßnahmen der Primär-Prävention, die gerade bei der Wirksamkeit der Maßnahmen auf das einzelne Individuum ansetzt.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen ist vorliegende Studie daher als Fallstudie konzipiert, die die Wirkung des BMM nur in Bezug auf die ausgewählte Probandengruppe dokumentiert.

Aber auch in Bezug auf eine Fallstudie würden nur quantitative Untersuchungsmethoden nicht zu einer erschöpfenden Darstellung des Untersuchungsgegenstandes führen. Einer rein quantitativen Darstellung ist der Einwand entgegen zu halten, dass durch standardisierte Maßnahmen das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt und nur sehr ausschnittsweise erfasst werden könnte. Es müssten komplexe Strukturen stark vereinfacht oder reduziert dargestellt werden.²¹¹ Qualitative Methodik zielt hingegen auf das „Wie“ sozialer Zusammenhänge ab und versucht, deren innere Struktur vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen zu ergründen.²¹² Es bietet sich daher zumindest im Rahmen von kleineren Studien die Möglichkeit mittels qualitativer Methoden die Dokumentation des Forschungsfeldes zu intensivieren. Daher wurde auch in dieser Studie ein überwiegend qualitatives Design ausgewählt, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden. Da es auf die Sichtweise der Betroffenen im Rahmen qualitativer Methodik ankommt, wurde der Hauptteil der Datenerhebung mittels mit den Kindern geführter Interviews durchgeführt. Es sollten möglichst alle Kinder, die im Untersuchungszeitraum in irgendeiner Form an einer Streitschlichtung im Rahmen des BMM teilnahmen, vor und nach ihrem Schlichtungstermin interviewt werden. Gerade hierdurch konnte die aktuelle Wirkung der Streitschlichtung auf die Kinder am gründlichsten und zeitnahsten dokumentiert werden. Soweit man Konflikte beschreiben will, kommt es in besonderem Maße darauf an, auch die aktuelle Gefühlslage der Betroffenen zu dokumentieren. Nur aus der besonderen Konfliktsituation heraus lassen sich bestimmte Verhaltensweisen der Agierenden erklären. Um gerade solche Erkenntnisse zu erlangen, musste eine Methodik gewählt werden, die flexibel und unmittelbar die Geschehnisse dokumentieren kann. Gleiches gilt für die Art und Weise, wie ein Konflikt gelöst wird. Wenn hier besondere Wirkungen des Gewaltpräventionsprogrammes vermutet werden, so lassen sich diese am ehesten in der konkreten Situation und anhand einer zeitnahen Dokumentation der Geschehnisse nachweisen. Die Methodik der Interviews ermöglichte die Vereinigung dieser Vorteile und wurde als wichtigstes Erhebungsinstrument ausgewählt.

²¹¹ Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung Band 1, 3. Auflage, 1995, S. 4

²¹² Bogdan, R. / Taylor, S., Introductions to Qualitative Research Methods 1975, S.4f

Dennoch wurde nicht gänzlich auf eine quantitative Datenerhebung verzichtet. Das BMM ist ein ganzheitliches Präventionsmodell, welches ab Klasse eins bis zum vierten Schuljahr von den Kindern systematisch erlernt wird. Da es nicht möglich war, diesen Prozess über vier Jahre zu begleiten, konnte nur ein Ausschnitt aus der Entwicklung der Kinder dokumentiert werden. Am vielversprechendsten erschien es die letzte Lernphase im vierten Schuljahr zu dokumentieren. Erst zu diesem Zeitpunkt erlernen die Kinder selbständig ohne Lehrkräfte ihre Konflikte allein zu schlichten. Da bei diesem Vorgehen nicht abzuschätzen war, auf welchem Entwicklungsstand sich die Kinder zu Beginn der Untersuchungsphase befanden, wurde neben der qualitativen prozessbegleitenden Datenerhebungen, auch der Status Quo in Bezug auf die förderungsrelevanten Ziele zu Beginn der Forschungsphase erhoben. Hierzu eignete sich eine Fragebogenerhebung am besten, da sie gezielt und schnell für alle Schüler durchzuführen war. Es ging dabei nicht um die Erhebung allgemein gültiger Daten, sondern nur um die grundsätzliche Beschreibung des Entwicklungsstandes der an der Erhebung beteiligten Schüler. Ein weiterer wichtiger Faktor musste hier bedacht werden. Das BMM ist nicht nur ein reines Streitschlichtungsmodell, sondern bedient sich auch einiger Elemente des Klassentrainings.²¹³ Mittels der Interviews konnten indes nur die Kinder befragt werden, die auch tatsächlich an einer Schlichtung im Laufe der Datenerhebungsphase teilgenommen haben. Um mögliche Wirkungen des Klassentrainings dokumentieren zu können, musste eine Erhebungsmethodik gewählt werden, die es ermöglichte, die Entwicklungen bei allen Kindern zu erfassen. Daher wurde zum Abschluss der Datenerhebungsphase der Fragebogen wiederholt, um mögliche Entwicklungen im Vergleich zur ersten Befragung verfolgen zu können. Die Daten konnten allerdings aus vorbezeichneten Gründen nur unter den Einschränkungen einer Fallstudie interpretiert werden.

Wirksamkeit ist ein zentraler Punkt der vorliegenden Untersuchung. Ohne positive Effekte, auf die aus kriminologischer Sicht ursächlichen Risiken oder Auslöser für Gewalt, wäre das Programm schon ungeeignet. Ein zweiter wichtiger Punkt ist die Durchführbarkeit und Umsetzbarkeit des theoretischen Hintergrundes in der Schulpraxis. Was nützt ein ausgeklügeltes Präventionssystem, welches in seiner theoretischen Struktur derart perfektioniert ist, dass es im Rahmen seiner präventiven Wirkungsweise seinesgleichen sucht, aber aufgrund seines Personal-, Sach-, und Zeitaufwandes unüberwindbare Hürden birgt und dadurch für den praktischen Schulalltag zu keiner sinnvollen Einsatzweise gelangen kann. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit ein weiterer Schwerpunkt auf die Deskription der Umsetzung des Programms an der Schule gelegt. Im Rahmen der Datenerhe-

²¹³ Vgl. Kapitel 3: Das Bensberger Mediations Modell

bildungsphase boten sich vielfache Möglichkeiten, die Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule kennen zu lernen. Wichtige Daten konnten daher mittels teilnehmender Beobachtung im Rahmen von Übungsstunden erhoben werden. Andere Informationen konnten aus Gesprächen mit der Schulleitung oder den zuständigen Klassenlehrerinnen erlangt werden. Dem interessierten Leser soll sich durch diese ganzheitliche Begutachtung des Programms der mit der Einführung verbundene Aufwand erschließen, der zu betreiben ist, um „Kinder lösen Konflikte selbst!“ an einer Schule zu etablieren. Im Rahmen immer weiterreichender Selbstverwaltungskompetenzen der Schulen kann sich somit, unter Berücksichtigung eigener Effektivitätserwägungen, jeder ein eigenes Bild über die Möglichkeiten des Programms an seiner Schule machen. Es soll daher versucht werden, einen Überblick über Nutzen, Aufwand und Wirkungsweise des Programms zu geben. Die deskriptive Methodik zeigt weiterhin Möglichkeiten auf, wie die Einführung der Programmtheorie konkret in der Praxis erfolgen kann und könnte somit als Ideengeber für eigene Verwendungsvorstellungen fungieren.

4.4.1. Aufbau des Fragebogen

Zu Untersuchungsbeginn sollte der Status Quo, das heißt die schon entwickelten Grundkompetenzen der Kinder in Bezug auf die einzelnen untersuchungsrelevanten Fragen festgestellt werden. Dazu musste der Entwicklungsstand aller Kinder nach möglichst objektiven Maßstäben dokumentiert werden. Ziel war es eine Vergleichbarkeit des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder zu ermöglichen, so dass im Rahmen einer Prä- Postbefragung die allgemeine Entwicklung über ein Schuljahr hinweg anhand einer für alle gleich angelegten Methode individuell und kollektiv verglichen werden konnte. Hierzu wurde das Mittel der standardisierten Befragung gewählt. Mit Hilfe des Fragebogens sollte also weniger detailliert die Wirkung der einzelnen Streitschlichtungen begutachtet werden, vielmehr konnte hier ein allgemeines Persönlichkeitsprofil der Kinder erstellt werden und deren Entwicklung nach einem Jahr verglichen werden. Schwerpunkt dieser Erhebung war es, die Wirkung des Klassentrainings zu erfassen. Der Fragebogen wurde für die vorliegende Untersuchung aus bewährten standardisierten Befragungen neu zusammengestellt und vorab in seiner Zusammensetzung getestet.²¹⁴

Für den Fragebogen stellte sich darüber hinaus die Schwierigkeit, diesen in einer dem Alter der Kinder entsprechenden Form darzustellen. Es wurde ein besonde-

²¹⁴ Vgl. Kapitel: 5.3 Der Prä-Test des Fragebogens

res Augenmerk auf die Verständlichkeit und Eignung der Fragen für das Grundschulalter gelegt. Ein wichtiges Kriterium war dabei, den Umfang des Fragebogens so zu gestalten, dass es zu keiner Überforderung der Kinder komme. Hierbei wurde vom zeitlichen Rahmen der Umfang einer Schulstunde anvisiert, um die Kinder in ihren Konzentrationsmöglichkeiten zu schonen. Die zeitliche Festlegung erfolgte in enger Absprache mit verschiedenen Pädagogen, die auch im Rahmen des Vortests die Kinder und ihre Konzentrationsfähigkeit bei dem Ausfüllen des Fragebogens beobachteten.²¹⁵ Weiterhin sollte der Test nicht in monotoner Art und Weise die Kinder langweilen. Daher wurden sowohl textliche Elemente als auch graphische Elemente in die Gestaltung aufgenommen. Letztlich wurde aus mehr als 15 in Frage kommenden Testverfahren ein vierteiliger Fragebogen zusammen gestellt, der eine möglichst umfangreiche und zielgenaue Überprüfung der Hypothesen ermöglichte.

4.4.1.1. FEESS 3-4: Fragen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen

Im ersten Teil der Befragung wurde auf den FEESS 3-4 Test²¹⁶ von Rauer und Schuck zurück gegriffen. Dieser Test, speziell für das dritte und vierte Schuljahr entwickelt, gibt die Möglichkeit Profile für einzelne Kinder und ganze Klassen zu entwickeln. Dabei beziehen sich die Erfassungsskalen auf solche psychologischen Konstrukte, die im Rahmen der Gewaltursachenforschung besondere Bedeutung erlangen. Mit Hilfe des FEESS 3-4 kann die Entwicklung und Evaluation individueller und auf Klassen bezogener Förderkonzepte in besonderem Maße begutachtet werden.²¹⁷ Dabei ist er in seiner Erweiterung als FEESS 1-2 für den gesamten Primarstufenbereich geeignet, so dass die hiesige Untersuchung gegebenenfalls mit kompatiblen, gleich bleibenden Methoden erweitert werden kann. Im Rahmen des hiesigen Projektes wurde nur der erste Teilfragebogen aus dem Testkonzept übernommen. Es wurden anhand von 37 Teilaussagen Feststellungen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit, der Sozialen Integration und zum Klassenklima gemacht.²¹⁸ Im FEESS 3-4 werden ausschließlich Feststellungen

²¹⁵ Absprachen mit Meike Nottbohm, Schulleiterin an der Gertrudis Schule; Nina Rischer, Sybille Bouscheljong, Primarstufenlehrerinnen an der Martin- Luther Schule

²¹⁶ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003

²¹⁷ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Klappentext

²¹⁸ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 9

anstatt Fragen verwendet, um Impulse vorzugeben, die sowohl einer Bejahung als auch einer Verneinung zugänglich sind.²¹⁹

Des Weiteren wurde eine vierstufige Antwortskala gewählt: „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt ziemlich“, „stimmt genau“. Diese wurde graphisch in den Antwortmöglichkeiten durch große und kleine Rechtecke, bzw. große und kleine Ovale unterstützt. Durch diese vierstufige Antwortskala konnte ein neutraler Mittelpunkt im Antwortspektrum vermieden werden. Die Kinder mussten also zumindest in der Tendenz die Aussage als positiv oder negativ bewerten, so dass mittlere Antworttendenzen vermieden wurden, was sich in der Befragung von Grundschulkindern besonders bewährt hat.²²⁰

Die drei genannten Teilbereiche werden zu zwei Dimensionen des Sozialklimas und des Fähigkeitsselbstkonzeptes zusammengefasst und können somit das Spektrum emotionaler und sozialer Schulerfahrungen abbilden.²²¹

Dabei messen die Fragen zur sozialen Integration das Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet. Mit den Fragen zum Klassenklima werden darüber hinaus Aussagen getroffen, wie die Kinder den Umgang und das Verhältnis zueinander im Hinblick auf soziale Angemessenheit und freundschaftliches Miteinander beurteilen.²²² Während also die ersten Fragen auf die individuelle Betrachtung der eigenen Position abzielen und einen starken Ich-Bezug aufweisen („Ich über mich“), geht es im Konzeptbereich des Klassenklimas um die kollektive Betrachtungsweise, dass heißt den Zusammenhalt unter allen Kindern („Wir über uns“).²²³ Die Aussagen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit schließlich geben das Ausmaß an, in dem die Kinder sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlen und ihre schulischen Fähigkeiten als positiv bewerten wieder.²²⁴

Der Kategorie soziale Integration kommt in Bezug auf die Wirksamkeit des BMM aus kriminologischer Sicht besondere Bedeutung zu. Kinder mit hohen Werten fühlen sich in den Klassenverband integriert. Das Ausmaß sozialer Integration, wie es im FEES 3-4 ermittelt wird, steht in engem Zusammenhang mit den konkreten Erfahrungen in der eigenen Klasse, und kann daher wichtiger Indikator

²¹⁹ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 46

²²⁰ ebenda

²²¹ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 9

²²² ebenda

²²³ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 10

²²⁴ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 9

sein, für gelungene oder misslungene Erziehungsbemühungen.²²⁵ Daneben kann ein moderater Zusammenhang zwischen der Wertigkeit der sozialen Integration und solchen Items festgestellt werden, die sich auf das Lernklima beziehen. Kinder die sich sozial integriert fühlen, fühlen sich auch eher von den Lehrern angenommen, sind eher lernfreudig und fühlen sich in der Schule wohl.²²⁶ Der FEESS 3-4 wurde in seiner Wirksamkeit von den Autoren auf Objektivität, Reliabilität und Validität getestet und positiv bewertet. Zu den Einzelheiten des Testverfahrens wird auf das Handbuch des FEESS 3-4²²⁷ verwiesen.

4.4.1.2. Täter- und Opferaussagen zu Gewalt und Aggression

Der FEESS 3-4 wurde für die hiesige Arbeit um einen Katalog von 10. Aussagesätzen aus dem Bereich der eigenen Erfahrungen mit Gewalt und Aggression erweitert.

Die Aussagen bezogen sich auf selbst erlebte physische und psychische Gewalt als Täter oder Opfer. Weiterhin unterschieden die Aussagen zwischen Gewalt gegen Personen und Sachen. Als Dritte Dimension wurde die Kinder aus der Rolle des Beobachters befragt, so dass hier die Aussagen von möglichen persönlichen Stigmatisierungen entkoppelt wurden und allgemein über unbekannte Dritte gefällt werden konnten. Die Täter- Opferaussagen wurden in den FEESS 3-4 Teil sprachlich und nach Art des Layouts integriert, so dass sie als Bestandteil des FEESS 3-4 von den Kindern interpretiert wurden. Dies hatte den Vorteil, dass die Kinder keine weitere Bearbeitungsmethode erlernen mussten und die Fragen in bekannter Weise beantworten konnten. Trotz der augenscheinlichen Integrität beider Teile konnte eine Auswertung der Täter- Opferfragen nur losgelöst von den Möglichkeiten des FEESS 3-4 erfolgen. Die Täter- Opferfragen wurden keiner Vergleichseichprobe gestellt, so dass keine Auswertungsnormen wie beim FEESS 3-4 zur Verfügung standen. Dieser Teil wurde vornehmlich aufgenommen, um eine Einschätzung über die tatsächlich beobachtete Häufigkeit von Aggressionen im Umfeld der Untersuchungsgruppe zu erlangen. Die einzelnen Aussagesätze sind aus den für die Befragungen „Ohne Gewalt Stark“²²⁸ und „Gewalt in

²²⁵ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 10

²²⁶ ebenda

²²⁷ Rauer, W./ Schuck, K.D., FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 50 ff

²²⁸ Zum Projekt: Polizeipräsidium Bochum im Internet

<http://www.polizei.nrw.de/bochum/bo/kv/indexkv1.htm>; Informationen zur Evaluation des Projekts: Lehr-

der Schule²²⁹ entwickelten Fragebögen übernommen worden und dort auch im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität und Validität erprobt worden.

4.4.1.3. EAS- Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen

Als dritter Teil wurden 6. Bildsituationen aus dem EAS Test von Petermann & Petermann²³⁰ in den Fragebogen integriert.

Der EAS ist ein situationsspezifisches Diagnoseinstrument, für die Altersstufen von 9 bis 13 Jahren und liegt in geschlechtsspezifischen Varianten vor. Jede Testversion enthält 22 konkrete Beschreibungen von Situationen, die sich hauptsächlich auf Alltagskonflikte zwischen Kindern, aber auch auf Autoaggressionen oder Aggressionen gegen Sachen beziehen. Die einzelnen Situationen werden jeweils durch ein Bild dargestellt, auf die das Kind mit drei verschiedenen Reaktionen antworten kann und sich zwischen diesen entscheiden muss. Die Reaktionen sind so gewählt, dass sie in sozial erwünscht oder sozial unerwünscht klassifiziert werden können.²³¹ In einer weiteren Skalierung wird die Zielrichtung der gezeigten Aggression gemessen. Der EAS unterscheidet zwischen Fremdperson-, Eigenperson- und Gegenstandsbezogenen Aggressionen. Als letzte Dimension wird die Ausführungsart, d. h. das „Wie“ der Ausführung der gezeigten Handlungen differenziert. Hier wird zum einen zwischen verbalen und nonverbalen Verhalten unterschieden, zum anderen zwischen hinterhältiger oder direkter Vorgehensweise.²³² Für die Untersuchung an der Gertrudis Schule entwickelten Konzeption wurden Teilfragen aus dem EAS Bogen übernommen. Dabei wurden die einzelnen Bilder nach ihrer Ladungsintensität, d.h. der Intensität ihrer Aussagekraft zu den einzelnen zu überprüfenden Verhaltensreaktionen ausgewählt, aber auch nach ihrer Aktualität für die besondere Situation in dem Sozialraum Schule. Auch wenn durch die Verkürzung der Bildbefragung nur ein Ausschnitt der Bewertungen, die der EAS Test bietet vorgenommen werden konnten, lässt er doch auf wichtige Anhaltspunkte im Hinblick auf die kindlichen Reaktionen in speziellen

stuhl für Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaften der Ruhr- Universität- Bochum im Internet: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/pdf/Projektbeschreibung%20OGS.pdf>

²²⁹ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Auflage, 1997, S. 404f

²³⁰ Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, Hogrefe Verlag, Göttingen

²³¹ Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, Handanweisung, S.5

²³² Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, Handanweisung S. 7

Konfliktlagen schließen. Er bot sich daher in besonderem Maße als Ergänzung der mit Hilfe des FEES 3-4 ermittelten Daten an. Dabei ist herauszustellen, dass der EAS mittlerweile in einem Großteil der durchgeführten Evaluationen von Präventionsprogrammen oder Sozialtrainings in der Schule eingesetzt wird.²³³ Wenn man auch nicht von einer Standardisierung der Methodik sprechen kann, so gibt der Einsatz des EAS Tests aber zumindest mögliche Ansatzpunkte zur Vergleichbarkeit verschiedener Studien. Auch der EAS Test wurde in Hinblick auf Objektivität, Reliabilität und Validität getestet. Näheres findet sich ebenfalls in dem, dem Test beiliegenden, Handbuch.²³⁴

4.4.1.4. Empathietest Meindel

Da die Ausbildung von Empathiefähigkeit nach den aufgestellten Hypothesen für die Wirksamkeit des Programms ebenfalls von Bedeutung war, sollte auch ein Instrument zur Erfassung der Empathiefähigkeit in den Fragebogen integriert werden. Die Ursprungsversion des Fragebogens enthielt daher noch den von Meindel entwickelten FEAS Test zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten.²³⁵

Der FEAS arbeitet mit Alltagssituationen, welche in kurzen Sätzen dem Probanden beschrieben werden. In den verschiedenen Situationen interagieren immer zwei Personen miteinander. Anschließend werden den Probanden Fragen zu den Gefühlen der handelnden Personen gestellt, sowie eine Frage, wie der Proband selber in der beschriebenen Situation reagieren würde.²³⁶ Die Antworten werden kategorisiert und in Bezug auf Aussagen zur Empathiefähigkeit und angemessenem Sozialverhalten entschlüsselt.

Dieser Teil des Testes wurde allerdings nach dem Prä-Test an der Kontrollschule gestrichen und kam in der eigentlichen Untersuchung nicht mehr zum Einsatz. Nach Auswertung dieses Prä- Tests konnte nicht von einer ausreichenden Antwortehrlichkeit der Kinder ausgegangen werden, da sich die Antworten der Kinder zu fast 90% glichen. Es drängte sich der Eindruck auf, dass die Kinder ihre Ant-

²³³ Schick, A./ Cierpka, M., Faustlos: Evaluation eines Curriculums. In Kindheit und Entwicklung, 12 Jahrg., 2/2003, S. 100- 110, (S. 103); Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, Handanweisung S. 5

²³⁴ Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, Handanweisung S. 25ff

²³⁵ Meindel, C., FEAS, Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten, 1998, Psytkom-Dok.-Nr. 3657, im Internet: ftp://ftp.zpid.de/pub/tests/pt_3657t.pdf

²³⁶ Meindel, C., Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings, 1998, S. 40ff

worten nicht danach auswählten, was sie persönlich für richtig hielten, oder wie sie selber die Situation einschätzten, sondern dass sie nach den von ihnen erlernten Sozialnormen diejenigen Antworten auswählten, von denen sie der Meinung waren, dass sie von ihnen verlangt wurden. Es blieb der Eindruck, dass der Fragebogenteil für die Kinder „durchschaubar“ war und somit keine brauchbaren Ergebnisse erzielt werden konnten. Mangels anderer überzeugender Alternativen, insbesondere die häufig verwendeten Bildergeschichten zur Messung von Empathie sind nicht unumstritten und werden in Bezug auf ihren Nutzen zunehmend kritisch begutachtet,²³⁷ entschied ich mich daher, das Phänomen der Empathiefähigkeit nur im Rahmen der geplanten Leitfadengeführten Interviews zu untersuchen.

4.4.2. Aufbau der Interviews

Die Interviews stellten das wohl wichtigste Erhebungsmittel im Rahmen der vorliegenden Studie dar. Das Programm sollte in seiner Entwicklung begleitet werden, so dass eine Datenerhebung über den gesamten Untersuchungszeitraum erfolgen sollte. Diese Vorgehensweise ermöglichte es ein komplexes Bild über die Auswirkungen und die Umsetzungen der neu gelernten Streitmethode bei den Kindern erstellen zu können. Ziel war es mögliche Reaktionen besonders zeitnah zu erfassen. Die Methodik des Leitfadengeführten Interviews ließ es dabei im besonderem Maße zu, die Kinder über ihre eigenen ganz speziellen Erfahrungen mit der Streitschlichtung berichten zu lassen. Nach der Erprobung der Interviewmethodik stellte sich allerdings heraus, dass einige Kinder in ihrem Ausdrucksvermögen teilweise noch deutlich eingeschränkt waren. Den Kindern sollte daher in den Interviews die Möglichkeit gegeben werden, mit ihren eigenen Worten ihre Erfahrungen mit dem Programm zu beschreiben. Ihnen sollte die Gelegenheit gegeben werden, über die Dinge und Punkte des Konfliktlösungsprogramms zu reden, die sie in besonderem Maße bewegten. Dadurch sollte ein umfassenderes Bild über die Wirkungsmechanismen, aber auch über die Schwierigkeiten, die die Kinder in der Umsetzung der neu gelernten Methode hatten, erfasst werden, als es mit statistischen Methoden möglich gewesen wäre. Für die Frage nach den Wechselwirkungen des Programms auf die Ausprägung der empathischen Fähigkeiten der Kinder schien allein die Methodik der Leitfadengeführten Interviews befriedigende Ergebnisse zu erzielen. Nach den Erfahrungen aus dem Prä-Test

²³⁷ Vgl. Friedlmeier, W., Entwicklung von Empathie, 1993, S. 129ff; Feshbach N.D./ Roe K., Empathy in six- and seven-year-olds. In: Child Development, 1968, 39, 133-145, (136ff)

über die Antwortehrlichkeit der Kinder zu den Empathiefragen aus dem Fragebogen erschien es geeigneter die Kinder selbst über ihre empathischen Erfahrungen in den jeweiligen Schlichtungen direkt berichten zu lassen. Die Interviews wurden so angelegt, dass die Kinder vor ihrem jeweiligen Streitschlichtungstermin befragt wurden und ebenfalls in geeignetem Abstand nach der erfolgten Schlichtung. Dabei sollten die Interviewtermine zeitlich so gelagert werden, dass sowohl der eigentliche Streit als auch die spätere Schlichtung den Kindern einen genügenden Abstand von den Geschehnissen gab, um sich eine eigene Meinung über die erlebten Ereignisse zu bilden. Andererseits war darauf zu achten, dass die Interviews nicht zu spät nach den Ereignissen erfolgten, damit die Streit- und Schlichtungserfahrungen für die Kinder noch nicht ihre Aktualität verloren hatten. Aus diesem Grunde wurde in Absprache mit der Schulleitung ein wöchentlicher Termin vereinbart, so dass die Gespräche etwa eine Woche vor und eine Woche nach den Schlichtungen geführt wurden. Die Interviews selber bedurften ebenfalls einer intensiven Vorbereitung. Ziel war es, möglichst unabhängig von Einflüssen durch den Interviewer die Kinder zu Aussagen über die Schlichtungserfahrungen zu bewegen. Die Idee eines rein narrativen Interviews wurde nach ersten Überlegungen und Probeinterviews allerdings verworfen. Im Rahmen des narrativen Interviews kann der Interviewte sich gänzlich ohne Einflussnahme durch den Interviewer zu einem Sachverhalt äußern.²³⁸ Der Interviewer gibt letztlich nur das Thema vor, über welches der Interviewte berichten soll. Eine weitere Eingrenzung durch konkretisierende Fragen soll unterbleiben. Gleichzeitig kann der Interviewte bestimmen, zu welchen Punkten er intensivere Aussagen treffen möchte und welche Bereiche für ihn weniger erwähnenswert sind. Der Interviewte gewichtet somit selbst die Aussagen und steuert seinen Bericht unabhängig von dem Interviewer.

Obwohl gerade auch in der vorliegenden Untersuchung die Kinder möglichst selbständige Antworten geben und in ihren Aussagen nach Möglichkeit nicht von dem Interviewer beeinflusst werden sollten, stellte sich bei den Interviews schnell das Problem heraus, dass die Kinder auf gewisse Anreize angewiesen waren. Die Kinder überblickten oftmals die Komplexität der Geschehnisse nicht und mussten sich daher das Thema in kleinere, für sie übersichtlicher Bereiche, aufteilen. Daher wurde die Thematik durch Aufspaltung in kleinere Fragenkomplexe für die Kinder erleichtert. Die Methode des Leitfadengeführten Interviews zeigte sich dazu besonders geeignet.

²³⁸ Spöhring, W., Qualitative Sozialforschung, 2. Auflage, 1995, S.167

Nach einigen Testinterviews wurde folgender Interviewleitfaden entwickelt, der sich zwar in der Erhebungsphase in Teilen veränderte, im Großen und Ganzen aber in allen Interviews beibehalten wurde.

Das Interview vor/ nach der Schlichtung

Leitfaden

I: Allgemeines:

Zeitpunkt des Interviews: Eine Woche vor/ nach der Streitschlichtung.

Zeitraumen: Etwa 20 min.

II: Hauptziele des Interviews:

1. Gehen die Kinder freiwillig zur Streitschlichtung?
2. Denken die Kinder in den Konfliktsituationen an die Möglichkeit der Streitschlichtung?
3. Können die Kinder sich in ihren Gegenüber hineinversetzen?
4. Mit welchen Gefühlen gehen die Kinder in die Streitschlichtung?
5. Können die Kinder alle Schritte der Streitschlichtung ausführen?
6. Was ist/war das Besondere an der Schlichtung?
7. Wie benutzen die Kinder das Hotabu?

III. Einleitung:

Die Kinder sollen über den Grund und den Ablauf des Interviews aufgeklärt werden. Dazu soll ihnen erklärt werden:

- Grund des Interviews
- Freiwilligkeit des Interviews
- Anonymität des Interviews
- Verschwiegenheit des Interviewers
- Interviews sollen als Einzelinterviews durchgeführt werden

IV. Konkretes Beispiel Einleitung:

Hallo, schön das ihr heute zur Streitschlichtung gekommen seid. Ihr wisst ja, dass ich/ Herr Köhler, ein Buch über die Streitschlichtung schreibe und ich wollte euch nach eurer Meinung über die Streitschlichtung fragen und wie ihr die findet. Es dauert auch nicht lange. Natürlich ist eure Teilnahme hier freiwillig, und ihr könnt euch darauf verlassen, dass alles, was ihr mir hier sagt, unter uns bleibt. Ich möchte natürlich von jedem Einzelnen wissen, wie er per-

sönlich die Streitschlichtung findet. Deshalb ist es wichtig, dass ich euch nach einander und allein spreche. Also einer von euch kann jetzt sofort hier bleiben und die anderen warten bitte draußen noch einen Augenblick. Danach möchte ich auch mit dir/ euch sprechen.

V. Fragen ausgewählt nach Zielthemen:

Abschnitt A:

1. Gehen die Kinder freiwillig zur Streitschlichtung?
2. Denken die Kinder in den Konfliktsituationen an die Möglichkeit der Streitschlichtung?

Abschnitt B:

3. Können die Kinder sich in Ihren Gegenüber hineinversetzen?
4. Mit welchen Gefühlen gehen die Kinder in die Streitschlichtung?

Abschnitt C:

5. Können die Kinder alle Schritte der Streitschlichtung ausführen?
6. Was ist/war das Besondere an der Schlichtung?

Abschnitt D:

7. Wie benutzen die Kinder das Hotabu ?

VI. Konkrete Beispielfragen:

Abschnitt A:

1. Gehen Kinder freiwillig zur Streitschlichtung?
2. Denken Kinder in Konfliktsituationen an Möglichkeit der Streitschlichtung?
 - Also XY, ich wollte dich mal fragen, wie du überhaupt auf die Idee gekommen bist hier zur Streitschlichtung zu kommen?
 - Warst du vorher schon mal bei einer Streitschlichtung?
 - Hast du denn gleich daran gedacht, als ihr euch gestritten habt, zur Streitschlichtung zu gehen?
 - Wann kam euch die Idee?
 - Wer hatte die Idee?
 - Wart ihr das gemeinsam?

Abschnitt B:

3. Können Kinder sich in ihren Gegenüber hineinversetzen?

4. Mit welchen Gefühlen gehen die Kinder in die Streitschlichtung?

- Wie fühlst du dich denn jetzt gerade?
- Wie fühlt sich XY wohl gerade?
- Bist du gespannt was ihr gleich besprechen werdet?
- Was denkst du denn im Moment überhaupt über XY?
- Und was glaubst du, denkt XY über dich?
- Euer Streit ist jetzt ja schon ein paar Tage her, bist du immer noch richtig wütend auf XY?
- Glaubst du, dass ihr eine Lösung für euren Streit finden werdet?

Abschnitt C:

5. Können Kinder alle Schritte der Streitschlichtung ausführen?

6. Was ist/war das Besondere an der Schlichtung?

(Fragen nach der Schlichtung.)

- Was war bei der Schlichtung besonders schwierig/ einfach?
- Konntet ihr euren Streit schlichten?
- Was war das besondere an der Streitschlichtung?
- Was fandest du besonders gut/ nicht so gut?

Abschnitt D:

7. Wie benutzen Kinder das Hotabu?/(Fragen nach Einführung des Hotabu.)

- Hast du eigentlich dein Hosentaschenbuch mit?
- Hast du nach eurem Streit schon mal dort hinein geguckt?
- Hat dir das in der Situation geholfen?
- Wie genau hat es dir geholfen?
- Konntet ihr mit dem Hotabu Euren Streit schlichten?
- Was war besonders schwierig an der Schlichtung mit dem Hotabu?
- Was war das besondere an der Schlichtung mit dem Hotabu?
- Was fandest du nicht so gut/besonders gut?

VI. Regeln für das Leitfadengeführte Interview:

- Die Kinder sollen möglichst frei erzählen und das Gespräch nach Möglichkeit selber lenken.
- Die Fragen dienen als Anreize für die Kinder und sollten zurückhaltend eingesetzt werden.
- Fragen können in beliebiger Reihenfolge gestellt werden, die obige Einteilung

lung soll nur einen Anhaltspunkt darstelle.

- Die Fragen müssen nicht wortgetreu gestellt werden. Es ist aber darauf zu achten, dass die Fragen den Kinder einen weiten Antwortspielraum eröffnen und keine Antworten suggerieren.

Abbildung 10: Interview Leitfaden

Die Interviews sollten eine Länge von etwa 20 Minuten haben. Grundsätzlich wurde die Teilnahme an den Interviews den Kindern frei gestellt. Sie konnten also selbst entscheiden, ob sie im Rahmen eines Gesprächs über ihre Konflikte und persönlichen Situationen Auskunft erteilen wollten. Jedoch lehnte kein Kind die Bitte nach einem Gespräch ab. Gleichzeitig wurde den Kindern die Verschwiegenheit des Interviewers zugesagt. Die Auswertung der Interviews erfolgte anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf die Auskunft gebenden Kinder gezogen werden konnten. Letztlich wurden die Interviews als Einzelinterviews geführt. Es war wichtig, dass die Kinder unbeeinflusst über ihre Situationen berichten konnten. Sie sollten hierbei in ihren Aussagen nicht von ihren Freunden oder auch Konfliktgegnern gelenkt werden. Auch unter dem Gesichtspunkt der Geheimhaltung war es geboten, mit den Kindern allein zu reden.

Der Interviewleitfaden musste in Bezug auf die Vor- oder Nachschlichtungssituation modifiziert werden. Hier wurden aber zum Teil nur Nuancen verändert, so dass auf eine vollständige Besprechung der Änderungen verzichtet werden kann. Wurde beispielsweise vor dem Schlichtungstermin noch gefragt, ob die Kinder an eine Lösung ihres Konfliktes in der Schlichtung glaubten, änderte sich die Frage nach der Schlichtung zwangsläufig dahingehend, ob die Kinder eine Lösung ihres Konflikts in der Schlichtung erreicht haben.

Inhaltlich wurde das Gespräch zunächst in vier große Fragenkomplexe unterteilt. Dabei ging es zuerst um die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Streitschlichtungen und den Zeitpunkt, wann die Kinder über die Möglichkeit der Streitschlichtung nachdachten. Fragen zur Empathiefähigkeit und dem Gefühlsleben der Kinder, stellten den zweiten Fragenkomplex dar. Schon sehr schnell zu Beginn der Befragungen wurde der Leitfaden um einen dritten Punkt ergänzt, der quasi von den Kindern selber immer wieder angesprochen wurde. Hier ging es sowohl um die Umsetzung und Schwierigkeiten der Arbeit mit dem Leitfaden, als auch um die Besonderheiten der Streitschlichtung im Allgemeinen.

Nach Einführung des Hotabus wurde ein vierter Bereich für Fragen rund um das Hotabu in den Interviewleitfaden aufgenommen. Die einzelnen Fragenkomplexe wurden innerhalb des Interviewleitfadens weiter konkretisiert. Es sollte dadurch den Kinder die Möglichkeit gegeben werden, mittels weiterer Gesprächsanreize

vertiefte Aussagen zu den jeweiligen Bereichen treffen zu können. Dies war je nach Ausprägung der Kommunikationskompetenzen der Kinder geboten und stellte für einige eine deutliche Erleichterung dar. Allerdings wurden einengende Fragen vermieden, um den Kindern keine Antworten zu suggerieren. Die Kinder sollten nicht nach Kriterien wie richtig oder falsch ihre Antworten abwägen und somit ihre eigenen tatsächlichen Eindrücke nicht nach fremden Maßstäben verfälschen. Daher wurde oftmals einfach das Mittel der wiederholenden Nachfrage eingesetzt. Blieben Aussagen der Kinder unvollständig oder stellte sich der Eindruck von Widersprüchlichkeiten ein, so wurde mittels offener Fragen wie „Beschreibe das doch mal etwas deutlicher!“ oder „Kannst du das noch einmal etwas ausführlicher erzählen?“ das Thema weiter beleuchtet. Dabei erreichte die Konkretisierung je nach Fragenkomplex und Verbalkompetenz unterschiedliche Ausmaße. Gleichzeitig mit der Konkretisierung der Fragenkomplexe entwickelte sich auch das später für die Auswertung verwandte Kategoriensystem. Die Auswertung der Interviews erfolgte im Wege der strukturierten Inhaltsanalyse an Hand deduktiver Kategoriedefinitionen.²³⁹ Zur Überprüfung der einzelnen Untersuchungsfragen mussten die Aussagen der Kinder nach ihrem Inhalt den einzelnen Erhebungsfragen zugeordnet werden. Aufgrund der teilweise erfolgten Konkretisierung der einzelnen Fragestellungen in den Interviews ergab sich in der vorliegenden Erhebung quasi schon eine logische Zuordnung zu den übergeordneten Fragestellungen. In der Auswertung wurden schließlich die jeweiligen Konkretisierungen als Auswertungskategorien auf die Ausgangsfrage zurückgeführt. Die Themenbereiche des Interviews wurden dabei vorab nach Maßgabe der Untersuchungsfragen ausgewählt. Abschnitt A befasste sich mit der Frage, der dialogisch selbständigen Konfliktlösung der Kinder. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Streitschlichtungen stellte einen besonders wichtigen Interviewbereich dar. Mediation, die Grundlage für das Konzept „Kinder lösen Konflikte selbst!“ ist, verlangt von beiden Konfliktparteien eine freiwillige Teilnahme an den Lösungsgesprächen. Im Mediationsgespräch sollen die widerstreitenden Parteien gemeinsam eine für sie akzeptable Lösung herausfinden.²⁴⁰ Dies kann nur dann erfolgen, wenn beide Seiten sich freiwillig auf einen gemeinsamen Lösungsweg begeben. Interessant war es für die hiesige Forschung, nach welchen Mechanismen die Kinder auf die Streitschlichtungen aufmerksam wurden, und wie die Entscheidung, sich für ein Schlichtungsgespräch anzumelden, im Einzelnen getroffen wurde. Dabei sollte die Wichtigkeit der einzelnen Rollen der jeweiligen Streitparteien, a-

²³⁹ Zur Methodik vgl., Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, 2000 S. 74 und S. 82ff

²⁴⁰ Geißler, P. Die Wiener Konferenz für Mediation. In: Geißler, P./ Rückert, K., Mediation, die neue Streitkultur, 2. Auflage, 2000, (S. 17-50), S. 19

ber auch die Rolle der Lehrer, die in der Grundschule regelmäßig als streitentscheidende Autorität bei herkömmlichen Konfliktlösungen anerkannt sind, beleuchtet werden. Während die Kinder ohne Streitschlichtung ihren Konflikt einer Lehrerin berichten und von dieser eine Lösung ihrer Situation erwarten, sollen die Kinder in der Streitschlichtung selber für sich eine alternative Lösungsmöglichkeit entdecken. Entsprechend dieser Ausgangsüberlegungen konnte auch dieser Themenkomplex bei Bedarf konkretisiert werden. So wurde gefragt, wann und wer die Idee hatte zur Streitschlichtung zu gehen. Auch wurde nach der Rolle des Gegenübers gefragt, soweit hierzu noch keine Aussage getroffen wurde. Die Leitfadenspezifische Konkretisierung sah vor, nach der Rolle der Lehrerin zu fragen, was allerdings nicht nötig wurde, da die Kinder fast immer von allein hierzu Aussagen machten und sich diese Kategorie quasi selbst entwickelte. Für die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Kinder im Konfliktfall an die Streitschlichtung denken, war es vor allen Dingen interessant herauszufinden, welchen Stellenwert die Streitschlichtung im alltäglichen Konfliktverhalten der Kinder einnahm. Hier ging es um den Grad der Selbständigkeit, wie die Kinder mit dem Schlichtungsangebot umgingen. Gerade für den späteren Einsatz des Hotabus schien es wichtig, dass die Kinder auch ohne Schlüsselreize von außen die Schlichtung als Konfliktlösungsmöglichkeit wahrnehmen, um auch den Einsatz des Hotabus für sich als Handlungsalternative zu erkennen. Es lag die Vermutung nahe, dass „die Präsenz der Streitschlichtung“ das aktuelle Streitverhalten der Kinder, das heißt das Verhalten bei der Entstehung von Streitigkeiten beeinflussen könnte. Aufgrund der Schulung der Empathiefähigkeiten und dem Erlernen der Fähigkeiten Gefühle zu erkennen und selber auszudrücken konnte man vermuten, dass Streitigkeiten eher vermieden werden können und die Auseinandersetzungen in ihrer Intensität mit weniger „harten“ Mitteln geführt würden. Dieser Fragenkomplex konnte bei Bedarf weiter konkretisiert werden, indem gezielter gefragt wurde „Ab wann hast du an die Möglichkeit der Streitschlichtung gedacht?“, oder „Wie kam es dazu, dass du an die Streitschlichtung gedacht hast?“. In der Regel wurde auch hier versucht, die Kinder durch Wiederholungsfragen oder der Bitte um eine detaillierte Beschreibung der eigenen Aussagen zu ausführlicheren Antworten zu bewegen.

Der zweite Themenbereich des Interviews befasste sich mit der Empathiefähigkeit und dem Gefühlsleben der Kinder und korrespondierte mit der gleichnamigen Untersuchungsfrage. Das Erlernen und der Aufbau eigener empathischer Fähigkeiten ist eine zentrale Ausbildungsaufgabe des BMM. Der Erfolg einer Streitschlichtung schien nicht zuletzt von den Fähigkeiten der Kinder abzuhängen, sich in die Position des Gegenübers „hineinzudenken“, um dessen Handlungsweisen

nachvollziehen zu können. Andererseits konnte vermutet werden, dass die Ausprägung eigener Empathiefähigkeit eng mit den konkreten Situationen und dem aktuellen Streit verknüpft ist. Je intensiver der Streit, desto geringer konnte das empathische Verstehen der Position des anderen vermutet werden. Eine Schwankung der Empathiefähigkeiten wurde nicht nur in Abhängigkeit zur Art des Streits vermutet, sondern auch durch direkte Auswirkungen der Streitschlichtung. Es stellte sich die Frage, ob die Einsicht in die Situation des Gegenübers vor und nach der Schlichtung anders eingeschätzt wird. Weiterhin schien die Idee verfolgungswert, ob ein Unterschied zwischen generellen abstrakten Empathiefähigkeiten im Vergleich zu denen, die in der konkreten Situation eingesetzt werden, bestehen könnte. Aufgrund der Erfahrungen aus den Vortests zu dem Fragebogen fiel besonders auf, dass die Kinder im Rahmen des Empathieteils fast ausschließlich sehr gut ausgeprägte Empathiefähigkeiten aufwiesen. Es war also von besonderem Interesse, ob sich dies in den Interviews bestätigen würde, oder ob eher die Vermutung von mangelnder Antwortehrlichkeit, die letztlich zur Streichung der Empathiefragen aus dem Fragebogen geführt haben, sich als richtig erweisen würde. Eng verknüpft mit der Frage der Empathiefähigkeit ist die der Gefühlswelt der Kinder. Streitigkeiten können emotionale Reaktionen auf missbilligtes soziales Verhalten des Gegenübers sein. Gerade hier war es interessant herauszufinden, welcher Art diese Reaktionen sind und wie die Kinder ihr emotionales Empfinden in den konkreten Situationen beschreiben würden. Dabei sollte, über den von den Kindern beschriebenen Gefühlszustand Erkenntnisse über die Intensität des Streits in Erfahrung gebracht werden. Hat ein Kind sich bloß geärgert? War es schon wütend, oder hat es in der Situation gar Hass empfunden? Gefühlsaussagen sind besonders schwierig zu interpretieren, weil es keine klare sprachliche Hierarchie im Sinne eines Intensitäts-Rankings gibt. Wut muss nicht unbedingt die Steigerung von Ärger bedeuten. Viel mehr war es wichtig herauszufinden, was genau die einzelnen unter ihren Gefühlsbezeichnungen verstanden. Dennoch sollte durch das Artikulieren der eigenen Gefühle durch die Kinder die „Innere-Line“ des Streits in seiner Entwicklung und Geschichte aus der Sicht der Kinder besser verstanden werden. Dabei spielte es natürlich ebenfalls eine gewichtige Rolle, wie die Kinder die Situation ihres widerstreitenden Gegenübers einschätzten. Es war zu vermuten, dass mit Hilfe der Streitschlichtung die Kinder sowohl die eigenen, als auch die Gefühle ihres Gegenübers würden besser verstehen können. Möglicherweise würden sich auch negative Gefühle im Umgang miteinander abbauen lassen. Natürlich konnte nicht davon ausgegangen werden, dass durch die Streitschlichtung gar Freundschaften entstehen würden und die emotionale Haltung der Kinder sich gänzlich ins Gegenteil verkehren würde, aber

in der konkreten Streitsituation waren doch Auswirkungen zu erwarten, die im Zusammenhang mit den Streitschlichtungen zu erklären sein könnten.

Die Fragestellungen nach den Gefühlen wurde sehr allgemein gehalten und mündeten in der Regel in einem Bericht über das gesamte streitige Geschehnis. Dabei konnten weitere wichtige Informationen über die Arten der Streitigkeiten und die sozialen Beziehungen der streitenden Akteure untereinander herausgefunden werden.

Der dritte Themenschwerpunkt entwickelte sich erst in den Gesprächen mit den Kindern selber. Hier ging es darum, wie die Kinder mit dem Leitfaden des Programms „Kinder lösen Konflikte selbst!“ umgehen konnten. Es ging um Schwierigkeiten, die sie innerhalb der Streitschlichtungen hatten und um die Frage, was sie denn so besonderes an der Lösung eines Konflikts mittels einer Streitschlichtung empfanden. Dieser Punkt entwickelte sich in den Gesprächen quasi zwangsläufig, wenn über die Gefühle während und nach der Streitschlichtung gesprochen wurde, oder die Kinder im Hinblick auf den möglichen Einsatz des Hotabus befragt wurden. Insofern wurde der Gesprächsleitfaden nachträglich ergänzt. Dieser Fragenkomplex bezog sich dabei zum einen auf die Akzeptanz des Schlichtungsprogramms von Seiten der Schüler, aber auch auf die Frage nach dem selbständigen Umgang mit der Methode durch die Schüler. Die Aussagen der Kinder variierten hier besonders auffällig, so dass neben allgemeinen Ablaufbeschreibungen der Schlichtungssituation auch ganz konkret auf einzelne Punkte aus dem Schlichtungsprogramm eingegangen wurde. Dieser Themenbereich sollte Aufschluss über die Umsetzung des Programms generell und zu Fragen der Verständlichkeit des Programmablaufs aus Sicht der Kinder generieren.

Die Fragen zum Hotabu, welche den vierten und letzten Themenkomplex darstellten, wurden sehr explorativ gestaltet. Hier sollten insbesondere Parallelen zur allgemein bekannten Streitschlichtung gezogen werden und die Kinder zu ihren Eindrücken der eigenen Umsetzung des Gesprächsleitfadens befragt werden. Es sollte festgestellt werden, ob die Kinder in der Lage sind, selbstständig und ohne unterstützende Lehrkräfte ein Schlichtungsgespräch allein durchzuführen und mit einem für sie positiven Ergebnis abzuschließen. Insbesondere wurden die Kinder auch nach ihren persönlichen Einschätzungen über die verschiedenen Varianten des Schlichtungsmodells befragt. Hier war es natürlich auch von besonderem Interesse, ob die Möglichkeiten der Streitschlichtung nun auch außerhalb des Sozialraumes Schule eingesetzt wurden. Neben den Interviews wurden auch noch drei Streitschlichtungen in Gänze protokolliert und transkribiert. Die Auswertung folgte nach den gleichen Regeln wie bei den Interviews.

Die Interviews mit den Kinder wurden direkt in der Gertrudis Schule durchgeführt. Hierzu stand der von der Schulleitung eingerichtete Streitschlichtungsraum zur Verfügung, der sich im Dachgeschoss des Schulgebäudes befindet. Als Interviewtermin wurde aus organisatorischen Gründen immer donnerstags in der 3. und 4. Unterrichtsstunde vereinbart. Dies hatte sich besonders im Hinblick auf die Notwendigkeit eines gleich bleibenden Abstandes der Interviews vor und nach den Streitschlichtungen bewährt. Die Streitschlichtungen und die Anmeldungen zu den Schlichtungen wurden von den zuständigen Lehrkräften protokolliert, so dass die Interviewtermine mit den Streitschlichtungen abgestimmt werden konnten. Die Gespräche wurden als Einzelgespräche geführt, damit eine Beeinflussung durch andere Kinder, die ebenfalls in den Streit involviert waren, ausgeschlossen werden konnte. Je nach Gesprächigkeit der Kinder dauerten die Unterredungen zwischen 10 min und 45 min. Die Atmosphäre wurde der bekannten Situation in dem Schlichtungsraum nach empfunden, um die Kinder bereits auf das Gesprächsthema einzustimmen. Den Kindern wurde Anonymität und Verschwiegenheit zugesichert. Die Ergebnisse der Studie und Inhalte der Interviews wurden den Lehrern und der Schulleitung der Gertrudis Schule erst mit Fertigstellung der Untersuchung mitgeteilt und dies auch nur in der vorliegenden anonymisierten Form. Die Veröffentlichung erfolgte auch erst, nachdem die vierten Klassen das Schuljahr beendet hatten und auf die weiterführenden Schulen gewechselt waren. Die Teilnahme für alle Kinder war freiwillig, so dass es ihnen frei stand, ob sie an den Interviews teilnehmen wollten oder nicht. Allerdings war das Interesse von Seiten der Kinder sehr groß, so dass alle an den Gesprächen teilnehmen wollten.

Insgesamt wurden 32 Interviews geführt. Dabei nahmen 17 Mädchen und fünf Jungen an den Gesprächen teil.

Zu Beginn der dritten Stunde wurden die jeweils ausgewählten Interviewpartner in ihren Klassen abgeholt und in den Schlichtungsraum begleitet. Kinder, die noch nicht sofort interviewt werden konnten, warteten in einem kleinen Vorraum auf ihr Gespräch. Die Interviews selber wurden mittels Minidiscplayer und einem Aktivmikrofon aufgezeichnet. Anschließend wurden die Daten der Minidisc auf den Computer übertragen und in Mp3- Files umgewandelt. Dazu verwendete ich die Programme Cool Edit Pro 2.0²⁴¹ und Musicmatch Jukebox.²⁴² Die Umwandlung in Mp3- Files erfolgte, um die Daten im Winamp- Player abspielen zu können. Im parallelen Betrieb von Winamp und Word konnten die Texte dann ähnlich wie mit

²⁴¹ Cool Edit Pro 2.0, Syntrillium Software, Informationen im Internet:

<http://www.adobe.com/special/products/audition/syntrillium.html>

²⁴² Musicmatch Jukebox, 1998- 2003, Musicmatch inc., Informationen im Internet:

<http://www.musicmatch.com/>

einer Diktiermaschine transkribiert werden. Die Transkription erfolgte nach den von Mayring vorgeschlagenen Regeln.²⁴³ Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert. Unvollständigkeiten und Wiederholungen wurden weggelassen. Der Inhalt stand im Vordergrund, so dass „äh“ und ähnliches weggelassen wurde. Dialektfärbungen wurden eingedeutscht, echte Dialektsausdrücke wurden nach Lautschrift geschrieben. Pausen wurden in Klammern vermerkt und bei besonderen Auffälligkeiten mit „kurze“ oder „lange“ Pause vermerkt. Alle nonverbalen Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis wichtig waren, wurden in Klammern vermerkt. (z. B. Nicken, Kopf schütteln usw.). Wortbeiträge des Interviewers wurden mit „I:“ gekennzeichnet, solche der Kinder mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens und Doppelpunkt. Die transkribierten Interviews wurden dann unter dem Anfangsbuchstaben des Vornamens der Kinder, deren Geburtsdatum, deren Geschlecht und Datum des Interviews als Word- Dokument gespeichert. Die Inhaltsanalyse wurde ebenfalls EDV unterstützt und im Wesentlichen mit dem Programm Word Version Office XP durchgeführt. Nach Durchsicht einiger Interviews wurden in einem neuen Word- Dokument wie beschrieben ein Kategorienverzeichnis angelegt. Dieses wurde mittels der Hyperlinkfunktion als Hyperlinkinhaltsverzeichnis kopiert, welches es erlaubte, sofort auf die einzelnen Kategorien zuzugreifen ohne im Dokument zu scrollen.

4.5. Teilnehmende Beobachtung

Die Begutachtung des BMM sollte sich nicht in einer Befragung der Kinder erschöpfen, sondern ganz konkrete Hinweise für die Implementierbarkeit des Programms in der Praxis liefern. Aus diesem Grunde wurde die Umsetzung des BMM in den Schulalltag an der Gertrudis Schule als praktisches Beispiel dokumentiert. Neben diesen strukturellen Gegebenheiten wurden auch die Einführungen und Übungen der verschiedenen Programmteile in der Gertrudis Schule begleitet. Insbesondere die Einführung des Hotabus war eine Neuerung und in seiner Einführung noch nicht weitergehend erprobt. Dieser Programmabschnitt wurde daher besonders intensiv in seiner Einführung begleitet. Ich verfolgte dabei im Rahmen von Hospitationen die Unterrichtsstunden und verfasste Beobachtungsberichte. Die Beobachtungen erfolgten zielgerichtet auf das einzuführende Unterrichtsmaterial. Es sollten weder die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder noch die didaktischen Erklärungen der Lehrkräfte beurteilt werden, sondern einzig und allein die Handhabbarkeit des Programms und des Hotabus. Mit Hilfe der Beobach-

²⁴³ Mayring, P. Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, 2000, S. 49

tungen sollten Eindrücke erfasst werden, welche Punkte besonders wichtig für die Kinder im Rahmen der Übungen waren, und wo gegebenenfalls Schwierigkeiten auftraten. Ein Vergleich der durch die Interviews gesammelten Erkenntnisse mit den Beobachtungen bei der Einführung des Programms konnten möglicherweise Hinweise aufdecken, an welchen Stellen das Programm noch intensiver von den Kinder „geübt“ werden müsste.

Die Beobachtungen erfolgten ausschließlich als teilnehmender Dritter. Ich war weder an der Unterrichtsplanung noch an dessen Durchführung beteiligt. Meine Aufgabe beschränkte sich ausschließlich auf Beobachtungen. Dabei wurde zum einen der Ablauf der Unterrichtseinheit zeitlich und systematisch erfasst, als auch die Reaktionen der Kinder auf die einzelnen Aufgaben aufgezeichnet. Die Beobachtungen selbst wurden handschriftlich in einen Beobachtungsbogen eingetragen und später schriftlich zusammengefasst. Auch hier wurden die Grundsätze qualitativer Forschung beachtet und durch eine möglichst offene Gestaltung des Beobachtungsbogen wurde versucht den Beobachter in seinen Wahrnehmungen nicht zu beeinflussen. Ziel empirischer Forschung ist es, den „Wahrnehmungstrichter“ soweit als möglich offen zu halten, um dadurch auch unerwartete, aber dafür umso instruktivere Informationen zu erhalten.²⁴⁴ Gleichzeitig soll aber auch die Suchhaltung des Beobachters für eine „dichte Beschreibung“²⁴⁵ durch geeignete Fragestellungen präzisiert und strukturiert werden.²⁴⁶

Es waren immer mindestens zwei Beobachter anwesend. Hierbei sind neben mir vor allem Lehrkräfte zu nennen. Die einzelnen Beobachtungen wurden im Anschluss an die Unterrichtseinheit verglichen. Durch die Beobachtung durch zwei voneinander unabhängigen Beobachtern können subjektive Einflüsse auf die gemachten Beobachtungen minimiert werden und eine auf das Beobachtungsziel gelenkte Verfälschung der gesammelten Eindrücke vermieden werden.²⁴⁷ Da die Lehrkräfte nicht unbedingt mit der Methode der wissenschaftlichen Beobachtung vertraut waren, wurde der Beobachtungsbogen speziell erläutert. Dies sollte die Beobachter auf ihre Aufgabe vorbereiten und ihnen Anhaltspunkte für die an sie gestellten Anforderungen geben. Mit gleicher Methodik wurden im Übrigen auch die anderen Erhebungsinstrumente kontrolliert. Im Folgenden möchte ich kurz anhand des Beobachtungsbogens für die Fragebogenerhebung darstellen, wie Aufbau und theoretischer Hintergrund der Beobachtungsbögen zu verstehen sind. Für die Unterrichtshospitationen wurde der gleiche Beobachtungsbogen verwendet. Bezugspunkt war freilich nicht mehr der Fragebogen, sondern die Unter-

²⁴⁴ Lamnek, Qualitative Sozialforschung, Band 1, 3. Auflage, 1995 S. 22

²⁴⁵ Zum Sinn von dichter Beschreibung: Geertz, C. Dichte Beschreibung, 1983, S.7ff, insbesondere S. 24

²⁴⁶ Flick, U., Qualitative Forschung, 5. Auflage 2000, S. 192

²⁴⁷ Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung, Band 2, 3. Auflage, 1995, S. 304

richtsdidaktik des BMM. Die folgenden Erklärungen können aber auch in Bezug auf die Einführung eines neuen Programnteils des BMM verstanden werden, soweit es sich nicht um Spezifikas des Testverfahrens handelt.

Der Beobachtungsbogen selbst teilte sich in vier Kategorien. In den Kategorien eins und zwei ging es um die Erfassung des verbalen und nonverbalen Verhaltens der Kinder. In der Kategorie drei sollten alle Fragen, die das Zeitmanagement des Testes umfassten, eingetragen werden. Die vierte Kategorie war eine offene Kategorie, in der alle sonstigen Bemerkungen oder Anregungen vermerkt werden sollten. Mit dem Beobachtungsbogen wurde den Beobachtern ein Merkblatt mit Hinweisen für die Beobachtungen ausgeteilt, das noch einmal in kurzen Stichpunkten und an Hand von Beispielen die einzelnen Kategorien erklärte.

Hinweise zum Beobachtungsbogen
Verbales Verhalten der Kinder:
<ul style="list-style-type: none"> - Reden die Kinder während des Tests untereinander? - Welche Fragen haben die Kinder zum Test? - Wann wurden die Fragen gestellt? Während der Bearbeitungsphase oder in der Besprechung? - Welche Rückmeldungen zum Test gibt es?
Nonverbales Verhalten der Kinder:
<ul style="list-style-type: none"> - Sind die Kinder konzentriert/ abgelenkt? - Haben die Kinder Verständnisprobleme? - Versuchen die Kinder abzugucken? - Lösen die Kinder die Fragen zügig durch oder überlegen sie lange? - Wenn ja, bei welchen Fragen überlegen sie lange? - Wie ist der allgemeine Eindruck? Macht der Test den Kinder Spaß? - Ist der Test für die Kinder anstrengend?
Zeitmanagement:
<ul style="list-style-type: none"> - Wie lange brauchen die Kinder für die einzelnen Teile des Tests? - Wie lange braucht der Schnellste/Langsamste? (Möglichst genaue Angaben) - Gibt es Fragen, für die die Kinder besonders lange brauchen? - Lässt nach einer gewissen Zeit die Konzentration der Kinder nach? - Verlieren die Kinder nach einer gewissen Zeit die Lust an dem Test?
Sonstige Beobachtungen:
<ul style="list-style-type: none"> - Hier gehört alles hinein, was sonst zum Test aufgefallen ist. - Wie war die Situation in der Klasse, waren die Kinder besonders unruhig? - Ist vor dem Test etwas Außergewöhnliches vorgefallen, was das Verhalten

der Kinder beeinflusst haben könnte?

- Konnten die Kinder die Erklärungen des Moderators verstehen? Was kann man besser machen?
- Eigener Eindruck zum Testaufbau und den einzelnen Fragen.
- Wie viele Mädchen und Jungen haben an dem Test teilgenommen?
- Haben die Kinder die Fragebögen richtig kodiert?
- Gibt es besonders auffällige Kinder die z. B. sprachliche Probleme haben?
- Wie hoch ist der Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist?

Abbildung 11: Hinweise zum Beobachtungsbogen

In den Kategorien 1 und 2 ging es ausschließlich um das Kommunikationsverhalten der Kinder während der Testphase bzw. im Unterricht. Hier sollte z. B. festgehalten werden, ob die Kinder sich während des Test unterhielten, oder ob Fragen zum Test gestellt wurden. Hier war es auch wichtig festzuhalten, falls Fragen gestellt wurden, ob diese schon während der Bearbeitungsphase oder erst in der Nachbesprechung des Test gestellt wurden. Jegliche Art von Rückmeldungen der Kinder sollte mittels des Beobachtungsbogens festgehalten werden. Im nonverbalen Verhalten der Kinder wurde insbesondere beobachtet, ob die Kinder konzentriert arbeiten oder schnell abgelenkt waren. Von besonderer Bedeutung für die Ergebnisse eines solchen Testverfahrens ist es natürlich, dass die Kinder eigenständig antworten und nicht die Antworten abgucken oder mit dem Nachbarn vergleichen. Um herauszufinden, wo gegebenenfalls Schwierigkeiten in der Bearbeitung des Test aufkamen, sollte dokumentiert werden, ob die Kinder die einzelnen Aufgaben zügig bearbeiten, oder ob sie an einigen Stellen länger überlegen mussten. Hier war es besonders wichtig die einzelnen Fragen, die Probleme bereiteten, aus dem Fragebogen isolieren zu können. Es sollte darüber hinaus ein Eindruck gewonnen werden, wie die Kinder auf den Fragebogen reagierten. Dabei spielte natürlich die Motivation der Kinder eine besondere Rolle, ob die Kinder Spaß an den Aufgaben hatten oder die Befragung doch eher als anstrengend empfanden. Ein wichtiges Kriterium für die endgültige Version des Fragebogensdesigns war die für die Beantwortung durch die Kinder benötigte Zeit. Kinder können schnell durch zu langes konzentriertes Arbeiten überfordert werden. Es bestand die Gefahr, dass die Kinder gegen Ende des Fragebogens die Motivation verlieren und Antworten geben, ohne diese vorher zu überdenken. Daher sollte die Gesamtzusammenstellung des Fragebogens in seiner Bearbeitung von jedem Kind in etwa einer Schulstunde geschafft werden. Im Rahmen der Beobachtung des Testverlaufes war es somit von Interesse zu dokumentieren wie

lange die Kinder für die Bearbeitung der einzelnen Teile brauchten. Die Diskrepanz zwischen dem schnellsten und dem langsamsten Bearbeiter musste ebenfalls notiert werden. Schließlich sollte im Speziellen auf solche Fragen aus dem Fragebogen geachtet werden, die in zeitlicher Hinsicht die Kinder vor besondere Probleme stellten. Die Frage der Konzentrationsfähigkeit war aus zeitlichen Gesichtspunkten interessant, sollte doch hier in Erfahrung gebracht werden, ob die vorausgesetzte Arbeitszeit von einer Schulstunde von allen Kinder zu leisten war. Dabei spielte wiederum Motivation eine besondere Rolle, so dass zu dokumentieren war, ob den Kindern nach einiger Zeit der Bearbeitung die „Lust“ an dem Fragebogen verging.

Da der Fragebogen in seiner Konzeption völlig neu für die Untersuchung zusammen gestellt wurde, gab es keine nennenswerten Erfahrungen, auf die für den realen Einsatz hätte zurückgegriffen werden können. Daher musste nach Möglichkeit eine umfassende Beobachtung des Prätests erfolgen, so dass auch solche Beobachtungen Eingang in die Auswertung finden konnten, mit denen in der Vorbereitung des Beobachtungsbogens nicht zu rechnen war. Solche Beobachtungen wurden in die Kategorie „sonstige Beobachtungen“ eingefügt. Hier konnten alle Auffälligkeiten und Beobachtungen notiert werden, die für den Einsatz und die Nutzbarkeit der generierten Daten von Interesse sein konnten. Dies bot den Beobachtern zum einen die Möglichkeit eigene subjektive Einschätzungen zu Aufbau und Umfang des Test abzugeben, zum anderen eigene Erfahrungen, die sie schon mit der Klasse gemacht hatten, mit dem Ablauf der Teststunde zu vergleichen. Es konnte Vorwissen über außergewöhnliche Vorfälle vor der Teststunde aufgenommen werden, die möglicherweise Einfluss auf den Stundenverlauf genommen haben könnten. Besonderheiten in der Zusammensetzung der Probandengruppe sollten bezeugt werden. So war etwa der Anteil der Jungen und Mädchen und der Anteil der deutschen Muttersprachler in Bezug auf die Verständlichkeit der schriftlichen Arbeitsanweisungen interessant. Letztlich musste auch das Kodierungssystem erprobt werden, welches eine Anonymisierung der Fragebögen gewährleisten sollte, gleichzeitig eine Zuordnung wiederholender Untersuchungen zu schon dokumentierten Antwortbogen ermöglichen musste. Es war hier Platz, um Beobachtungen zur Art und Weise der Einführung des Fragebogens durch den Projektleiter nieder zu schreiben und zu bewerten. Im Rahmen der Einführung kam es besonders auf die Verständlichkeit und Neutralität der Arbeitsanweisungen an. Gegebenenfalls sollte auch konstruktive Kritik in Form von Verbesserungsvorschlägen unterbreitet werden. Um Missverständnissen, die sich möglicherweise aus Formulierungen des Beobachters auf den einzelnen Beobachtungsbogen ergeben könnten vorzubeugen, wurden diese mit dem Projekt-

leiter noch einmal besprochen und Punkt für Punkt auf richtiges Verständnis hin überprüft. Alle Beobachtungen und Hospitationen wurden nach diesem Verfahren durchgeführt. Für die Kinder selbst stellten die Hospitationen durch den Verfasser kein Problem geschweige denn eine Beeinflussung dar. Sie waren es gewohnt, dass externe Personen den Unterricht besuchten. So hatten bereits mehrfach Eltern dem Unterricht beigewohnt, oder es wurden Lehrproben in den Klassen abgehalten. Den Verfasser kannten die Kinder auch schon von den Befragungen mittels Fragebogen und einige Kinder von den Interviews.



Abbildung 12: Zeichnung eines Schülers, 9 Jahre der Martin- Luther Schule

5. Kapitel

Vorarbeiten zur Untersuchung

In der Vorbereitung zur Erarbeitung des Studiendesigns stellten sich neben den wissenschaftlichen Aspekten noch eine Reihe praktischer Fragen für die Umsetzung der Studie. Neben der methodischen Ausgestaltung als Einzelfallstudie waren auch andere Faktoren, wie finanzieller und zeitlicher Aufwand, der Untersuchung zu bedenken. Im Rahmen einer Dissertationsarbeit sind diese Möglichkeiten generell sehr beschränkt, so dass viel mehr versucht werden musste mit minimalen Mitteln ein optimales Ergebnis zu erzielen. Neben der Näherung an den Forschungsgegenstand musste auch der Kontakt zur Schule aufgebaut werden, an der die Untersuchung durchgeführt werden sollte. Die Zustimmung zu der Untersuchung musste von den zuständigen Gremien wie Schulleitung, Lehrerkonferenz und Schulkonferenz eingeholt werden. Ebenfalls war das Schulamt Bochum als Schulaufsichtsbehörde von dem Projekt in Kenntnis zu setzen. Daneben mussten die geplanten Evaluationsmittel auf ihre Geeignetheit überprüft werden.

5.1. Der Forschungsgegenstand

Mit Beginn der grundlegenden Planung wurde der erste Kontakt zum Forschungsgegenstand aufgenommen. Ich musste mich selbst erst mit dem pädagogischen Konzept des BMM vertraut machen, da es mir, als Juristen, in seiner detaillierten Ausgestaltung nicht bekannt war. Da ein Ziel der Untersuchung in der vollständigen Dokumentation der praktische Umsetzbarkeit des BMM lag, konnte bei der Näherung an den Forschungsgegenstand, quasi gleichzeitig mit der eigentlichen Untersuchung begonnen werden. Ich wählte daher den gleichen Weg, den Lehrkräfte nehmen würden, um mich mit der Systematik des BMM vertraut zu machen. Dies erfolgte über Fortbildungen an der Thomas-Morus Akademie und an der Gertrudis Schule in Bochum-Wattenscheid. In Lehrerfortbildungen werden den Pädagogen die einzelnen Bausteine des BMM erklärt und mittels Ausprobierens der einzelnen Programmbausteine die gewollte didaktische Umsetzung erklärt. Ich war in den Seminaren also nicht nur Teilnehmer, sondern gleichzeitig auch Beobachter in eigener Sache der Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrer. Die Fortbildungen finden jeweils an einem Wochenende oder nach Absprache mit den Veranstaltern auch an anderen Tagen statt. Hauptseminarort ist dabei die Thomas Morus Akademie in Bensberg bei Köln. Allerdings werden mittlerweile bundesweite Seminarveranstaltungen von lehrbefugten Mediationsausbildern angeboten. Es gibt Angebote in Speyer, Bochum und anderen Städten. Die Kurse gliedern sich in drei aufeinander aufbauende Einheiten. Dabei wird weniger die Programmtheorie von einem fachkundigen Referenten referiert, sondern die Seminarteilnehmer werden von Anfang an durch Gruppenübungen und Rollenspiele in die Methodik mit einbezogen. Es wird der Ansatz des „learning by doing“ verfolgt und somit im Prinzip der gleiche Weg beschritten, auf dem die Kinder später das BMM in den Klassen erlernen werden. Im ersten Kurs wird die Methodik des „anders streiten“ vermittelt. Hier geht es in erster Linie um den theoretischen Hintergrund des Programms und die allgemeine Funktionsweise medialer Streitschlichtung. Im zweiten Kurs werden schwerpunktmäßig die didaktischen Möglichkeiten der Einführung von Konfliktgesprächen als Rollenspiele in der Klasse eingeübt. Im dritten Teil werden dann die letzten Teile des Programms, der Streithelfer im Sinne der Peer-Mediation und das Hosentaschenbuch, als Schlichtungsmöglichkeit ohne Streithelfer, vorgestellt. Die Fortbildungsmaßnahmen bemühen sich um die Präsentation ganzheitlicher Umsetzungsmöglichkeiten des Programms an den Schulen. Daher besteht neben der eigentlichen Programmvorstellung auch immer wieder Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch. Hier sollen die beteiligten Lehrer über ihre Erfahrungen und Probleme in der praktischen Umsetzung berichten.

In den von mir besuchten Seminaren ging es in erster Linie um die Schwierigkeiten in der generellen Einführung des Programms an der Schule. Die Kollegien sollen von den möglichen Vorteilen des Präventionsprogramms insgesamt überzeugt werden und zum Mitmachen motiviert werden. Erfahrungen zeigten, dass eine Umsetzung des Programms von nur einzelnen Lehrern an der Schule zu meist zum Scheitern verurteilt ist, da so das Programm nicht vollständig organisatorisch in den Schulalltag einbezogen werden kann. Gerade aus diesem Grunde sei es wichtig, dass alle Verantwortlichen die Einführung eines solchen Programms befürworten und durchsetzen.

5.2. Das Forschungsfeld

Neben der programmatischen Annäherung an das BMM musste auch der Kontakt zur Gertrudis Schule hergestellt werden. Dabei konnte auf eine schon länger zurückliegende Zusammenarbeit der Gertrudis Schule mit dem dissertationsbegleitenden Lehrstuhl für Kriminologie an der Ruhr- Universität- Bochum zurück gegriffen werden.

Nach der Vorstellung des Grundkonzeptes an der Schule einigte ich mich mit der Schulpflegschaft auf die Durchführung der Untersuchung. Hierbei wurde im besonderen Maße abgewogen, welche Art und Umfang die Wirkungsstudie des Schulprogramms haben müsse um wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse zu erlangen. Gleichzeitig war es immer das Ziel, den Schulbetrieb so wenig wie möglich zu belasten, um die Kinder in ihrer natürlichen Entwicklung in der Schule nicht zu stören oder zu beeinflussen. Daher musste im Rahmen der Vorarbeiten genauestens abgewogen werden, welche Ansprüche an die wissenschaftliche Arbeit zu stellen waren, um nachhaltige Ergebnisse zu erzielen. Als oberstes Gebot sollte die Evaluation unabhängig von den schulischen Gremien erfolgen. Natürlich bedurfte es bei der Durchführung der Unterstützung durch die Schulleitung und der Lehrerschaft, allerdings sollte der Vorteil der externen Begutachtung nicht durch Verflechtungen der Initiatoren des Programms in die Durchführung der Untersuchung verfälscht werden. So wurden die erhobenen Daten ausschließlich extern durch den Verfasser ausgewertet und interpretiert, so dass eine unabhängige und dem Programm neutral gegenüberstehende Bewertung ermöglicht wurde. Gleichzeitig versuchte ich eine mögliche Einflussnahme auf die Umsetzung des Programms an der Schule so gering wie möglich zu halten. Teilweise dokumentierte Änderungen im Ablauf der Trainingspläne wurden ausschließlich durch die Schulleitung vorgenommen und ohne Absprache oder Stellung-

nahme durch den Verfasser erstellt. Es wurde auch einer punktuellen Begutachtung der 4ten Klassen der Vorzug gegenüber einer gesamten schulischen Beurteilung gegeben. Hier versprach ich mir, wie beschrieben, die größten Chancen, Wirkungsweisen des Konfliktlösungstrainings nachweisen zu können, ohne durch meine Arbeit Art und Umfang des Trainings zu beeinflussen. Natürlich hätte die Begleitung einer Klasse über ihre gesamte grundschulische Laufbahn, von der ersten bis zur vierten Klasse, eine deutlich umfassendere Darstellungsmöglichkeit der Entwicklungen geben können. Dies war aber vom finanziellen und zeitlichen Aufwand her nicht zu bewerkstelligen. Darüber hinaus wäre das nicht zu unterschätzende Risiko gegeben, dass der Verfasser seine Neutralität gegenüber der Schule und ihrem Programm verloren hätte. Kinder in diesem Alter sind auf der ständigen Suche nach Bezugspersonen. Je präsenter ein Wissenschaftler während seiner Untersuchungen im Felde ist, desto eher nehmen die Kinder ihn als Teil der durch die Schule gegebenen Strukturen wahr und schreiben ihm besondere Kompetenzen zu. Der Vorgang, dass der Forscher selbst Teil der Struktur wird, ist auch durch größtmögliche persönliche Distanz und Objektivität kaum zu kompensieren und könnte die Studienergebnisse in einem nicht abzuschätzenden Maße verfälschen.

Aus den vorgenannten Gründen wurde daher das Studiendesign auf eine ein Schuljahr umfassende Untersuchung in nur einer Jahrgangsstufe festgelegt. Nach dieser Rahmenplanung mussten die äußeren Bedingungen geschaffen werden, um das Vorhaben an der Schule durchführen zu können. Die zuständigen schulischen Gremien mussten von dem Forschungsvorhaben unterrichtet werden und ihre Zustimmung erteilen. Erster Ansprechpartner war daher das Schulamt Bochum als zuständige Aufsichtsbehörde für die Gertrudis Grundschule.

Anfang des neuen Jahrtausends wurde der Bereich Schule zu einem immer beliebteren Forschungsraum. Eine nicht zu leugnende Krise des deutschen Bildungssystems verlangt eine neue Bewertung der schulischen Strukturen. Die Schulstudien Pisa²⁴⁸ und Iglu²⁴⁹ führten zu einer nie gekannten öffentlichen Debatte über Anspruch und Realität der Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen und ihrer Schüler. Dabei gibt es in den Reformvorschlägen keine Tabus mehr. Neben Leistungsstandards wird der Beamtenstatus der Lehrer und die Ganztagschule zum Thema der Diskussionen gemacht. Im Anschluss an die oben genannten Studien wurde in immer größerem Maße und durch immer neue Studien

²⁴⁸ Baumert, J., Deutsches Pisa- Konsortium, PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich., Opladen, 2001

²⁴⁹ Bos, W., et al., Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich., Münster, 2003

versucht, die bekannten Ergebnisse zu differenzieren oder zu widerlegen. Neben der Leistungsbilanz des deutschen Schulsystems bleibt die Gewaltprävention ein stetiges Thema, dessen Wichtigkeit nicht zuletzt durch die Geschehnisse in Erfurt²⁵⁰ oder Bayern²⁵¹ immer wieder schmerzlich in Erinnerung gerufen wurden. Im Interesse der Kinder und ihrer Persönlichkeitsrechte, darf aber bei aller wissenschaftlichen Neugier nicht vergessen werden, dass jede Studie und jede Untersuchung auch Auswirkungen auf den Schulbetrieb und die Entwicklungen der Kinder haben. Als Forscher ist es die Pflicht, bei Feldforschungen immer auch die Belastungen, die sich aus solchen Erhebungen ergeben können, im Blick zu behalten und die Gruppe, deren Alltag man beschreibt, zu achten. Dies gilt es genauso bei dem Umfang, in dem neues Material generiert wird zu berücksichtigen.²⁵² Das auch datenrechtliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind, ist eine Selbstverständlichkeit. Ich trat aus diesen Gründen mit dem Schulamt Bochum in Kontakt, um mögliche Richtlinien und Einschränkungen für die geplante Untersuchung zu berücksichtigen. Nicht zuletzt sollte das Interesse an einer solchen Studie von Seiten des Amtes in Erfahrung gebracht werden. Ausweislich eines Erlasses des Kultusministeriums in NRW wird die Frage der Zulässigkeit und Akzeptanz einer Schuluntersuchung in den Kompetenzbereich der Schulkonferenz gestellt. Im Bestreben den Schulen mehr Selbständigkeit zu gewähren, sollen diese selber entscheiden können, auf welchen Bildungsgebieten sie für ihr Institut besondere Schwerpunkte legen wollen. Mit einher geht dabei auch die Kompetenz, durch Studien die Wirksamkeit eigener Programme intern oder extern beurteilen zu lassen. Dem zuständigen Schulamtsdirektor für die Primarstufe in Bochum war zudem das große Forschungsengagement von Seiten der Ruhr-Universität-Bochum bekannt, so dass er dem angestrebten Projekt ausgesprochen aufgeschlossen gegenüber stand.²⁵³

Kurz nach den Sommerferien 2003 stellte ich daher das Konzept dem Kollegium und der Schulkonferenz vor. Es wurden Art und Umfang der Untersuchung und die Methoden der geplanten Datenerhebung vorgestellt und erklärt. Von besonderem Interesse war für die Lehrer, inwieweit das angestrebte Projekt Einfluss auf ihre tägliche Arbeit nehmen würde, und ob sich für sie eine Mehrbelastung

²⁵⁰ Spiegel-Online, Das Masaker von Erfurt, 2002,

<http://www.spiegel.de/sptv/reportage/0,1518,226872,00.html>

²⁵¹ Spiegel-Online, Bluttaten an deutschen Schulen, 2002,

<http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,193738,00.html>

²⁵² Klärner, A. Rezension zu: Roland Girtler. Methoden der Feldforschung [45 Absätze] 15. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [On-line Journal], 3(4)., 2002 Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-02/4-02review-klarner-d.pdf>

²⁵³ Telefongespräch mit Herrn Wissmann, Schulamtsdirektor für Primarstufe im Schulamt Bochum, vom 26.06.2003

ergeben könnte. Vor dem Hintergrund der damaligen Diskussion und späteren Umsetzung der Erhöhung der Arbeitszeit für Lehrer um eine Stunde war dies eine verständliche Reaktion. Es wurde von meiner Seite darauf hingewiesen, dass die Untersuchung programmbegleitend erfolgen sollte. Jegliche Einflussnahme auf das Programm sollte vermieden werden. Insbesondere die Intensität der Arbeit mit dem Konfliktlösungsprogramm an der Schule sollte von der Untersuchung unberührt bleiben, so dass eine zeitliche Mehrbelastung der Lehrer ausgeschlossen werden konnte. Das Untersuchungsdesign sah darüber hinaus teilnehmende Beobachtungen vor, so dass ich mich der Möglichkeit der Hospitation bei den Lehrern versicherte. Die anfängliche Skepsis wich dann einem regen Interesse an der Methodik der Arbeit, so dass der Verfasser in ausführlicher Weise die Konzeption der Studie vortrug. Ziel war es, eine möglichst hohe Transparenz im Umgang mit der bevorstehenden Studie für die Eltern und das Kollegium zu schaffen. Dies erfolgte nicht zuletzt im Hinblick auf die geplanten Hospitationen, da hier möglichst wenig Einfluss auf die Vorbereitung und Planung von Seiten der Lehrerschaft genommen werden sollte. Eindeutig wurde hervorgehoben, dass nicht die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer beurteilt wird, sondern einzig und allein die Wirksamkeit des Programms. Ich erhoffte mir durch diese Offenheit mögliche Vorbehalte durch die betroffenen Lehrer abbauen zu können, so dass eine möglichst natürliche Atmosphäre während der Untersuchungsstunden erhalten bleiben konnte. Gleichzeitig wurde vereinbart, dass ich in der laufenden Untersuchung für aufkommende Fragen zur Verfügung stehen würde und mögliche Einwände zu Art und Umfang der Untersuchung seitens der Lehrer berücksichtigen würde. Dem Projekt wurde letztlich einstimmig zugestimmt, so dass die Untersuchung mehr als nur die formale Unterstützung durch das Kollegium und die Schulkonferenzvertreter hatte.

Für die Eltern der Kinder erfolgte eine weitere Vorstellung der geplanten Untersuchung an einem gesonderten Elternabend. Es war mir wichtig, nicht nur die Einverständniserklärung der Eltern für die Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung zu erhalten, sondern diese umfassend in die Thematik einzuführen und von der Bedeutung des Themas zu überzeugen. Da nicht davon auszugehen war, dass alle Beteiligten schon Vorkenntnisse zu der Gewaltproblematik an den Schulen hatten, erfolgte eine umfassende Einführung in das Thema. Hierzu erstellte ich ein Informationsschreiben für die Eltern,²⁵⁴ indem einzelne Punkte gegebenenfalls nachgelesen werden konnten. Dabei stellte ich neben dem Status Quo in der Gewaltursachenforschung auch die Gründe dar, warum es sinnvoll sein könnte, mit Gewaltprävention schon in der Grundschule zu beginnen. In dem

²⁵⁴ vgl. Kapitel 10: Anhang Elternbrief

Elternbrief und auf dem Elternabend wurden die wesentlichen Entscheidungsgründe für die Untersuchung an der Gertrudis Schule dargelegt. Die Eltern wurden über die geplante Datenerhebung der Untersuchung in Kenntnis gesetzt. Wichtig war es mir herauszustellen, dass keine Beurteilung der Kinder erfolgt, sondern generierte Daten nur in Bezug auf das Programm ausgewertet wurden. Die Lehrpersonen hatten keinen unmittelbaren Kontakt mit den erhobenen Daten und konnten so keine Rückschlüsse auf einzelne Kinder ziehen. Im Übrigen wurde eine Verschlüsselung der persönlichen Daten der Kinder zugesagt, so dass zwar zeitlich nachfolgende Datensätze einander zugeordnet werden konnten, jedoch eine Individualisierung der Daten unmöglich wurde. Neben den der Studie zu Grunde liegenden Vorüberlegungen erfolgte ebenfalls noch eine umfängliche Darstellung des eigenen Gewaltpräventionsprogramms durch die Schulleiterin. Die Eltern hatten anschließend ausführlich Gelegenheit weitere Fragen zum geplanten Projekt zu stellen. Hiervon wurde in nicht unerheblichem Umfang Gebrauch gemacht und es stellte sich heraus, dass ein großes Interesse an einer solchen Arbeit auch von Seiten der Eltern bestand. Zuletzt wurde den Eltern eine Einverständniserklärung ausgehändigt, mit der sie der Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung zustimmten.²⁵⁵

5.3. Der Prätest des Fragebogens

Neben der Vorstellung des Forschungsvorhabens und der datenschutzrechtlichen Absicherung, konnte nun mit der Überprüfung der Eignung der Untersuchungsmittel begonnen werden. Dazu wurde zunächst das standardisierte Befragungsinstrument getestet. Um sicher zu gehen, dass der Fragebogen geeignet in Bezug auf die zielgerichtete Forschungsfragen war, wurde er vor dem eigentlichen Einsatz im Feld getestet. Dieser Test des Fragebogens fand am 15.10.2003 in der Martin-Luther Grundschule in Neuss statt. Die Martin-Luther Schule wurde willkürlich und aufgrund persönlicher Kontakte ausgewählt. Obwohl diese Schule nicht unbedingt mit erheblichen sozialen Problemen belastet ist, wurde mir von der Klassenlehrerin berichtet, dass es sich bei der Probandenklasse eher um leistungsschwache Schüler handelte. Der Anteil der Kinder, deren Nationalität nicht deutsch war, lag bei etwa 50%. Bei diesen Kindern stellte sich nach Aussage der Klassenlehrerin besonders das Problem von Leseschwierigkeiten, da die Kinder zum Teil die deutsche Sprache erst neu lernen mussten. Auch wenn das Leistungsniveau in den an der Befragung teilnehmenden Klassen aus Bochum höher

²⁵⁵ vgl. Kapitel 10: Anhang Einverständniserklärung

zu erwarten war, schien die Situation an der Martin- Luther Schule für den Vortest gut geeignet. Es sollte ja gerade herausgefunden werden, ob auch die leistungsschwächeren Schüler die Fragebogen problemlos ausfüllen konnten. Ziel war es zu überprüfen, ob der entworfene Fragebogen in seiner Konzeption, von den Kindern verstanden wird und in der angestrebten Zeit von etwa einer Schulstunde vollständig bearbeitet werden konnte. Es sollten Erfahrungen zum „Ankreuzverhalten“ der Kinder gesammelt werden, insbesondere in Bezug auf die Frage der „Ankreuzehrlichkeit“. Dabei ging es um die generelle Eignung des Fragebogens in Bezug auf die Forschungsfragen. Darüber hinaus sollten die Einführungen und Erklärungen des Projektleiters kritisch begutachtet werden. Die Erklärungen zu den einzelnen Teilen des Fragebogens mussten klar und verständlich formuliert werden, ohne den Kinder ein bestimmtes Antwortmuster zu indoktrinieren. Die Anweisungen mussten daher neutral zu den einzelnen Testteilen gestellt werden. Der Test wurde mit einem Teil einer vierten Klasse im Rahmen des Förderunterrichts durchgeführt. Insgesamt nahmen 18 Kinder an dem Testlauf teil. Dabei wurde auf die Geschlechterparität geachtet, so dass neun Mädchen und neun Jungen den Fragebogen ausfüllten. Der gesamte Testverlauf wurde sowohl von dem Projektleiter als auch von der Klassenlehrerin schriftlich dokumentiert.

5.3.1. Durchführung des Prätests des Fragebogens

Der gesamte Fragebogen wurde in drei Teilen ausgeteilt. Jedem dieser Teile ging eine gesonderte Einführung anhand von Overhead-Folien voraus, die exakt den Deckblättern der einzelnen Testteile entsprachen. Dabei wurde den Kindern nicht nur die Aufgabenstellung erklärt, sondern sie konnten auch anhand einer Beispielaufgabe die Systematik direkt erproben. Da die einzelnen Komplexe des Fragebogens unterschiedliches Antwortverhalten voraussetzten, schien es mir am sinnvollsten, die jeweiligen Aufgaben zeitnah vor der eigentlichen Bearbeitung gesondert zu erklären. Die Kinder konnten so den Erklärungen mit Hilfe der Folie folgen und die einzutragenden Angaben direkt in die ihnen vorliegenden Fragebogenteile übertragen. Wie sich im Nachhinein herausstellte, war diese „Taktik“ offenbar besonders geeignet, die Motivation der Kinder für den Test zu erhalten. Sie waren jeweils sehr gespannt auf den nächsten Fragebogenabschnitt und konnten gleichzeitig nach der jeweiligen Bearbeitung entspannen.

Um 10 Uhr teilte ich den ersten Teil des Fragebogens an die Kinder aus. Hierbei handelte es sich um den FEES 3-4 Teil zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen, mit insgesamt 37 Aussagesätzen. Die Einführungspha-

se verfolgten die Kinder sehr motiviert. Sie verstanden die Hinweise zum Ankreuzverfahren ohne weitere Probleme. Die Kodierung der Fragebögen bereitete jedoch einige Schwierigkeiten. Eine Schülerin gab beispielsweise ihr Geburtsdatum mit „26.06. nächstes“, ein Schüler mit „Mit. Jan. 93“ an. Die Kinder hatten offenbar Schwierigkeiten ihr Geburtsjahr zu benennen. In ihren Augen folgte ihr Geburtstag noch in diesem Jahr oder, wenn sie in diesem Jahr schon Geburtstag gefeiert hatten, erst wieder im nächsten Jahr. Möglicherweise war die Einführung der Kodierung nicht präzise genug, so dass die Einführungen noch einmal überarbeitet wurde, und damit in der weiteren Untersuchung dieses Problem entschärft werden konnte. Die Übungsaussagen konnten allerdings wiederum alle beantworten, so dass sie keine Schwierigkeiten bereiteten. Die Probefragen schienen gut gewählt, da sie aus dem Alltag der Kinder stammten. Die Einführung des ersten Fragebogenteils dauerte etwa 5 Minuten. Anschließend begannen alle Kinder mit der Einschätzung der Aussagesätze. Der erste Bearbeiter hatte bereits nach 5 Minuten alle Aussagen beantwortet. Nach etwa 9 Minuten war die Hälfte der Kinder fertig, und nach 11 Minuten hatte auch der langsamste Teilnehmer alle Fragen beantwortet. Dieser Teil des Fragebogens bereitete allen Kindern offenbar keine größeren Problem. Bei der Bearbeitung lasen allerdings einige Kinder den Text halblaut mit oder versuchten sich mit dem Nachbar zu beraten. Vereinzelt befragten sich die Kinder gegenseitig nach den Antworten für die verschiedenen Fragen. Ein Kind verstand die Aussage, „In der Klasse halten wir alle zusammen.“ nicht und fragte nach deren Sinn. Nach einer kurzen Erklärung konnte die Frage aber auch von ihm bearbeitet werden. Ein Kind hatte sich in der Skalierung vertan, und das, was „überhaupt nicht stimmte“ unter „Stimmt genau“ notiert und umgekehrt. Diesen Fehler hat es jedoch selbständig erkannt und im Anschluss daran allein korrigiert. Einige Kinder korrigierten ihre Aussagen, in dem sie ihr zuvor gemachtes Kreuz wieder ausradierten und an einer anderen Stelle anbrachten.

Insgesamt konnte der erste Teil von allen Kindern gut, sicher und selbständig bearbeitet werden. Allerdings musste stark darauf geachtet werden, dass die Kinder allein arbeiteten und nicht abguckten. Nach Rücksprache mit der zweiten Beobachterin und den zuständigen Klassenlehrerinnen an der Gertrudis Schule wurde daher vereinbart, dass der Test in Bochum später unter den Bedingungen, wie sie für Klassenarbeiten galten, durchgeführt werden sollte. Beim späteren Test in Bochum wurden daher die Tische auseinander gezogen und zwischen den Platznachbarn die Tornister bzw. aufgeschlagene Bücher als Blickschutz aufgestellt. Die Tatsache, dass einige Kinder ihre Aussagen während der Bearbeitung noch einmal korrigierten, war wohl nicht auf Unverständnis zurückzuführen. Vielmehr

ist dies in der Grundschule als normal einzustufen, da die Kinder in ihrer Ausführung manchmal noch recht unentschlossen sind. Beide Beobachter stimmten in dieser Ansicht überein und hielten dies für nicht weiter problematisch. Auch die Verständnizwischenfrage zu einem Aussagesatz wurde als nicht problematisch eingestuft. In der Grundschule kann es passieren, dass Kinder für sie eigentlich bekannte Wörter oder Wortzusammenhänge nicht verstehen. Mit einem kurzen Hinweis kann ein solches Missverständnis aber schnell aufgeklärt werden. Auch stellen einige Kinder bewusst Zwischenfragen, damit ein Erwachsener schon einmal zwischendurch auf die erledigten Aufgaben guckt. Hier holen sich die Kinder eine Rückmeldung, die aber nicht unbedingt in einem Mangel an Verständnis begründet liegen.

Nachdem die ersten Kinder mit der Bearbeitung des ersten Testteils fertig waren, stellten sie weitere Zwischenfragen nach der Bewandnis des Tests und ob dieser benotet werden würde. Nach Rücksprache mit der zweiten Beobachterin konnte festgestellt werden, dass wohl auch in diesem Bereich die Einführungen des Fragebogens in der Unterrichtsstunde nicht klar genug den Sinn und Zweck der Untersuchung vermittelt hatten, und daher die Einleitung in diesem Punkt zu überarbeiten war.

Nach diesem ersten Testteil folgte die Einführung für den FEAS-Test zur Erfassung der Empathiefähigkeit der Kinder. Die Einführung dauerte erneut etwa fünf Minuten, und erfolgte mit den gleichen Mitteln wie im ersten Teil. Die Bearbeitungsgeschwindigkeit für diesen Teil ging deutlich auseinander. Der erste Schüler war mit den Antworten nach 4 Minuten fertig, und auch die Hälfte aller Schüler kam mit 6 Minuten sehr zügig durch den Fragebogen. Allerdings brauchte der langsamste weitere 5 Minuten und damit fast doppelt so lang, wie die Hälfte seiner Klassenkameraden. Die Kinder waren auch in diesem zweiten Teil noch hoch motiviert. Während der zweite Teil ausgeteilt wurde, kamen Zwischenrufe wie „Das macht Spaß!“ und „Kommt noch mehr?“. Allerdings kam, nachdem die ersten Kinder fertig waren, leichte Unruhe auf, da die Kinder nicht mehr beschäftigt waren. Spontan entschloss ich mich daher, den Kindern zu erlauben, auf der Rückseite der Fragebögen zu malen. Dies stellte sich als eine gute Idee heraus, da so eine brauchbare Arbeitsatmosphäre erhalten werden konnte. Auffallend war, dass die Kinder in diesem Teil offenbar länger über ihre Antworten nachdachten. Es kamen vereinzelt Verständnisfragen zu den Texten. So kannte ein Kind das Wort „hänseln“ nicht, einem anderen war der Begriff „stottern“ nicht geläufig. Beide Beobachter stellten fest, dass es sich eher um Einzelfälle handelte, die unter anderen Umständen gar nicht zu Verständnisproblemen geführt hätten. Genau wie im ersten Teil konnte man vereinzelt beobachten, dass die Kinder

versuchten ihre Antworten untereinander zu vergleichen. Im Übrigen trat ein praktisches Problem auf, welches von mir im Vorfeld nicht bedacht war. Da die Kodierung nur auf dem ersten Teil des Fragebogens vorgenommen wurde, mussten die Kinder besonders darauf achten, dass die Fragebögen richtig zugeordnet wurden. Die Bitte auch den zweiten Teil noch zu kodieren, erfolgte leider erst, nachdem alle Kinder den zweiten Teil schon bearbeitet hatten, und wurde nicht mehr von allen Kindern erfüllt. Die einzelnen Teile des Fragebogens musste daher von jedem Kind vor sich gesammelt werden. Am Schluss der Bearbeitung wurden dann alle Teile zusammen von den Beobachtern eingesammelt. Hier musste aufgrund des Kodierungsversäumnisses besonders auf die richtige Zuordnung geachtet werden.

Der dritte Teil bestand aus 6, dem EAS Test entliehenen, Bildsituationen. Nach einer kurzen Zwischenmotivation der Kinder, wurde mittels einer Beispielsituation erklärt, was zu tun war. Die Bearbeitungsgeschwindigkeiten des dritten Teils gingen weit auseinander. Während der schnellste wiederum nur etwa 4 Minuten brauchte und die Hälfte der Schüler die Situationen in etwa 8 Minuten erledigten, brauchte der langsamste Schüler etwa 12 Minuten. Die Kinder, die mit dem Fragebogen fertig waren, malten an ihren Bildern weiter oder unterhielten sich leise. Dabei ging es nach Beobachtungen meiner Kollegin allerdings um Themen, die mit dem Fragebogen nichts zu tun hatten. Sie wertete dies als ein Anzeichen nachlassenden Interesses oder nachlassender Konzentration. Insgesamt war der Lärmpegel im Vergleich zu den beiden vorherigen Abschnitten etwas erhöht, so dass man den Kindern anmerkte, dass sie langsam ermüdeten. Als Beispiel wurde eine Situation angegeben, in der ein Kind sich nach der Pause auf den Platz eines anderen Kindes gesetzt hatte. Die Kinder konnten jetzt reagieren, in dem sie das Kind von seinem Platz herunterzerrten, die Lehrerin über die Situation unterrichteten oder sie konnten sich still einen anderen Platz suchen. Letztere Möglichkeit wurde dann auch von den Kindern in der Beispielsfrage favorisiert. Die Beobachterin, die gleichzeitig Klassenlehrerin der Klasse war, meinte allerdings in der Nachbesprechung, dass die Kinder in der Realität eher die Situation ihr berichten würden. Sie zweifelte insoweit die Antwortehrlichkeit der Kinder an. Nachdem der Test um 10:50 Uhr nach 50 Minuten abgeschlossen war, wurden die einzelnen Testteile mit den Kinder noch einmal besprochen. Dazu wurden alle Testseiten als Overhead-Folien aufgelegt, damit die Kinder sich an die einzelnen Teile erinnern konnten. Die Nachbesprechung war nicht mehr sonderlich ergiebig, da die Kinder doch merklich angestrengt waren, und die Motivation, den Fragebogen noch einmal im Detail zu besprechen nicht mehr vorhanden war. Insgesamt sagten aber alle, sie hätten alle Teile gut beantworten können, und der Fra-

gebogen hätte ihnen Spaß gemacht. Dieser Eindruck deckte sich mit den Eindrücken der Beobachter. Die beobachtende Klassenlehrerin bemerkte, dass die Klasse ausgesprochen diszipliniert zugehört hätte und sehr konstruktiv an dem Fragebogen mitgearbeitet hätte. Das Klima war ihrer Ansicht nach erstaunlich ruhig und ihr fiel auf, dass auch alle leistungsschwachen Schüler den Fragebogen gut bearbeiten konnten.

Mit insgesamt 50 Minuten Bearbeitungszeit konnte der Fragebogen ziemlich genau in einer Schulstunde durchgeführt werden. Dies entsprach dem Konzentrationsvermögen der Kinder. Nach dem Test mussten sie allerdings zumindest für eine kurze Pause auf den Schulhof, um sich wieder regenerieren zu können. In der späteren Durchsicht fiel auf, dass zwei Kinder in ihren Antwortbögen teilweise Aussagesätze oder Situationen übersehen hatten und daher den Fragebogen nicht vollständig bearbeitet haben. Hierauf war zwar in den Bearbeitungseinführungen hingewiesen worden, jedoch hätte wohl noch eine weitergehende Kontrolle stattfinden müssen. Ein Bogen war auf Grund dieser Bearbeitungsfehler nicht mehr auswertbar. Bei dem FEAS Empathie Test gaben die Kinder zu 90% die gleichen Antworten. Das hier alle Kinder die Ergebnisse von einander abgeguckt haben, konnte ausgeschlossen werden, da die Kinder nach der Durchführung des ersten Fragebogenabschnitts noch einmal besonders auf selbständiges Arbeiten hingewiesen wurden, und dieses verstärkt von den anwesenden Beobachtern kontrolliert worden ist. Näher lag es daher, dass die Kinder auf Grund der Fragestellungen zu bestimmten Aussagen hingeleitet wurden und sie nicht so antworteten, wie sie wirklich handeln würden, sondern so wie sie dachten, dass es von ihnen erwartet würde.

Obwohl der FEAS auf seine Reliabilität und Validität getestet wurde, erschien er mir nach diesen Ergebnissen nicht geeignet, die empathischen Fähigkeiten der Kinder realitätsnah beschreiben zu können. Ob nun wirklich ein Problem der Antwortehrlichkeit der Kinder vorlag, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht mit letzter Sicherheit festgestellt werden. Jedenfalls erschien es in Bezug auf die Aussagekraft der in dieser Forschung generierten Daten als nicht mehr geboten dieses Testverfahren weiter zu verfolgen. Da auch andere Testverfahren zur Ermittlung der empathischen Fähigkeiten, die für diese Altersstufe geeignet waren, mich in ihrer Validität und Reliabilität nicht überzeugten, entschloss ich mich die Frage der Empathiefähigkeit gänzlich mit qualitativen Mitteln zu untersuchen. Da nunmehr der Fragebogen um etwa 10 Minuten in der Bearbeitungszeit verkürzt war, konnten im Gegenzug noch einige Täter/Opfer Fragen neu in den Fragebogen aufgenommen werden. Dabei handelte es sich um 10 klassische Fragen zu physischer und psychischer Gewalt, Eigentumsdelikten und Vandalismus aus jeweili-

ger Täter- und Opfersicht. Die Fragen wurden, wie beschrieben, dem Design des FEES angepasst und inhaltlich den Projektbegleitbögen des Bochumer Polizei Präventionsprogramms „Ohne Gewalt stark“²⁵⁶ bzw. den Unterlagen der Projektstudie „Gewalt an Schulen“²⁵⁷ entnommen. Da im Rahmen der Untersuchungsfragen das aktuelle Ausmaß von Gewalt an der Schule interessierte, konnte die Befragung insofern effizient verbessert werden. Des Weiteren wurden im Anschluss an den EAS- Teil noch zwei offene Fragen zu besonders positiven und besonders negativen Eigenschaften der Schule gestellt. Diese hatten jedoch nur rein informativen Stellenwert und wurden nicht zur direkten Hypothesenüberprüfung eingesetzt.

5.3.2. Auswertung des Prätests des Fragebogens

Zusammenfassend konnten folgende Ergebnisse aus dem Prätest für die späteren Befragungen an der Feldschule in Bochum gezogen werden:

1. Einleitung:

- Die Einleitung muss präzise die Kodierungsregeln erklären. Dies muss auch bei der späteren Durchführung von den Beobachtern kontrolliert werden.
- Die Kinder müssen explizit darauf hingewiesen werden, ihre Angaben auf Vollständigkeit zu überprüfen. Fehlende Angaben gefährden die Auswertbarkeit der Fragebögen.

Den Kindern muss die Wichtigkeit der selbständigen Antworten bewusst gemacht werden. Obwohl es sich nicht um eine Prüfung handelt, sind am besten die Regeln für Klassenarbeiten für die Bearbeitung zu vereinbaren, da den Kinder in dieser Situation bekannt ist, dass sie allein arbeiten sollen.

2. Beobachter:

Die Beobachter müssen bemüht sein, Zwischenfragen möglichst zeitnah zu beantworten.

Die Befragung sollte mit mindestens zwei Beobachtern durchgeführt werden, um „Abgucken“ und Vergleichen mit den Nachbarn zu vermeiden, aber auch um mögliche Zwischenfragen beantworten zu können.

²⁵⁶ Feltes, T., Projektbeschreibung zur Evaluation des Projekts "Ohne Gewalt stark" der Bochumer Polizei, im Internet: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/pdf/Projektbeschreibung%20OGS.pdf>

²⁵⁷ Schwind, H.D., et al., Gewalt in der Schule, 2. Aufl., 1997, S. 404f

3. Fragebogen:

Der Fragebogen war in seinem zeitlichen Volumen und seiner Verständlichkeit gut gewählt.

Der FEAS Teil zur Erfassung der Empathiefähigkeiten musste aus Sicherheitsgründen gestrichen werden, da hier nicht klar ermittelt werden konnte, ob die Kinder ehrlich geantwortet haben.

Der Fragebogen muss auf allen Einzelteilen kodiert werden.

Es hat sich bewährt, den Fragebogen in Abschnitte einzuteilen, da so die Abstände in den Bearbeitungsgeschwindigkeiten nicht zu groß wurden und für die schnelleren Kinder die Pausen nicht zu lang wurden.

Kinder die mit der Bearbeitung der Fragebogenteile eher fertig sind, müssen beschäftigt werden. Als besonders geeignet und wenig aufwendig empfahl sich hier den Kindern das Malen auf der Rückseite der Bögen zu erlauben.

5.4. Die Probeinterviews

Neben der Kontrolle des Fragebogens wurden auch drei Probeinterviews an der Gertrudis Schule geführt. Hierzu wurden drei Kinder der dritten Klasse zum Thema der Streitschlichtung befragt. Neben dem generellen Gesprächsverhalten der Kinder sollten auch die technischen Einsatzmittel erprobt und der bestmögliche Interview Ort gefunden werden.

Nachdem ersten Gespräch kristallisierte sich heraus, dass die Kinder wohl mehr Kommunikationsanreize benötigen würden, als von mir zunächst vermutet. Die generelle Frage, was die Kinder über die Streitschlichtung zu berichten wussten, schien sie zu überfordern. Es stellte sich das Problem, das die Kinder dazu neigten, präzise und kurz auf die an sie gestellten Fragen zu antworten. Ein längeres Gespräch, im Sinne von „Erzählen aus eigenen Erfahrungen“, kam nur sehr zögerlich in Gang. Dies lag wohl in erster Linie daran, dass die Kinder nicht wussten, über was sie eigentlich berichten sollten. Daher ging ich dazu über, das Interviewthema im Sinne der Forschungsfragen zu parzellieren. Diese Struktur erleichterte den Kindern im Wesentlichen den Gesprächsverlauf. So entwickelte sich aus den Erfahrungen der Probeinterviews auch die Struktur des Gesprächsleitfadens, wie er in den eigentlichen Interviews verwendet wurde. Die Kinder wurden nach ihren Erfahrungen in speziellen Teilbereichen der Streitschlichtung, die im Rahmen der Dokumentation und in Bezug auf die Forschungsfragen wichtig erschienen, be-

fragt. Wie bereits in der Entwicklung des Gesprächsleitfadens berichtet, wurde im Rahmen der Fragestellung des Interviewers darauf geachtet, den Kindern keine Antworten zu suggerieren. Die Erfahrungen aus den Probeinterviews flossen direkt in die Ausgestaltung des Gesprächsleitfadens ein, so dass das Instrumentarium quasi durch seinen Einsatz erst entwickelt wurde.²⁵⁸

Im Rahmen der Probeinterviews wurde weiterhin die verständliche Einführung des Interviewgrundes und seiner Modalitäten für die Kinder ausprobiert. Hier ging es darum den Kindern klar zu machen, dass alle Aussagen geheim und anonym behandelt würden, und dass die Teilnahme an den Interviews freiwillig war. Dabei ergaben sich aber keine Schwierigkeiten. Da die Interviews einzeln durchgeführt werden sollten, wurde der in der Schule vorhandene Streitschlichtungsraum als Ort für die Interviews gewählt. Hier konnten die Gespräche ungestört und in einer für die Kinder bekannten Atmosphäre durchgeführt werden.

Als Aufnahmegerät wurde ein Minidisplay mit einem Aktivmikrofon verwendet. Dieser eignete sich nicht nur wegen seiner guten Aufnahmequalität, sondern wurde von den Kindern aufgrund seiner kleinen Abmessungen als nicht besonders störend für das Gespräch empfunden.

5.5. Erprobung der teilnehmende Beobachtung/Hospitation

Erste Erfahrungen mit der Methodik der teilnehmenden Beobachtung konnten schon im Rahmen der Erprobung des Fragebogens gemacht werden. Die Kategorisierungen des Beobachtungsbogens erschienen sinnvoll, da das Verhalten der Kinder nach verschiedenen Kriterien dokumentiert werden konnte. Die Struktur des Beobachtungsbogens vereinfachte zudem die spätere Auswertung. Letztlich stellt die Methodik der teilnehmenden Beobachtung besondere Anforderungen an die Konzentration des jeweiligen Beobachters, so dass mit zunehmender Erfahrung, auch die Intensität der gemachten Entdeckungen zunahm. Letztlich war dies aber eine Übungsfrage und bedurfte keiner weiteren besonderen Erprobung mehr.

²⁵⁸ vgl. Kapitel 7.5: Auswertung der Interviews

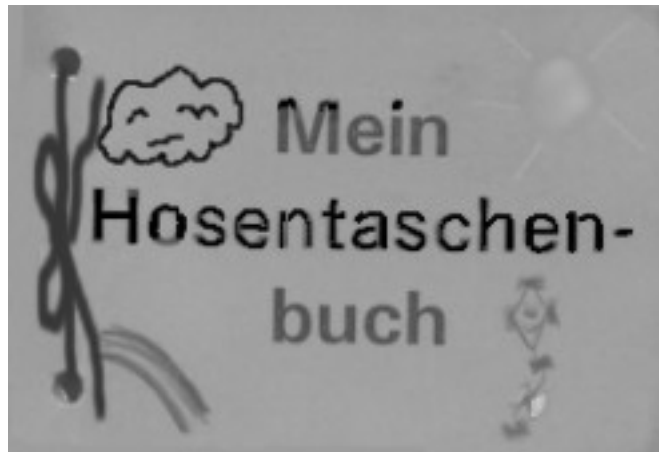


Abbildung 13: Beispiel eines gestalteten Covers eines Hotabu

6. Kapitel

Die Umsetzung an der Gertrudis Schule

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die konkrete Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule gegeben. Die Darstellungen stammen aus den eigenen Beobachtungen, die ich während des Untersuchungszeitraumes an der Schule machen konnte. Weitergehende Informationen



Abbildung 14: Die Gertrudis Schule

wurden aus einem Interview mit der Schulleiterin Frau Nottbohm

vom 18.01.2005 sowie der Internetseite der Gertrudis Schule bezogen.²⁵⁹

6.1. Die Gertrudis Schule

Die Gertrudis Schule liegt im Zentrum von Bochum-Wattenscheid. Durch den Schulbezirk führt die Haupteinkaufszone der Stadt und so gehören viele kleine

²⁵⁹ Die Informationen über Schule und die Zusammensetzung der Schülerschaft stammen aus der Internetpräsenz der Gertrudis Schule (www.bobi.net/gertrudis/), sowie aus dem Interview mit der Rektorin Meike Nottbohm vom 18.02.2005 in Bochum.

und mittelgroße Geschäfte, Lokale, Cafés und Handwerksbetriebe zum Einzugsbezirk der Schule. Im Norden grenzt ein neues innovatives Industrie- und Handelszentrum auf dem ehemaligen Gelände der Zeche Holland an den Schulbezirk an. Das vierstöckige Gebäude der Gertrudis Schule ist 99 Jahre alt und verfügt über einen kleinen Schulhof mit umfangreichen Baumbestand. Nach Umbauarbeiten auf dem Schulgelände, welche auch von den Eltern und Lehrern der Schule durchgeführt wurden, erhielt die Schule im Jahre 1999 eine Auszeichnung der Stadt Bochum als besonders umweltfreundliche Grundschule.

Im Schuljahr 2003/2004 besuchten 257 Kinder die Gertrudis Schule, 125 Jungen und 132 Mädchen. 37 Kinder waren ausländischer Herkunft, sie kamen überwiegend aus der Türkei, aber auch aus dem Libanon, Bosnien, Pakistan, Italien, Spanien, Holland und Rumänien.

Die Gertrudis Schule hat, was ihren Namen betrifft, eine bewegte Geschichte hinter sich. Zwischen ihrer Gründung im Jahr 1906 und 1941 hieß sie bereits Gertrudis Schule. Unter der Naziherrschaft wurde sie dann in Dietrich-Eckert-Schule umbenannt. Nach 1945 hieß sie wieder Gertrudis Schule, doch 1968 stand eine erneute Namensänderung in Grundschule Mitte 1 bevor. 8 Jahre später erhielt sie wieder einen neuen Namen, Gemeinschaftsgrundschule Vorstadtstr. 14. 1991 entschied sich die Schulkonferenz dafür, der Schule ihren historischen Namen Gertrudis Schule wiederzugeben.



Abbildung 15: Der Schlichtungsraum

Die Schule hat sich in ihrer pädagogischen Arbeit ein eigenes Konzept zur Förderung einer positiven Lern- und Erfahrungskultur gegeben. Ziele sind dabei unter anderem die Erziehung zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln, die Förderung von Hilfsbereitschaft und sozialer Verantwortung sowie die

Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Lernfreude.

In der Erfüllung ihrer Aufgaben arbeitet die Schule mit verschiedenen Partnern zusammen. Dabei gibt es eine enge Beziehung mit der örtlichen Polizei, die nicht nur im Bereich der Verkehrserziehung tätig wird. So nahmen auch schon Bezirksbeamte an Klassen- oder Schulkonferenzen teil und wurden in die Arbeit der Schule mit eingebunden. Es gibt auch Ko-operationen mit weiterführenden Schu-

len und Kindergärten in dem Schulbezirk. Gerade der Kontakt mit den weiterführenden Schulen wurde in den letzten Jahren in einem besonderen Arbeitskreis „Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen“ stetig ausgebaut. Dabei nehmen Lehrerinnen und Lehrer der Gertrudis Schule an Erprobungsstufenkonferenzen der weiterführenden Schulen teil oder machen sich mittels Unterrichtshospitationen ein Bild über das spezifische Anforderungsprofil der weiterführenden Schulen. Im Bereich der Gewaltprävention gibt es eine immer engere Zusammenarbeit mit einigen Schulen des Einzugsgebietes. Es werden Erfahrungen ausgetauscht und Fortbildungen durchgeführt. An einer Realschule wurde bereits das BMM für die Sekundarstufe I eingeführt, so dass eine kontinuierliche Weiterführung des Mediationskonzepts stattfinden kann.²⁶⁰

Einmal im Jahr lädt die Gertrudis Schule Vertreter der umliegenden Kindergärten zum Erfahrungsaustausch ein. Thema ist neben der pädagogischen Ausrichtung der Vorschularbeit im Kindergarten auch die Gewaltprävention.

Die Gertrudis Schule kann sich über eine aktive Elternschaft freuen. Die Eltern unterstützen die Lehrer nicht nur bei Ausflügen oder Klassenfahrten, sondern engagieren sich auch im Sport-, Kunst- oder Förderunterricht, bei Projektwochen oder Aktionstagen sowie bei der Betreuung des Computerraums. Schon zum Untersuchungszeitpunkt verfügte die Gertrudis Schule über ein breites Angebot außerschulischer Aktivitäten. Neben Sportkursen, wie Judo, Fußball, Tischtennis, Handball, rhythmischer Sportgymnastik oder Basketball, gab es auch Computerkurse.

Seit dem Schuljahr 2004/2005 wurde die Gertrudis Schule zur Ganztagschule erweitert. Über 50 Kinder nehmen seitdem die Ganztagsangebote der Gertrudis Schule wahr. Im außerschulischen Bereich ist den verantwortlichen Betreuern das Streitschlichtungsmodell der Gertrudis Schule bekannt. So können die Kinder bei außerschulischen Streitigkeiten die Streitschlichtung aufsuchen. Die Übungsleiter unterstützen sie dabei. In verschiedenen Projekten wurde an der Gertrudis Schule das Thema Gewaltprävention bereits thematisiert. Neben dem Projekt „Starke Kinder-Faire Kinder“ in dessen Zusammenhang unter anderem auch das Hosentaschenbuch entwickelt wurde, gab es mit dem Projekt „Kleine Schritte zum Frieden“ auch eine Aufarbeitung der Geschehnisse am 11.09.2001.²⁶¹

²⁶⁰ Interview mit der Rektorin Meike Nottbohm vom 18.02.2005 in Bochum.

²⁶¹ Weitere Informationen zu den Projekten an der Gertrudis Schule im Internet: www.bobi.net/gertrudis/Projekt/guide.htm

6.2. Das BMM an der Gertrudis Schule

Erstmalig wurde das BMM an der Gertrudis Schule im Jahre 2000 mit Beschluss der Schulkonferenz eingeführt. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden vor der Einführung des Programms, zum Teil an der Thomas Morus Akademie, zum Teil aber auch direkt an der Gertrudis Schule, im Umgang mit dem BMM geschult. Die Fortbildungen konnten an der eigenen Schule stattfinden, da die Schulleiterin selber zur Ausbildung von Schulmediatoren befähigt ist. Neben der Schulung der Lehrer, werden auch die Eltern in die Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule einbezogen. Zusätzlich zur generellen thematischen Einführung des Programms im Rahmen der Klassenpflegschaftssitzungen, werden in regelmäßigen Abständen spezielle Elterntrainings von der Schulleitung organisiert, um die Eltern im Umgang mit dem Schlichtungsleitfaden zu schulen. Die Trainingskurse sind unter den Eltern sehr beliebt und werden stark frequentiert. Im Dachgeschoss des Schulgebäudes wurde ein Streitschlichtungsraum eingerichtet. Diesen Raum konnten die Kinder in seiner Einrichtung mitgestalten. Es finden sich hier, neben allen Streitschlichtungsutensilien auch eine Ausstellung der Arbeiten der Kinder, die sie im Rahmen des Projektes „Kleine Schritte zum Frieden“ im Jahre 2001 durchgeführt haben. Angelehnt an das Motto des damaligen Projektes, weisen in den Schulfluren und Treppenaufgängen kleine Fußspuren den Weg zum Schlichtungsraum. Für die Lehrer stehen im Schlichtungsraum Materialien und Literatur zur Streitschlichtung zur Verfügung. Alle Streitschlichtungen werden von den Kindern über einen „Feedback-Bogen“ dokumentiert und im Schlichtungsraum gesammelt.

Für Streitschlichtungen stehen im schulischen Zeitplan immer Montags die erste und Donnerstag die fünfte Stunde zur Verfügung. Entschließen sich die Kinder eine Streitschlichtung zu besuchen, so melden sie sich hierzu über den Friedensbriefkasten an. Je nach Auslastung des Schlichtungsraumes werden den Kindern dann ihre jeweiligen Schlichtungstermine über die Klassenlehrerinnen vermittelt. Anmeldungskarten zur Streitschlichtung liegen in jeder Klasse aus. Darüber hinaus hängen auch in allen Klassen Plakate zur Streitschlichtung aus. Das Gewaltpräventionsprogramm ist auch auf dem Schulhof präsent. So gibt es auf dem Schulhof eine Friedensbank, auf die sich die Kinder zur Konfliktlösung auf dem Schulhof zurückziehen können.

Um den Kindern eine selbständiges Konfliktgespräch im Wege der Peer-Mediation zu ermöglichen, wurden im Jahre 2003 zwei Friedenskoffer angeschafft. In diesen Koffern werden alle Materialien, die zur Durchführung eines Schlichtungsgespräches nötig sind, aufbewahrt. Zunächst wurden diese Koffer in die Klassenräume des vierten Schuljahrs gestellt. Es ist geplant auch für das dritte Schuljahr Friedenskoffer anzuschaffen. Die Koffer selbst sind handelsübliche Kinderkoffer mit dem Motiv des kleinen Prinz.

Bei der Einführung des Klassentrainings werden die Lernziele des Leitfadens „Kinder lösen Konflikte selbst!“ berücksichtigt. Die Trainings beginnen bereits in der ersten Klasse und bauen systematisch aufeinander auf. Die Kinder der untersuchten Klassen haben mit dem BMM bereits im 1. Schuljahr begonnen. Von Seiten der Schulleitung ist es angestrebt, im Abstand von 2-3 Wochen einen Ausbildungsblock durchzuführen. Ziel ist es dabei etwa 6



Abbildung 16: Szene aus dem Klassentraining

Streitgeschichten pro Schulhalbjahr zu behandeln. An der Gertrudis Schule konnten aber im Untersuchungszeitraum aufgrund der Personalsituation und des umfangreichen Lehrplans die Trainings nicht in der angestrebten Intensität durchgeführt werden. Im Erhebungszeitraum wurden in den vierten Klassen insgesamt sechs Trainingseinheiten a zwei Stunden im Schuljahr durchgeführt. Zusätzlich wurde von den Kindern das Hotabu im Rahmen des Kunstunterrichts gebastelt und gestaltet.

6.3. Beispiel für den Aufbau und die Durchführung des Klassentrainings anhand der Einführung des Hotabu

Mit dem eigentlichen Klassentraining wurde im Oktober 2003 in je zwei Doppelstunden begonnen. Zunächst wiederholten die Kinder den Lernstand aus dem vergangenen Jahr. Da die Kinder bereits in den vorherigen Jahrgangsstufen das Streitschlichtungsmodell ausführlich kennen gelernt haben, sollte im vierten Schuljahr nun noch das Hotabu und der gleichaltrige Streithelfer eingeführt werden. Im Februar 2004 wurde mit den neuen Streitschlichtungsvarianten begonnen.

Aufbau und Durchführung der Trainingsstunden, wie sie an der Gertrudis Schule stattfanden, lassen sich am besten an einem konkreten Beispiel aufzeigen.

Im Rahmen der Hospitationen nahm ich an den Einführungen des Hotabu und des gleichaltrigen Streithelfers teil. Diese Einführungen wurden von der Rektorin Frau Nottbohm persönlich geleitet, da sie als Mediatorenausbilderin über die größte Erfahrung im Umgang mit dem BMM verfügte. Die jeweiligen Klassenlehrerinnen assistierten in den Einführungsstunden, um in Zukunft selbst die Trainings übernehmen zu können. Die Klassen wurden in Gruppen zu je 15 Kindern aufgeteilt, so dass in jeder Lerneinheit immer nur die Hälfte der Kinder einer Klasse geschult wurde. Dies geschah um die Trainingseffekte zu intensivieren. In



Abbildung 17: Kind erkennt Streitanteile

der Klasse 4a wurde zunächst das Konzept des Hotabu vorgestellt. Die Klasse 4b fing hingegen mit dem gleichaltrigen Streithelfer an. Anhand der Einführung des Hotabu in der Klasse 4a beschreibe ich im folgenden den Ablauf der Einführungsstunden. Die didaktische Umsetzung des Konzeptes folgte dabei sowohl bei der Einführung des gleichaltrigen Streithelfers als auch beim Hotabu einem einheitlichen Grundprinzip.

Das erste Training zum Hotabu fand in der Klasse 4a am 21.01.2004 mit 5 Jungen und 10 Mädchen statt. Zunächst wurden die Kinder anhand einer kurzen Bildergeschichte auf das Thema Streitschlichtung eingestimmt. Auf dem ersten Bild der Geschichte waren zwei streitende Kinder zu sehen. Auf dem nächsten Bild „petzten“ sie ihren Streit bei ihren Vätern. Daraufhin schriegen sich

auch die Väter an, so dass der Streit von Bild zu Bild eskalierte, bis sich die Eltern schlugen. Parallel dazu sah man, wie sich die Kinder mehr und mehr wieder vertrugen und am Schluss wieder miteinander spielten, während sich Ihre Väter immer noch schlugen.

Die Bildergeschichte wurde folgend erklärt und es wurde auf ihren doppelten Sinn hingewiesen. Die Kinder verstanden die Geschichte sehr schnell und lachten viel. Es wurde erklärt, dass man richtiges Streiten erst einmal erlernen müsse. Dazu wurde von Frau Nottbohm an die bekannte Streitschlichtung erinnert. Nunmehr sollten die Kinder das Hotabu kennen lernen, womit sie ihren Streit in Zukunft auch allein lösen könnten. Um im späteren Verlauf der Stunde ein Schlichtungsgespräch mit dem Hotabu simulieren zu können, sollten die Kinder sich einen

Partner suchen, damit sich Zweiergruppen bildeten. Nachdem die Gruppen gebildet waren, stellte Frau Nottbohm die Streitgeschichte vor, deren Lösung in der Trainingsstunde geübt werden sollte. Die Streitgeschichte wurde mit Hilfe einer Wandzeitung an die Tafel geheftet. Frau Nottbohm erklärte dazu, dass diese Geschichte nicht an dieser Schule passiert sei und dass auch niemand in der Klasse so heiÙe wie die handelnden Personen. Die Geschichte lautete wie folgt:

„Ulrike hat ihren neuen Anspitzer auf den Tisch gestellt. Jan nimmt sich den Anspitzer und spitzt damit seine Stifte an. Ulrike ärgert sich darüber und holt den Anspitzer von Jan zurück. Dazu kneift sie Jan in den Arm.“

Frau Nottbohm erzählte die Geschichte. Anschließend nahm sie zwei Handpuppen, die den Kinder aus vorherigen Übungen schon bekannt waren und spielte die Geschichte noch einmal nach. Nun lasen zwei Kinder die Streitgeschichte erneut vor. Anschließend erzählten zwei andere Kinder die Streitgeschichte noch einmal mit eigenen Worten. Nachdem die Geschichte nun bekannt war, sollten die Schüler die Streitanteile der Kinder aus der Geschichte benennen. Dies wurde wiederum je zwei mal wiederholt. Anschließend sollten die Kinder die Streitanteile an der Wandzeitung unterstreichen. Ein Kind wollte dabei für Ulrike unterstreichen, „sie ärgert sich und kneift Jan in den Arm“. Frau Nottbohm erklärte dazu, dass man sich ärgern dürfe und dies keine Streitanteil im Sinne einer Handlung sei. Daher sei nur dass kneifen von Ulrike zu unterstreichen.

Abschließend gab Frau Nottbohm den Kindern die Handpuppen selber in die Hand. Sie sollten dabei die Rolle einer streitenden Partei übernehmen und in der Ich-Form erzählen, was sie getan haben.

Nachdem die Streitgeschichte eingeführt war, wurde den Schülern die Übungsmappemappe zur Streitschlichtung vorgestellt. Diese enthielten die gleichen Utensilien, wie die Friedenskoffer. Anhand einer Beispielsmappe wurden die Materialien aufgebaut und noch einmal separat erklärt. Die Mappen enthielten im Einzelnen:

1. Namenskarten

Auf die Namenskarten sollten die Kinder ihren jeweiligen Namen, den sie in der Schlichtungsübung übernahmen aufschreiben. In den Gruppen gab es jeweils eine Ulrike und einen Jan.

2. Würfel

Die Würfel sollten zum Lösen genutzt werden, falls die Kinder sich nicht einigen konnten, wer bei dem Schlichtungsgespräch anfangen durfte.

3. Notizzettel

Hier sollten die Kinder mögliche Ideen notieren, wenn sie etwas sagen wollten aber kein Rederecht im Streitgespräch hatten.

4. Regelkarten

Auf den drei Regelkarten waren die Gesprächsregeln notiert: „Ausreden lassen“, „zuhören“, „nicht beschimpfen“.

5. Blaue und Gelbe Handlungskarten

Auf den Handlungskarten sollten die Kinder notiert, was sie von dem anderen erwarten, und was sie bereit waren zu tun. Die Handlungskarten dienten der Vorbereitung des Friedensvertrags.

6. Ein Friedensvertrag

Auf dem Friedensvertrag sollten die Kinder die im Schlichtungsgespräch getroffenen Vereinbarungen notieren und mit ihren Unterschriften verbindlich machen.

7. Eine Tischdecke

Die Mappe enthielt eine Tischdecke, um eine gemütliche Atmosphäre zu schaffen, die die Kinder in der Anwendung des Hotabu an den Schlichtungsraum erinnern sollte.

Die Kinder ordneten die einzelnen Elemente der Schlichtungsmappe, ihrer Bedeutung nach, dem Leitfaden des Hotabu zu.

Nachdem die Schlichtungsmappe erklärt war, gestalteten alle Gruppen ihren Übungstisch. In einer Gruppe, einer reinen Jungengruppe, gab es drei Kinder, so dass ein Kind die Übung beobachten sollte und aufpassen sollte, ob die beiden Akteure seiner Gruppe auch alles richtig machten. Nachdem alle Vorbereitungen getroffen waren, sollte dann eine Demonstrationsgruppe mit der Streitschlichtung mit dem Hotabu beginnen. Dabei wurde das Schlichtungsgespräch nicht in Gänze vorgestellt. Die Kinder demonstrierten das Schlichtungsgespräch nur zur Hälfte. Die Regeln der Schlichtung wurden dabei verlesen, der Streit aus der jeweils eigenen Sicht erzählt und auch die eigenen Gefühle in dem Konflikt wurden

benannt. Der „Rollentausch“ wurde indes nicht vorgeführt. Parallel zum Rollenspiel der Demonstrationsgruppe hatte Frau Nottbohm eine Wandzeitung



Abbildung 18: Kinder spielen die Streitgeschichte

aufgehängt, auf der die einzelnen Punkte des Hotabu notiert waren, auf. Neben den einzelnen Punkten war eine Skala mit „Plus“ und „Minus“ vermerkt.

Nach der Vorführung der Demonstrationsgruppe, wurde innerhalb der Klasse das Gesehene besprochen und kritisch begutachtet. In den Skalen „Plus“ und „Minus“ auf der Wandzeitung wurden dabei positive und negative

Kritikpunkte, die den beobachtenden Kinder aufgefallen waren notiert. Im Wesentlichen war aber alles richtig, so dass nun alle Gruppen mit der Streitschlichtungssimulation starten konnten. Nachdem alle Kinder ihre Rollenspiele beendet hatten, stellten alle Übungsgruppen nacheinander die ausgehandelten Vereinbarungen der Friedensverträge vor. Es war noch Zeit, spezielle Probleme im Umgang mit dem Hotabu zu besprechen, wovon die Kinder in unterschiedlichem Maße Gebrauch machten. Nach der Doppelstunde war das Training beendet.

6.4. Probleme in den Einführungsstunden

Wenn ich im Folgenden einige kritische Anmerkungen zur Art und Weise der Einführung des Hotabu und des gleichaltrigen Streithelfers machen werde, so soll dies nicht als Kritik an den didaktischen Fähigkeiten der die Übungen leitenden Lehrkräfte missverstanden werden. Ich gebe insbesondere zu bedenken, dass für die Kinder die unterrichtliche Umsetzung dieses Teils des BMM etwas völlig Neues darstellte. Vieles sollte erst erprobt werden, so zum Beispiel die Frage, ob die Kinder zuerst den gleichaltrigen Streithelfer kennen lernen sollten, oder ob sofort das Hotabu eingeführt werden könnte. Ob den Kindern der Umgang mit der neu erlernten Methode gelang, lag in manchen Fällen auch an außerplanbaren Faktoren. Jeder der einmal schulische Erfahrungen sammeln konnte, wird wissen, dass die Arbeitsfähigkeit der Kinder in starkem Maße variieren kann. In einer Trai-

ningseinheit konnte beispielsweise festgestellt werden, dass die Kinder zu Beginn der Stunde besonders unruhig und unkonzentriert waren. Ein wesentlicher Grund hierfür lag aber wohl darin, dass am Nachmittag zuvor die Fenster der Klasse geputzt worden waren und die gesamte Fenster- und Wanddekoration in der Klasse entfernt war. Die Stunde musste also zunächst mit einigen Aufräumarbeiten begonnen werden, so dass hier eine Unruhe in der Klasse vorprogrammiert war.

Ob eine Unterrichtsstunde im Einzelnen so abläuft, wie sie geplant wurde, kann auch von Faktoren abhängen, die vom Planenden nicht beeinflusst werden können. Gleichzeitig möchte ich darauf hinweisen, dass zwar ohne Zweifel die von mir beobachteten Unterrichtsstunden zum BMM akribisch vorbereitet wurden, jedoch keine Sondersituation geschaffen wurde, um der Evaluationssituation im besonderen Maße Rechnung zu tragen. Vielmehr ging es in der Tat darum, den bestmöglichen Weg für die praktische Umsetzung des Trainings zu finden. Bei den beobachteten Stunden handelte es sich um Situation, die von allen Unwägbarkeiten, wie sie auch im normalen Schulbetrieb vorkommen, beeinflusst wurden. In der Regel verliefen die Übungen in einer ruhigen und konzentrierten Atmosphäre. Besonderen Anklang bei den Kindern fanden die Einführungen der Streitgeschichte und die Vorstellung der Schlichtungsmappen. Die Kinder konnten sich dadurch wieder gut an die Streitschlichtung erinnern. Einigen Kindern fiel es schwer, die einzelnen Streitanteile in der Streitgeschichte zu erkennen. So wurden nicht immer alle Streitanteile gleich gefunden oder auch Gefühle wie Ärger oder Wut als Handlungen definiert. Etwa 2/3 der Übungsstunden konnten die Kinder selber agieren. Besonders wichtig für die späteren Rollenspiele war es, dass die Demonstrationsgruppe die Arbeit mit dem Schlichtungsleitfaden gut präsentierten. Kam es hier, wie in einem Fall in den Einführungsstunden geschehen, zu Problemen, so wurden anschließend auch von den einzelnen Gruppen in den Rollenspielen vermehrt Fehler begangen.

Ein Problem stellte sich schon bei der Ausführung der ersten Schritte des Hotabu heraus. Unter Punkt 1. gibt das Hotabu beispielsweise die Anweisung „Wir begrüßen uns.“ Die Kinder lasen bei der Umsetzung im Rollenspiel nur den Text vor, anstatt sich wirklich zu begrüßen. Auch wenn ein Streithelfer im Konflikt zwischen den Parteien vermittelte, kam es hier zu Verständnisproblemen. So wurden von den Streithelfern die einzelnen Anweisungen des Hotabu nur vorgelesen, anstatt sie direkt an die Parteien weiter zu geben. Beispiel Hotabu Punkt 4: „Ich sage dir jetzt was passiert ist.“ anstatt, „Ulrike, sage Jan was passiert ist.“ Die Kinder waren dadurch verwirrt, und wussten zum Teil nicht wie sie fortfahren sollten. In Einzelfällen stellte der Streithelfer selber das Geschehene aus der Streitgeschichte vor. Besonders deutlich wurden die Probleme, als es im Schlichtungsleitfaden um

den Rollentausch ging. Die Kinder sollten dabei die Rolle des Gegenübers einnehmen und die Geschehnisse aus seiner Sicht berichten. Das Hotabu gibt als Ausführungsanweisung *„Ich sage jetzt, was mir als ... passiert ist.“* vor. Den Kindern fiel es auffallend schwer, nun tatsächlich in der Ich- Form von den Erlebnissen des anderen zu berichten. Viele berichteten hier aus der eigenen Perspektive über die Ansichten des anderen. So wurde beispielsweise formuliert, *„Ulrike hat sich darüber geärgert, dass...“* oder *„Ich, als Jan, habe der Ulrike den Anspitzer weggenommen.“* obwohl das Kind im Rollenspiel tatsächlich den Jan verkörperte. In der Übung wurde deutlich, dass im Training besonders auf die Einhaltung der sprachlichen Rituale geachtet werden muss. Möglicherweise können die Anweisung in dem Hotabu noch deutlicher für die Kinder dargestellt werden, indem nicht eine abstrakte Handlungsanweisung formuliert wird, sondern konkret schon der Beginn der Rollenübernahme formuliert wird. *„Mir als ... ist passiert.“* oder *„Ich als ... habe mich über ... geärgert.“*

Die sprachlichen Rituale erleichtern den Kindern offensichtlich sehr die praktische Umsetzung. Möglicherweise sind dabei konkrete Formulierungen für die Kinder einfacher zu verstehen, als abstrakte Handlungsanweisungen. Auf jeden Fall muss hier im Training besonders intensiv geübt werden.

Ein anderer Fehler, der in den Rollenspielen immer wieder vorkam, war die Tatsache, dass die Kinder auf die einzelnen Handlungskarten mehrere Vorschläge aufgeschrieben haben. Um später eine Vereinbarung für den Friedensvertrag zu finden, sollen die Kinder übereinstimmende Karten einander zuordnen. Schreibt ein Kind beispielsweise *„Ich erwarte, dass du dich entschuldigst.“* und das andere Kind *„Ich bin bereit mich zu entschuldigen.“*, so stimmen die Karten überein, und können zu einer Vereinbarung im Friedensvertrag formuliert werden. Schreibt nun ein Kind mehrere Vorschläge auf eine Karte, so können diese nicht mehr einzeln einem anderen Vorschlag zugeordnet werden. Dies ist sicherlich kein größeres Problem und bedarf nur einer ausreichenden Übung, um von den Kindern verstanden zu werden.

Schwieriger scheint es dagegen für die Kinder zu sein, die Vereinbarungen für den Friedensvertrag zu formulieren. Häufigster Fehler war es, dass die Kinder einfach die Vorschlagskarten abgeschrieben haben. So standen also beide Vorschläge *„Ich erwarte, dass du dich entschuldigst.“* und *„Ich bin bereit, mich zu entschuldigen.“* im Friedensvertrag. Die Vereinbarungen sollte aber lauten, *„Jan entschuldigt sich bei Ulrike.“*

Diese sprachliche Transferleistung fällt den Kindern mitunter schwer. Hier ist festzustellen, dass das BMM einige Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder stellt. Gerade für Kinder deren Muttersprache nicht deutsch ist,

können Probleme entstehen, auf die im Training besondere Rücksicht genommen werden muss. Im Übrigen wurde deutlich, dass die Kinder für die Vorschlagskarten und die Verhandlungen zum Friedensvertrag viel Zeit benötigen. In den beobachteten Rollenspielen brauchten einige Kinder hierfür mehr als eine halbe Stunde. Dies bestätigte, dass für ein Klassentraining immer eine Doppelstunde eingerechnet werden sollte.

Im Rahmen der Einführung des gleichaltrigen Streithelfers kam es bei den Verhandlungen darüber hinaus zu dem Phänomen, dass der Streithelfer fast immer an der Verhandlung aktiv mitwirkte und teilweise eigene Vorschläge machte. Es muss wohl die Rolle des Streithelfers im Besonderen den Kindern verdeutlicht werden, und herausgestrichen werden, dass es sich hierbei nur um einen neutralen Vermittler handelt.

In der Art der Vorschläge für mögliche Vereinbarungen in den Friedensverträgen, waren die Kinder ausgesprochen „kreativ“. Es wurden immer mindestens 3 Vereinbarungen für den Friedensvertrag geschlossen. In vielen Fällen waren es deutlich mehr. Die Vorschläge reichten von „*Wir/ich entschuldige mich/uns.*“ über „*In der nächsten Pause spielen wir miteinander.*“ bis „*Ich gebe dir ein Eis aus.*“ oder „*Ich kaufe dir ein Geschenk.*“

In der späteren Besprechung fiel den Kindern auf, dass sie in vielen Vereinbarungen den anderen durch materielle Dinge entschädigen wollten. Dies widersprach ihrem Verständnis nach dem Ansinnen des Friedensvertrags; Frieden könne man nicht kaufen. Es wurde daher beschlossen, dass keine Vereinbarungen mehr geschlossen werden sollten, die Geld kosten. Dies wurde in den Klassen zum Teil heftig diskutiert. Hintergrund war der wohl ortsspezifische Brauch unter den türkischen Kindern, sich nach einem Konflikt einen „Döner“²⁶² auszugeben. Auch in den türkischen Familien gibt es dieses Ritual, wie die Kinder zu berichteten wussten. Man einigte sich daher für den „Döner“ in der Gertrudis Schule eine Ausnahme zu machen. Weiterhin wurde von den Kindern vorgeschlagen eine vierte Gesprächsregel mit dem Inhalt „Wir lachen uns nicht aus.“ für das Schlichtungsgespräch zu vereinbaren. Gerade in den Übungsstunden kam es häufiger vor, dass die Kinder sich übereinander mokierten, wenn sie

²⁶² Der Döner, auch als Dönerkebab (v. türkisch *döner*: "sich drehend" und *kebab*: "das am Spieß gegrillte") bezeichnet, ist ein türkisches Gericht, das ursprünglich aus Hammelfleisch hergestellt wird. Inzwischen werden aber auch Rind-, Lamm- oder Hühnerfleisch verwendet. Die Griechen, deren Geschichte, Tradition und Küche durch die osmanische Oberherrschaft über Jahrhunderte mitgeprägt wurde, nennen den Döner "*Gyros*" (deutsch = "Drehspieß") und stellen ihn aus Schweinefleisch her. Gyros besteht im Gegensatz zu Döner jedoch nie aus Hackfleisch. Aus Wikipedia, die freie Enzyklopädie im Internet, <http://de.wikipedia.org/wiki/Kebab>

einen Fehler gemacht haben oder Leseschwierigkeiten hatten. In den realen Schlichtungen war dies indes nie ein Problem, so dass es sich streiten ließ, ob eine solche zusätzliche Regelung Sinn machte. Die Diskussion wurde nicht beendet, so dass von Seiten der Verantwortlichen überlegt wird, diese neue Regel im nächsten Jahr einmal auszuprobieren.

Auch die Lehrkräfte zogen aus den Übungsstunden neue Erkenntnisse. Es stellte sich heraus, dass es sinnvoller war, zunächst den Streithelferleitfaden einzuführen und dann erst die Schlichtung zu zweit ohne Streithelfer mit dem Hotabu zu erarbeiten. In diesem Sinne soll die nächste Ausgabe des Konzeptes „Kinder lösen Konflikte selbst!“ verändert werden. Den Kindern biete sich dadurch die Möglichkeit, die Rolle des gleichaltrigen Streithelfers mit der der Lehrerin im Schlichtungsgespräch, zu vergleichen. Es zeigte sich in den Übungsstunden, dass dieses Vorgehen, das Verständnis der Kinder für die Rolle des Streithelfers stark fördert. Gerade die Schwierigkeiten, die die Kinder im Umgang und mit der Formulierung des Friedensvertrages hatten, lassen ein separates Training für den Friedensvertrag als sinnvoll erscheinen. Auch hier soll an einer möglichen Weiterentwicklung des Konzeptes gearbeitet werden. Dennoch haben die Beobachtungen der Trainingseinheiten gezeigt, dass alle Kinder den Umgang mit dem Hotabu und dem Streithelfer erlernen können. Auch wenn in den Rollenspielen noch Fehler gemacht wurden, schienen die Kinder die Grundprinzipien der neuen Schlichtungsmöglichkeiten verstanden zu haben. Dies bestätigte ebenfalls die wachsende Zahl der Kinder, die das Hotabu tatsächlich zur Lösung ihrer Konflikte eingesetzt hat.



Abbildung 19: Zeichnung eines Schülers, 9 Jahre der Martin-Luther Schule

7. Kapitel

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Auswertung der mittels Fragebogen und Interviews erhobenen Daten.

7.1. Die Auswertung des Fragebogens

Mit dem Fragebogen sollte in erster Linie eine Ist- Analyse durchgeführt werden, d. h. es sollte festgestellt werden, wie stark einzelne untersuchungsrelevante Merkmale bei den Kindern schon ausgeprägt waren. Hier ging es vornehmlich um die eigenen Kompetenzeinschätzungen der Kinder, ihr Aggressionspotential und um das Ausmaß und die Art und Weise möglicher Gewaltphänomene in der Grundschule.

Darüber hinaus sollte festgestellt werden, ob sich nach einem weiteren Jahr Streitschlichtungsprogramm eine irgendwie geartete Veränderung bezüglich der untersuchungsrelevanten Items nachweisen lassen könnte. Dabei ergab sich allerdings die Schwierigkeit, dass alle Kinder seit dem 1. Schuljahr das BMM schon

erlernt haben und gemeinsam an den Klassentrainingsprogrammen teilgenommen haben. Drei Schuljahre Klassentraining und Schlichtungserfahrungen lagen schon hinter den Kindern. Die Ergebnisinterpretation im Sinne einer Wirksamkeitsanalyse des BMM war daher in besonderem Maße erschwert und kann nur die aktuellen Eindrücke zu den jeweiligen Zeitpunkten der Fragebogenerhebungen darstellen. Eine genauere Analyse war indes nur mittels der Interviews möglich, da hier die Kinder über einen längeren Zeitraum in einer für sie aktuellen Konfliktlage begleitet werden konnten. Allerdings sind einige allgemeine Daten die mittels des Fragebogens erhoben werden konnten, für die Interpretation der Interviews von Bedeutung, so zum Beispiel die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe nach Geschlecht oder Schlichtungserfahrung. Die Ergebnisse der Fragebogenanalyse können aufgrund der kleinen Stichprobengröße auch nicht zu einer Verallgemeinerung der Aussagen genutzt werden. Daher erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in gekürzter und nur auf einige Besonderheiten der Untersuchungsgruppe beschränkter Form. Die Ergebnisse haben eher deskriptiven Charakter und sollen einen objektiven Einblick in die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe vermitteln.

7.2. Allgemeine Daten:

Bevor ich zur Auswertung der einzelnen untersuchungsrelevanten Fragestellungen übergehe, möchte ich vorab einige Merkmale der Untersuchungsgruppe beschreiben.

7.2.1. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Geschlecht zum Zeitpunkt der Befragung

			Zeitpunkt der Befragung		
			Okt 03	Jul 04	Gesamt
Geschlecht	Mädchen	Anzahl	34	34	68
		% z.Z. der Befragung	66,7%	66,7%	66,7%
	Jungen	Anzahl	17	17	34
		% z.Z. der Befragung	33,3%	33,3%	33,3%
	Gesamt		51	51	102
			100%	100%	100%

Insgesamt wurden 51 Kinder mittels Fragebogen sowohl im Oktober 2003 als auch im Juli 2004 befragt. Dabei nahmen 34 Mädchen und 17 Jungen an der Befragung teil. Dies ergibt eine Gruppenzusammensetzung von etwa 2/3 Mädchen und 1/3 Jungen.

7.2.2. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Klasse zum Zeitpunkt der Befragung

			Zeitpunkt der Befragung		Gesamt
			Okt 03	Jul 04	
Klasse	4a	Anzahl	27	27	54
		% z.Z. der Befragung	52,9%	52,9%	52,9%
	4b	Anzahl	24	24	48
		% z.Z. der Befragung	47,1%	47,1%	47,1%
	Gesamt		51	51	102
			100%	100%	100%

Dabei nahmen 24 Kinder aus der Klasse 4b und 27 Kinder aus der Klasse 4a an den jeweiligen Befragungen teil, so dass die Gruppe nach Klassenzugehörigkeit etwa halbiert werden konnte.

7.2.3. Zusammensetzung Untersuchungsgruppe nach Schlichtungserfahrungen zum Zeitpunkt der Befragung

			Zeitpunkt der Befragung		
			Okt 03	Jul 04	Gesamt
Schlichtung	Keine	Anzahl	51	32	64
	Schlichtung	% z.Z. der	100%	62,7%	62,7%
		Befragung			
	Schlichtung	Anzahl	0	19	38
		% z.Z. der	0%	37,3%	37,3%
		Befragung			
	Gesamt		51	51	102
			100%	100%	100%

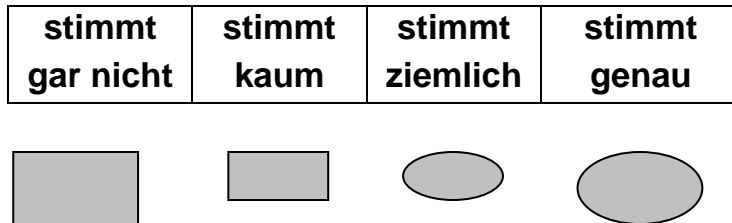
Betrachtet man das Verhältnis, zu welchen Anteilen die Kinder der Untersuchungsgruppe Streitschlichtungserfahrungen im 4. Schuljahr sammeln konnten, so können knapp 40% der Kinder Schlichtungserfahrung nachweisen.

7.3. Auswertung Täter/Opferfragen

Mit Hilfe der Täter Opferfragen sollte herausgefunden werden welche Arten von Gewalt an der Grundschule überhaupt vorhanden sind. Dabei wurde sowohl nach verbaler und körperlicher Gewalt, als auch nach weitergehenden juristischen Tatbeständen wie Wegnahme oder Sachbeschädigung gefragt. In einem zweiten Schritt sollten mögliche Veränderungen dokumentiert werden, ob sich die Einstellung der Kinder zu den verschiedenen Aussagen nach einem Schuljahr verändert haben. Den Kindern wurden dabei Aussagen präsentiert, die sie, je nachdem wie genau die Aussagen auf sie zutrafen, für sich einschätzen sollten.

Beispiel:

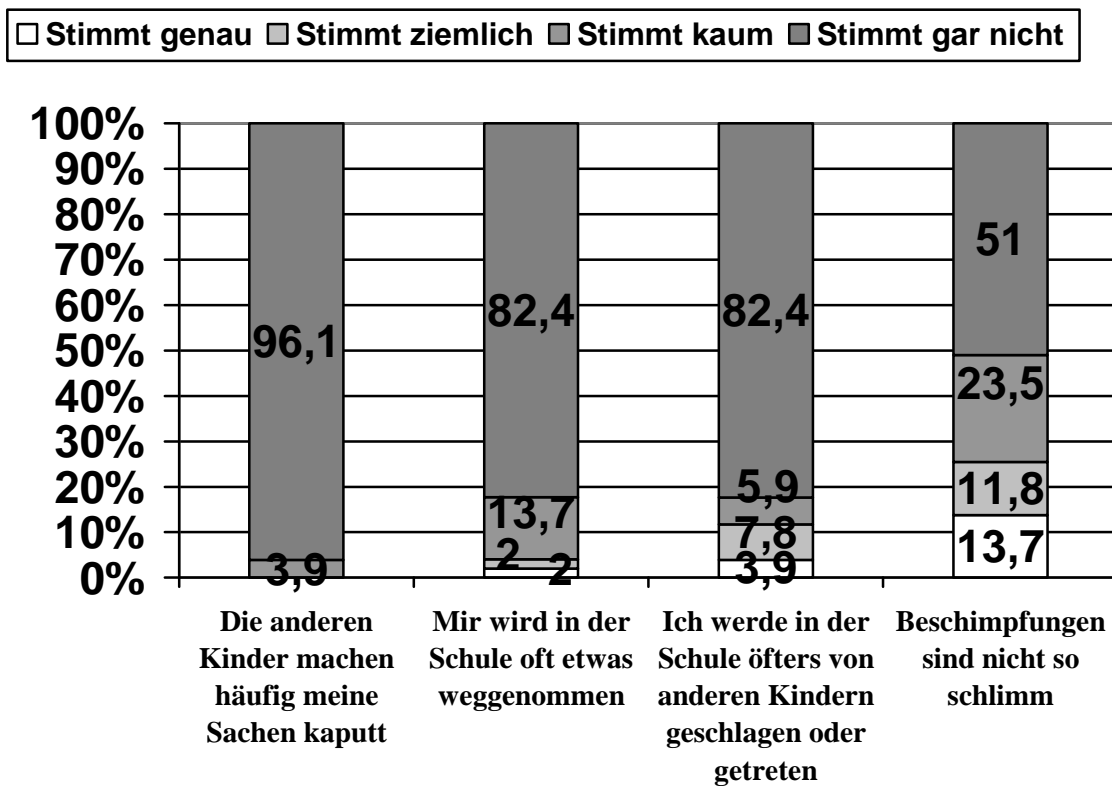
11. Wir schlagen oder treten uns öfters in der Schule.



7.3.1. Analyse der Antworten aller Kinder

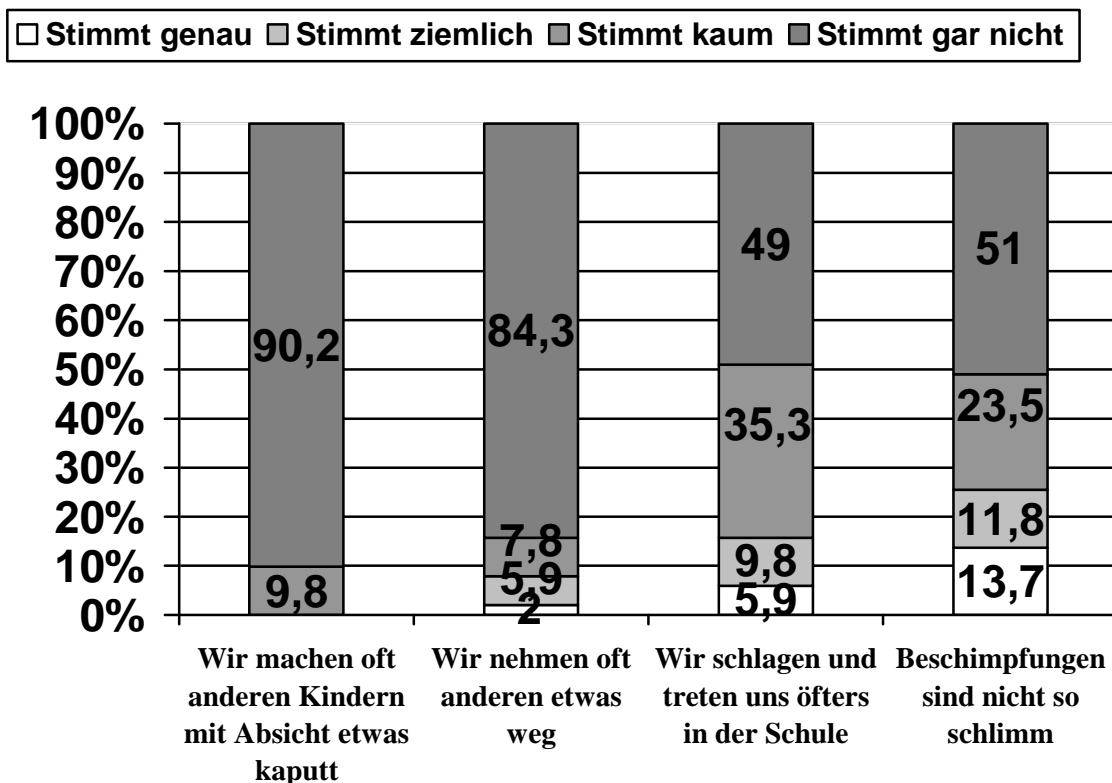
Zunächst bezieht sich die Auswertung auf die Angaben, die alle Kinder der Untersuchungsgruppe machten.

7.3.1.1. Vergleich Antworten aller Kinder zu Arten der Gewalt als Opferfrage Oktober 2003



Die Befragung der Kinder im Oktober 2003 aus Opfersicht zeigt ein eindeutiges Bild, welche Arten von Gewalt unter den Kinder in der Grundschule vorherrscht. Nur 4% aller Kinder gaben an, es stimme genau oder es stimme ziemlich, dass ihnen in der Schule öfter etwas weggenommen würde. Noch eindeutiger sind die Angaben in Bezug auf Zerstörung von Eigentum. Auf kein Kind traf es ziemlich oder genau zu, dass ihm in der Schule öfter etwas von anderen Kindern kaputt gemacht wurde. Immerhin 11,7% der Kinder gaben an, es stimme ziemlich oder genau, dass sie in der Schule von anderen Kindern geschlagen würden. 25,5% der Kinder fanden es als für sie genau oder ziemlich zutreffend, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien. Stellte man die Fragen aus Tätersicht, so ergab sich ein ähnliches Bild.

7.3.1.2. Vergleich Antworten aller Kinder zu Arten der Gewalt als Täterfrage Oktober 2003

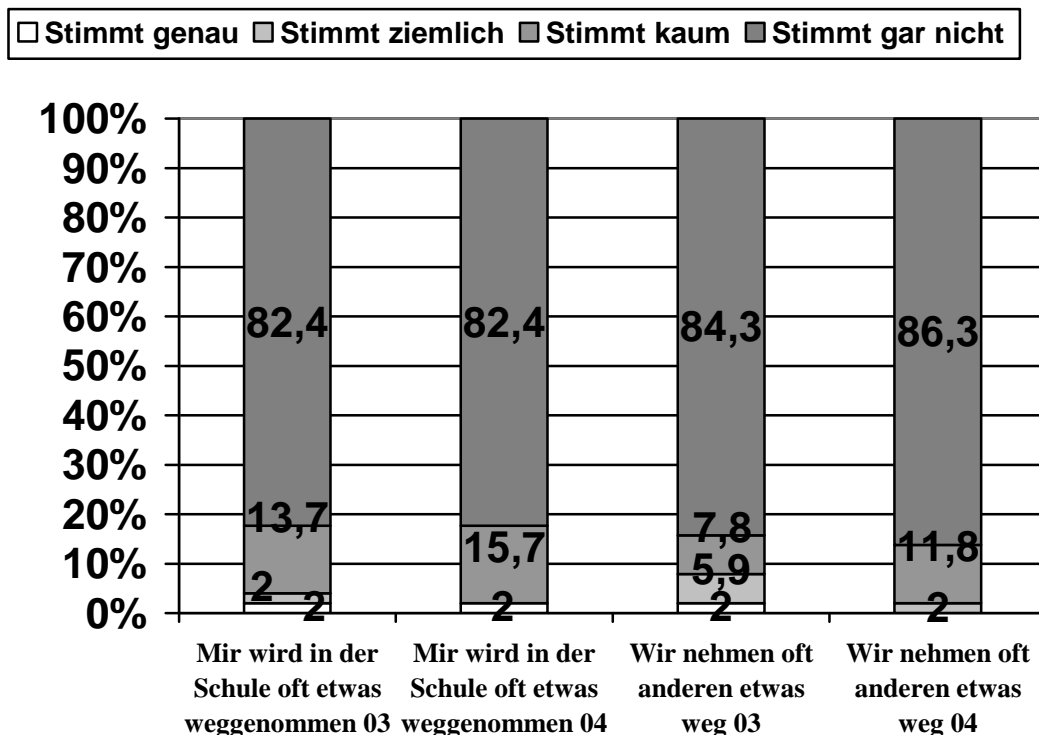


Wegnahme oder Zerstörung fremden Eigentums scheinen in der Grundschule auch aus Tätersicht keine Problemfelder darzustellen. Nur 7,9% der Kinder gaben an, es stimme genau oder es stimme ziemlich, dass sie in der Schule oft an-

deren etwas wegnehmen. Kein Kind gab an, dass es genau oder ziemlich stimme, dass sie anderen Kindern oft mit Absicht etwas kaputt machen würden. Immerhin gaben 15,7% der Kinder an, dass sie sich in der Schule öfter schlagen oder treten würden. Dieser Wert liegt sogar höher, als die Angaben, welche die Kinder aus Opfersicht machten. Die Ergebnisse aus der Oktoberbefragung zeigen die Schwerpunkte in welcher Art Gewalt an der Gertrudis Grundschule stattfand. Wegnahmen oder Sachbeschädigungen hatten dabei einen verschwindend geringen Anteil und stellten in der Gertrudis Grundschule kein Problemfeld dar. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus der qualitativen Interviewbefragung. Hier ging es ebenfalls in keinem Fall um Wegnahme oder Zerstörung fremden Eigentums.

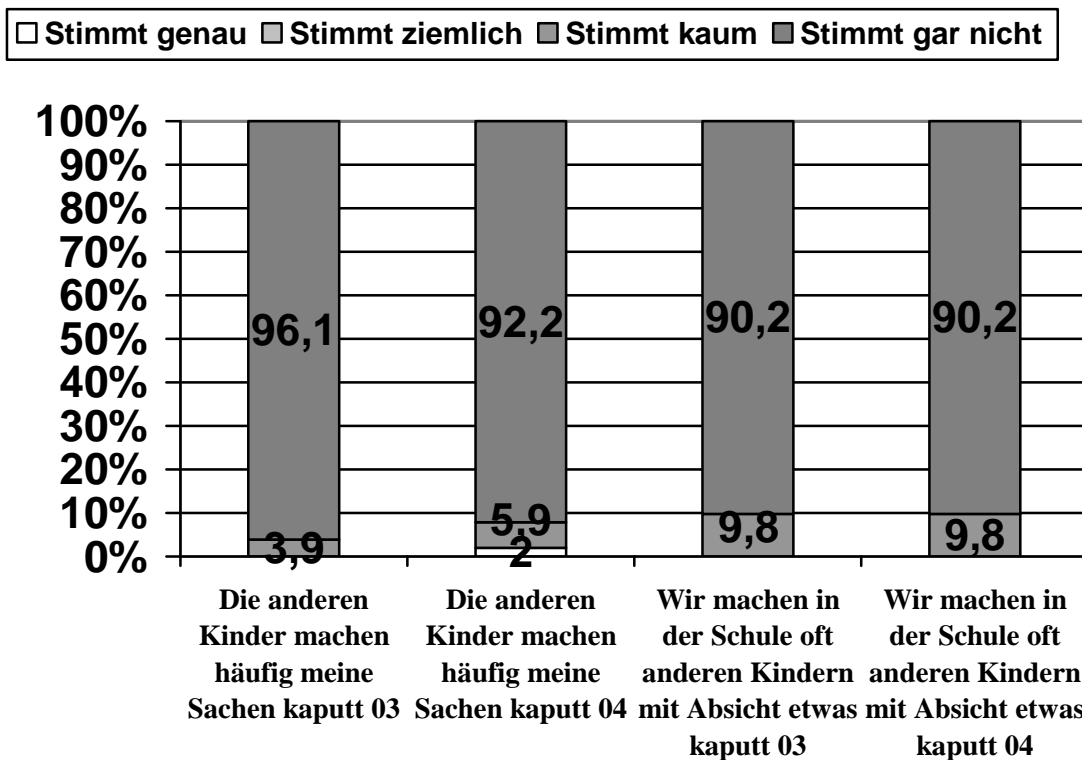
Körperliche Gewalt wie Schlagen oder Treten fand indes schon in weitaus höherem Maße an der Grundschule statt. Auch in ihrer Einstellung zu verbaler Gewalt sind die Kinder nicht zurückhaltend und zeigen gegenüber Beschimpfungen eine nicht zu unterschätzende Akzeptanz. Immerhin etwas über ein Viertel aller Kinder fand in der Umfrage 2003 Beschimpfungen nicht so schlimm. Vergleicht man nun die Antworten der Kinder in den jeweiligen Kategorien mit ihren Antworten im Juli 2004, so werden diese Einschätzungen bestätigt.

7.3.1.3. Vergleich Antworten aller Kinder zur Wegnahme im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



Sowohl aus Täter als auch aus Opfersicht, bleiben die Werte zum Fragenkomplex der Wegnahme fast konstant. Wegnahmen sahen die Kinder nicht als ein Gewaltproblem an ihrer Grundschule an. Ebenso verhält es sich mit den Angaben zu Zerstörungen.

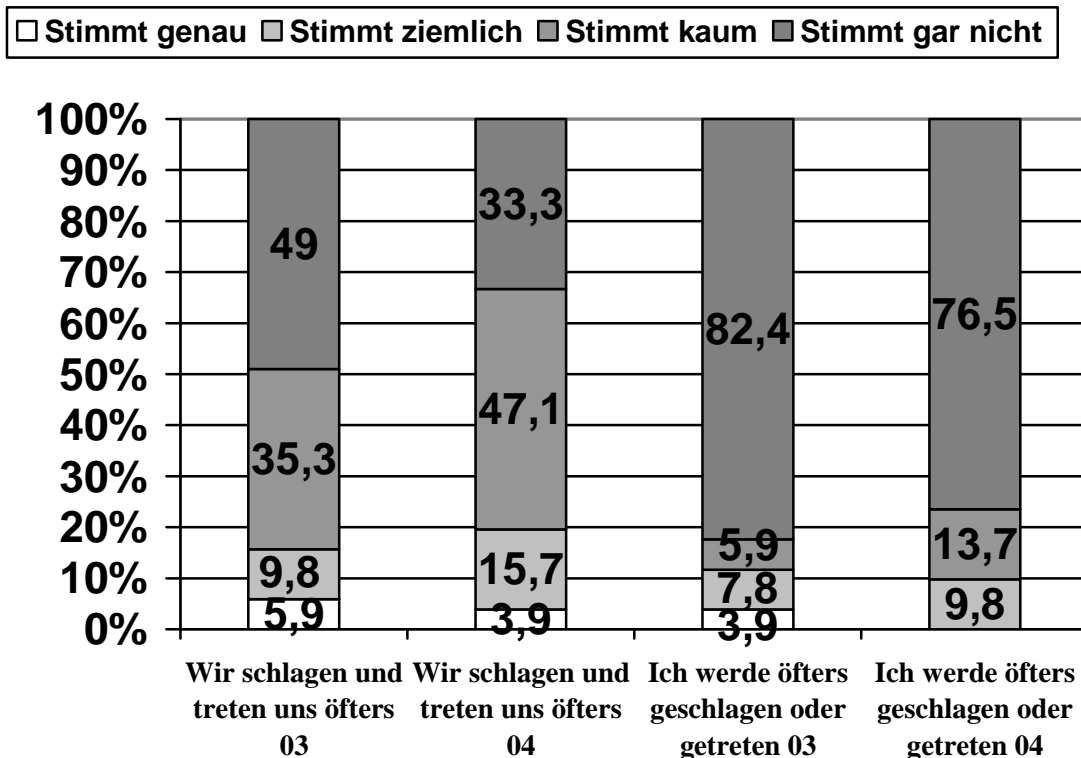
7.3.1.4. Vergleich Antworten aller Kinder zur Zerstörung im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



Sowohl im Oktober als auch im Juli bestätigen die Kinder, dass sie weder anderen mit Absicht etwas kaputt gemacht haben, noch das ihnen von ihren Mitschülern etwas mit Absicht kaputt gemacht worden ist.

Wegnahmen oder Zerstörungen spielten demnach an der Gertrudis Grundschule eher eine untergeordnete Rolle, soweit man das Auftreten von Gewalt betrachtet. Interessanter für die Frage welche Arten von Gewalt sich an der Gertrudis Schule fanden, waren die Aussagen der Kinder in Bezug auf körperliche Gewalt wie Schlagen oder Treten bzw. ihre Einschätzung zu verbaler Gewalt. Vergleicht man nun die Angaben zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 mit denen im Juli 2004 ergibt sich folgendes Bild.

7.3.1.5. Vergleich Antworten aller Kinder zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



Es fällt auf, dass im Oktober 2003 noch 49% aller Kinder angaben, sie schlagen oder treten sich gar nicht. Im Juli waren es nur noch 33,3% der Kinder. Andererseits meinten im Oktober 2003 nur 35,3% der Kinder, dass diese Aussage kaum auf sie zuträfe, d. h. dass sie sich kaum in der Schule schlagen oder treten würden. Im Juli 2004 waren dies immerhin 47,1%. Es fand also eine Verschiebung statt, so dass die Kinder ihre Aussagen relativierten. Gleiches ist auch bei den Kindern zu erkennen, die angaben es stimme genau, dass sie sich in der Schule öfters schlagen oder treten. 5,9% waren im Oktober 2003 dieser Meinung, während im Juli 2004 dies nur noch 3,9% für sich bestätigen konnten. Bei der Frage, ob diese Aussage für sie ziemlich zuträfe, antworteten im Oktober 2003 9,8% der Kinder zustimmend, während sich diese Zahl im Juli 2004 auf 15,7% erhöhte. Fasst man nun die Aussagen „wir schlagen und treten uns in der Schule gar nicht oder kaum“ zusammen, so waren im Oktober 2003 84,3% der Kinder dieser Meinung. Im Juli 2004 bestätigten dies 80,4% der Kinder. Ähnlich verhält es sich mit den Angaben der Kinder, die meinten es stimme ziemlich oder genau, dass sie sich in der Schule schlagen oder treten würden. Waren im Oktober 2003 15,7% dieser Ansicht, erhöhte sich die Zahl im Juli 2004 geringfügig auf 19,6%.

Bei der Betrachtung dieser Entwicklung muss allerdings die geringe Stichprobengröße berücksichtigt werden. In Absolutenzahlen lässt sich eine 4%tige Verschiebung durch abweichende Angaben von lediglich zwei Kindern begründen. Letztlich sind die Zahlen daher ungefähr vergleichbar, so dass sich aus Tätersicht der Kinder das Ausmaß an körperlicher Gewalt in der Schule nicht verändert hat. Nimmt man dabei die Entwicklung der gleichen Frage aus Opfersicht hinzu, so wird deutlich, dass sich weder im positiven noch im negativen Sinne eine Entwicklung erkennen lässt.

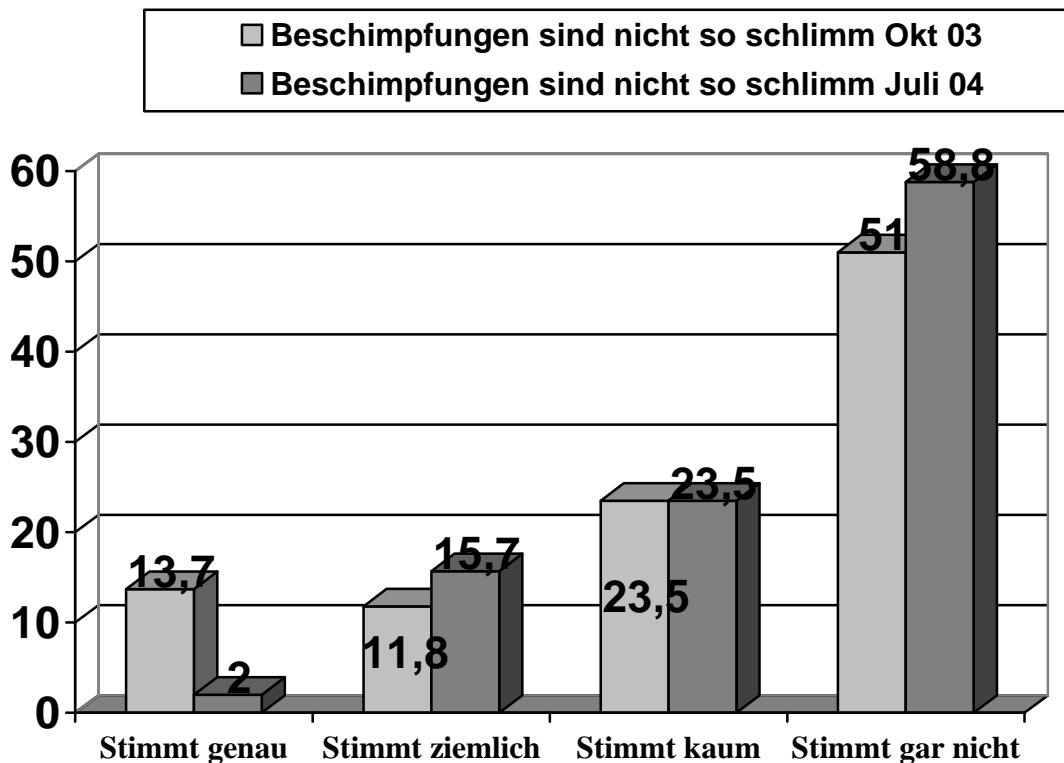
Fasst man die Kategorien „es stimmt gar nicht oder es stimmt kaum, dass ich in der Schule geschlagen oder getreten werde“ zusammen, so waren im Oktober 2003 88,8% der Kinder dieser Meinung. Im Juli 2004 vertraten aber 90,2% der Kinder diese Ansicht.

Insgesamt kann daher festgestellt werden, dass sich die Einschätzungen zur körperlichen Gewalt von Seiten der Kinder nicht wesentlich geändert hatte, wenn man die Vergleichszeitpunkte Oktober 2003 und Juli 2004 in Bezug setzt.

Ein weiterer Ansatzpunkt für das Vorhandensein von Gewalt an der Gertrudis Grundschule waren die Einschätzungen der Kinder zu verbaler Gewalt. Hier wurde die Frage nicht explizit als Täter- oder Opferfrage von verbaler Gewalt gestellt, sondern es wurde nach der individuellen Einstellung der Kinder gegenüber Beschimpfungen gefragt. Aus der Gewaltursachenforschung ist bekannt, dass Kinder bei der Definition von Gewalt eher den engen, d.h. körperlichen Gewaltbegriff bevorzugen. Verbale Attacken werden nicht unbedingt schon als Gewalt angesehen. Zumindest hängt aber die Einschätzung, wann durch eine verbale Äußerung die Grenze zu einer Beleidigung oder Beschimpfung überschritten ist, von der individuellen Einschätzung des Empfängers bzw. Senders ab, so dass eine Aussage in Form einer Täter oder Opferfrage weniger Sinn zu machen schien. Die Frage zielte daher eher auf die innere Entwicklung ab, ob die Kinder im Bereich der verbalen Gewalt mit Beschimpfungen sensibler umgingen als noch ein Jahr zuvor. Die folgende Darstellung ist weniger geeignet, die absolute Häufigkeit des Auftretens verbaler Gewalt an der Gertrudis Schule festzustellen. Viel mehr sollte die individuelle Einstellung der Kinder zu verbaler Gewalt zugänglich gemacht werden.

Noch im Oktober 2003 gaben 25,5% der Kinder an, dass es für sie genau oder ziemlich zuträfe, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien. Im Vergleich zur Juli Befragung ergaben sich hier einige Entwicklungen.

7.3.1.6. Vergleich Antworten aller Kinder zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004



Betrachtet man die Ergebnisse gerade in den „Extremaussagen“ „stimmt genau“ und „stimmt gar nicht“, so lässt sich feststellen, dass die Kinder Beleidigungen im Juli 2004 wohl größere Bedeutung beimessen, als noch im Oktober 2003. Während im Oktober 2003 noch 13,7% der Kinder der Meinung waren, Beschimpfungen seien nicht so schlimm, so bestätigten dies nur noch 2% im Juli 2004. Auch in der anderen „Extremaussage“ es „stimme gar nicht“, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien, ergibt sich das gleiche Bild. Waren im Oktober 2003 noch 51% dieser Meinung, sind es im Juli 2004 gar 58,8%. Anscheinend sehen die Kinder verbale Gewalt, wie Beschimpfungen, im Juli 2004 etwas kritischer als noch im Oktober 2003.

7.3.1.7. Zusammenfassung der Auswertung nach den Angaben aller Kinder

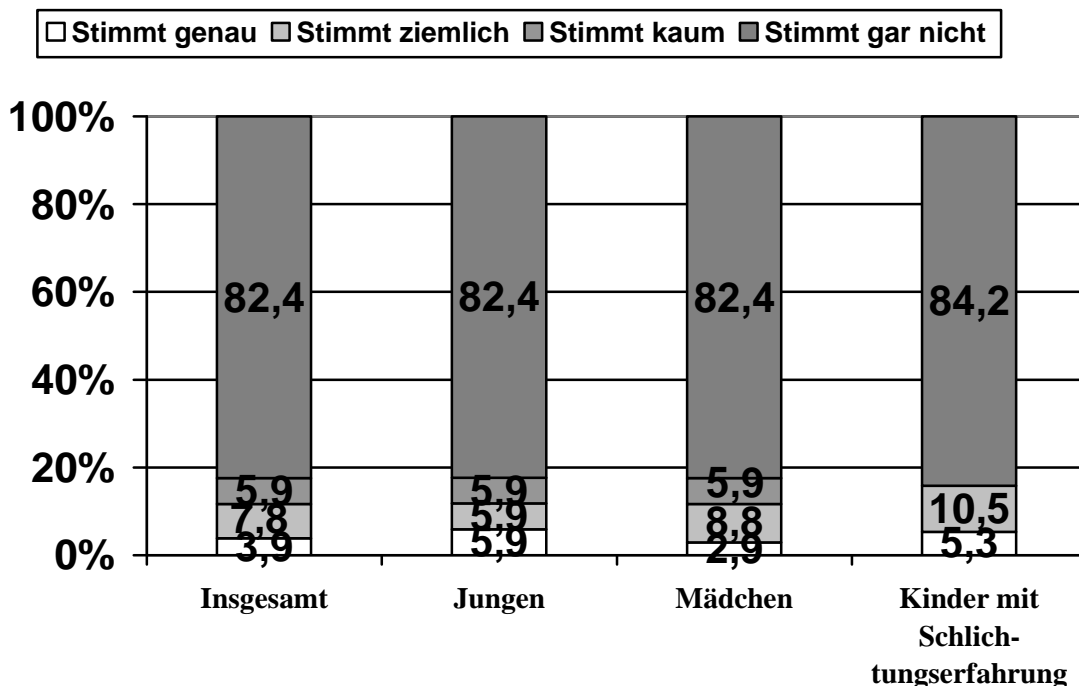
Nach der Auswertung der Täter- Opferfragen kann festgestellt werden, dass in der Grundschule Zerstörung fremden Eigentums oder dessen Wegnahme keine Rolle spielen. Spricht man über Gewalt in der Grundschule so liegen dabei aus Sicht der Kinder in erster Linie körperliche oder verbale Auseinandersetzungen

vor. Für die Frage nach der Wirksamkeit des BMM konnten im Bereich der körperlichen Gewalt keine nennenswerten Veränderungen festgestellt werden. Die Aussagen der Kinder von Oktober 2003 und Juli 2004 entsprachen sich weitestgehend. Im Bereich der Akzeptanz von Beleidigungen konnte festgestellt werden, dass die Kinder nun häufiger auch Beleidigungen als Angriffe wahrnahmen und auf Beleidigungen sensibler reagierten. Hier könnte sich tendenziell das BMM ausgewirkt haben, da gerade in den Klassentrainings besondere Gesprächsregeln ritualisiert vermittelt wurden. Die Kinder werden somit auf einen fairen kommunikativen Umgang miteinander vorbereitet. Dabei geht es auch um die eigenen Einstellungen zu Beschimpfungen.

7.3.2. Analyse der Angaben von Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrungen

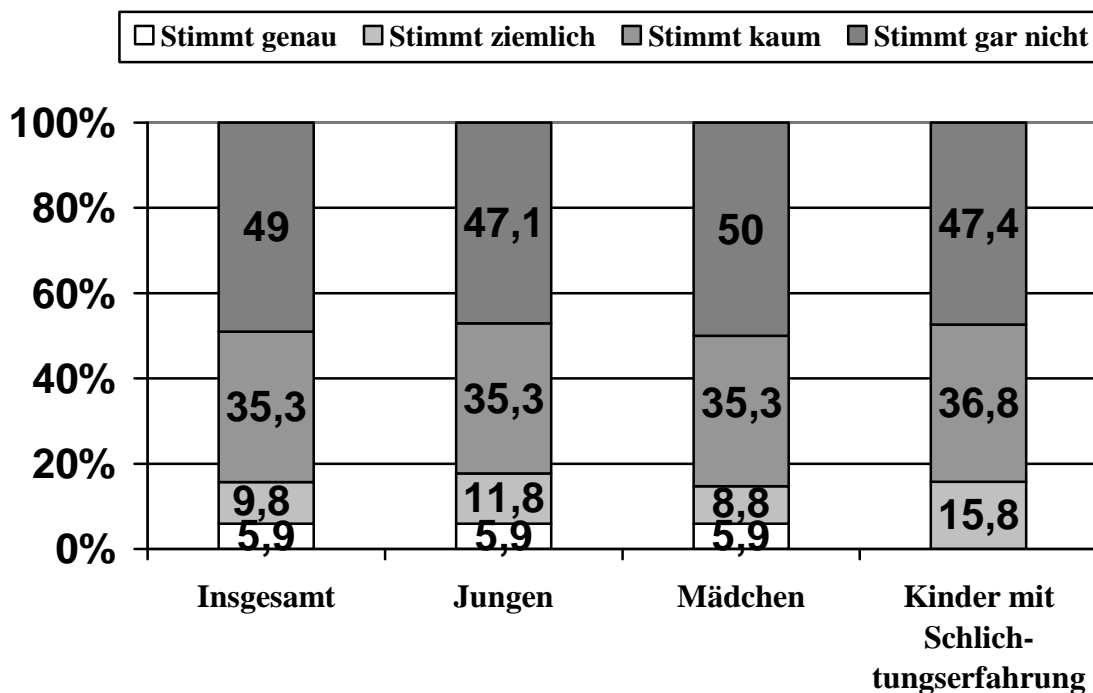
Vergleicht man die Angaben der Kinder zu den Täter/Opferfragen im Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht bzw. Streitschlichtungserfahrung, so zeigt sich ein ähnliches Bild, wie es sich auch für alle Kinder darstellt. Gefragt, ob die Kinder in der Schule öfter geschlagen oder getreten werden, glichen sich die Angaben fast vollständig.

7.3.2.1. Vergleich der Antworten zu körperlicher Gewalt aus Opfersicht Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung



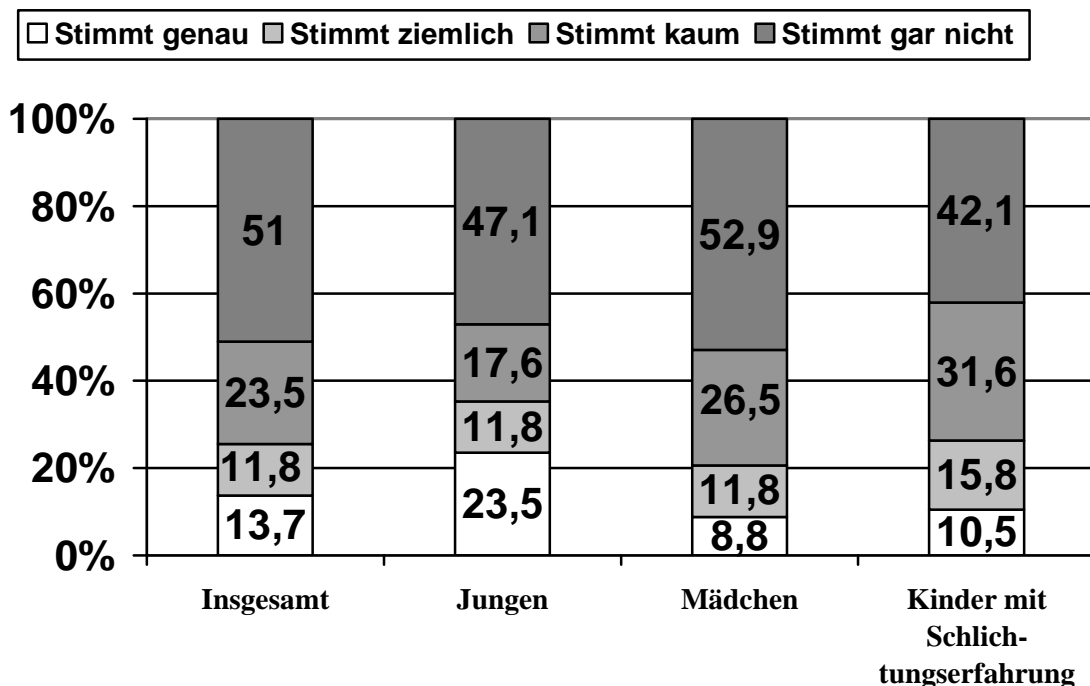
In der Frage der körperlichen Gewalt aus Opfersicht lassen sich weder nach Geschlecht, noch nach Schlichtungserfahrung größere Unterschiede erkennen. Die Angaben der Kinder entsprechen sich weitestgehend. Interessant ist, dass körperliche Gewalt zumindest in der Grundschule wohl kein reines Jungenproblem ist. Die Mädchen wurden genauso häufig Opfer von Gewalt wie die Jungen. Im Bereich der Kinder mit Schlichtungserfahrung war zu erwarten, dass die Angaben mit denen der Gesamtstichprobengruppe ähnlich sein müssten. Wenn in dieser Untersuchung über Kinder mit Schlichtungserfahrung gesprochen wird, so handelt es sich nur um solche Erfahrungen, die die Kinder nach der Oktoberbefragung gemacht haben. Es geht also nur um Schlichtungserfahrungen zwischen der Oktober 2003 und Juli 2004 Befragung, dem eigentlichen Untersuchungszeitraum. Die Ergebnisse bestätigen diese Vermutung in etwa. Leichte Abweichungen könnten darin begründet sein, dass Kinder, die später an einer Streitschlichtung teilnahmen, weil sie einen Konflikt hatten, über ein höheres Konfliktpotential verfügten. Letztlich lässt sich dies aber allein anhand der erhobenen Daten nicht bestätigen, denn die etwas negativere Einschätzung zur körperlichen Gewalt von Seiten der Kinder mit Schlichtungserfahrung ist so gering, dass sich daraus keine Erkenntnisse ableiten lassen.

7.3.2.2. Vergleich der Antworten zu körperlicher Gewalt aus Tätersicht Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung



Auch aus Tätersicht ergibt sich das gleiche Bild. Sowohl die Mädchen als auch die Jungen gaben etwa in gleicher Weise an andere Kinder geschlagen oder getreten zu haben. Die Angaben entsprechen sich weitestgehend, so dass keine nennenswerten Unterschiede festzustellen sind. Vergleicht man die Zahlen, wie oft die Kinder Opfer oder Täter von körperlicher Gewalt waren, so ist bemerkenswert, dass etwa 16 % der Kinder angaben, öfter zu schlagen oder zu treten, aber nur etwa 12% der Kinder angaben, öfter Opfer solcher Gewalt geworden zu sein. Die Kinder scheinen ihr eigenes Verhalten kritischer zu sehen, als es aus Opfer-sicht empfunden wird. Es gibt also scheinbar mehr Täter als Opfer an der Gertrudis Schule. Für die Bedeutung von Beschimpfungen ergab sich ein differenziertes Bild.

7.3.2.3. Vergleich Antworten zur Bedeutung von Beschimpfungen Oktober 2003 nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung



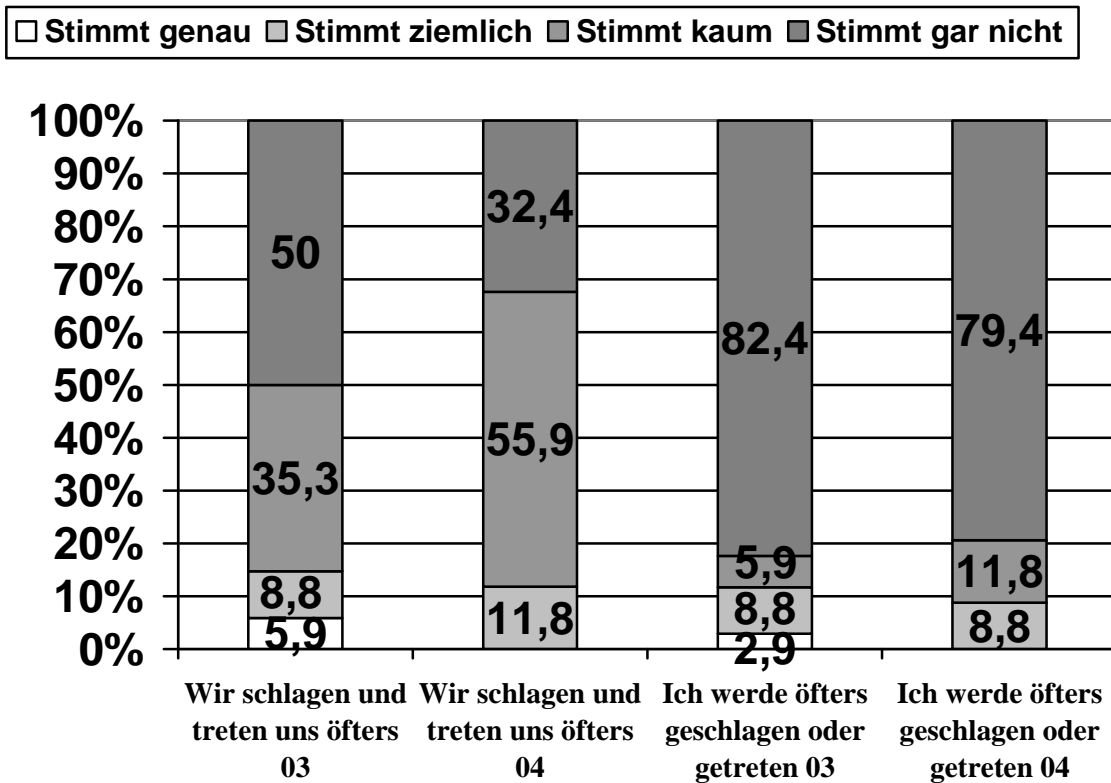
Es scheint, als hätten die Mädchen einen sensibleren Umgang mit Beschimpfungen als die Jungen. Nur 20,6% der Mädchen fanden es stimme „ziemlich“ oder „genau“, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien. Demgegenüber vertraten gar 35,3% der Jungen diese Meinung. Fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen waren also der Meinung Beschimpfungen seien nicht so schlimm. Vergleicht man die Angaben aller Kinder mit denen der Schlichtungskinder, so ergeben sich wie-

der erwartete Übereinstimmungen. 25,5% aller Kinder fanden es „stimme ziemlich“ oder „genau“, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien. Bei den Kindern mit späteren Schlichtungserfahrungen ergab sich ein Wert von 26,3%.

7.3.3. Vergleich der Entwicklungen von Oktober 2003 und Juli 2004 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung

Vergleicht man die Angaben der Kinder aus den Befragungen im Oktober 2003 mit denen im Juli 2004 so stellt sich die Entwicklung folgendermaßen dar.

7.3.3.1. Vergleich Antworten der Mädchen zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



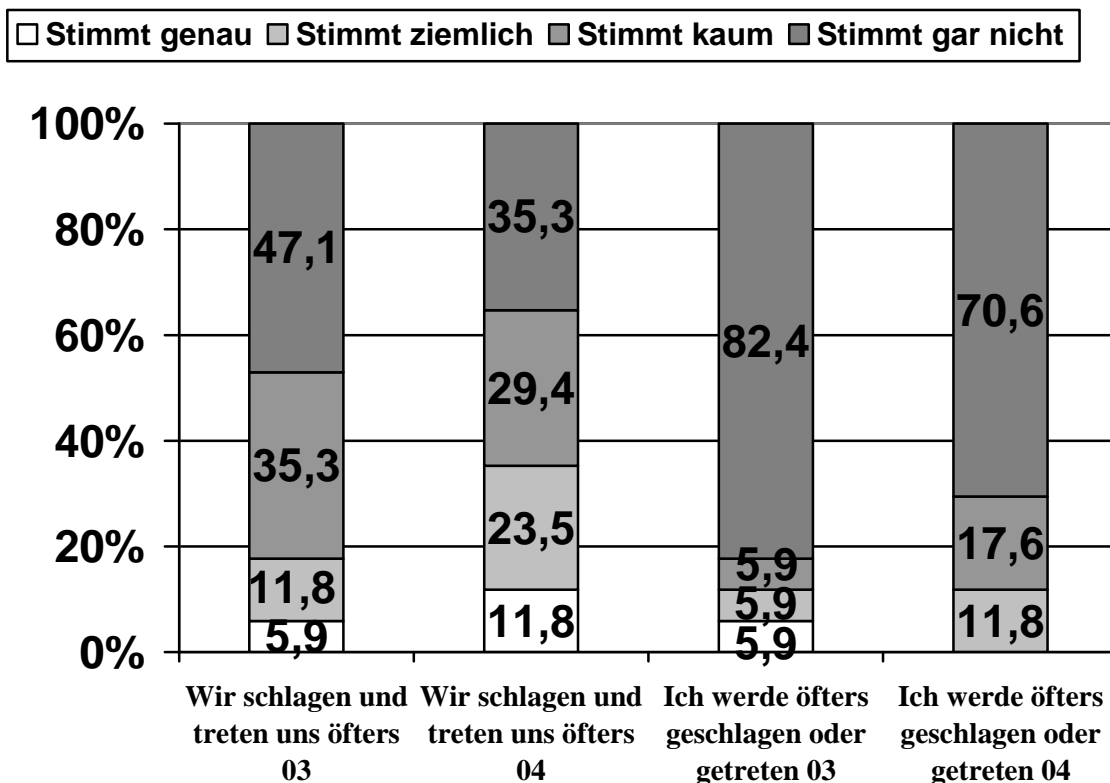
Betrachtet man die Angaben der Mädchen, so scheint sich hier eine kleine Veränderung zu den Erhebungszeitpunkten zu ergeben. Gaben im Oktober 2003 noch 14,7% der Mädchen an, es „stimme ziemlich“ oder „genau“, dass sie öfter schlagen oder treten, so lag die Zustimmung zu dieser Aussage im Juli 2004 nur

noch bei 11,8%. Auch stimmten dieser Aussage im Oktober 2003 noch 5,9% der Mädchen genau zu, während dies im Juli 2004 kein Mädchen mehr vertrat.

Aus Opfersicht blieben die Kinder im Wesentlichen bei ihren Angaben. Während im Oktober 2003 11,7% der Mädchen angaben es „stimme ziemlich“ oder „genau“, dass sie öfter geschlagen oder getreten werden bestätigten diese Aussage im Juli 2004 noch 8,8% der Mädchen.

Es lässt sich dementsprechend nicht feststellen, dass sich das Ausmaß körperlicher Gewalt an der Gertrudis Schule nach Einschätzung der Mädchen besonders verändert habe. Dennoch gibt es sowohl im Oktober 2003 als auch im Juli 2004 immer mehr Mädchen, die angaben sie treten und schlagen öfter als Opfer dieser Gewalt zu werden. Bei den Jungen ist die Entwicklung etwas anders.

7.3.3.2. Vergleich Antworten der Jungen zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



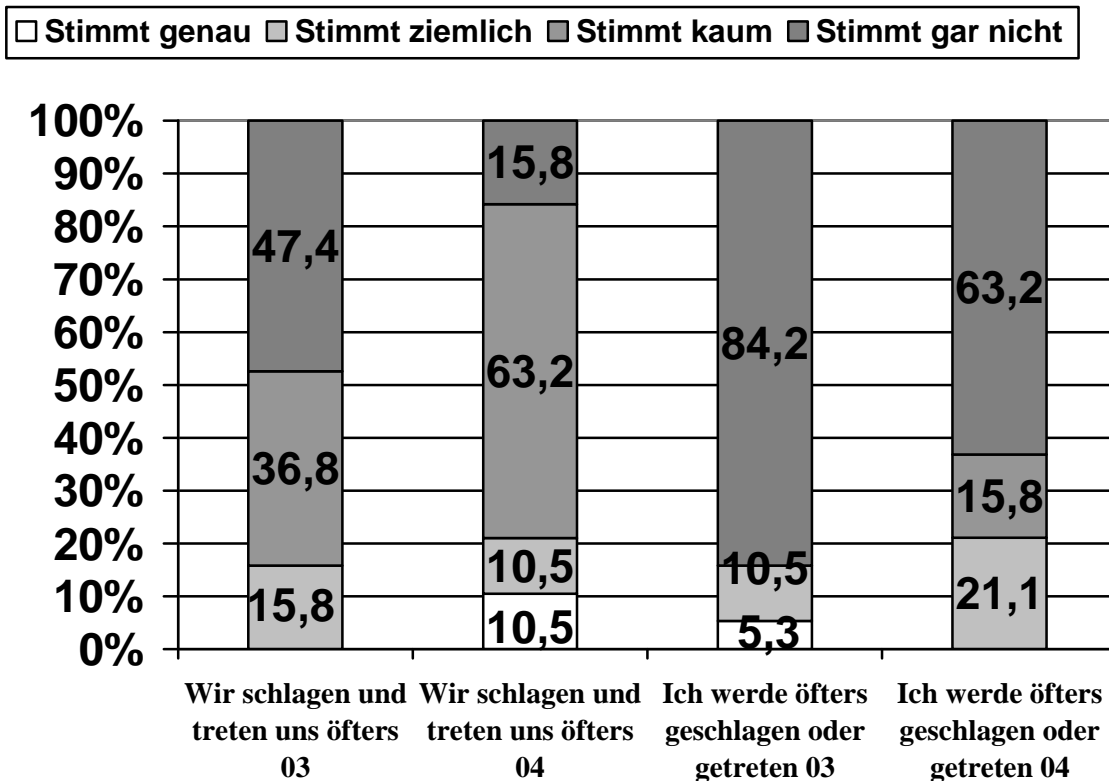
Im Oktober 2003 waren nur 17,7% der Jungen davon überzeugt, es stimme ziemlich oder genau, dass sie sich in der Schule öfter schlagen oder treten würden. Im Juli 2004 waren aber 35,3% der Jungen dieser Meinung. Es scheint auf den ers-

ten Blick so zu sein, dass bei den Jungen das Ausmaß an körperliche Gewalt im Erhebungszeitraum in erheblichem Maße zugenommen hätte. Vergleicht man dagegen aber die Einschätzungen der Jungen aus Opfersicht, lässt sich dieser Trend nicht bestätigen. Sowohl im Oktober 2003 als auch im Juli 2004 gaben 11,8% der Jungen an, selber von anderen Kindern geschlagen oder getreten worden zu sein.

Die Einschätzung selber Täter körperlicher Gewalt zu sein, übersteigt im Juli 2004 die Angabe Opfer körperlicher Gewalt zu sein um mehr als das Dreifache. Nach Rücksprache mit den damaligen Klassenlehrerinnen konnte ausgeschlossen werden, dass sich eine große Zahl von Jungen gegen eine relativ kleine Zahl anderer Kinder verbündet hat und gegen diese körperliche Gewalt ausübte. Im Gegenteil, das Ausmaß an körperlichen Auseinandersetzungen schien nach Angaben der Lehrkräfte gleich geblieben zu sein; eher sogar noch gesunken zu sein. Es scheint viel mehr so, dass die Jungen in besonders ausgeprägter Weise ihr eigenes körperliches Gewaltpotential überschätzen. In geringerem Umfang konnte dies bei den Mädchen ebenfalls beobachtet werden.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Kinder durch das BMM und insbesondere durch das Klassentraining für das Problem von Gewalt an der Schule sensibilisiert wurden. Möglicherweise achten die Kinder und hier insbesondere die Jungen intensiver auf ihr eigenes Verhalten und sehen ihr Gewaltpotential kritischer als es in Wahrheit ist. Andererseits könnten die Kinder auch gespielte Konfliktsituationen aus den Klassentrainings als Realität im Schulalltag adaptieren und dadurch den Eindruck gewinnen, selbst öfter körperliche Gewalt anzuwenden. Dem wäre allerdings die berechtigte Frage entgegenzusetzen, warum dies aus der Perspektive des Täters übernommen wird, jedoch nicht aus der Sicht des Opfers. Letztlich kann vorliegende Analyse hierüber keinen verlässlichen Aufschluss bringen. Offensichtlich sehen sich aber gerade die Jungen nach den Trainingseinheiten des BMM häufiger als Täter körperlicher Gewalt, als das körperliche Gewalt tatsächlich an der Gertrudis Schule stattfand.

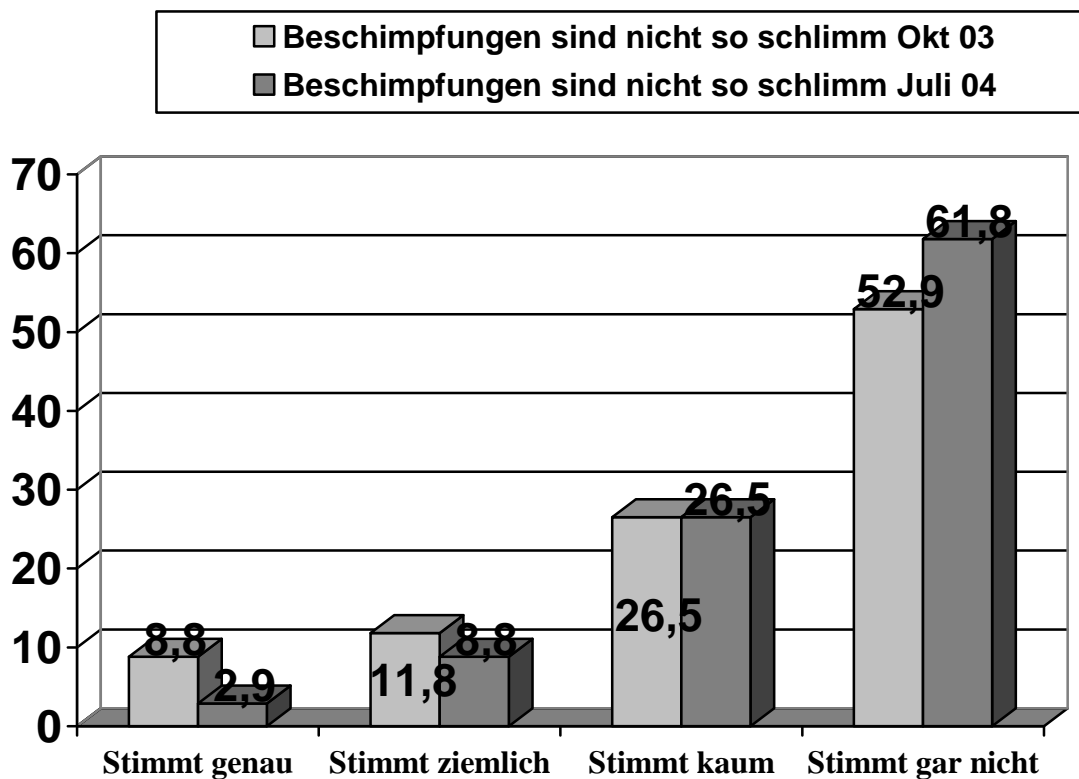
7.3.3.3. Vergleich Antworten der Kinder mit Schlichtungserfahrung zur körperlichen Gewalt im Oktober 2003 und Juli 2004 aus Täter/Opfer Sicht



Bei den Kindern, die im Untersuchungszeitraum eine Streitschlichtung besucht haben, sind einige kleinere Unterschiede festzustellen. Im Oktober 2003 gaben 15,8% der Kinder mit Schlichtungserfahrung an, dass sie sich öfter schlagen oder treten. Im Juli stimmten dieser Aussage 21% der Kinder mit Schlichtungserfahrung „ziemlich“ oder „genau“ zu. Es ist also hier ein leichter Anstieg zu verzeichnen, auch wenn dieser nicht so bedeutend ausfällt, wie in der Gruppe der Jungen gezeigt. Die Anzahl der Kinder, die angaben nie körperliche Gewalt anzuwenden gravierend ab. Waren im Oktober 2003 noch 47,4% der Kinder der Meinung es stimme „gar nicht“, dass sie sich öfter schlagen oder treten, stimmten dem im Juli 2004 nur noch 15,8% der Kinder zu. Aber auch bei der Befragung aus Opfersicht, ist die Wahrnehmung von körperlicher Gewalt gestiegen. Im Oktober 2003 stimmten 15,8% der Kinder der Aussage sie würden öfter geschlagen oder getreten „ziemlich“ oder „genau“ zu, während sich diese Zahl im Juli 2004 auf 21,1% erhöhte. Im Juli 2004 waren nur noch 63,2% der Kinder der Meinung, nie Opfer körperlicher Gewalt zu werden, während im Oktober 2003 noch 84,2% der Kinder dieser Meinung waren. Vordergründig scheint daher bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung die Einschätzung zur Anwendung körperlicher Gewalt im Untersuchungszeitraum leicht zu steigen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Kin-

der im Untersuchungszeitraum in einen Konflikt geraten sind, den sie mit Hilfe der Streitschlichtung zu lösen versuchten. In fast allen, mittels Interview, untersuchten Streitigkeiten ging es um Konflikte bei denen auch körperliche Gewalt angewendet worden ist. Dies könnte sich hier in den Antworten der Kinder niederschlagen haben. Letztlich sind die Unterschiede aber nur tendenziell, so dass nicht von einer grundlegenden Änderung der Einschätzung der Kinder mit Schlichtungserfahrung gesprochen werden kann. Sehr interessant ist aber, dass auch die Kinder, die kaum oder nie mit körperlicher Gewalt in der Schule konfrontiert worden sind, ihre Angaben relativiert haben. Es scheint sich ein neues Bewusstsein gebildet zu haben, so dass die Kinder nicht von vornherein das Thema körperliche Gewalt für sich völlig ausschlossen. Ähnlich wie bei den Jungen, scheint auch in dieser Gruppe eine Sensibilisierung in Bezug auf körperliche Gewalt eingetreten zu sein.

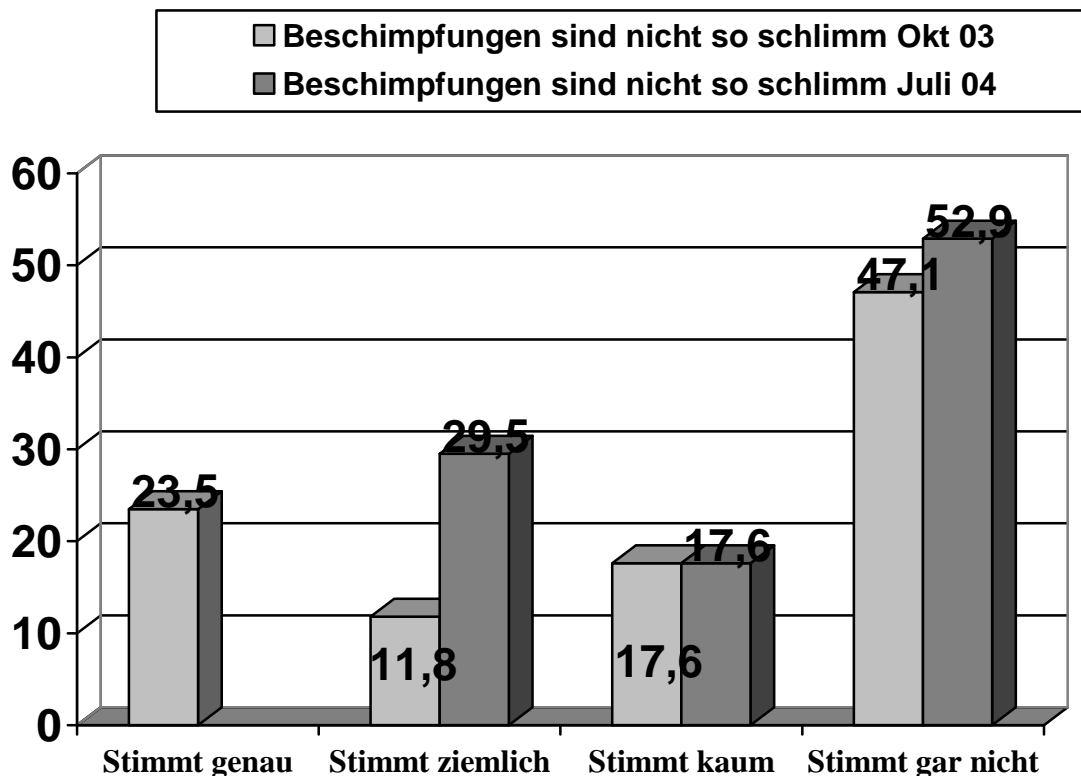
7.3.3.4. Vergleich Antworten der Mädchen zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004



Vergleicht man die Einschätzungen der Mädchen zu Beschimpfungen in Bezug auf die Erhebungszeitpunkte, so ist eine deutliche Entwicklung erkennbar. Stimm-

ten im Oktober 2003 noch 8,8% der Mädchen der Aussage „genau“ zu, Beschimpfungen seien nicht so schlimm, waren es nur noch 2,9% im Juli 2004. Auch stimmten im Oktober 2003 dieser Aussage noch 11,8% der Mädchen „ziemlich“ zu, während dies nur noch 8,8% der Mädchen im Juli 2004 taten. Fasst man beide Aussagekategorien zusammen so wird diese Entwicklung noch deutlicher. Im Oktober meinten 20,6% der Mädchen es stimme „ziemlich“ oder „genau“, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien. Im Juli 2004 vertraten nur noch 11,7%, also etwas mehr als die Hälfte der Mädchen vom Vorjahreszeitpunkt, diese Ansicht. Gleichzeitig erhöhte sich die Zahl der Mädchen, die gar nicht dieser Meinung waren von 52,9% auf 61,8%. Es wird deutlich, dass die Mädchen wohl eine sensiblere Einstellung zu Beschimpfungen im Juli 2004 vertraten, als dies noch im Oktober 2003 der Fall war.

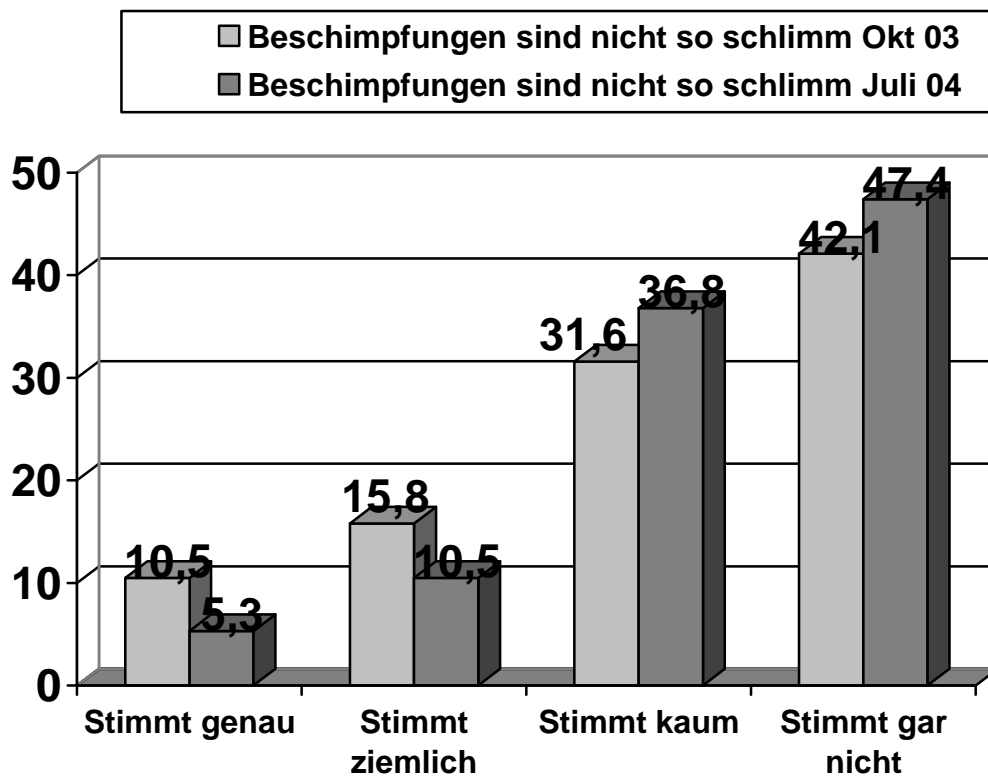
7.3.3.5. Vergleich Antworten der Jungen zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004



Bei den Jungen ist eine ähnliche, wenn auch nicht so eindeutig ausgeprägte Entwicklung zu sehen. Stimmten der Aussage Beschimpfungen sind nicht so schlimm im Oktober 2003 noch 23,5% der Jungen „genau“ zu, vertrat dies An-

sicht im Juli 2004 kein Junge mehr. In der Zusammenfassung der Kategorien, ich stimme der Aussage „genau“ oder „ziemlich“ zu, ist diese Entwicklung noch sichtbarer. Waren im Oktober 2003 35,3% der Jungen dieser Ansicht, verringert sich deren Zahl im Juli 2004 auf 29,5%. Gleichzeitig erhöht sich die Zahl der Kinder, die „gar nicht“ die Ansicht vertraten, dass Beschimpfungen nicht so schlimm seien von 47,1% im Oktober 2003 auf 52,9% im Juli 2004. Auch hier schient sich eine gewisse Sensibilisierung in Bezug auf Beschimpfungen durch zu setzen. Gleichwohl stehen diese Zahlen noch weit hinter den Einschätzungen der Mädchen zurück.

7.3.3.6. Vergleich Antworten der Kinder mit Schlichtungserfahrung zur Bedeutung von Beschimpfungen im Oktober 2003 und Juli 2004



Betrachtet man die Angaben der Kinder, die eine Streitschlichtung im Untersuchungszeitraum besucht haben, so ist ebenfalls eine Entwicklung zu erkennen. Stimmt im Oktober 10,5% der Aussage „genau“ zu, waren es im Juli 2004 nur noch 5,3%. 15,8% stimmten im Oktober 2003 immerhin noch „ziemlich“ zu. Im Juli aber nur noch 10,5%. Gleichzeitig erhöhte sich die Zahl der Kinder, die dieser

Aussage nur „kaum“ zustimmen wollten, von 31,6% im Oktober 2003 auf 36,8% im Juli 2004. 42,1% der Kinder mit Schlichtungserfahrung mochten im Oktober 2003 der Aussage „gar nicht“ zustimmen und im Juli 2004 waren es gar 47,4%. Die Zahl der Kinder die der Aussage „genau“ oder „ziemlich“ zustimmten, nahm also zwischen den Untersuchungszeitpunkten um 10,5% ab, während in gleicher Größe die Zahl der Kinder, die der Aussage „kaum“ oder „gar nicht“ zustimmten zunahm. Es ist also auch in seiner Ausprägung der gleiche Trend zu verzeichnen wie bei den Mädchen.

7.3.4. Zusammenfassung der Auswertung der Täter/Opferfragen

Nach Auswertung der Täter/Opferfragen konnten einige interessante Ergebnisse herausgearbeitet werden. Spricht man über Gewalt an der Gertrudis Schule, so geht es in erster Linie um verbale Beleidigungen und Beschimpfungen und um körperliche Gewalt wie Schlagen oder Treten. Eine völlig unbedeutende Rolle spielen Sachbeschädigungen. Es kam im Untersuchungszeitraum so gut wie nie vor, dass einem Kind von einem anderen etwas mit Absicht kaputt gemacht wurde. Genauso verhält es sich mit Wegnahmen oder Sachentzügen. Das Eigentum des Anderen scheint von den Kinder geschätzt und respektiert zu werden. Tatbestände wie „Abzocke“ die man an weiterführenden Schulen erlebt, sind zumindest an der Gertrudis Schule kein besonders Problemfeld. Die Angaben der Kinder zum Ausmaß körperlicher Gewalt sind dagegen höher und bewegen sich zwischen 11,7%- 15,7% je nach Opfer- oder Tätersicht. Körperliche Auseinandersetzungen scheinen daher häufiger an der Gertrudis Grundschule vorzukommen. Eine Entwicklung, dass das Auftreten körperlicher Gewalt im Untersuchungszeitraum in Bezug auf alle Kinder abgenommen hat, konnte indes nicht festgestellt werden.

In der Einstellung zur verbalen Gewalt zeigte sich eine relativ hohe Akzeptanz. 25,5% der Kinder aus der gesamten Untersuchungsgruppe empfanden im Oktober 2003 Beschimpfungen als nicht so schlimm. Diese Ansicht unterstützten indes im Juli 2004 nur noch 17,7% der Kinder, so dass insgesamt eine Entwicklung zu einer etwas kritischeren Sichtweise festzustellen ist.

In der Einschätzung der körperlichen Gewalt scheint der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen eher gering zu sein. Jungen und Mädchen werden gleichermaßen Opfer von körperlicher Gewalt. Auch aus Tätersicht haben die Jungen nur einen unbedeutend höheren Anteil an der auftretenden Gewalt. Kinder, die im Laufe des Schuljahres eine Streitschlichtung besuchten, empfanden sich

häufiger als Opfer von körperlicher Gewalt, als es ihre weiblichen oder männlichen Klassenkameraden empfanden. Im Bereich der Täterschaft lagen sie im Mittel dieser beiden Gruppen.

Gerade bei der Einschätzung zur körperlichen Gewalt konnten einige Entwicklungen beobachtet werden. Durchweg ist der Anteil der Kinder, die angaben körperliche Gewalt auszuüben höher, als der Anteil der Kinder die angaben Opfer solcher Gewalt zu werden. Es scheint daher an der Gertrudis Schule überproportional viele Täter zu geben, die Gewalt selber ausüben. Letztlich liegt es aber wohl näher zu vermuten, dass die Kinder ihr eigenes Verhalten kritischer beurteilen, als es aus Opfersicht wahrgenommen wird. Gerade bei den Jungen ist diese Einschätzung besonders ausgeprägt. Die Angaben, selber Gewalt auszuüben, überstieg bei den Jungen die Angaben Opfer geworden zu sein im Juli 2004 um das Dreifache. Vergleicht man die Entwicklungen der Angaben zur körperlichen Gewalt aus Tätersicht, so ist sowohl bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung als auch bei den Jungen ein Anstieg festzustellen. Fällt dieser bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung mit etwa 5% noch relativ moderat aus, so verdoppelt sich aus Sicht der Jungen das eigene Täterpotential. Dagegen bleiben die Angaben aus Opfersicht weitestgehend konstant, so dass von einer Zunahme körperlicher Gewalt aus Opfersicht keine Rede sein kann. Lediglich in der Gruppe der Kinder mit Schlichtungserfahrung erhöht sich die Zahl der Kinder, die selbst öfter geschlagen oder getreten worden sind leicht. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass die Kinder gerade in dem beobachteten Schuljahr einen Konflikt in der Streitschlichtung verhandelt haben, in dem auch körperliche Gewalt als Streitmittel eingesetzt worden ist.

Bei den Jungen scheint sich indes die tatsächlich auftretende körperliche Gewalt nicht wesentlich verändert zu haben. Es scheint vielmehr so zu sein, dass die Kinder ihr eigenes Verhalten in Bezug auf Gewalt kritischer beurteilen. Handlungen, die vormals von den Jungen nicht als Schlagen oder Treten wahrgenommen worden sind, könnten jetzt als körperliche Gewalt neu definiert worden sein. Hier könnten sich die Erfahrungen der Jungen aus den gewaltpräventiven Klassentrainings des BMM und die Streitschlichtungserfahrungen ausgewirkt haben. Die Kinder haben sich im Laufe des Schuljahres intensiv mit dem BMM befasst und verschiedene Übungen aus dem Programm absolviert. Dadurch könnte das Thema der körperlichen Gewalt für sie stärker in das Bewusstsein gerückt worden sein.

Bei den Mädchen lässt sich eine solche Entwicklung in Bezug auf körperliche Gewalt in dieser Ausprägung nicht feststellen. Wohl aber ändert sich bei ihnen die Einstellung zu Beschimpfungen. Insgesamt ist der Anteil der Jungen, die Be-

schimpfungen „nicht so schlimm“ finden deutlich höher als der der Mädchen. Diese Beobachtung fällt im Juli 2004 noch intensiver aus. Zwar kann sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte festgestellt werden, dass die Akzeptanz von Beschimpfungen abnimmt. Bei den Mädchen fällt diese aber mit einer Abnahme von 8,9% noch stärker aus, als bei den Jungen mit nur 5,9%. Die Zahl der Mädchen, die der Aussage Beschimpfungen seien „nicht so schlimm“ nicht zustimmten, war im Juli 2004 mit 88,3% deutlich höher als bei den Jungen mit 70,5%. Für die Kinder mit Schlichtungserfahrung konnte die gleiche Entwicklung beobachtet werden. Bemerkenswert ist, dass die Zahl der Kinder mit Schlichtungserfahrungen die Beschimpfungen ablehnte im Juli 2004 mit 84,2% fast so groß war, wie bei der Gruppe der Mädchen, obwohl auch ein gutes Drittel Jungen in dieser Gruppe vertreten waren. Der zunehmend kritischere Umgang mit verbaler Gewalt könnte auf die Wirkung des BMM zurückzuführen sein. Im Bereich der verbalen Gewalt scheinen die Kinder von den Klassentrainings und Schlichtungserfahrungen profitieren zu können. Besonders stark ist dabei wohl der Einfluss auf die Entwicklung der Mädchen, während sich das Bewusstsein der Jungen gerade in Bezug auf körperliche Gewalt zu ändern scheint. Größere Unterschiede bei den Kinder mit Schlichtungserfahrung sind indes in Bezug auf die Vergleichsgruppen nicht festzustellen. Lediglich die Ablehnung von Beschimpfungen scheint ähnlich stark zu steigen, wie es auch bei den Mädchen der Fall ist.

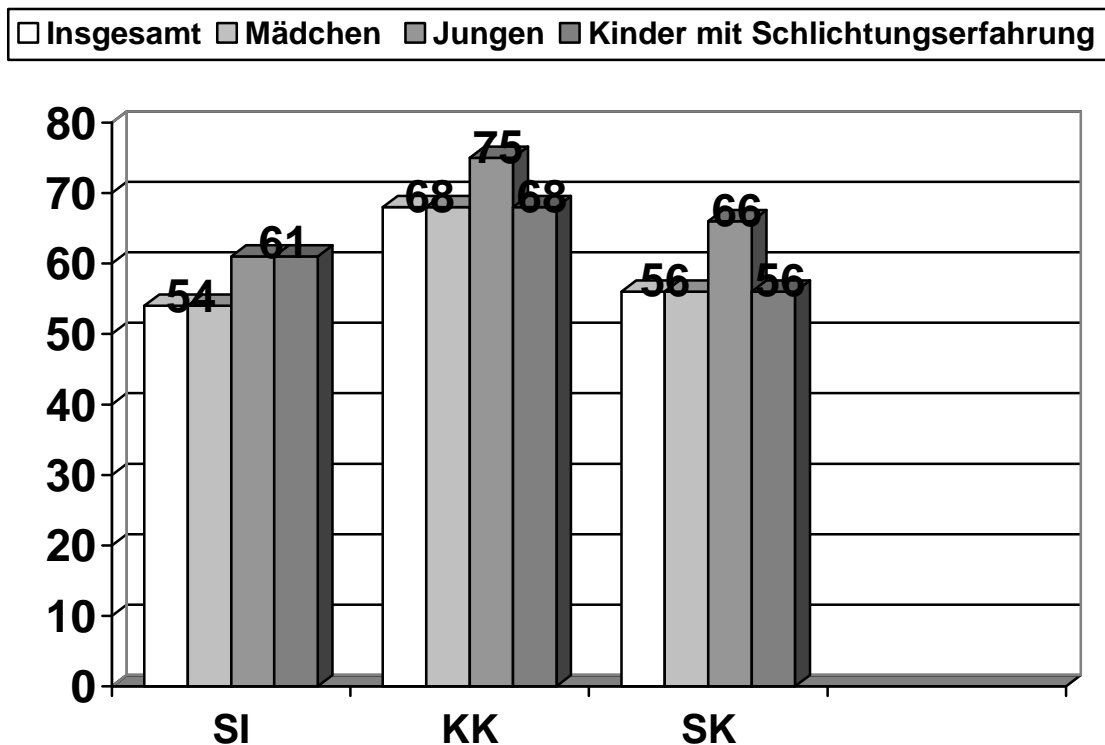
7.4. Auswertung FEES 3-4

Der zweite Teil des Fragebogens war dem FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen entliehen. Dabei wurden die Skalen, mit denen die Kinder ihre Kompetenzen im Hinblick auf ihr Sozialklima und ihr Selbstkonzept einstufen konnten, übernommen. Insgesamt wurden hierbei drei Kategorien verwendet. Die erste Kategorie bildete die soziale Integration, die zweite das Klassenklima und in der dritten konnten sich die Kinder hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzeptes einschätzen. Die jeweils erreichten Ergebnisse wurden mittels der Prozentrangwerte aus der Eichstichprobe des FEES 3-4 erfasst und dargestellt. Für die Interpretation der Prozentränge gilt dabei folgendes zu beachten:

„ Ein Prozentrang für ein Kind gibt an, wie viele Prozent der Kinder der Eichstichprobe genauso viele oder weniger Punkte in der betreffenden Skala haben. Für die Berechnung der Prozentränge in den Normtabellen wurden die Mitten und

nicht die oberen Grenzen der Punkt- Intervalle benutzt. Damit erreichen Kinder mit dem höchsten Rohwert in einer Skala so gut wie nie den höchstmöglichen Prozentrangwert 100. Je höher der Prozentrang eines Kindes ist, desto günstiger beurteilt das Kind im Vergleich zur Normstichprobe den Inhalt der jeweiligen Skala. Je niedriger der Prozentrang ausfällt, desto ungünstiger (im Vergleich zur Normstichprobe) beurteilt das Kind den Inhalt der Skala. Ein Prozentrang 25 zum Beispiel in der Skala KK bedeutet, das 25% der Kinder der Eichstichprobe einen gleich hohen oder niedrigeren Wert haben, während 75% der Kinder der Eichstichprobe einen höheren Wert auf dieser Skala haben. Das Kind gehört also zum unteren Viertel der vergleichbaren Kinder und beurteilt das Klassenklima seiner Klasse eher ungünstiger. Denn 75% der Vergleichsgruppe kamen zu günstigeren Urteilen über das Klassenklima.²⁶³

7.4.1. Angaben der Kinder im Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung



²⁶³ Zitiert aus: Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 23

Betrachtet man die Klassensituation zu Beginn der Untersuchung, so fällt auf, dass die Kinder in allen Bereichen überdurchschnittliche Prozentrangwerte erreichen. Die Kinder schätzten ihre Situation in Bezug auf die erfassten Kategorien im Vergleich zu ihren Altersgenossen als überdurchschnittlich gut ein. Besonders in der Kategorie Klassenklima waren die Einschätzungen mit einem Prozentrangwert von 68 besonders positiv. Das lässt darauf schließen, dass im Oktober 2003 das Klassenklima in den beiden untersuchten Klassen wohl besonders gut war. Die Werte in den Skalen Soziale Integration mit 54 und Schulischem Selbstkonzept mit 56 liegen auch über dem zu erwartenden Durchschnitt.

Betrachtet man die Angaben der Kinder getrennt nach Geschlecht wird deutlich, dass die Jungen ihre Situation in allen Kategorien etwas besser einschätzten als die Mädchen. Während die Jungen in allen Kategorien Prozenträge von mehr als 60% erreichten, gelang dies den Mädchen nur in der Skala des Klassenklimas. Die Gesamteinschätzung aller Kinder entsprach der Einschätzung der Mädchen. Zwar lagen in absoluten Zahlen die Werte der Gesamtstichprobe im Mittel etwas über denen der Mädchen, dies machte sich aber bei der Ermittlung der Prozentrangwerte nicht mehr bemerkbar. Grund hierfür ist die relativ kleine Stichprobenzahl. Dies ist wiederum ein Beleg dafür, dass die angegebenen Prozentrangwerte nur einen ungefähren Anhaltspunkt über die tatsächlichen Einschätzungen der Kinder darzustellen in der Lage sind. Die Prozentrangangaben müssen daher immer in Relation zu den Prozentwertbändern interpretiert werden.

„ Weil die Werte der Kinder auch davon beeinflusst sind, wie genau die Skala misst und in welcher Weise die Ergebnisse durch Fehler bei der Durchführung beeinflussbar sind, ist bei der Interpretation unbedingt das Normwertband zu berücksichtigen, dessen Größe von der inneren Konsistenz der jeweiligen Skala beeinflusst wird. Das Prozentrangband beinhaltet folgende Aussage: Der tatsächliche „wahre“ Wert eines Kindes, unbeeinflusst von Durchführungsfehlern und aktueller Gestimmtheit, liegt mit 68% Wahrscheinlichkeit innerhalb der Grenzen, die durch das Prozentrangband angegeben sind.“²⁶⁴ So liegt der mutmaßliche „wahre“ Wert eines Kindes der vierten Klasse mit einem Prozentrang von 54 in der Skala SI mit einer Wahrscheinlichkeit von 68% zwischen den Prozentrangwerten von 40 bis 69.

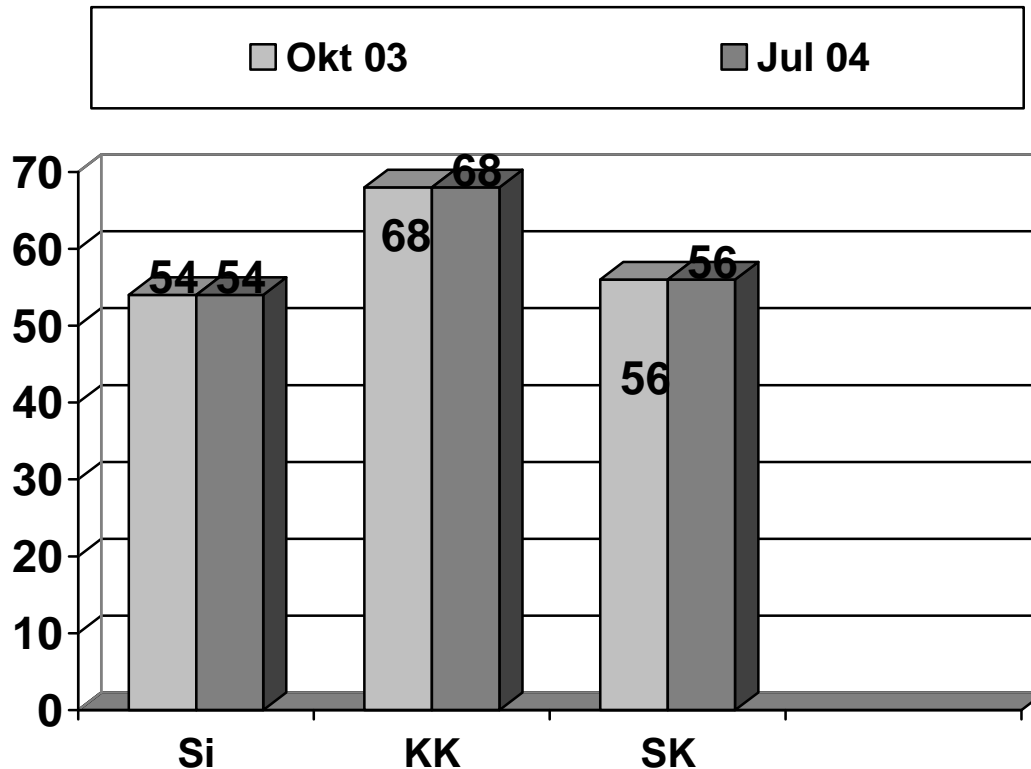
Berücksichtigt man diese Prozentrangwerte, so lässt sich feststellen, dass die zunächst augenscheinlichen Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen zu relativieren sind.

²⁶⁴ Zitiert aus: Rauer, W./ Schuck, K.D., FEES 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, 2003, Handbuch, S. 23

	SI in %	SI %rang Band	KK in %	KK in % rang Band	SK in %	SK in % rang Band
Insgesamt	54	40-69	68	49-86	56	39-71
Mädchen	54	40-69	68	49-86	56	39-71
Jungen	61	47-77	75	55-89	66	49-80
Kinder mit Schlichtungserfahrung	61	47-77	68	49-86	56	39-71

Die Prozentrangbänder überschneiden sich in weiten Teilen, so dass hier eine Unterscheidung im absoluten Prozentrang erkennbar zu vernachlässigen ist. Dies wird umso deutlicher, wenn man die Angaben nur der Mädchen mit denen der gesamten Gruppe vergleicht, die ja wie gesagt, identisch sind. Dennoch fällt auch bei der Betrachtung der Prozentrangbänder auf, dass sowohl die Jungen als auch die Mädchen im Bereich des Klassenklimas besonders hohe Werte erreichten. Die Einschätzung der Kinder kann also als überdurchschnittlich gut bezeichnet werden. In den Bereichen Soziale Integration und Schulisches Selbstkonzept liegen die Angaben der Kinder unter Berücksichtigung der Prozentrangbänder im gehobenen Durchschnitt, verglichen mit der Eichstichprobe. Betrachtet man nur die Gruppe der Kinder, die im späteren Untersuchungszeitraum Schlichtungserfahrungen sammeln konnten, so ergeben sich nur in Bezug auf die Skala Soziale Integration leichte Unterschiede zu der Gesamtgruppe. Hier erreichen die Kinder mit Schlichtungserfahrung einen Prozentrangwert von 61, während alle Kinder auf einen Wert von 56 kommen. Die Angaben in beiden anderen Skalen sind identisch. Hier ist wiederum unter der Berücksichtigung der Messschärfe des Untersuchungsmittels kein gravierender Unterschied zur Gesamtgruppe festzustellen, so dass die Abweichungen im Bereich der Skala SI nicht ins Gewicht fallen. Letztlich war eine Abweichung auch nicht zu erwarten, da die Kinder im Oktober 2003 ja noch keine aktuellen Schlichtungserfahrungen gemacht haben.

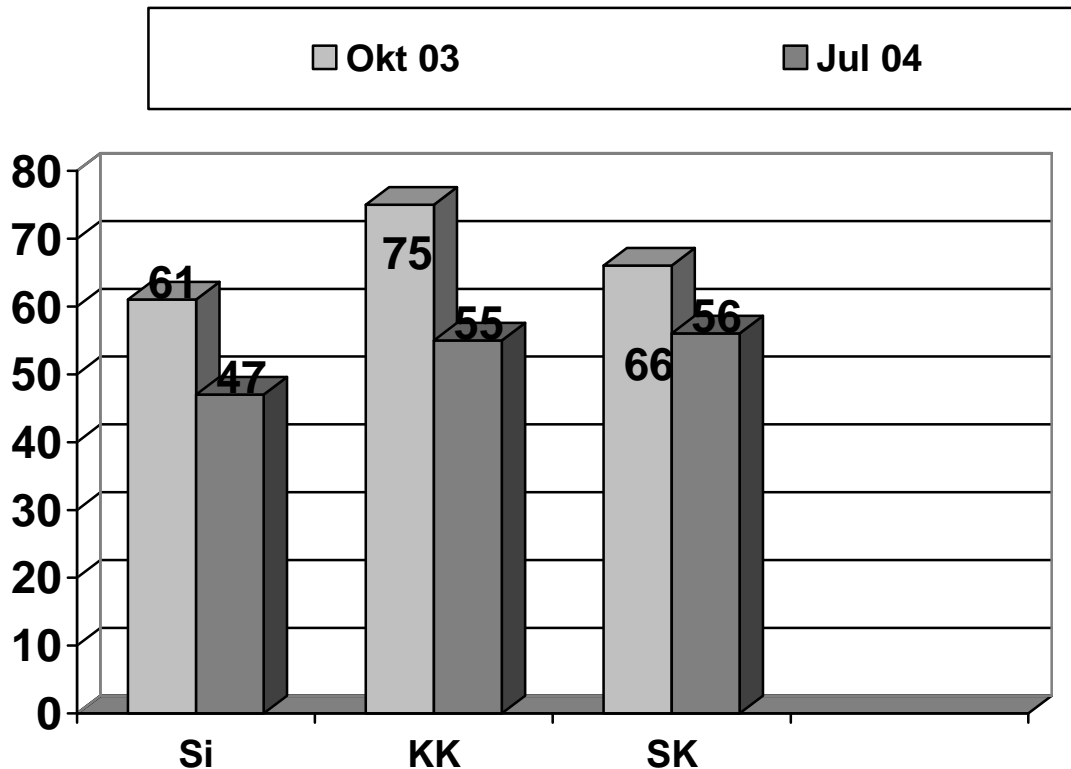
7.4.2. Vergleich der Entwicklung aller Kinder von Oktober 2003 bis Juli 2004



Vergleicht man die Angaben aller Kinder von Oktober 2003 mit denen von Juli 2004 in Bezug auf die angegebenen Skalen, so sind diese in allen Bereichen identisch. Es hat also in Bezug auf alle Kinder keine weitere Entwicklung stattgefunden. Berücksichtigt man, dass auch schon im Oktober ein überdurchschnittliches Niveau in allen Bereichen von den Kindern erreicht war, und gerade der Bereich Klassenklima von allen Kindern besonders positiv bewertet wurde, so scheinen die Angaben aus Juli 2004 diesen Eindruck zu bestätigen. Das positive Klima, das die Kinder in der Schule empfanden, war daher nicht nur eine momentane oder spontane Einschätzung der Kinder, sondern scheint sich im Selbstbild der Kinder gefestigt zu haben. An der Gertrudis Schule scheinen Strukturen geschaffen worden zu sein, die von den Kindern gut angenommen werden und diese in ihrer Entwicklung zum Sozialverhalten und Selbstkonzept fördern. Grund hierfür könnte das Streitschlichtermodell an der Gertrudis Schule sein, dessen Förderziele gerade im Bereich der Sozialkompetenzen und kommunikativen Selbständigkeit liegen. Es scheint nicht ungewöhnlich, dass im Laufe des vierten Schuljahres keine weitere positive Entwicklung bei den Kindern mehr nachgezeichnet werden konnte. Schon im Oktober 2003 war ein überdurchschnittliches Niveau erreicht, so dass kaum noch Spielräume zu nennenswerten Kompetenzsteigerungen vorhanden waren. Es sollte bedacht werden, dass das BMM ein

ganzheitliches Förderprogramm ist und die gesamte Grundschulzeit umfasst. Die Förderung begann für die Kinder der untersuchten Klassen bereits im ersten Schuljahr.

7.4.3. Vergleich der Entwicklung der Jungen von Oktober 2003 bis Juli 2004

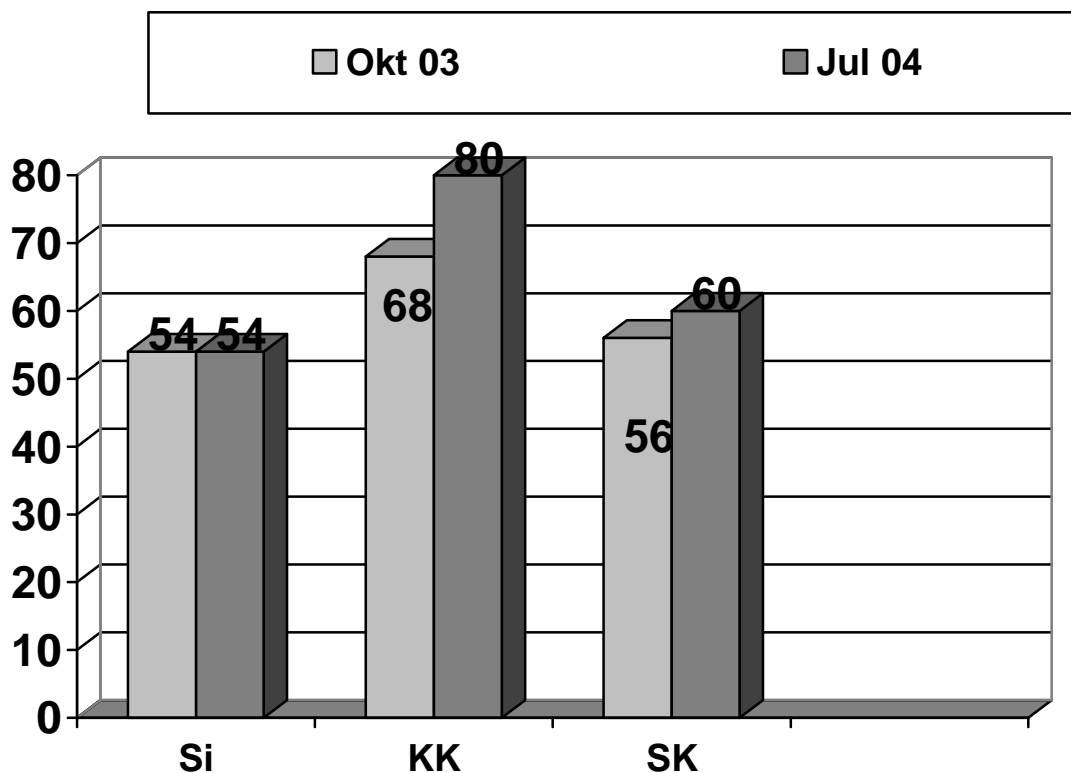


Betrachtet man nur die Entwicklung bei den Jungen, so ist festzustellen, dass sich deren Selbsteinschätzung in allen Bereichen verschlechtert hat. Besonders hoch scheint die Veränderung im Bereich des Klassenklimas. Erreichten die Jungen noch im Oktober 2003 einen Prozentrangwert von 75 und lagen damit über dem Gesamtdurchschnitt der Untersuchungsgruppe, liegen sie nunmehr mit nur noch 55 deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt der Untersuchungsgruppe. Auch in der Kategorie Soziale Integration sank die Selbsteinschätzung. Erreichten die Jungen im Oktober mit 61 einen überdurchschnittlichen Prozentrang, so lagen sie im Juli 2004 mit nur noch 47 im Durchschnitt ihrer Altersgenossen, und damit unter dem Durchschnitt der Untersuchungsgruppe.

Im Bereich Schulisches Selbstkonzept trauen sich die Jungen im Juli 2004 nicht mehr so viel zu, wie im Oktober 2003. Hier ist aber die Veränderung unter Berücksichtigung der Messgenauigkeit des Testverfahrens nicht besonders auffällig.

Was letztlich der Grund für diese Entwicklung bei den Jungen war, konnte mit dieser Untersuchung nicht ermittelt werden. Möglicherweise lag ein aktuelles Problem oder ein Konflikt nur unter den Jungen vor, so dass sie sich veranlasst sahen, ihre Einschätzungen in Bezug auf Klassenklima und Soziale Integration zu überdenken. Da hierüber aber keine Umfelddaten vorlagen, kann über die Gründe der schlechteren Einschätzung der Jungen nur spekuliert werden.

7.4.4. Vergleich der Entwicklung der Mädchen von Oktober 2003 bis Juli 2004

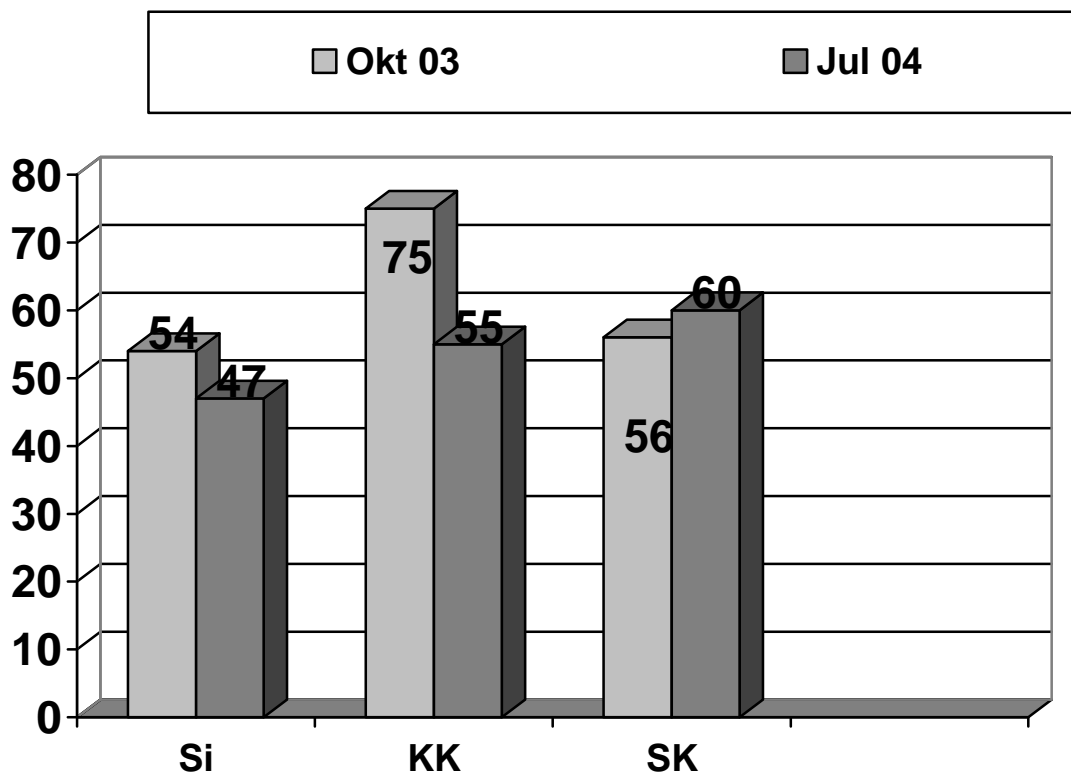


Ganz anders als bei den Jungen, stellt sich die Entwicklung bei den Mädchen dar. Sie konnten ihre schon überdurchschnittlichen Einschätzungen noch steigern. Alles überragend ist die positive Einschätzung des Klassenklimas. Im Juli 2004 erreichen die Mädchen hier einen Prozentrang von 80 gegenüber 68 im Oktober 2003. Auch im Bereich des Schulischen Selbstkonzepts können die Mädchen ihren Prozentrangwert von 56 auf 60 im Juli 2004, gegenüber Oktober 2003 steigern.

In der Kategorie Soziale Integration bestätigen die Mädchen mit einem Prozentrangwert von 56 ihre überdurchschnittliche Einschätzung aus dem Oktober des

vorangegangenen Jahres. Schätzen sich noch im Oktober 2003 die Jungen in allen Kategorien besser ein als die Mädchen, so hat sich dieses Verhältnis in allen Kategorien nun umgekehrt. Möglicherweise könnte hier ein Indiz dafür zusehen sein, dass das BMM im gewissen Rahmen die Mädchen intensiver fördert als die Jungen. Nimmt man nur die Angaben aus Oktober 2003, so lässt sich nicht sagen, dass die Jungen schlechter abschneiden. Vielleicht ändert sich aber mit zunehmendem Alter etwas an der Akzeptanz des Programms bei den Jungen. Auch diese Vermutung kann nur als These formuliert sein und bedürfte einer eingehenderen weiterführenden Untersuchung. Dennoch ließen sich bei der Auswertung der qualitativen Interviews Tendenzen feststellen, die eine solche These stützen.²⁶⁵

7.4.5. Vergleich der Entwicklung der Kinder mit Schlichtungserfahrung von Oktober 2003 bis Juli 2004



Vergleicht man die Selbsteinschätzungen der Kinder, die im Laufe des Untersuchungszeitraums eine Streitschlichtung besuchten, so sind auch hier einige Veränderungen festzustellen. Dabei schwanken die Angaben zur Sozialen Integrati-

²⁶⁵ Vgl. Kapitel 7.5: Auswertung der Interviews

on mit Prozentrangwerten von 54 im Oktober 2003 und 47 im Juli 2004, sowie in der Kategorie Schulisches Selbstkonzept mit 56 im Oktober 2003 und 60 im Juli 2004 nur geringfügig. Hier kann wohl nicht von einer Entwicklung gesprochen werden, da die Angaben sehr nah beieinander liegen. Anders ist es wiederum in der Kategorie Klassenklima. Hier erreichten die Kinder im Oktober 2003 einen Prozentrangwert von 75. Demgegenüber ist ihre Einschätzung im Juli 2004 mit einem Prozentrang von nur noch 55 deutlich schlechter. Möglicherweise spielt es hier eine Rolle, dass die Kinder gerade im Untersuchungszeitraum einen intensiven Konflikt hatten, der sich in ihrer negativeren Einschätzung des Klassenklimas widerspiegelt. Auch wenn die Kinder mit Hilfe der Streitschlichtung ihre Konflikte lösen konnten, so ändert dies nichts an der Tatsache, dass Konflikte aufgetreten sind. Zusätzliche Schlichtungserfahrungen scheinen daher zumindest kurzfristig, nicht nur positiv auf die sozialen Selbsteinschätzungen der Kinder zu wirken.

7.4.6. Zusammenfassung der Ergebnisse des FEES 3-4 Teils

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder der Gertrudis Schule alle untersuchten Kategorien positiver einschätzten, als es die Vergleichsgruppe ihrer entsprechenden Altersgenossen taten. Besonders positiv schätzen die Kinder der Gertrudis Schule dabei das Klassenklima ein. Im Vergleich beider Untersuchungszeitpunkte bestätigten die Kinder ihre positiven Einschätzungen. Hier scheint sich das Klassentraining des BMM auszuzahlen. Durch das BMM sollen gerade die Sozialkompetenzen der Kinder gefördert werden. Nach vier Jahren Programmumsetzung an der Gertrudis Schule scheint zumindest aus Sicht der Selbsteinschätzung der Kinder dieses Ziel, überdurchschnittlich erreicht zu sein.

In der Entwicklung ließen sich aber auch Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen feststellen. Während die Einschätzung der Mädchen in allen Kategorien noch positiver wurden, schätzten die Jungen ihre Situation in den Kategorien der Sozialen Integration und des Klassenklimas im Juli 2004 schlechter ein als im Oktober 2003. Die größten Veränderungen traten hier in der Einschätzung des Klassenklimas auf. Möglicherweise ist dieser Bereich im besonderem Maße von aktuellen Einflüssen geprägt, so dass sich extremere Veränderungen ergeben als zum Beispiel in der Kategorie der Sozialen Integration. Keine der untersuchten Gruppen schätze ihre Situation in Bezug auf das Klassenklima zu den beiden Untersuchungszeitpunkten gleich ein. Dies betrifft nicht nur die Jungen oder die Mädchen sondern auch die Gruppe der Kinder mit Schlichtungserfahrung. Hervorzuheben ist, dass alle Kinder trotz der unterschiedlichen Einschät-

zungen des Klassenklimas zu allen Zeitpunkten dieses positiver bewerteten, als es die Vergleichsgruppe ihrer Altersgenossen taten. Die Kinder schwanken also in ihren Einschätzungen zwischen gutem und sehr gutem Klassenklima. Das zusätzliche Schlichtungserfahrung sich positiv auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen oder das Schulische Selbstkonzept auswirken, kann nicht festgestellt werden. Die Einschätzungen entsprechen in etwa denen der Gesamtgruppe. Möglicherweise fördert das BMM zumindest im vierten Schuljahr die Mädchen in ihren Kompetenzen intensiver als die Jungen. Da hierzu aber nicht ausreichend Daten vorhanden sind, kann dies nur als These aufgeworfen werden, die einer weitergehenden Untersuchung bedürfte.

7.5. Auswertung EAS

Der dritte Teil des Fragebogens war dem EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen entliehen.²⁶⁶ Den Kindern wurden 6 verschiedene bildliche Situationen vorgestellt, auf die sie aus drei Antworten eine für sie angemessene Reaktion auswählen sollten. Dabei konnten die Reaktionen nach Petermann/ Petermann in aggressive und nicht aggressive eingeordnet werden. Aus der Gesamtsumme der Antworten konnte danach für jedes Kind ein Aggressionsindex erstellt werden. Dabei wurden in hiesiger Auswertung folgende Einteilungen vorgenommen:

Kein Aggressionspotential hatte ein Kind, wenn es in keiner Situation eine aggressive Reaktion zeigte.

Ein **geringes Aggressionspotential** hatte ein Kind, wenn es in bis zu zwei Situation eine aggressive Reaktion zeigte.

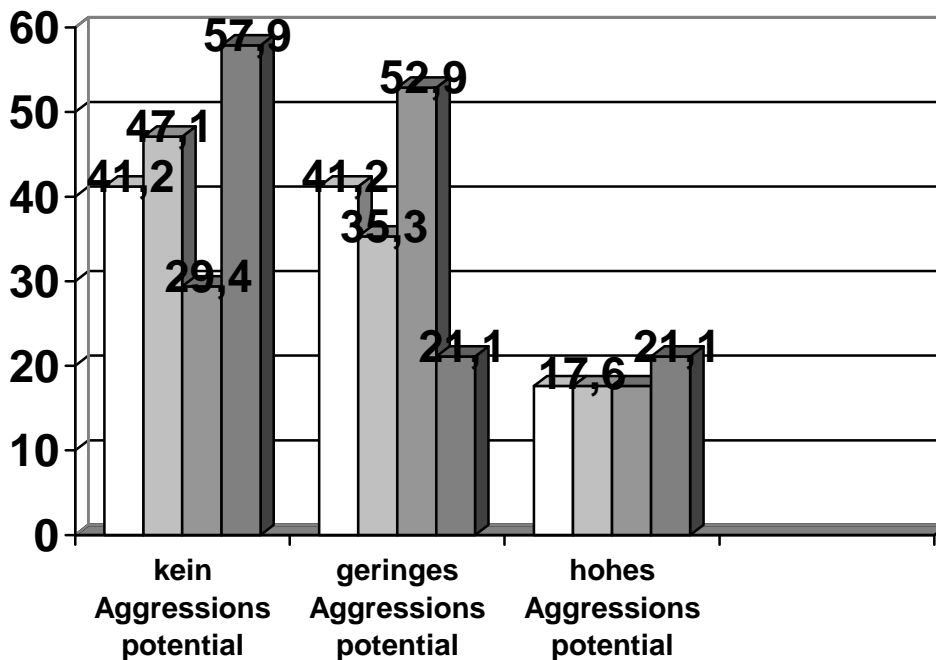
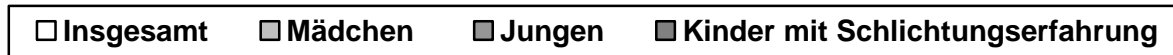
Ein **hohes Aggressionspotential** hatte ein Kind, wenn es in drei und mehr Situation eine aggressive Reaktion zeigte.

Dabei sagt die Kategorisierung nichts über das tatsächliche aggressive Verhalten der Kinder aus. Es wird lediglich ein Index erstellt, inwiefern ein mögliches Potential für aggressive Handlungsweisen bei den jeweiligen Kindern vorhanden ist. Mit Hilfe des dritten Teils sollte herausgefunden werden, inwieweit ein mögliches Aggressionspotential zu Beginn der Untersuchung im Oktober 2003 bei den Kindern existierte. Darüber hinaus sollte untersucht werden, ob mögliche Entwicklungen

²⁶⁶ Petermann, U./ Petermann, F., EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 3. Auflage, 1996, HogrefeVerlag Göttingen

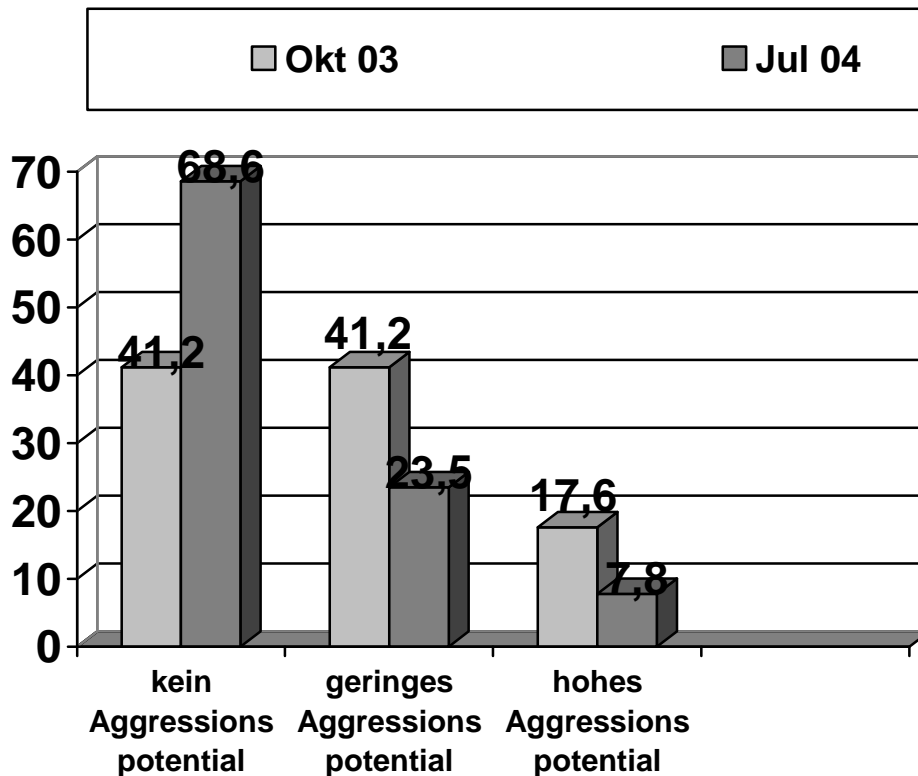
im Bereich des Aggressionspotentials Aufschluss über die gewaltpräventive Wirksamkeit des BMM geben könnten.

7.5.1. Angaben der Kinder im Oktober 2003 getrennt nach Geschlecht und Schlichtungserfahrung



Beschreibt man das Aggressionspotential aller Kinder zu Beginn der Untersuchung, so besaßen 41,2% der Kinder kein Aggressionspotential. Genauso viele besaßen ein geringes Potential. 17,6% der Kinder wiesen nach ihren Reaktionen ein hohes Aggressionspotential auf. Betrachtet man die Gruppe getrennt nach Geschlecht, so wiesen sowohl 17,6% der Mädchen als auch der Jungen ein hohes Aggressionspotential auf. Über kein Aggressionspotential verfügten 47,1% der Mädchen aber nur 29,4% der Jungen. Dementsprechend war die Zahl der Jungen mit geringem Aggressionspotential mit 52,9% etwas größer als die der Mädchen mit 35,3%. Die Kinder, die im späteren Untersuchungszeitraum eine Streitschlichtung besuchten, stellten mit 57,9% im Verhältnis die größte Gruppe der Kinder ohne Aggressionspotential. Mit 21,1% aber auch die größte Gruppe der Kinder mit hohem Aggressionspotential.

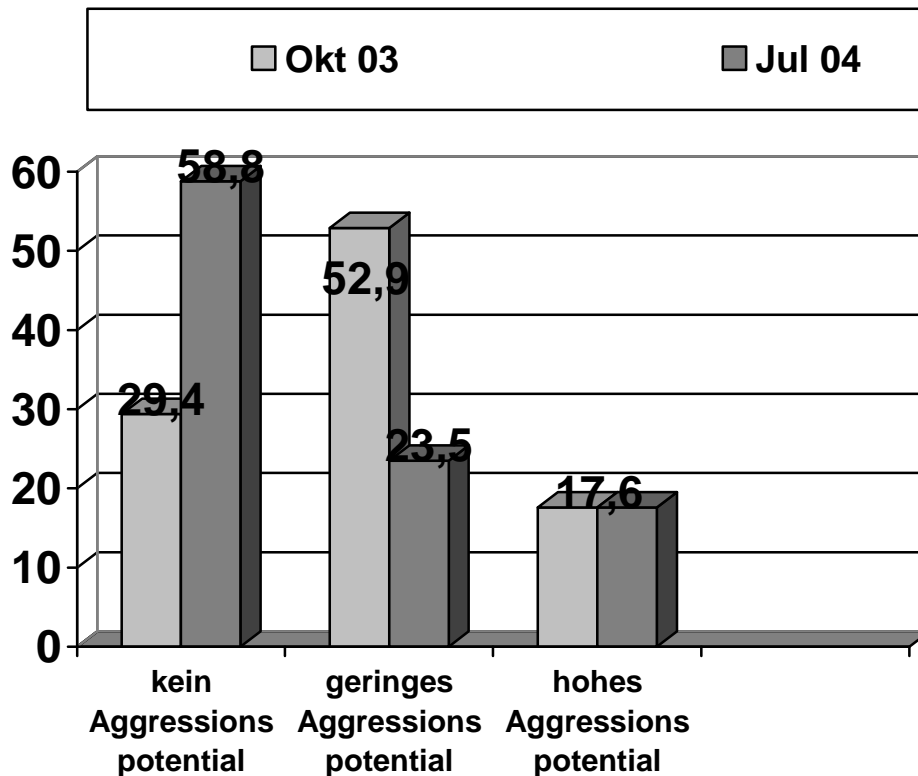
7.5.2. Vergleich der Entwicklung aller Kinder von Oktober 2003- Juli 2004



Vergleicht man die Entwicklung aller Kinder im Zeitraum von Oktober 2003 bis Juli 2004 so erkennt man, dass die Gruppe mit hohem Aggressionspotential deutlich kleiner geworden ist. Zählten im Oktober 2003 noch 17,6 % aller Kinder zu dieser Gruppe waren es im Juli 2004 nur noch 7,8% der Kinder. Auch der Anteil der Kinder mit geringem Aggressionspotential nahm im Untersuchungszeitraum von 41,2% auf 23,5% ab. Gleichzeitig nahm der Anteil der Kinder, die kein Aggressionspotential mehr aufwiesen, von 41,2% im Oktober 2003 auf 68,6% im Juli 2004 zu.

Insgesamt nimmt also das Aggressionspotential aller Kinder im Verlauf der Untersuchung deutlich ab. Das intensive Klassentraining des BMM scheint eine Ursache für diese Entwicklung sein. Wie auch schon bei der Auswertung der Opferfragen tendenziell festgestellt, scheint sich im Bereich des Aggressionspotentials ein sensiblerer Umgang der Kinder mit Aggression einzustellen. Auch wenn im schulischen Alltag kein nennenswerter Rückgang von gewaltsamen Streitigkeit festgestellt werden konnte, scheinen bei den Kindern in der Einstellung zu Aggression einige Veränderungen stattgefunden zu haben.

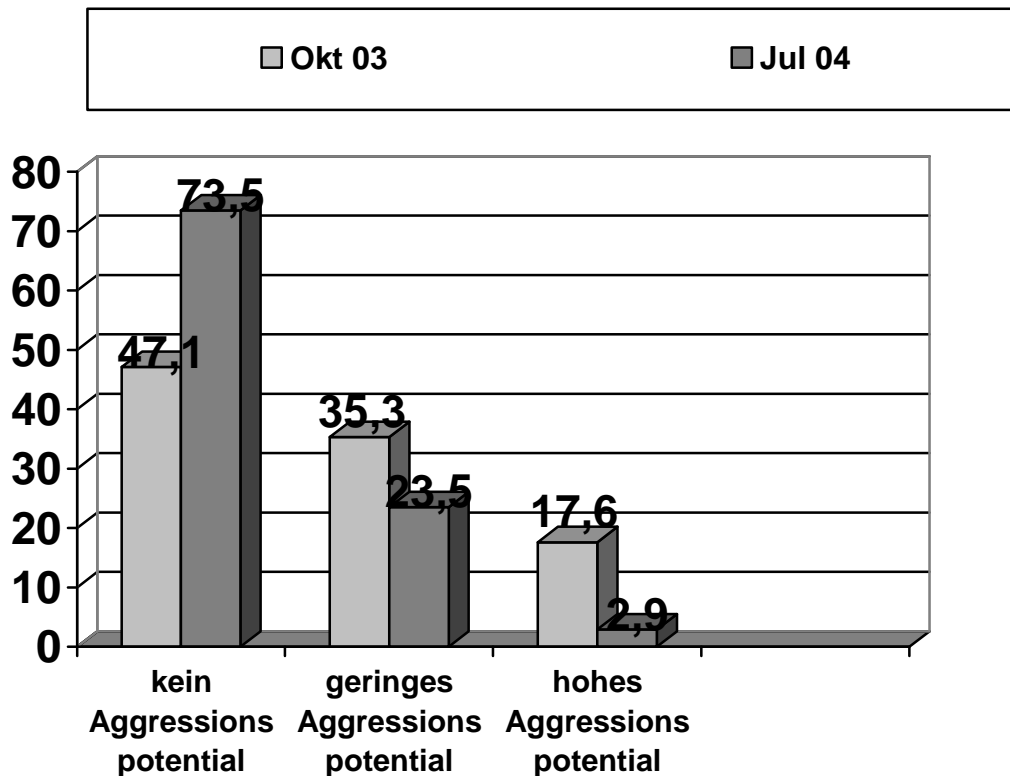
7.5.3. Vergleich der Entwicklung der Jungen von Oktober 2003- Juli 2004



Dabei sind die Unterschiede bei den Jungen nicht so augenscheinlich. Gerade die Gruppe mit dem höchsten Aggressionspotential bleibt mit 17,6% im Juli bei dem gleichen Wert wie im Oktober 2003. Dennoch fand eine Verschiebung zwischen den Gruppen, die ein leichtes Aggressionspotential aufwiesen und denen, die kein Aggressionspotential aufwiesen statt. War die Gruppe mit leichtem Aggressionspotential im Oktober 2003 mit 52,9% noch die größte Gruppe der Jungen, fällt sie im Juli 2004 mit 23,5% hinter die Gruppe der Jungen, die über kein Aggressionspotential verfügen, zurück. Diese Gruppe wächst von 29,4% im Oktober 2003 auf 58,8% im Juli 2004.

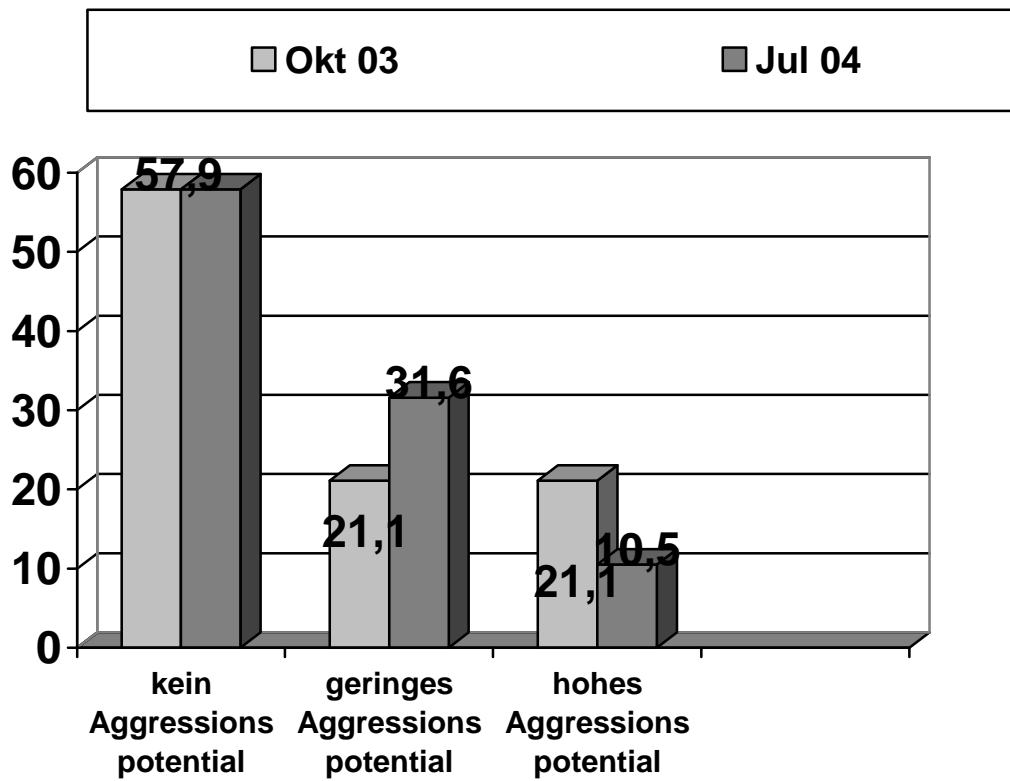
Nimmt man die Gruppe der Jungen allein, so scheint sich hier nicht der Prozess der Verminderung des Aggressionspotentials in allen Bereichen durchzusetzen. Eine Abnahme des Aggressionspotentials scheint nur dort einzusetzen, wo das Potential ohnehin schon nicht sonderlich groß war. In der wichtigen Gruppe der Kinder mit hohem Aggressionspotential gibt es indes keine Veränderung.

7.5.4. Vergleich der Entwicklung der Mädchen von Oktober 2003- Juli 2004



Ganz anders ist die Entwicklung bei den Mädchen. Hier wird insbesondere die Gruppe mit hohem Aggressionspotential kleiner. War sie noch im Oktober 2003 mit 17,6% genauso groß wie bei den Jungen, ist sie im Juli 2004 mit 2,9% fast ganz verschwunden. Die Anzahl der Mädchen mit geringem Aggressionspotential wird ebenfalls deutlich kleiner. Im Oktober 2003 zählten noch 35,3% der Mädchen zu dieser Gruppe, während im Juli 2004 nur noch 23,5% der Mädchen in dieser Gruppe zu finden sind. Schon im Oktober 2003 wiesen 47,1% der Mädchen gar kein Aggressionspotential auf. Im Juli sind es sogar 73,5% der Mädchen. Es ist also schwerpunktmäßig die Gruppe der Mädchen, die ausschlaggebend für die abnehmende Gesamtentwicklung in Bezug auf das Aggressionspotential ist. Besonders auffällig ist, dass sich die Gruppe der Mädchen mit hohem Aggressionspotential quasi aufgelöst hat. Hier sind wiederum Indizien dafür zu finden, dass sich das BMM gerade bei den Mädchen aggressionsmindernd auswirkt und somit stärkere Wirkung zeigt als bei den Jungen.

7.5.5. Vergleich der Entwicklung der Kinder mit Schlichtungserfahrung von Oktober 2003- Juli 2004



Bei den Kindern, die im Laufe des Untersuchungszeitraums eine Streitschlichtung besucht haben, zeigt sich eine andere Entwicklung. Hier gibt es Verschiebungen zwischen der Gruppe der Kinder mit geringem Aggressionspotential, und denen mit hohem Aggressionspotential. Die Gruppe der Kinder, die gar kein Aggressionspotential aufwies, blieb mit 57,9% gleich hoch. Andererseits wurde die Gruppe der Kinder mit hohem Aggressionspotential um über 10% kleiner. Waren in dieser Gruppe im Oktober 2003 noch 21,1% der Kinder mit Schlichtungserfahrung vertreten, so reduziert sich deren Zahl im Juli 2004 auf nur noch 10,5%. Dafür steigt die Anzahl der Kinder mit geringem Aggressionspotential von 21,1% auf 31,6% an. Insgesamt ist festzustellen, dass im Verhältnis die Gruppe der Kinder mit hohem Aggressionpotential bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung größer ist, als dies im Durchschnitt bei allen Kindern der Fall ist. Die Abnahme des Aggressionspotentials bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung ist nicht so hoch wie dies im Vergleich zu allen Kindern der Fall ist.

Grund dafür, dass sich in der Gruppe mit Schlichtungserfahrung im Verhältnis mehr Kinder mit hohem oder leichtem Aggressionspotential finden, als dies in der Gruppe aller Kinder der Fall ist, könnte die Tatsache sein, dass die Streitschlichtung von den Kindern genutzt wird, die besonders häufig Konflikte haben. Es

scheint daher nicht überraschend, dass die Kinder mit Konflikten auch über ein höheres Aggressionspotential verfügen.

7.5.6. Zusammenfassung EAS

Insgesamt nahm das Aggressionspotential der Kinder im Vergleich der Zeiträume Oktober 2003 und Juli 2004 deutlich ab. Ausschlaggebend war hierfür im besonderen Maße die Entwicklung bei den Mädchen. Während bei den Jungen die Anzahl der Kinder mit hohem Aggressionspotential konstant blieb, verschwand diese Gruppe bei den Mädchen fast vollständig. Waren diese Gruppen im Verhältnis bei den Mädchen und Jungen im Oktober 2003 noch gleich groß, so zeigen sich zwischen den Mädchen und Jungen im Juli 2004 Unterschiede. Auch im Bereich des leichten Aggressionspotentials bestanden zwischen den Mädchen und Jungen im Oktober 2003 deutliche Unterschiede, die sich aber im Juli 2004 relativierten. Bei den Mädchen nahm sowohl das leichte, als auch das hohe Aggressionspotential ab. Bei den Jungen verschob sich dagegen das Verhältnis von geringem Aggressionspotential zu gar keinem Aggressionspotential. Eine Entwicklung konnte also nur bei den Kindern festgestellt werden, die ohnehin nur über ein geringes Aggressionspotential verfügten. Kinder mit Schlichtungserfahrung wiesen im Verhältnis eine höhere Anzahl von Kindern mit geringem oder hohem Aggressionspotential auf, als dies im Vergleich mit allen Kindern der Fall war. Bei den Kindern mit Schlichtungserfahrung kam es zu einer Verschiebung innerhalb der Intensität der Ausprägung des Aggressionspotentials. Anders als bei den Jungen fand diese aber zwischen der Gruppe mit hohem Aggressionspotential und der Gruppe mit geringem Aggressionspotential statt.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass in der Wirkung des BMM eine wichtige Ursache für die positive Entwicklung liegt. Dabei scheinen die Mädchen mehr von dem Programm profitieren zu können als die Jungen. Die Tatsache, dass die Kinder mit Schlichtungserfahrung ein höheres Aggressionspotential als die Kinder insgesamt aufweisen, scheint nicht ungewöhnlich, da ja gerade jene Kinder die Streitschlichtung besuchten, die in ihrem Schulalltag mit anderen Kindern in einen Konflikt geraten sind. Die Schlichtungserfahrungen scheinen sich gerade bei den Kindern positiv auszuwirken, die über ein hohes Aggressionspotential verfügten.

7.6. Auswertung der Interviews

Neben der Prä-Postbefragung mittels schriftlicher Befragung wurden die Kinder, die während des Untersuchungszeitraums eine Streitschlichtung besuchten interviewt. Drei Schlichtungstermine konnten darüber hinaus in Gänze mitverfolgt und dokumentiert werden.

7.6.1. Das Auswertungskategoriesystem

Bevor die Auswertungsergebnisse der Interviews präsentiert werden, soll in Kürze die Entstehung des angewandten Auswertungskategoriensystems dargestellt werden. Die geführten Interviews mussten zur systematischen Interpretation verwertbar gemacht werden, um gezielte Antworten auf die Untersuchungsfragen generieren zu können. Dabei spielte die Bildung des Kategoriensystems eine zentrale Aufgabe, um die Ziele der Analyse zu konkretisieren. Ein Kategoriensystem ermöglicht es, die Vorgehensweise der Analyse sichtbar zu machen und eröffnet eine Intersubjektivität des Vorgehens, wie es in Bezug auf qualitative Auswertungsmethoden gefordert wird.²⁶⁷ Auch wenn Krippendorff die Definition der Kategorien als eine in der Literatur schlecht beschriebene Kunst darstellt²⁶⁸, gibt Mayring²⁶⁹ einige wichtige Anregungen, die auch in dieser Arbeit Anwendung fanden. Ausgehend von den Ausgangsfragen zur Überprüfung der Wirksamkeit des untersuchten Programms, wurden die Kategorien im Wege einer deduktiven Kategoriendefinition bestimmt. Dabei wurden die Kategorien in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie der Fragestellung und dem konkreten Interviewmaterial entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. Methodisch kann man daher die vorliegende Analyse als systematische inhaltliche Analyse einordnen. Ausgehend von den Grundfragen der Untersuchung wurden die einzelnen Fragestellungen in den Interviews teilweise in weitergehenden Fragestellungen konkretisiert und in Bezug auf eine kleinere Situationseinheit spezialisiert. Die zum Teil relativ komplexen Ausgangsfragen konnten mit dieser Methode den Kindern vereinfacht dargestellt werden, so dass sie in ihren jeweiligen verschiedenen Dimensionen für die Kinder fassbar wurden. Dabei vollzog sich die Aufteilung der Untersuchungsfragen nicht nach einem vom Verfasser vorgegebenen Schema, sondern entwickelte sich aus den Antworten der Kinder in den Probeinterviews, die sich jeweils nur auf verschiedene Teilbereiche der Ausgangsfragen richteten.

²⁶⁷ Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, 2000, S. 43

²⁶⁸ Krippendorff, K., Content Analysis, 1980, S. 76

²⁶⁹ Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, 2000, S. 56ff

jeweils nur auf verschiedene Teilbereiche der Ausgangsfragen richteten. Diese von den Kindern vorgegeben Antwortdimensionen wurden im Auswertungssystem berücksichtigt. Die Unterkategorien des Auswertungssystems bilden daher spiegelbildlich den jeweiligen Konkretisierungsgrad der Ursprungsfragestellungen ab. Letztlich entwickelte sich das Auswertungssystem somit selbständig aus der Art und dem Grad der Konkretisierung der Interviews. Dem entsprechend eröffnete sich folgendes Kategorien Schema in Bezug auf die einzelnen Untersuchungsfragen:

Das Kategoriensystem

1. Fördert das Programm die dialogisch- selbstständige Konfliktlösung unter den Kindern?
<u>Unterkategorien:</u>
a) Schlichtungserfahrungen
b) Ablauf der Schlichtung
c) Rolle der Lehrerin
=====
2. Fördert das Programm die gewaltfreie Konfliktlösung unter den Kindern?
<u>Unterkategorien:</u>
a) Streitmittel (Gewalt/ Schimpfworte)
b) Erwartung an die Schlichtung
c) Friedensvertrag
=====
3. Fördert das Programm die Sozialkompetenzen und die Empathiefähigkeit der Kinder?
<u>Unterkategorien:</u>
a) Eigene Gefühle
b) Gefühle des Streitpartners
c) Rollentausch
=====
4. Wie wird das BMM insgesamt von den Kindern akzeptiert?
<u>Unterkategorien:</u>
a) Grund zur Schlichtung zu gehen
b) Das Besondere/Wichtigste an der Schlichtung
c) Zeitaufwand für die Schlichtung

Bevor die einzelnen Kategorieauswertungen dargestellt werden, ist ein Überblick über Art und Umfang der dokumentierten Streitigkeiten zu geben. Dies soll nicht

nur dem besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstandes dienen, sondern gleichzeitig auch die Vorgehensweise im Wege von methodischer Transparenz nachvollziehbar machen.

7.6.2. Die Konfliktsituationen

Während der Begleitung des Konfliktpräventionsprogrammes wurden mehrere alltägliche Konflikte der Kinder dokumentiert. Die Auswahl erfolgte zufällig, spiegelt jedoch sehr gut die während des Schuljahres beobachteten Konflikte wieder. Es konnten nicht alle Konflikte, die sich innerhalb des Jahres ereigneten und in der Streitschlichtung gelöst wurden, erfasst werden. Zum einen lag dies daran, dass die Untersuchungsmittel beschränkt waren, zum anderen an der Tatsache, dass mit Einführung des Hosentaschenbuches und des Streithelfers, viele Konfliktlösungen nicht mehr offiziell über den Schlichtungsbriefkasten angemeldet wurden, sondern direkt von den Kindern mit Hilfe des Schlichtungskoffers gelöst wurden. Es bestand danach kaum noch die Möglichkeit die durchgeführten Schlichtungen zu dokumentieren. Insgesamt wurden sieben Konfliktsituationen intensiv dokumentiert. Dies erfolgte durch Interviews der Kinder vor und nach der Schlichtung. In drei Fällen wurde auch die Schlichtung selbst mit verfolgt und mittels Minidisc aufgezeichnet. Die Konflikte und die daran beteiligten Parteien waren unterschiedlichster Natur. Konflikte nur unter Jungen als auch ausschließlich unter Mädchen finden sich ebenso wie intergeschlechtliche Streitigkeiten. In der Personenanzahl der widerstreitenden Parteien finden sich größere Unterschiede, die für die spätere Analyse von bedeutender Wichtigkeit waren. Insgesamt konnten 22 Kinder in ihrem Schlichtungsverhalten beobachtet werden. Bei einer Gesamtanzahl von 56 Kindern in beiden Klassen macht dies immerhin fast 40 % der Klassenstärke aus. Dies kann schon ohne weitere Analyse als ein bemerkenswertes Ergebnis erfasst werden, da mit einer solch hohen Quote, im Vergleich zu anderen Studien über Streitschlichtungsmodellen innerhalb eines Jahres nicht zu rechnen war.²⁷⁰ Es zeigt sich, dass an der Gertrudis Schule die Streitschlichtung offensichtlich für die Kinder ein fester Bestandteil der schulischen Institution ist, und diese das Angebot rege für sich nutzen.

Natürlich wird nicht jeder Streit in der Schule von den Kindern mittels der Streitschlichtung geklärt. Manche Streitigkeiten regeln die Kinder allein unter sich oder sie gehen, wie auch an der Gertrudis Schule oft geschehen, mit ihren Konflikten

²⁷⁰ Zu den Problemen der Akzeptanz von Peer-Mediation: Ehninger, F., Peer-Mediation an Schulen. In: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention an Schulen, 2004, S. 201- 217, (S. 206)

zur Lehrkraft, in der Hoffnung hier eine Lösung für ihrer Auseinandersetzung angeboten zu bekommen. Die Schlichtung wurde über das Jahr zwar regelmäßig von den Kindern genutzt, dabei ist aber nicht zu übersehen, dass in der Mehrzahl der Konflikte zunächst die Lehrerin angesprochen wurde, um den Streit zu entscheiden. Andere Konflikte gelangten noch nicht einmal zur Lehrerin, so dass die Kinder ihren Streit allein geregelt haben. Die Streitschlichtung wurde von den Kinder eher als dritte, als eine weitere Option wahrgenommen, falls allein oder mit der Lehrerin keine Konfliktlösung realisiert werden konnte.

Konfliktstoff lieferte das Fangen- oder Fußballspielen, die Zimmerbelegung auf der Klassenfahrt, Konkurrenzen über die Lesekompetenzen der Schüler untereinander und Rivalitäten über die Intensität der Freundschaften der Kinder.

Gestritten wurde vorwiegend verbal, aber auch körperliche Angriffe blieben nicht unbedingt eine Seltenheit. Dabei wurde weggeschubst, gekniffen, gehauen und getreten. In fast allen Streitigkeiten wurden Schimpfworte benutzt. Es ging um Begriffe wie „Eumel, Blöde Kuh, dumme Kuh, alte Zicke, Blödmann, Lesben, Kneifzange, Arschlöcher und Schlampen“.

In erster Linie kamen die Mädchen zur Streitschlichtung. In fünf von sieben beobachteten Schlichtungsfällen lag ein Streit rein unter Mädchen zu Grunde. In einem Fall stritten sich Mädchen mit Jungen und in einem weiteren kam eine reine Jungengruppe zur Streitschlichtung. Dazu muss allerdings angemerkt werden, dass in beiden Klassen das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen ungefähr 3:1 zugunsten der Mädchen lag. Die Arten wie die Konflikte zwischen den Geschlechtern ausgetragen wurden, unterschieden sich nur wenig. Die Mädchen schlugen und traten genauso wie die Jungen. Auffällig war, dass weitere Streitmethoden durchaus verbreitet waren. So wurden in den Konfliktsituationen die Streitgegner provoziert oder als Reaktion auf einen Angriff ignoriert, was von den Betroffenen weitestgehend als aggressive Reaktion gewertet wurde. Streitigkeiten, die in eine Schlichtung mündeten, entwickelten sich zumeist über einen längeren Zeitraum. Es konnte beobachtet werden, dass die Konflikte unter den Kindern eine Eigendynamik entwickelten und sowohl in zeitlicher Hinsicht, als auch in der Auswahl der von den Kindern eingesetzten Streitmittel eskalierte.

Bis auf eine Situation entstanden die Konflikte immer unter Kindern, die miteinander befreundet waren. Im Folgenden sind die dokumentierten Streitigkeiten übersichtsartig zusammengefasst. Vorab werden die Originalstellen der transkribierten Interviews angeführt und im Anschluss die Konflikte und ihre Dokumentation beschreiben. Soweit Namen in den Textstellen genannt werden, sind diese nachträglich geändert worden und entsprechen nicht den richtigen Namen der Kinder.

7.6.2.1. Der Schwalbenkönig

Jan, 9. Jahre am 20.11.03

12. *J: Wir sind hier, weil wir haben, das ist jetzt schon ein bisschen länger*
13. *her, da haben wir Fußball in der Pause gespielt und da ist der Erhan*
14. *immer extra hingefallen und dann haben wir Schwalbenkönig gesagt*
15. *und dann hat er angefangen zu weinen. Tja*

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

11. *M: Also ich hab dem Jan gesagt, dass er mir noch einmal den Ball geben*
12. *soll und das hat er dann auch gemacht und ich wollte dann noch einmal*
13. *aufs Tor schießen und da hat mich dann der Erhan weggeschubst.*

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

14. *M: Also ich hab zu meinem Freund dem Sven, gesagt, dass er mir mal*
15. *den Ball geben soll, und da hab ich nachdem Fußball noch einmal aufs*
16. *Tor geschossen und da hat der Erhan angegriffen. (.....)*
26. *M:... ja, wir haben den Cem auch bei uns in der Klasse und der foult*
27. *immer sehr viel aber der meint und die Bülent schreit immer das wäre*
28. *gar kein Foul.*

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

11. *E: Wir hatten Fußball gespielt, da ham wir gegen 4a gespielt, kennen sie*
12. *die 4a?*
13. *J: Ja.*
14. *E: Da war die Pause zu Ende, hatten die 4a gewonn und dann ist Jan und*
15. *Sven und Mazen zu mir gekommen und ham immer gerufen du*
16. *Schwalbenkönig. Und dann bin ich hoch gegangen, hatte noch der Mazen*
17. *mich dann angegriffen.*

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

57. *E: Einer hat mich so gefoult und dann haben die gesagt ich hab das extra*
58. *gemacht und ham mich dann immer Schwalbenkönig gerufen.*

Der erste Konflikt entstand im November 2003. Hier gerieten mehrere Kinder, (Jan, Sven, Mazen und Erhan) beim Fußballspielen in einen Streit. Das Fußballspielen ist in der Grundschule bei den Jungen eine der Hauptpausenbeschäftigungen. Die Gertrudis Schule hat auf dem Pausenhof einen kleinen Teil für das

Fußballspielen der Kinder reserviert. Der Platz wird immer benutzt und birgt auf Grund seiner geringen Kapazitäten schon in sich ein gewisses Konfliktrisiko. Da der Platz nicht groß genug ist, damit alle Kinder jede Pause spielen können, wurde eine Regelung getroffen, die jeder Klasse bestimmte Spielzeiten einräumt. Ziel war es dabei sicherzustellen, dass auch die jüngeren Jahrgangsstufen den Platz gelegentlich nutzen können. In der Jahrgangsstufe vier spielen die Kinder teilweise mit beiden Klassen gemeinsam. Dies liegt nicht nur an der relativ geringen Jahrgangsstufenstärke von nur 18 Jungen. Manchmal veranstalten die Kinder dort „Länderspiele“ in denen die deutschen gegen die türkischen Jungen antreten. Es spielen übrigens nicht nur Jungen mit, sondern auch vereinzelt einige Mädchen.

In der dokumentierten Konfliktsituation fand ein solches „Länderspiel“ statt. Auslöser des Konfliktes war die Tatsache, dass ein türkischer Junge mehrfach während des Spiel hingefallen ist und für sich ein Foul reklamiert hat. Drei deutsche Jungen aus der gegnerischen Mannschaft sahen dies anders und wollten ein Foulspiel mit anschließendem Freistoß nicht gelten lassen. Einen Schiedsrichter gibt es in diesen Pausenspielsituationen nicht, so dass die Kinder sich in kritischen Momenten selber einigen müssen. Im vorliegenden Fall konnte die Situation von den Kindern nicht direkt geklärt werden. Der Konflikt eskalierte, und die drei deutschen Jungen nannten ihren Gegenspieler „Schwalbenkönig“. Als das Spiel schon mit dem Schellen zum Wiederbeginn des Unterrichts beendet war, wollte Mazen, ein Junge der deutschen Mannschaft noch ein mal auf das Tor schießen. Dazu erhielt er von seinem Freund Sven den Ball. Als Erhan aus der gegnerischen Mannschaft sah, dass Mazen trotz des Schellens weiter spielte, griff er ihn an und schubste ihn weg. Wieder eskalierte der Streit und Erhan wurde erneut mit dem Schmähruf „Schwalbenkönig“ bedacht. Erhan, von den Anfeindungen tief getroffen, fing an zu weinen. Die Stimmung beider Seiten war auch in der Klasse noch aufgeheizt, so dass es in der Klasse noch zu einer Rangelei zwischen Erhan und Mazen kam, die schließlich von der eintreffenden Klassenlehrerin beendet wurde.

An dem Konflikt, so wie er in der Streitschlichtung verhandelt wurde, waren vier Jungen beteiligt. Ein weiterer Junge, der offensichtlich auch durch Foulspiel und Hänseleien in den Konflikt involviert war, kam nicht zur Schlichtung, da die Teilnahme freiwillig erfolgte und er die Schlichtung ablehnte.

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

12. S.: *Das geht um den Fußballplatz, weil der Cem und ich der Jan der*

13. *Mazen wir haben den (ähm) nicht auf den Erhan Schwalbenkönig nicht*

14. *aber der Cem hat`s halt so gemeint aber der ist heute nicht in der*
15. *Streitschlichtung dabei.*

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

27. *M: ja, wir haben den Cem auch bei uns in der Klasse und der foul immer*
28. *sehr viel aber der meint und die Bülent schreit immer das wäre gar*
29. *kein Foul.*

Im Verhältnis standen drei Jungen (Mazen, Sven, Jan) einem einzelnen (Erhan) in der Schlichtung als Parteien gegenüber. Mit allen Kinder konnte sowohl vor der Schlichtung als auch nach der Schlichtung gesprochen werden. Des Weiteren wurde die Schlichtung auf Minidisc aufgezeichnet und durch teilnehmende Beobachtung dokumentiert. Der Konflikt konnte daher umfassend interpretiert werden.

7.6.2.2. Zimmerbelegung

Tanja, 11. Jahre am 27.11.03

15. *T: Ja wir haben uns gestritten, wegen dem Bauernhof, wir haben schon*
16. *alles geregelt mit den Zimmern und da haben wir uns gestritten.*
17. *I: Die Zimmer für die Klassenfahrt, da habt ihr euch gestritten.*
18. *T: Mhm.*
19. *I: Wer hat sich denn da gestritten?*
20. *T: Ich, die Julia und Annika.*
21. *I: Und wie kam das, dass ihr euch gestritten habt?*
22. *T: Ja weil ich hab der Annika versprochen, dass ich mit ihr auf ein*
23. *Zimmer gehe. Dann haben wir uns aber gestritten, weil die Annika*
24. *einfach abgehauen ist, und hat zu mir gesagt, ich bin nicht mehr deine*
25. *Freundin. Dann hab ich ein anderes Zimmer gesucht und dann bin ich zu*
26. *Julia gegangen. Hab ich gesagt, wir haben glaube ich Zoff auf unserem*
27. *Zimmer, dann haben ich und Annika uns aber wieder vertragen und da*
28. *hat sie gesagt, du hast mir aber doch versprochen, dass wir beide auf'm*
29. *Bauernhof in`n Zimmer, beide in`n Zimmer gehen. Und dann hab ich*
30. *dann gesagt, bitte komm doch mit auf mein Zimmer und dann hab ich*
31. *gesagt, ja gesagt, ja aber ich bin doch mit der Julia und dann hat aber die*
32. *Annika und dann war die Julia wieder sauer.*

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

47. A: Wir haben uns (...)gestritten weil die Tanja mir zuerst versprochen hat,
 50. (...), dass sie mit mir und Laila auf das Zimmer geht.
 52. (...)jetzt wollte Tanja auf einmal auf ein anderes
 53. Zimmer, und deshalb ist der Streit entstanden.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

10. A: Ja die Julia hat gesagt, dass ich mich bei der Tanja einschleime und
 11. so, und dann hat sie noch zu mir blöde Kuh und alte Zicke gesagt.

Julia, 10. Jahre in der Streitschlichtung „Zimmerbelegung“ vom 25.11.03

52. J: (...) doch aber sie wollte ja am Anfang an, weil sie, ey is wo ich ey
 53. wisch, wo ich ey dich doch zum erste Mal gefragt habe, bei inner dritten
 54. Klasse (unverständlich) wo wir Sport hatten in der Turnhalle, hab ich so
 55. gesagt, wann wollen wir eigentlich Klassenfahrt fahren und da hast du
 gesagt, inner vierten und irgendwann inne Weihnachtsf... Irgendwann
 56. inne
 57. Weihnachten und so. Böh, hatte mich die Tanja auch nicht ihr Sportzeug
 58. dabei, da hatte ich auch nicht dabei, und da äh, hatte ich mit der
 59. gequatscht, äh hamwa gesagt, dass wir beste Freundinnen sein, so und
 60. dann hamwa irgendwie so nen Club aufgemacht so nen Spieleclub, äh
 61. und da kann jeder mitkommen und so, also äh hamwa für uns so
 62. gemacht, und dann ähm hab ich so gesagt, willst du denn mit mir auf nen
 63. Zimmer? Kommste dann mit mir auf nen Zimmer wenn wir auf
 64. Klassenfahrt gehen? Sie so woher weißt du dass eigentlich, dass wir
 65. Klassenfahrt gehen? Ich so, hab ich zu ihr gesagt, das äh, Frau Blum hat
 66. das mir gesagt. In der vierten Klasse ging dass....

Julia, 10. Jahre am 25.11.03

47. J: (...) so dann hab ich gesagt, ja aber, ich wollte der Tanja eben gerade
 48. sagen, ob sie sich mit mir wieder vertragen möchte, ich hab auch mit
 49. Tanja wenig Streit und dann hab ich gesagt, ja ich wollte ihr gerade eben
 50. sagen, ob sie sich mit mir vertragen möchte, aber die Annika hat gesagt,
 51. nein, nein, nein, weil (sie) nicht wollte das Tanja eben (zu) mir komm und
 52. dann hab ich gesagt komm lass doch, bleib eben bei Annika hab ich dann
 53. zu der gesagt.

Julia, 10. Jahre in der Streitschlichtung „Zimmerbelegung“ vom 25.11.03

32. J: (...) Die hat dann gar nix gesucht, (...)
33. die Tanja (...) dann hat die, hat die Annika gesagt, ahm ja warum, ja aber
34. so ey wie das sie, dass die Tanja jetzt irgendwie nicht mehr meine
35. Freundin. Ist sie aber ja warum hat sie eigentlich so gesagt, und dann
36. ahm, hab ich auch gesagt, ja lass doch auch mal die Tanja reden, weil
37. sie hat ja bis jetzt gar nichts gesagt.

Im zweiten Konflikt ging es um die Zimmerbelegung auf der Klassenfahrt. Auch dieser Konflikt datiert aus dem November 2003. Die Klasse hatte für Dezember 2003 eine dreitägige Klassenfahrt auf einen Bauernhof geplant. Schon früh diskutierten die Kinder wer mit wem auf einem Zimmer schlafen werde. Dabei wollten die Kinder jeweils sicherstellen, dass sie mit ihren Freundinnen und Freunden die Nächte verbringen konnten. Im vorliegend dokumentierten Konflikt ging es um die Belegungssituation der Mädchenzimmer. Dabei stritten sich Annika und Julia darum, ob Tanja bei der jeweils Einen oder der Anderen auf dem Zimmer schlafen werde. Julia war der Meinung, dass ihr Tanja schon in der dritten Klasse versprochen hätte, dass wenn sie auf eine Klassenfahrt fahren würden, sie beide sich ein Zimmer teilen würden. Für Julia war damit klar, dass Tanja nun ihre beste Freundin war und sie auf der Klassenfahrt gemeinsam auf einem Zimmer schlafen würden. Annika hatte Tanja ebenfalls gefragt, nachdem in der vierten Klasse nun konkret die Klassenfahrt geplant wurde, ob diese auf ihrem Zimmer schlafen würde. Tanja sagte auch ihr zu. Da sowohl Julia als auch Annika sich noch mit anderen Mitschülerinnen für ein gemeinsames Zimmer versprochen hatten, sahen beide nun ein Problem darin, wo denn Tanja nun schlafen werde. Beide Kinder versuchten im Anschluss Tanja auf ihre Seite zu bringen und sie zu beeinflussen. Sie wollten jeweils mit Tanja reden, wobei die andere Seite versuchte, diese Kontaktaufnahmen zu unterbinden. Es entstand eine Rivalität, wer die bessere Freundin von Tanja sei. Die Mädchen beschimpften sich u. a. mit den Worten „blöde Kuh“ und „alte Zicke“ und suchten Rückhalt für ihre Position bei Lehrern und Eltern. Tanja, um die es in diesem Streit ging, konnte sich nicht entscheiden, da sie bei Beiden im Wort stand und niemanden verletzen wollte. Eigentlich wollte sie bei Annika auf das Zimmer, aber da sie kurzzeitig mit ihr verstritten war, hat sie sich auch an Julia gewandt. Sie wusste für den Streit keine Lösung und versuchte eine konkrete Aussage, mit wem sie denn nun das Zimmer teilen wollte, zu vermeiden. Annika glaubte aber, dass Tanja sich gegen sie entscheiden würde. Sie brachte daher ihre Freundin Laila mit zur Streitschlichtung. Diese sei Zeugin des Konflikts gewesen und habe gesehen und gehört, dass

Tanja mit ihr auf ein Zimmer wollte, und dass Julia sie beschimpft habe. Annika wollte Laila mit in die Schlichtung nehmen, damit sie nicht bei einer Entscheidung Tanjas zugunsten von Julia allein gegen zwei Kinder in der Schlichtungssituation steht würde.

Es standen sich in der Schlichtung zwei streitende Kinder gegenüber. Laila, die von Annika als Zeugin benannt wurde, sollte diese unterstützen. Tanja, die sich selber als Grund für den Konflikt ansah, nahm ebenfalls an der Schlichtung teil. Insgesamt konnte mit allen Kindern sowohl vor, als auch nach der Streitschlichtung gesprochen werden. Zusätzlich konnte das Schlichtungsgespräch auch auf Minidisc aufgezeichnet und transkribiert werden. Der Konflikt konnte daher umfassend interpretiert werden.

7.6.2.3. Du kannst nicht lesen

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

6. *L: Also bei uns geht's um den Streit, weil sie, Anabelle, wir haben in der*
7. *Klasse ein Heft bekommen, da steht so über Schulen, und da war so ein*
8. *Fragebogen, und da wollte ich mir das dann mal durchlesen weil Anabelle*
9. *es mit in der Pause hatte. Und dann hab ich gelesen erste Frage und*
10. *dann hat Anabelle gesagt, les doch mal ein bisschen schneller. Hab ich*
11. *mir eine Antwort durchgelesen, und dann hat sie noch mal gesagt, les*
12. *doch bitte noch mal ein bisschen schneller, und da hab ich gesagt, ich*
13. *kann nicht so schnell lesen und dann beantworte doch endlich mal die*
14. *Frage hat sie dann gesagt, dann hab ich dann aber noch mal gesagt, ich*
15. *kann aber nicht so schnell lesen. Ich muss mir doch erstmal die*
16. *Antworten durchlesen, wenn ich das beantworten will. Ja und dann hat sie*
17. *gesagt nicht, und dann bin ich weggegangen. Ja und dann kam sie noch*
18. *mal zu mir und dann hat sie gesagt, du kannst eh nicht so schnell lesen*
19. *das sehe ich ja ein, aber dann kannst du nächstes mal dein eigenes Heft*
20. *mitnehmen in die Pause.*

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

11. *L: Ja, also, ein Streit, war das ja mit der Tischtennisplatte, weil ich die*
12. *Photos von Mark, die wollte ich Anabelle zeigen und da sind wir unter die*
13. *Tischtennisplatte gegangen, weil das nicht jeder sehen sollte. Also*
14. *Anabelle fand das eben nicht so schlimm und aber ich fand es, ich wollte*

15. eben nicht, dass das jeder sieht und darum wollte ich mit ihr unter die
16. Tischtennisplatte.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

19. I: O.K. und worum geht es denn jetzt bei euch in eurem Streit?
20. A: Also das ist ein sehr komischer Streit, es war eine Streitwoche so zu
21. sagen. Wir haben uns nie richtig vertragen, aber auch nie richtig
22. gestritten. Das ging immer so, es hat angefangen damit, das wir Hefte
23. ausgeteilt bekommen haben, weil wir ja bald die Schule wechseln, leider.
24. und da war ne Elterninformation und ich hab gedacht, kann ich ja mal
25. lesen, in der Pause, und dann hab ich gesagt, guck mal da war so ein
26. Test, und dann war zu Charakter also kann ihr Kind sich gut orientieren?
27. und da hab ich gefragt, wie viele Punkte würdest du dir dafür geben und
28. sie hat nicht schnell genug gelesen in meinen Augen, weil ich kann sehr
29. gut lesen und sie liest etwas schlechter als ich muss ich jetzt mal sagen,
30. und da hat sie eben nicht so schnell gelesen, und weil ich das auch nicht
31. einschätzen kann, weil ich eben sehr viel lese und schnell, kann ich das
32. nicht einschätzen, dass es Kinder gibt, die langsamer lesen können und
33. deshalb habe ich „Mensch kannst du dich denn nicht mal beeilen? musst
34. doch gar nicht mitmachen“, und dann hat sie gesagt, „ja gut“ und die war
35. so richtig eingeschnappt, und hat hochnäsiger das Heft zusammen
36. geschlagen, und ist von dannen gewackelt. Also ich hab das in meinen
37. Augen hochnäsiger genannt, weil sie denkt vielleicht, das war etwas ganz
38. anderes. Und dann haben wir uns beschimpft so ein bisschen, und dann
39. haben wir wieder so ein bisschen zusammen gespielt, und dann ging's
40. wieder los, und dann haben wir uns wieder so ein bisschen vertragen,
41. und dann haben wir uns wieder so ein bisschen gekabgelt, weil noch die
43. Gedanken wieder so aufgekommen sind und dann das eine, was mich
44. noch so ein bisschen aufgekratzt hat war: Sie hat... (Pause) Sie hat ein,
45. bitte verraten sie das jetzt nicht weiter, sie hat mir nämlich gesagt, ich soll
46. Es keinem weiter verraten... Sie hat einen Freund, den hat sie im Urlaub
47. kennen gelernt, und mit dem führt sie Briefwechsel und sie hat Fotos von
48. ihm und die wollte sie mir zeigen, hat aber gesagt, keiner darf zu gucken
49. und sie musste unbedingt unter die Tischtennisplatte gehen und ich wollte
50. nicht. Und dann hab ich gesagt, na gut, und ich hab mich dann so ein
51. bisschen unter die Tischtennisplatte gezwängt, und dann ist ein Kind
52. gekommen und hat mich angerempelt und ist mir auf die Finger getreten.
53. Ich bin gestolpert, hab mir den Kopf gestoßen und war natürlich so

54. wütend und eigentlich konnte sie ja nichts dafür, das Kind konnte ja was
 55. dafür, aber ich hab gesagt, sie konnte was dafür, weil sie gesagt hat ich
 56. sollte unter die Tischtennisplatte gehen. Und dann haben wir eine Zeit
 57. sei Dank nicht gehauen und getreten, wir sind uns hauptsächlich lang
 58. nicht geredet, und dann haben wir uns wieder vertragen und wieder nicht
 59. geredet. Also diese Situation, die gefällt mir gar nicht reden, nicht
 60. miteinander reden, sich streiten, wieder vertragen schimpfen. Aber dieser
 61. Streit war so zu sagen harmlos, wir haben uns nur etwas beschimpft und
 62. nicht mal dolle. Wir haben nur gesagt, du kannst nicht lesen blöde Kuh
 63. und dann war auch schon gut und wir haben uns aber Gott auseinander
 64. gegangen, und dann haben wir wieder miteinander gespielt, also ich fand
 64. das sehr komisch, und diese Situation wollten wir beenden...

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

183. A: Einmal, da waren wir so ganz verstritten, da sind wir so neben
 184. einander her, (...) (die) Treppe runter, aber wenn, ich und sie verstritten
 185. sind dann muss ich ihr auch immer zeigen, dass ich auf sie sauer bin
 186. also ich geh ihr dann nicht aus dem Weg, ich geh dann so neben ihr her
 187. so unauffällig, guck sie komisch an, dreh das Gesicht weg damit sie das
 188. merkt, ich fand das nicht richtig, weil reden will ich nicht mit ihr, weil ich
 189. muss erstmal nachdenken, ob das was ich im ersten Moment sagen will
 190. richtig ist.

Die dritte Streitsituation entstand zwischen den beiden guten Freundinnen Anabelle und Lotta. Beide spielten regelmäßig miteinander. Der Konflikt entwickelte sich im Januar 2003. Letztlich verbanden sich zwei Streitigkeiten, so dass für die Kinder eine Situation entstand, in der sie nicht mehr wussten, ob sie befreundet, oder verstritten waren. Zunächst ging es um ein Elterninformationsschreiben zur Beurteilung der kindlichen Fähigkeiten über den Grad der Eignung zum Besuch der weiterführenden Schulen. Anabelle hatte in diesem Heft einen Test gefunden, wonach Eltern verschiedene Fähigkeiten ihrer Kinder in Bezug auf die weiterführenden Schulen beurteilen sollten. Anabelle wollte diesen Test im Selbstversuch mit ihrer Freundin Lotta durchführen. Sie nahm das Heft mit in die Pause und bat ihre Freundin sich die Fragen durchzulesen und zu beantworten. Als Lotta die Fragen las und nicht schnell genug antwortete, drängelte Anabelle sie möge schneller lesen. Lotta, die nicht schneller lesen konnte, sagte ihr sei dies nicht möglich und sie müsse zuerst noch die Antwortmöglichkeiten lesen. Beide Kinder gerieten in Streit, bis Lotta sagte, sie habe keine Lust mehr auf den Test, das Heft

zuschlug und wegging. Anabelle lies dies nicht auf sich sitzen. Sie sagte zu Lotta, sie könne nicht lesen und beschimpfte sie. Später ging sie erneut zu Lotta und wiederholte ihre Beschuldigungen. Der Streit wurde von den Kindern nicht geklärt und zog sich über eine Woche hin. Dabei versuchte zumindest Anabelle bei verschiedenen Gelegenheiten ihrer Freundin zu zeigen, dass sie mit ihr verstritten war. Einmal versuchte sie auf der Schultreppe Lottas Aufmerksamkeit zu erregen, um sie dann zu ignorieren. Trotz dieses Konfliktes waren die Beiden nicht permanent in einer Streitsituation. Streiten und miteinander spielen wechselten sich ab und so kam es zu einem weiteren Konflikt. Lotta, die in ihren Ferien einen Jungen kennen gelernt hatte, mit dem sie im Briefkontakt stand, wollte Anabelle Fotos von diesem Jungen zeigen. Sie wollte diese aber geheim halten und machte zur Bedingung, dass sie die Fotos nur unter der Tischtennisplatte auf dem Schulhof zeigen werde, wo sie niemand beobachten konnte. Anabelle fand dies albern und unnötig, da ja eh niemand diesen Jungen kennen würde und keiner wüsste, in welcher Beziehung Lotta zu diesem Jungen stand. Widerwillig folgte sie ihrer Freundin unter die Tischtennisplatte. Dabei trat ihr ein unbeteiligtes Kind, das auch auf dem Schulhof spielte, unachtsam auf die Hand. In der Folge erschrak Anabelle und stieß sich den Kopf an der Tischtennisplatte. Sie machte ihre Freundin für das Missgeschick verantwortlich, da es ihre Idee war, die Fotos an diesem Ort zu betrachten. Lotta tat dies leid, sie wusste aber nicht, was sie in diesem Konflikt tun sollte. Beide stritten sich fortan wieder und konnten die Situationen nicht mehr klären. Schließlich entschieden sie sich, ihre Konflikte in der Streitschlichtung zu lösen.

Mit beiden Kindern konnte sowohl vor, als auch nach der Schlichtung gesprochen werden. Auch die Schlichtung wurde per Minidisc aufgezeichnet und durch teilnehmende Beobachtung dokumentiert. Der Konflikt konnte daher umfassend dokumentiert werden.

7.6.2.4. Die Kneifzangen

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

12. *L: Also, der Paul nennt uns immer mit Schimpfwörtern und dann nennt er*
13. *uns immer Lesben oder Kneifzangen, und noch andere Wörter. Und dann*
14. *haben wir einmal darüber geredet, dass er damit aufhört, dann hat er*
15. *wieder damit nicht aufgehört, und dann haben wir das der Lehrerin*
16. *gesagt, und dann hat er gesagt, er hört auf. Dann hat er wieder nicht*
17. *aufgehört,...*

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

7. *M: Der Paul und seine Freunde aus der 2.ten Klasse die sagen immer*
 8. *schlimme Wörter zu uns, und ärgern uns auch und das wollen wir nicht*
 9. *und wir haben das denen die ganze Zeit schon gesagt, aber die hören*
 14 *einfach nicht.*

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

8. *G: Weil der Paul sagt immer zu uns Lesben, Kneifzangen und*
 9. *Schlampen, und das lassen wir uns nicht gefallen, weil wir haben das*
 10. *auch einmal mit der Frau Blum geregelt, aber er hat das dann trotzdem*
 11. *weiter geär... er hat dann trotzdem weiter geärgert, und dann hab ich*
 12. *gesagt wir gehen dann halt in die Streitschlichtung....*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

12. *P: Die dachten ich hätte sie irgendwie Kneifzange oder so genannt.*
 14. *P: Ja und die, dann hab ich gesagt, zu denen das stimmt gar nicht, ja und*
 15. *dann wollten die in die Streitschlichtung. Ich aber nicht, da haben die mich*
 16. *einfach auf die Karte mit drauf geschrieben.*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

55. *P: Das die mich nicht immer ärgern sollen. Und so. Und mich nicht*
 56. *immer kneifen, treten in die Hacken.*

Im vierten Fall kam es zu einem Konflikt zwischen Mädchen und Jungen. Es handelte sich um eine längere Auseinandersetzung zwischen Klassenkameraden auf dem Schulhof. Drei Mädchen (Larissa, Martha, Gilda) fühlten sich von einem Jungen (Paul) aus ihrer Klasse beleidigt, da er sie „Lesben“ und „Kneifzangen“ bezeichnet habe. Hintergrund war, dass die Mädchen manchmal „Kneifzangen“ miteinander spielten und sich dabei gegenseitig kniffen. Paul spielte aber bei dem Spiel nicht mit und sei daher, nach Aussage der Mädchen, nicht gekniffen worden. Im Gegenteil, er habe versucht die Mädchen zu ärgern, indem er sich in das Spiel einmischte und die Mädchen verbal beleidigte. Paul sah dies anders. Er fühlte sich als Opfer, da die Mädchen ihn geärgert hatten und ihm absichtlich in die Hacken getreten hätten. Der Konflikt zwischen den Parteien schwelte über geraume Zeit. Es wurden außerhalb der Streitschlichtung Versuche gemacht, den Konflikt beizulegen, jedoch blieben sowohl die Gespräche ausschließlich unter den Schülern, als auch mit der Klassenlehrerin ohne Erfolg. Die Fronten hatten sich sehr verhärtet. Die Mädchen fanden Paul doof. Sie meinten, er sei anders

als andere Jungen und fanden ihn ekelig. Sie erzählten Geschichten über ihn, die ihn in seinem Ansehen diskreditierten.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

53. *I: Findest du den nicht nett oder wie fühlst du dich dem gegenüber so?*
 54. *M: Ich mag den irgendwie nicht, weil der ist manchmal ziemlich ekelig.*
 55. *und er hat die Cindy das ist auch eine aus unserer Klasse die hat er*
 56. *sexuell missbraucht, also hat gesagt, ja komm her Baby, hat er gesagt.*

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

51. *I: Seid ihr gute Freunde?*
 52. *L: Ham den Paul, der hat uns schon immer schon geärgert und Paul ist*
 53. *auch nicht, also so einer wie ich die anderen Jungen empfinde, also ich*
 54. *finde die anderen Jungen besser als Paul.*

Paul war die Situation sichtlich unangenehm. Er wollte nicht über die Vorfälle reden. Ihm wäre es am liebsten gewesen, wenn die „Geschichte“ einfach aufgehört hätte.

Der Streit konnte nicht so ausführlich wie die vorhergehenden Streitigkeiten dokumentiert werden. Es wurden nur Interviews vor der Schlichtung geführt. Die Schlichtung selber konnte nicht verfolgt werden. Für ein Nachgespräch blieb aufgrund des engen schulischen Terminplans in der Adventszeit keine Gelegenheit mehr. Nach den Ferien wurde auf eine nochmalige Erörterung des Konfliktes verzichtet, da zum Einen die Zeitspanne für ein Nachfolgeinterview sehr groß wurde und zum Anderen der Konflikt nicht künstlich wieder eröffnet oder verlängert werden sollte, so dass auf die Kinder Rücksicht zu nehmen war.

7.6.2.5. Opa gestorben

Lisa, 10. Jahre am 01.12.03

6. *L: Ahm also, die Klara ich hatte der Klara einen Brief geschrieben, weil*
 7. *sie nicht mehr mit mir geredet hat und dann hat sie mir einfach den Brief*
 8. *wieder zurück geworfen, da war ich auch sauer.*

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

9. *K: Weil wir haben uns gestritten, weil ich ein Tag lang mal mit der Lisa*

10. *nicht gesprochen hab, weil mein Opa gestorben ist und da war ich*
11. *irgendwie traurig und wollte mit keinem reden darüber, und dann hab ich*
12. *ihr den Rücken zugedreht und dann hat sie mir einen Brief geschrieben,*
13. *und da drin stand dann, wenn ich nicht mit ihr reden will, ist unsere*
14. *Freundschaft vorbei. Und dann hab ich ihr zurück geschrieben, stimmt auf*
15. *so eine Freundschaft hab ich auch keine Lust.*

Im fünften Konflikt handelte es sich erneut um eine Konfliktsituation unter zwei Freundinnen. Klaras Opa war gestorben und dies machte sie sehr traurig. Da der Verlust für sie noch sehr frisch war, wollte sie mit niemandem darüber reden und auch sonst wollte sie in der Schule zu dieser Zeit Konversationen aus dem Weg gehen. Ihre Freundin Lisa wollte jedoch mit ihr sprechen. Sie schrieb ihr einen Brief. Diesen gab Klara ihr aber wortlos zurück. Als Lisa sie darauf ansprach, drehte sie ihr den Rücken zu, um ihr zu zeigen, dass sie nicht mit ihr reden wollte. Beide Kinder waren in der Folge der Ereignisse sauer auf einander. Der Konflikt entstand aus einer spontanen Reaktion. Anders, als in den vorher beschriebenen Beispielen, zog sich der Streit der beiden Mädchen nicht über einen längeren Zeitraum hin. Die Mädchen haben sich nicht körperlich attackiert und auch nicht beschimpft im engeren Sinne. Streithandlung war ein Ignorieren des Gegenübers, in dem auf dessen Interaktionsversuche ohne Erklärung nicht reagiert wurde. Beide Kinder wurden erst nach der Schlichtung interviewt. Die Schlichtung selber wurde nicht dokumentiert. Dennoch wurde der Konflikt mit in die Untersuchung aufgenommen, da es sich um eine etwas untypische Situation handelte, und der Konflikt mit außergewöhnlichen Mitteln ausgetragen wurde. Die Interviews der Beiden waren darüber hinaus sehr ergiebig, so dass man einen guten Eindruck über den Ablauf und die Gefühle der Kinder während des Konfliktes erlangen konnte.

7.6.2.6. Bedrohliches Gucken

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

16. *C: ...also wir haben*
17. *fangen gespielt, da bin ich dann zur Jana und Leticia gegangen, weil ich*
18. *die fangen wollte und da hab ich dann auf die Conny geguckt und dann*
19. *hat sie sich bedroht gefühlt.... die gehen immer hinter die Bank alle und*
20. *da bin ich dann da hingegangen, und da bin ich (...) auf sie zu gegangen*

21. (...), und dann hat sie sich bedroht gefühlt, und hat mich dann getreten.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

5. C: Also die Conny hat mich immer so komisch angeguckt, und ich hab
6. mich dann bedroht gefühlt, und da hab ich sie getreten.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

11. C: Weil ich hab, die Conny Poll komisch angeguckt, und da hat sie sich
12. bedroht gefühlt, und dann hat sie mich getreten, aber da gab es schon
13. ganz viele Vorfälle davor.

Miriam, 10. Jahre am 11.03.04

12. M: Ja die Conny Lohmann, die guckt die Conny so an, und das mag die
13. halt nicht, da hat die Conny Poll die dann auch so gekniffen.

In der sechsten dokumentierten Streitsituation kam es wiederum auf dem Schulhof zu einem Konflikt zwischen zwei befreundeten Mädchen. Der Streit entstand beim Fangen spielen. Conny L. war als Fängerin unterwegs und verfolgte gerade zwei Mädchen, um sie zu fangen. Die beiden Mädchen flüchteten vor ihr und rannten in Richtung der Conny P., die ebenfalls mitspielte. Diese versuchte nun hinter einer Bank Schutz zu suchen, um von ihrer Freundin nicht gefangen zu werden. Conny L., die ihre Freundin bemerkte, blickte nun auf sie und änderte ihr Ziel. Sie ließ von den zwei anderen Mädchen ab und versuchte nun Conny P. zu fangen. Conny P. fühlte sich durch die Blicke ihrer Freundin aber bedroht. Sie glaubte, dass ihre Freundin sauer sein müsse, wenn sie so guckte. Als die Beiden sich begegneten, trat Conny P. plötzlich ihre Freundin. Der Streit eskalierte und die Kinder beschimpften sich in der weiteren Folge. Für beide war es nicht das erste Mal, dass sie in einen Konflikt gerieten. Sie hatten schon im Vorfeld des öfteren Auseinandersetzungen miteinander gehabt. Dieser Konflikt war insofern interessant, da die Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben ein Schlichtungsgespräch ohne eine Lehrerin führten, und das Schlichtungsgespräch mit Hilfe ihrer Hosentaschenbücher und einer Streithelferin durchführten.

Da die Kinder ihre Schlichtung im direkten Anschluss an den Konflikt durchführten, war es nicht möglich mit den Kindern im Vorfeld zu sprechen, oder dem Schlichtungsgespräch bei zu wohnen. Dennoch ergaben die Interviews einen guten ersten Eindruck wie eine Schlichtung ohne Lehrer stattfindet und wo hier Probleme auftraten.

7.6.2.7. Misch dich nicht ein**Jana, 10. Jahre am 27.11.03**

7. *J: Ja Jenny und ich und Leticia wir haben uns gestritten, und dann hat*
8. *sich die Conny einfach eingemischt.(...)*

Jenny, 9. Jahre am 27.11.03

7. *J: Ja weil wir haben uns so gestritten und (...) die Conny die ist uns so*
8. *hinterher gegangen und ich will das lieber so unter vier Augen reden und*
9. *wir waren ja auch echt keine Freunde mehr und dann haben wir uns*
10. *wieder vertragen und wir wollen jetzt wieder miteinander sprechen und*
11. *(...) dann ist die Conny gekommen und geht uns hinterher...*

Conny P., 10. Jahre am 27.11.03

9. *C: Weil, ich ähm hab zur Jana gesagt, dass sie ne dumme Kuh ist.*

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

15. *L: ...wir haben uns gestritten und die Conny die sitzt jetzt vor der Tür, die*
16. *hat uns belästigt mit Namen wie ihr alten Arschlöcher und so, (...) weil wir*
17. *uns mit der Jenny gestritten haben, und jetzt weiß das schon (...), die*
18. *halbe Schule, (...) dass wir den Streit hatten, weil die (Conny) sich da*
19. *immer eingemischt hat.*

Im siebten und letzten dokumentierten Konflikt gerieten vier Mädchen darüber in Streit, wie sich Freundinnen zu verhalten haben, wenn sie bei anderen Mädchen einen Streit beobachten. Dieser Konflikt datiert aus dem Winter 2003. Ausgangspunkt war ein Konflikt zwischen Jenny, Jana und Leticia. Da die drei eigentlich gute Freundinnen waren, wollten sie nicht, dass andere Kinder aus ihrer Klasse etwas von ihrem Streit mitbekamen. Sie versuchten daher den Streit vor ihren Klassenkameradinnen geheim zu halten. Conny P., die ebenfalls mit den dreien befreundet ist, hatte den Streit aber mitbekommen. Was im Einzelnen daraufhin genau passiert ist, konnten die Kinder nicht mehr in den Einzelheiten beschreiben. Jedenfalls hatten Jenny, Jana und Leticia das Gefühl, dass Conny P. sich in ihren Streit eingemischt hätte. Sie warfen Conny P. vor, dass nun andere Kinder aus der Klasse etwas von dem Konflikt der drei mitbekommen hätten. Weiterhin ist es zu Beschimpfungen gekommen. Eine Besonderheit in diesem Konflikt war, dass der Sachverhalt offensichtlich von beiden Seiten nicht in gleicher Weise beschrieben wurde. Insbesondere Conny P. stritt einige Äußerungen, die sie gesagt

haben sollte, ab. Der Streit zog sich über einen Zeitraum von 2 Wochen hin. Als die Kinder zu keiner Konfliktlösung fanden, beschlossen sie gemeinsam in die Streitschlichtung zu gehen.

Dieser Streit konnte nur im Nachgang dokumentiert werden, da die Kinder sich sehr spontan zu einer Streitschlichtung entschlossen haben und somit keine Zeit blieb, vor dem Schlichtungstermin mit den Kindern Interviews zu führen. Da jedoch alle Kinder nach der Schlichtung interviewt werden konnten, ergab sich ein geschlossenes Bild über den Ablauf der Schlichtung und die Konfliktlösung.

7.6.3. Fördert das Programm die dialogische selbstständige Konfliktlösung der Kinder?

Die selbstständige Konfliktlösung ist eine der Hauptfähigkeiten, die durch das BBM gefördert werden soll. Die Kinder sollen geschult werden in allen Situationen eine Auseinandersetzung allein mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu lösen. Die Kinder sollen daher auch außerhalb des Schulraumes in die Lage versetzt werden, eigenständig Konflikte zu lösen. Anhand der mit den Kindern geführten Interviews konnten einige Mechanismen der kindlichen Konfliktlösung erkannt und aus der subjektiven Sicht der Kinder beleuchtet werden. Für die Frage, ob die Kinder nun wirklich das System des BBM verinnerlicht haben und selbstständig anwenden können, war es wichtig zu ermitteln, ob die Kinder schon weitergehende Erfahrungen im Umgang mit dem BMM sammeln konnten. Die Untersuchungsfrage der selbstständigen Konfliktlösung wurde daher anhand der Interviewangaben der Kinder in drei Unterkategorien weitergehend qualifiziert. Im Einzelnen ging es dabei um die Frage nach der Rolle der Lehrerin im BBM, den eigenen Schlichtungserfahrungen und die eigene Vertrautheit mit dem System des BMM.

Gerade im Grundschulalter gehen Kinder häufig mit ihren Konflikten zu den Lehrkräften. Dies ist zum einen bequem, da eine höhere Instanz den Konflikt schon schlichten wird, zum anderen wird den Kindern aber auch die eigene Auseinandersetzung mit der konkreten Situation abgenommen. Die Kinder warten quasi auf einen „Richterspruch“ einer anerkannten Autorität, ohne sich selber mit der Situation und den eigenen Beweggründen für den Streit, geschweige denn mit jenen des Gegenüber, auseinander gesetzt zu haben. Wenn ein Präventionsprogramm die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern versucht, muss es in der Lage sein, diese Strukturen zu durchbrechen und den Kindern eine Unabhängigkeit von höheren Instanzen vermitteln. Im Rahmen der Untersuchung wurden daher

die eigenen Eindrücke der Kinder über die Rolle der Lehrerin im BMM erhoben, zum anderen wurde aber auch nach den eigenen Schlichtungserfahrungen der Kinder gefragt, ob sie beispielsweise schon in anderen Konflikten besondere Erfahrungen in autonomer Konfliktbewältigung machen konnten. Der Erfahrungsbericht bietet darüber hinaus die Möglichkeit zu überprüfen, ob der vergangene Konflikt tatsächlich gelöst wurde. Dabei stößt man schnell auf Probleme, die die Kinder in der praktischen Anwendung mit dem BMM hatten.

Letztlich sollten die Kinder im Interview über den Ablauf der Schlichtung berichten. Wenn die Kinder ohne fremde Hilfe das BBM anwenden sollen, müssen sie sich über dessen Ablauf im Klaren sein. Das System muss daher so weit in der Klasse eingeübt worden sein, dass es von den Kindern sicher in der Praxis ausprobiert werden kann. An der Gertrudis Schule wurde das Programm in den untersuchten Klassen schon im 1. Schuljahr eingeführt. Es wurde, wie in der Theorie beabsichtigt, langfristig eingeführt. Jetzt musste sich also zeigen, ob die Kinder in der 4. Klasse in der Lage waren, dass BBM allein anzuwenden.

In den Interviews ergab sich ein differenziertes Bild der Fähigkeiten der Kinder.

7.6.3.1. Schlichtungserfahrungen.

13 von 22 Kindern gaben in den Interviews an, schon einmal zuvor bei der Streitschlichtung gewesen zu sein. Nicht wenige waren auch schon mehrfach bei der Schlichtung.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

31. *J: Warst du den schon mal bei einer Streitschlichtung hier?*
32. *E: (Nickt zustimmend)*
37. *J Und war das das erste Mal, dass du da warst?*
38. *E: Vier, fünf mal war ich schon in der Streitschlichtung.*

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

6. *(...) hast du denn überhaupt schon Erfahrung mit der Streitschlichtung?*
7. *A: Ja, ich war schon zwei Mal mit einer Freundin von mir hier, zwei Mal*
8. *hintereinander, und dann noch einmal da war ein ganz großer Streit,*
9. *richtig mit treten und so ganz schlimm, da waren wir zu dritt.*

Berücksichtigt man dabei, dass allein im Untersuchungszeitraum 40% der Kinder in irgendeiner Form an einer Streitschlichtung teilgenommen haben, so lässt sich

sagen, dass ein großer Teil der Kinder das Schlichtungsangebot tatsächlich genutzt hat und selbständige Erfahrungen außerhalb des Klassentrainings sammeln konnte. Hier stellt sich die Frage, welche Gründe die Kinder dazu bewegen, die Streitschlichtung in einer solchen Intensität in Anspruch zu nehmen. Eine Erklärung könnte sein, dass sich hier der Erfolg des Programms selber potenziert. Die Kinder, die an einer Schlichtung teilgenommen haben, nahmen hieraus überwiegend positive Erfahrungen für sich mit. Sie konnten daher leichter die Schlichtung als Konfliktlösungsmöglichkeit in ihre eigenen Handlungskonzepte mit aufnehmen, so dass sie auch in der Folge bei anderen Konflikten auf die Möglichkeit der Streitschlichtung zurück griffen.

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

96. *L: Ja, dann wenn wir uns mal wieder streiten, dann machen wir das auch*
 97. *wieder so, das wir dann wieder zur Streitschlichtung gehen, also ich kann*
 98. *hier so oft hingehen, wie ich möchte. Mir macht das nichts.*

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

64. *(...) jetzt fühle ich mich eigentlich schon besser, weil jetzt die*
 65. *Streitschlichtung ist danach hilft das auch eigentlich. Bei unseren*
 66. *Streitschlichtungen hat das immer geholfen.*

Ein weiterer Grund könnte sein, dass den Kinder die Streitschlichtung als Konfliktlösungsmöglichkeit in der Gertrudis Schule immer wieder ins Gedächtnis gerufen wurde. Befragt, wer denn die Idee gehabt habe zur Streitschlichtung zu gehen, gaben viele Kinder an, dass sie von ihrer Lehrerin auf die Schlichtungsmöglichkeit hingewiesen worden seien oder in ihrer Entscheidung zur Schlichtung zu gehen von ihren Lehrerinnen unterstützt worden sind.

Laila, 10. Jahre am 27.11.03

51. *I: Wie seid ihr denn überhaupt hier auf die Streitschlichtung gekommen,*
 52. *dass ihr hier hingehen wolltet?*
 53. *L: Ja ich glaube Annika hat das zuerst gesagt, und danach hat Annika*
 54. *das Frau Blum gesagt und dann hat Frau Blum noch mal gesagt, wir*
 55. *sollen zur Streitschlichtung.*
 56. *I: Und ist denn von euch einer auf die Idee gekommen zur*
 57. *Streitschlichtung zu gehen, oder war das Frau Blums Idee?*
 58. *L: Ja Annika, Annikas und meine Idee war es auch.*

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

71. I: Ja was würdest du sagen, war jetzt so besonders, dass mal so
 72. ausprobiert zu haben?
 73. C: Weil es da ganz viele Vorfälle so davor gab, und die Frau Blum sagt
 74. dann immer ja vertragt euch und wir können darüber reden, und dann
 75. haben wir gesagt, Frau Blum wir können das ja auch mal mit dem
 76. Streithelfer ausprobieren, weil wir das ja schon gelernt haben, ja und
 77. dann haben wir... ist es dazu gekommen.
 78. I: Habt ihr das gemacht ...vorgeschlagen?
 79. C: Eigentlich die Frau Ivan und wir also wir haben gesagt, das wir das
 80. auch gerne mal möchten, und die Frau Ivan hat dann vorgeschlagen und
 81. wir haben gesagt, wir möchten das auch mal ausprobieren.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

97. J: Und wann kommst du so auf die Idee für die Streitschlichtung?
 98. E: Wenn's äh so zum Beispiel wenn wir zur Klasse gehen und mit Frau
 99. Blum das klären, wenn Frau Blum dann sagt wer hat ein Idee dann sag
 100. ich komm wir gehen in Streitschlichtung.
 101. J: Dann sagst du das oder sagt Frau Blum das?
 102. E: Nein ich.

Dabei gaben die Kinder durchweg an, freiwillig in die Schlichtung zu gehen.

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

52. I: (...) Also die Frau Blum hat euch das vorgeschlagen, aber ihr seit
 53. doch freiwillig dann gegangen oder hat Frau Blum gesagt ihr geht jetzt
 54. hier rein?
 55. M: Ne wir konnten uns aussuchen wer jetzt in die Streitschlichtung geht,
 56. und den Streit schildern.
 57. I: Und wer hat das dann entschieden, dass ihr hier seit?
 58. M: Ich hab dann zu dem Jan gesagt, ich gehe da auf jeden Fall hin, ich
 59. will den Streit jetzt klären, ja. Dann hat die Frau Blum ein Datum gesagt
 60. und dann bin ich dann hier hin gegangen.

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

33. I: Habt ihr das zusammen entschieden hier zu Streitschlichtung zu
 34. kommen?
 35. S: Ja, ham wir zusammen entschieden.

36. *I: Und gab es da jemanden der gesagt hat, komm dass machen wir jetzt*
 37. *oder...*
 38. *S: Nein.*
 39. *I: Habt ihr euch da lange drüber unterhalten?*
 40. *S: Wir haben uns sofort darauf geeinigt.*

Die Kinder haben offensichtlich ein hohes Vertrauen in die Streitschlichtung und hoffen so ihren Streit schnell und allein unter den Betroffenen lösen zu können.

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

21. *I: Wer hat das denn vorgeschlagen, dass ihr zur Streitschlichtung geht?*
 22. *L: Die Jana und ich.*
 23. *I: Und wie seid ihr darauf gekommen?*
 24. *L: Ja weil, weil das eigentlich ne bessere Lösung ist als jetzt länger Streit*
 25. *zu haben, und dass das dann bald die ganze Schule weiß, weil das*
 26. *wollten wir eigentlich unter uns haben, weil das ist ja nicht so schlimm,*
 27. *das wir uns mit der Jenny gestritten haben und dann weiß bald die ganze*
 28. *Schule, das sich die Conny uns belästigte und das wir Streit haben und*
 29. *deswegen sind wir dann so schnell wie möglich zur Streitschlichtung*
 30. *gegangen.*
 31. *I: Hat Frau Iwan das vorgeschlagen?*
 32. *L: Nein, das ham wir ganz unter uns geklärt.*

Danach befragt, ob die Kinder in der Schlichtung ihre Konflikte lösen konnten divergierten die Antworten der Kinder. Der größte Teil der Kinder war mit dem Ergebnis der Schlichtung zufrieden. Sie beschrieben die Konfliktlösung in der Streitschlichtung als nachhaltiger oder tiefer gehend. Die Konfliktlösung scheint für die Kinder eine besondere Qualität zu haben, die über die übliche Streitbeilegung hinausgeht.

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

71. *I: (...) Habt ihr euch wieder komplett vertragen? (...)*
 73. *K: Mhm. (ja)*
 74. *I: Ist der (Streit) mehr zu Ende, als wenn man sich nur allein auf dem*
 75. *Schulhof darüber unterhält?*
 76. *K: Hm, besser.*
 77. *I: Was ist denn daran besser?*

78. *K: Weil man, Gefühle zeigen kann und das aufschreiben kann und mehr*
79. *machen kann.*

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

33. *I: Ja war das denn sinnvoll für euch, (...)da in die Streitschlichtung zu*
34. *gehen?*
35. *L: Ja, es war sehr sinnvoll, weil erstens, da konnte man mal einer*
36. *anderen erzählen, was man so erlebt hat, und das man sich auch wieder*
37. *verträgt und, das fand ich eigentlich wieder sehr schön, dass wir jetzt*
38. *wieder miteinander spielen konnten.*

Tanja, 11. Jahre am 01.12.03

20. *I: Hat (...die Schlichtung) denn noch etwas gebracht?*
21. *T: Ja vieles.*
22. *I: Was denn zum Beispiel? Wie würdest du denn das beschreiben?*
23. *T: Ja die sind jetzt ja wieder befreundet (...)*

Freundschaften konnten erneuert werden, und die Kinder konnten wieder gemeinsame Aktivitäten beginnen. Nicht immer konnte der Konflikt aber in allen Punkten in der Streitschlichtung geklärt werden. So blieben den Kindern in einigen Fällen einzelne Konfliktpunkte unklar. Hier ging es häufig um die Punkte, die für die Kinder gerade Hauptauslöser des Konfliktes waren. Mit diesem Ergebnis endete zum einen der Konflikt um das Fußball spielen und zum anderen der Streit des bedrohlichen Gucken. Die Kinder haben diese Konflikte nicht in ihrer Gesamtheit lösen können.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

24. *I: Aha und ist denn auch das da raus gekommen, was du erwartet hast?*
25. *J: Ja. Aber zum Teil auch nicht, weil der Erhan wollte auch nicht zu*
26. *geben, das er zum Teil auch extra hingefallen ist. Aber ansonsten ist alles*
27. *so gelaufen wie ich es mir vorgestellt hab.*

Sven, 9. Jahre am 01.12.03

38. *I: (...) Und haben die sich in der Streitschlichtung einigen können?*
39. *S: Mhm. Ja, wobei der Jani ist da immer noch am diskutieren das der*
40. *Erhan das nicht zugegeben hat, das er das nicht gut findet.*

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

142. I: *Wart ihr denn ehrlich in der Streitschlichtung?*
143. C: *Ja wir waren ehrlich in der Streitschlichtung, nur mit dem komisch*
144. *angucken, dass verstehe ich von der Conny Poll nicht, weil ich hab sie*
145. *gar nicht komisch angeguckt, ich bin wie gesagt da nur zum Fangen*
146. *gegangen, und da hab ich sie dann angeguckt, weil wenn man hier so*
147. *her geht, und dann nach links geht, wo die Conny Poll steht und dann*
148. *wieder gerade aus zur mittleren Bank geht, dann guckt man ja schon*
149. *nach gerade aus.*
150. I: *Also das ist dir nicht so ganz klar geworden.*
151. C: *Nein.*

In dem Konflikt über das bedrohliche Gucken konnte insgesamt keine Friedenssituation geschaffen werden, da die Kinder sich nach der Schlichtung weiter stritten.

Manuela, 9. Jahre am 11.03.04

61. I: *Seid ihr denn mit dem Ergebnis, oder waren die beiden mit dem*
62. *Ergebnis zufrieden?*
63. M: *Ja.*
64. I: *Haben die sich auch daran gehalten?*
65. M: *Nein, manchmal auch nicht, weil manchmal gibt es auch immer noch*
66. *Streit zwischen ihnen.*

Interessanterweise empfanden die beteiligten Personen es aber offensichtlich nicht so schlimm, sondern hatten subjektiv das Gefühl, den Streit für sich gelöst zu haben. Sie sahen zumindest eine Verbesserung der vorherigen Situation oder sie empfanden den ausgehandelten Frieden insgesamt akzeptabel.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

57. C: *Ja manchmal streiten wir uns noch, aber man streitet sich ja eh immer.*
58. *Das geht nicht, dass man sich nie streitet, ja und jetzt streiten wir uns*
59. *vielleicht noch ein mal im Monat und sonst haben wir uns vielleicht ein*
60. *mal die Woche gestritten.*

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

74. I: *Und wenn du jetzt daran noch was verbessern würdest, hättest du da*
75. *einen Vorschlag, was du anders machen würdest?*

76. *J: Ich find das O.K. nur das mit dem Erhan, dass sollten wir noch einmal klären, aber ansonsten ist das O.K.*

Einem Jungen gefiel die Streitschlichtung nicht besonders gut. Er kam mit dem Schlichtungssystem nicht gut zurecht und er war der Meinung, dass die Konfliktbewältigung mit dem BMM zu lange dauere. Was viele der Kinder als einen besonderen Vorteil der Streitschlichtung beschrieben; die Tatsache, dass der Streit auch ausführlich aus der Sicht des Gegenübers beleuchtet wird, war für ihn ein Problem. Er fand es offensichtlich schwierig, sich in das Gegenüber hineinzusetzen und nachzuempfinden, wie es den Konflikt erlebt hat.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

28. *I: Warst du denn schon mal in einer Streitschlichtung gewesen?*
 29. *P: Nn, (nein) das ist mein erstes Mal.*
 30. *I: Aha und wie findest du so eine Streitschlichtung überhaupt?*
 31. *P: Mittel.*
 32. *I: Was gefällt dir denn nicht so unbedingt gut an der Streitschlichtung?*
 33. *P: Dass das so lange und so dauert.*
 98. *I: (...) du hast gerade gesagt, das*
 99. *dauert dir zu lange, was dauert dir denn genau zu lange?*
 100. *P: Da, da muss man erst überlegen wenn man in der anderen*
 101. *reinschlüpft von den Rollen, das dauert mir zu lange, wenn man das*
 102. *schon wieder vergessen hat dann muss Man erst wieder überlegen. Ja*
 14. *und das dauert mir dann immer zu lange.*

Auffallend war, dass in erster Linie die Jungen Schwierigkeiten hatten im Schlichtungsgespräch ihre Konflikte vollständig zu lösen. In der weiteren Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird versucht einige mögliche Gründe für dieses Phänomen aufzuzeigen. Dabei wird deutlich, dass es Unterschiede in der Herangehensweise an die Streitschlichtung unter den Geschlechtern zu geben scheint. Es kann allerdings nicht nach dem Geschlecht pauschaliert werden. Auch in einem reinen Mädchen-Konflikt (bedrohliches Gucken) blieben, wie oben beschrieben, einzelne Konfliktpunkte ungelöst. Es sollen daher mögliche Gründe für eine Erklärung angeführt werden und sie im Verhältnis zum Geschlecht in ihrer Wertigkeit unterschiedlich gewichtet werden.

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

12. S.: Das geht um den Fußballplatz, weil der Cem und ich der Jan der
13. Mazen wir haben den (ähm) nicht auf den Erhan Schwalbenkönig nicht
14. aber der Cem hat`s halt so gemeint aber der ist heute nicht in der
15. Streitschlichtung dabei.

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

27. M: ja, wir haben den Cem auch bei uns in der Klasse und der foul immer
28. sehr viel aber der meint und die Bülent schreit immer das wäre gar kein
29. Foul.

Im Verhältnis standen drei Jungen (Mazen, Sven, Jan) einem einzelnen (Erhan) in der Schlichtung als Parteien gegenüber. Mit allen Kinder konnte sowohl vor der Schlichtung als auch nach der Schlichtung gesprochen werden. Des Weiteren wurde die Schlichtung auf Minidisc aufgezeichnet und durch teilnehmende Beobachtung dokumentiert. Der Konflikt konnte daher umfassend interpretiert werden.

7.6.3.2. Zimmerbelegung**Tanja, 11. Jahre am 27.11.03**

15. T: Ja wir haben uns gestritten, wegen dem Bauernhof, wir haben schon
16. alles geregelt mit den Zimmern und da haben wir uns gestritten.
17. I: Die Zimmer für die Klassenfahrt, da habt ihr euch gestritten.
18. T: Mhm.
19. I: Wer hat sich denn da gestritten?
20. T: Ich, die Julia und Annika.
21. I: Und wie kam das, dass ihr euch gestritten habt?
22. T: Ja weil ich hab der Annika versprochen, dass ich mit ihr auf ein
23. Zimmer gehe. Dann haben wir uns aber gestritten, weil die Annika
24. einfach abgehauen ist, und hat zu mir gesagt, ich bin nicht mehr deine
25. Freundin. Dann hab ich ein anderes Zimmer gesucht und dann bin ich zu
26. Julia gegangen. Hab ich gesagt, wir haben glaube ich Zoff auf unserem
27. Zimmer, dann haben ich und Annika uns aber wieder vertragen und da
28. hat sie gesagt, du hast mir aber doch versprochen, dass wir beide auf`m
29. Bauernhof in`n Zimmer, beide in`n Zimmer gehen. Und dann hab ich
30. gesagt, ja aber ich bin doch mit der Julia und dann hat aber die Annika

31. dann gesagt, bitte komm doch mit auf mein Zimmer und dann hab ich
32. gesagt, ja und dann war die Julia wieder sauer.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

47. A: (...) wir haben uns (...)
48. gestritten weil die Tanja mir zuerst versprochen hat,
50. (...), dass sie mit mir und Laila auf das Zimmer geht.
52. (...)jetzt wollte Tanja auf einmal auf ein anderes
53. Zimmer, und deshalb ist der Streit entstanden.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

10. A: Ja die Julia hat gesagt, dass ich mich bei der Tanja einschleime und
11. so, und dann hat sie noch zu mir blöde Kuh und alte Zicke gesagt.

Julia, 10. Jahre in der Streitschlichtung „Zimmerbelegung“ vom 25.11.03

52. J: (...) doch aber sie wollte ja am Anfang an, weil sie, ey is wo ich ey
53. wisch, wo ich ey dich doch zum erste Mal gefragt habe, bei inner dritten
54. Klasse (unverständlich) wo wir Sport hatten in der Turnhalle, hab ich so
55. gesagt, wann wollen wir eigentlich Klassenfahrt fahren und da hast du
56. gesagt, inner vierten und irgendwann inne Weihnachtsf... Irgendwann
57. inne Weihnachten und so. Böh, hatte mich die Tanja auch nicht ihr
58. Sportzeug dabei, da hatte ich auch nicht dabei, und da äh, hatte ich mit
59. der gequatscht, äh hamwa gesagt, dass wir beste Freundinnen sein, so
60. und dann hamwa irgendwie so nen Club aufgemacht so nen Spieleclub,
61. äh und da kann jeder mitkommen und so, also äh hamwa für uns so
62. gemacht, und dann ähm hab ich so gesagt, willst du denn mit mir auf nen
63. Zimmer? Kommste dann mit mir auf nen Zimmer wenn wir auf
64. Klassenfahrt gehen? Sie so woher weißt du dass eigentlich, dass wir
65. Klassenfahrt gehen? Ich so, hab ich zu ihr gesagt, das äh, Frau Blum hat
66. das mir gesagt. In der vierten Klasse ging dass....

Julia, 10. Jahre am 25.11.03

47. J: (...) so dann hab ich
48. gesagt, ja aber, ich wollte der Tanja eben gerade sagen, ob sie sich mit
49. mir wieder vertragen möchte, ich hab auch mit Tanja wenig Streit und
50. dann hab ich gesagt, ja ich wollte ihr gerade eben sagen, ob sie sich mit
51. mir vertragen möchte, aber die Annika hat gesagt, nein, nein, nein, weil

52. *(sie) nicht wollte das Tanja eben (zu) mir komm und dann hab ich gesagt*
53. *komm lass doch, bleib eben bei Annika hab ich dann zu der gesagt.*

Julia, 10. Jahre in der Streitschlichtung „Zimmerbelegung“ vom 25.11.03

32. *J: (...) Die hat dann gar nix gesacht, (...)*
33. *die Tanja (...) dann hat die, hat die Annika gesagt, ahm ja*
34. *warum, ja aber so ey wie das sie, dass die Tanja jetzt irgendwie nicht*
35. *mehr meine Freundin. Ist sie aber ja warum hat sie eigentlich so gesagt,*
36. *und dann ähm, hab ich auch gesagt, ja lass doch auch mal die Tanja*
37. *reden, weil sie hat ja bis jetzt gar nichts gesagt.*

Im zweiten Konflikt ging es um die Zimmerbelegung auf der Klassenfahrt. Auch dieser Konflikt datiert aus dem November 2003. Die Klasse hatte für Dezember 2003 eine dreitägige Klassenfahrt auf einen Bauernhof geplant. Schon früh diskutierten die Kinder wer mit wem auf einem Zimmer schlafen werde. Dabei wollten die Kinder jeweils sicherstellen, dass sie mit ihren Freundinnen und Freunden die Nächte verbringen konnten. Im vorliegend dokumentierten Konflikt ging es um die Belegungssituation der Mädchenzimmer. Dabei stritten sich Annika und Julia darum, ob Tanja bei der jeweils Einen oder der Anderen auf dem Zimmer schlafen werde. Julia war der Meinung, dass ihr Tanja schon in der dritten Klasse versprochen hätte, dass wenn sie auf eine Klassenfahrt fahren würden, sie beide sich ein Zimmer teilen würden. Für Julia war damit klar, dass Tanja nun ihre beste Freundin war und sie auf der Klassenfahrt gemeinsam auf einem Zimmer schlafen würden. Annika hatte Tanja ebenfalls gefragt, nachdem in der vierten Klasse nun konkret die Klassenfahrt geplant wurde, ob diese auf ihrem Zimmer schlafen würde. Tanja sagte auch ihr zu. Da sowohl Julia als auch Annika sich noch mit anderen Mitschülerinnen für ein gemeinsames Zimmer versprochen hatten, sahen beide nun ein Problem darin, wo denn Tanja nun schlafen werde. Beide Kinder versuchten im Anschluss Tanja auf ihre Seite zu bringen und sie zu beeinflussen. Sie wollten jeweils mit Tanja reden, wobei die andere Seite versuchte, diese Kontaktaufnahmen zu unterbinden. Es entstand eine Rivalität, wer die bessere Freundin von Tanja sei. Die Mädchen beschimpften sich u. a. mit den Worten „blöde Kuh“ und „ alte Zicke“ und suchten Rückhalt für ihre Position bei Lehrern und Eltern. Tanja, um die es in diesem Streit ging, konnte sich nicht entscheiden, da sie bei Beiden im Wort stand und niemanden verletzen wollte. Eigentlich wollte sie bei Annika auf das Zimmer, aber da sie kurzzeitig mit ihr verstritten war, hat sie sich auch an Julia gewandt. Sie wusste für den Streit keine Lösung und versuchte eine konkrete Aussage, mit wem sie denn nun das Zimmer

teilen wollte, zu vermeiden. Annika glaubte aber, dass Tanja sich gegen sie entscheiden würde. Sie brachte daher ihre Freundin Laila mit zur Streitschlichtung. Diese sei Zeugin des Konflikts gewesen und habe gesehen und gehört, dass Tanja mit ihr auf ein Zimmer wollte, und dass Julia sie beschimpft habe. Annika wollte Laila mit in die Schlichtung nehmen, damit sie nicht bei einer Entscheidung Tanjas zugunsten von Julia allein gegen zwei Kinder in der Schlichtungssituation steht würde.

Es standen sich in der Schlichtung zwei streitende Kinder gegenüber. Laila, die von Annika als Zeugin benannt wurde, sollte diese unterstützen. Tanja, die sich selber als Grund für den Konflikt ansah, nahm ebenfalls an der Schlichtung teil. Insgesamt konnte mit allen Kindern sowohl vor, als auch nach der Streitschlichtung gesprochen werden. Zusätzlich konnte das Schlichtungsgespräch auch auf Minidisc aufgezeichnet und transkribiert werden. Der Konflikt konnte daher umfassend interpretiert werden.

7.6.3.3. Du kannst nicht lesen

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

6. *L: Also bei uns geht's um den Streit, weil sie, Anabelle, wir haben in der*
7. *Klasse ein Heft bekommen, da steht so über Schulen, und da war so ein*
8. *Fragebogen, und da wollte ich mir das dann mal durchlesen weil Anabelle*
9. *es mit in der Pause hatte. Und dann hab ich gelesen erste Frage und*
10. *dann hat Anabelle gesagt, les doch mal ein bisschen schneller. Hab ich*
11. *mir eine Antwort durchgelesen, und dann hat sie noch mal gesagt, les*
12. *doch bitte noch mal ein bisschen schneller, und da hab ich gesagt, ich*
13. *kann nicht so schnell lesen und dann beantworte doch endlich mal die*
14. *Frage hat sie dann gesagt, dann hab ich dann aber noch mal gesagt, ich*
15. *kann aber nicht so schnell lesen. Ich muss mir doch erstmal die*
16. *Antworten durchlesen, wenn ich das beantworten will. Ja und dann hat sie*
17. *gesagt nicht, und dann bin ich weggegangen. Ja und dann kam sie noch*
18. *mal zu mir und dann hat sie gesagt, du kannst eh nicht so schnell lesen*
19. *das sehe ich ja ein, aber dann kannst du nächstes mal dein eigenes Heft*
20. *mitnehmen in die Pause.*

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

11. *L: Ja, also, ein Streit, war das ja mit der Tischtennisplatte, weil ich die*

12. *Photos von Mark, die wollte ich Anabelle zeigen und da sind wir unter die*
13. *Tischtennisplatte gegangen, weil das nicht jeder sehen sollte. Also*
14. *Anabelle fand das eben nicht so schlimm und aber ich fand es, ich wollte*
15. *eben nicht, dass das jeder sieht und darum wollte ich mit ihr unter die*
16. *Tischtennisplatte.*

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

19. *I: O.K. und worum geht es denn jetzt bei euch in eurem Streit?*
20. *A: Also das ist ein sehr komischer Streit, es war eine Streitwoche so zu*
21. *sagen. Wir haben uns nie richtig vertragen, aber auch nie richtig*
22. *gestritten. Das ging immer so, es hat angefangen damit, das wir Hefte*
23. *ausgeteilt bekommen haben, weil wir ja bald die Schule wechseln, leider.*
24. *Und da war ne Elterninformation und ich hab gedacht, kann ich ja mal*
25. *lesen, in der Pause, und dann hab ich gesagt, guck mal da war so ein*
26. *Test, und dann war zu Charakter also kann ihr Kind sich gut orientieren?*
27. *Und da hab ich gefragt, wie viele Punkte würdest du dir dafür geben und*
28. *sie hat nicht schnell genug gelesen in meinen Augen, weil ich kann sehr*
29. *gut lesen und sie liest etwas schlechter als ich muss ich jetzt mal sagen,*
30. *und da hat sie eben nicht so schnell gelesen, und weil ich das auch nicht*
31. *einschätzen kann, weil ich eben sehr viel lese und schnell, kann ich das*
32. *nicht einschätzen, dass es Kinder gibt, die langsamer lesen können und*
33. *deshalb habe ich „Mensch kannst du dich denn nicht mal beeilen? Musst*
34. *doch gar nicht mitmachen“, und dann hat sie gesagt, „ja gut“ und die war*
35. *so richtig eingeschnappt, und hat hochnäsiger das Heft zusammen*
36. *geschlagen, und ist von dannen gewackelt. Also ich hab das in meinen*
37. *Augen hochnäsiger genannt, weil sie denkt vielleicht, das war etwas ganz*
38. *anderes. Und dann haben wir uns beschimpft so ein bisschen, und dann*
39. *haben wir wieder so ein bisschen zusammen gespielt, und dann ging's*
40. *wieder los, und dann haben wir uns wieder so ein bisschen vertragen,*
41. *und dann haben wir uns wieder so ein bisschen gekabbelt, weil noch die*
43. *Gedanken wieder so aufgekommen sind und dann das eine, was mich*
44. *noch so ein bisschen aufgekratzt hat war: Sie hat... (Pause) Sie hat ein,*
45. *bitte verraten sie das jetzt nicht weiter, sie hat mir nämlich gesagt, ich soll*
46. *es keinem weiter verraten..... Sie hat einen Freund, den hat sie im Urlaub*
47. *kennen gelernt, und mit dem führt sie Briefwechsel und sie hat Fotos von*
48. *ihm und die wollte sie mir zeigen, hat aber gesagt, keiner darf zu gucken*
49. *und sie musste unbedingt unter die Tischtennisplatte gehen und ich wollte*
50. *nicht. Und dann hab ich gesagt, na gut, und ich hab mich dann so ein*

51. *bisschen unter die Tischtennisplatte gezwängt, und dann ist ein Kind*
 52. *gekommen und hat mich angerempelt und ist mir auf die Finger getreten.*
 53. *Ich bin gestolpert, hab mir den Kopf gestoßen und war natürlich so*
 54. *wütend und eigentlich konnte sie ja nichts dafür, das Kind konnte ja was*
 55. *dafür, aber ich hab gesagt, sie konnte was dafür, weil sie gesagt hat ich*
 56. *kannst nicht lesen blöde Kuh und dann war auch schon gut und wir haben*
 57. *sollte unter die Tischtennisplatte gehen. Und dann haben wir eine Zeit*
 58. *uns aber Gott lang nicht geredet, und dann haben wir uns wieder*
 59. *vertragen und wieder nicht geredet. Also diese Situation, die gefällt mir*
 60. *gar nicht reden, nicht miteinander reden, sich streiten, wieder vertragen*
 61. *schimpfen. Aber dieser Streit war so zu sagen harmlos, wir haben uns nur*
 62. *etwas beschimpft und nicht mal dolle. Wir haben nur gesagt, du sei Dank*
 63. *nicht gehauen und getreten, wir sind uns hauptsächlich auseinander*
 64. *gegangen, und dann haben wir wieder miteinander gespielt, also ich fand*
 65. *das sehr komisch, und diese Situation wollten wir beenden...*

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

183. *Einmal, da waren wir so ganz*
 184. *verstritten, da sind wir so neben einander her,(...) (die) Treppe runter,*
 185. *aber wenn, ich und sie verstritten sind dann muss ich ihr auch immer*
 186. *zeigen, dass ich auf sie sauer bin also ich geh ihr dann nicht aus dem*
 187. *Weg, ich geh dann so neben ihr her so unauffällig, guck sie komisch an,*
 188. *dreh das Gesicht weg damit sie das merkt, ich fand das nicht richtig,*
 189. *weil reden will ich nicht mit ihr, weil ich muss erstmal nachdenken, ob*
 190. *das was ich im ersten Moment sagen will richtig ist.*

Die dritte Streitsituation entstand zwischen den beiden guten Freundinnen Anabelle und Lotta. Beide spielten regelmäßig miteinander. Der Konflikt entwickelte sich im Januar 2003. Letztlich verbanden sich zwei Streitigkeiten, so dass für die Kinder eine Situation entstand, in der sie nicht mehr wussten, ob sie befreundet, oder verstritten waren. Zunächst ging es um ein Elterninformationsschreiben zur Beurteilung der kindlichen Fähigkeiten über den Grad der Eignung zum Besuch der weiterführenden Schulen. Anabelle hatte in diesem Heft einen Test gefunden, wonach Eltern verschiedene Fähigkeiten ihrer Kinder in Bezug auf die weiterführenden Schulen beurteilen sollten. Anabelle wollte diesen Test im Selbstversuch mit ihrer Freundin Lotta durchführen. Sie nahm das Heft mit in die Pause und bat ihre Freundin sich die Fragen durchzulesen und zu beantworten. Als Lotta die Fragen las und nicht schnell genug antwortete, drängelte Anabelle sie möge

schneller lesen. Lotta, die nicht schneller lesen konnte, sagte ihr sei dies nicht möglich und sie müsse zuerst noch die Antwortmöglichkeiten lesen. Beide Kinder gerieten in Streit, bis Lotta sagte, sie habe keine Lust mehr auf den Test, das Heft zuschlug und wegging. Anabelle lies dies nicht auf sich sitzen. Sie sagte zu Lotta, sie könne nicht lesen und beschimpfte sie. Später ging sie erneut zu Lotta und wiederholte ihre Beschuldigungen. Der Streit wurde von den Kindern nicht geklärt und zog sich über eine Woche hin. Dabei versuchte zumindest Anabelle bei verschiedenen Gelegenheiten ihrer Freundin zu zeigen, dass sie mit ihr verstritten war. Einmal versuchte sie auf der Schultreppe Lottas Aufmerksamkeit zu erregen, um sie dann zu ignorieren. Trotz dieses Konfliktes waren die Beiden nicht permanent in einer Streitsituation. Streiten und miteinander spielen wechselten sich ab und so kam es zu einem weiteren Konflikt. Lotta, die in ihren Ferien einen Jungen kennen gelernt hatte, mit dem sie im Briefkontakt stand, wollte Anabelle Fotos von diesem Jungen zeigen. Sie wollte diese aber geheim halten und machte zur Bedingung, dass sie die Fotos nur unter der Tischtennisplatte auf dem Schulhof zeigen werde, wo sie niemand beobachten konnte. Anabelle fand dies albern und unnötig, da ja eh niemand diesen Jungen kennen würde und keiner wüsste, in welcher Beziehung Lotta zu diesem Jungen stand. Widerwillig folgte sie ihrer Freundin unter die Tischtennisplatte. Dabei trat ihr ein unbeteiligtes Kind, das auch auf dem Schulhof spielte, unachtsam auf die Hand. In der Folge erschrak Anabelle und stieß sich den Kopf an der Tischtennisplatte. Sie machte ihre Freundin für das Missgeschick verantwortlich, da es ihre Idee war, die Fotos an diesem Ort zu betrachten. Lotta tat dies leid, sie wusste aber nicht, was sie in diesem Konflikt tun sollte. Beide stritten sich fortan wieder und konnten die Situationen nicht mehr klären. Schließlich entschieden sie sich, ihre Konflikte in der Streitschlichtung zu lösen.

Mit beiden Kindern konnte sowohl vor, als auch nach der Schlichtung gesprochen werden. Auch die Schlichtung wurde per Minidisc aufgezeichnet und durch teilnehmende Beobachtung dokumentiert. Der Konflikt konnte daher umfassend dokumentiert werden.

7.6.3.4. Die Kneifzangen

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

12. L: Also, der Paul nennt uns immer mit Schimpfwörtern und dann nennt er

13. uns immer Lesben oder Kneifzangen, und noch andere Wörter. Und dann

14. *haben wir einmal darüber geredet, dass er damit aufhört, dann hat er*
 15. *wieder damit nicht aufgehört, und dann haben wir das der Lehrerin*
 16. *gesagt, und dann hat er gesagt, er hört auf. Dann hat er wieder nicht*
 17. *aufgehört,...*

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

7. *M: Der Paul und seine Freunde aus der 2.ten Klasse die sagen immer*
 8. *schlimme Wörter zu uns, und ärgern uns auch und das wollen wir nicht*
 9. *und wir haben das denen die ganze Zeit schon gesagt, aber die hören*
 10. *einfach nicht.*

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

8. *G: Weil der Paul sagt immer zu uns Lesben, Kneifzangen und*
 9. *Schlampen, und das lassen wir uns nicht gefallen, weil wir haben das*
 10. *auch einmal mit der Frau Blum geregelt, aber er hat das dann trotzdem*
 11. *weiter geär... er hat dann trotzdem weiter geärgert, und dann hab ich*
 12. *gesagt wir gehen dann halt in die Streitschlichtung....*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

12. *P: Die dachten ich hätte sie irgendwie Kneifzange oder so genannt.*
 14. *P: Ja und die, dann hab ich gesagt, zu denen das stimmt gar nicht, ja und*
 15. *dann wollten die in die Streitschlichtung. Ich aber nicht, da haben die mich*
 16. *einfach auf die Karte mit drauf geschrieben.*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

55. *P: Das die mich nicht immer ärgern sollen. Und so. Und mich nicht*
 56. *immer kneifen, treten in die Hacken.*

Im vierten Fall kam es zu einem Konflikt zwischen Mädchen und Jungen. Es handelte sich um eine längere Auseinandersetzung zwischen Klassenkameraden auf dem Schulhof. Drei Mädchen (Larissa, Martha, Gilda) fühlten sich von einem Jungen (Paul) aus ihrer Klasse beleidigt, da er sie „Lesben“ und „Kneifzangen“ bezeichnet habe. Hintergrund war, dass die Mädchen manchmal „Kneifzangen“ miteinander spielten und sich dabei gegenseitig kniffen. Paul spielte aber bei dem Spiel nicht mit und sei daher, nach Aussage der Mädchen, nicht gekniffen worden. Im Gegenteil, er habe versucht die Mädchen zu ärgern, indem er sich in das Spiel einmischte und die Mädchen verbal beleidigte. Paul sah dies anders. Er fühlte sich als Opfer, da die Mädchen ihn geärgert hatten und ihm absichtlich in

die Hacken getreten hätten. Der Konflikt zwischen den Parteien schwelte über geraume Zeit. Es wurden außerhalb der Streitschlichtung Versuche gemacht, den Konflikt beizulegen, jedoch blieben sowohl die Gespräche ausschließlich unter den Schülern, als auch mit der Klassenlehrerin ohne Erfolg. Die Fronten hatten sich sehr verhärtet. Die Mädchen fanden Paul doof. Sie meinten, er sei anders als andere Jungen und fanden ihn ekelig. Sie erzählten Geschichten über ihn, die ihn in seinem Ansehen diskreditierten.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

53. I: *Findest du den nicht nett oder wie fühlst du dich dem gegenüber so?*

54. M: *Ich mag den irgendwie nicht, weil der ist manchmal ziemlich ekelig.*

55. *Und er hat die Cindy das ist auch eine aus unserer Klasse die hat er*

56. *sexuell missbraucht, also hat gesagt, ja komm her Baby, hat er gesagt.*

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

51. I: *Seid ihr gute Freunde?*

52. L: *Ham den Paul, der hat uns schon immer schon geärgert und Paul ist*

53. *auch nicht, also so einer wie ich die anderen Jungen empfinde, also ich*

54. *finde die anderen Jungen besser als Paul.*

Paul war die Situation sichtlich unangenehm. Er wollte nicht über die Vorfälle reden. Ihm wäre es am liebsten gewesen, wenn die „Geschichte“ einfach aufgehört hätte.

Der Streit konnte nicht so ausführlich wie die vorhergehenden Streitigkeiten dokumentiert werden. Es wurden nur Interviews vor der Schlichtung geführt. Die Schlichtung selber konnte nicht verfolgt werden. Für ein Nachgespräch blieb aufgrund des engen schulischen Terminplans in der Adventszeit keine Gelegenheit mehr. Nach den Ferien wurde auf eine nochmalige Erörterung des Konfliktes verzichtet, da zum Einen die Zeitspanne für ein Nachfolgeinterview sehr groß wurde und zum Anderen der Konflikt nicht künstlich wieder eröffnet oder verlängert werden sollte, so dass auf die Kinder Rücksicht zu nehmen war.

7.6.3.5. Opa gestorben

Lisa, 10. Jahre am 01.12.03

6. L: *Ahm also, die Klara ich hatte der Klara einen Brief geschrieben, weil sie*

7. *nicht mehr mit mir geredet hat und dann hat sie mir einfach den Brief*
8. *wieder zurück geworfen, da war ich auch sauer.*

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

9. *K: Weil wir haben uns gestritten, weil ich ein Tag lang mal mit der Lisa*
10. *nicht gesprochen hab, weil mein Opa gestorben ist und da war ich*
11. *irgendwie traurig und wollte mit keinem reden darüber, und dann hab ich*
12. *ihr den Rücken zgedreht und dann hat sie mir einen Brief geschrieben,*
13. *und da drin stand dann, wenn ich nicht mit ihr reden will, ist unsere*
14. *Freundschaft vorbei. Und dann hab ich ihr zurück geschrieben, stimmt auf*
15. *so eine Freundschaft hab ich auch keine Lust.*

Im fünften Konflikt handelte es sich erneut um eine Konfliktsituation unter zwei Freundinnen. Klaras Opa war gestorben und dies machte sie sehr traurig. Da der Verlust für sie noch sehr frisch war, wollte sie mit niemandem darüber reden und auch sonst wollte sie in der Schule zu dieser Zeit Konversationen aus dem Weg gehen. Ihre Freundin Lisa wollte jedoch mit ihr sprechen. Sie schrieb ihr einen Brief. Diesen gab Klara ihr aber wortlos zurück. Als Lisa sie darauf ansprach, drehte sie ihr den Rücken zu, um ihr zu zeigen, dass sie nicht mit ihr reden wollte. Beide Kinder waren in der Folge der Ereignisse sauer auf einander. Der Konflikt entstand aus einer spontanen Reaktion. Anders, als in den vorher beschriebenen Beispielen, zog sich der Streit der beiden Mädchen nicht über einen längeren Zeitraum hin. Die Mädchen haben sich nicht körperlich attackiert und auch nicht beschimpft im engeren Sinne. Streithandlung war ein Ignorieren des Gegenübers, in dem auf dessen Interaktionsversuche ohne Erklärung nicht reagiert wurde. Beide Kinder wurden erst nach der Schlichtung interviewt. Die Schlichtung selber wurde nicht dokumentiert. Dennoch wurde der Konflikt mit in die Untersuchung aufgenommen, da es sich um eine etwas untypische Situation handelte, und der Konflikt mit außergewöhnlichen Mitteln ausgetragen wurde. Die Interviews der Beiden waren darüber hinaus sehr ergiebig, so dass man einen guten Eindruck über den Ablauf und die Gefühle der Kinder während des Konfliktes erlangen konnte.

7.6.3.6. Bedrohliches Gucken

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

16. *C: ...also wir haben*

17. fangen gespielt, da bin ich dann zur Jana und Leticia gegangen, weil ich
18. die fangen wollte und da hab ich dann auf die Conny geguckt und dann
19. hat sie sich bedroht gefühlt.... die gehen immer hinter die Bank alle und
20. da bin ich dann da hingegangen, und da bin ich (...) auf sie zu gegangen
21. (...), und dann hat sie sich bedroht gefühlt, und hat mich dann getreten.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

5. C: Also die Conny hat mich immer so komisch angeguckt, und ich hab
6. mich dann bedroht gefühlt, und da hab ich sie getreten.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

11. C: Weil ich hab, die Conny Poll komisch angeguckt, und da hat sie sich
12. bedroht gefühlt, und dann hat sie mich getreten, aber da gab es schon
13. ganz viele Vorfälle davor.

Miriam, 10. Jahre am 11.03.04

12. M: Ja die Conny Lohmann, die guckt die Conny so an, und das mag die
13. halt nicht, da hat die Conny Poll die dann auch so gekniffen.

In der sechsten dokumentierten Streitsituation kam es wiederum auf dem Schulhof zu einem Konflikt zwischen zwei befreundeten Mädchen. Der Streit entstand beim Fangen spielen. Conny L. war als Fängerin unterwegs und verfolgte gerade zwei Mädchen, um sie zu fangen. Die beiden Mädchen flüchteten vor ihr und rannten in Richtung der Conny P., die ebenfalls mitspielte. Diese versuchte nun hinter einer Bank Schutz zu suchen, um von ihrer Freundin nicht gefangen zu werden. Conny L., die ihre Freundin bemerkte, blickte nun auf sie und änderte ihr Ziel. Sie ließ von den zwei anderen Mädchen ab und versuchte nun Conny P. zu fangen. Conny P. fühlte sich durch die Blicke ihrer Freundin aber bedroht. Sie glaubte, dass ihre Freundin sauer sein müsse, wenn sie so guckte. Als die Beiden sich begegneten, trat Conny P. plötzlich ihre Freundin. Der Streit eskalierte und die Kinder beschimpften sich in der weiteren Folge. Für beide war es nicht das erste Mal, dass sie in einen Konflikt gerieten. Sie hatten schon im Vorfeld des öfteren Auseinandersetzungen miteinander gehabt. Dieser Konflikt war insofern interessant, da die Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben ein Schlichtungsgespräch ohne eine Lehrerin führten, und das Schlichtungsgespräch mit Hilfe ihrer Hosentaschenbücher und einer Streithelferin durchführten.

Da die Kinder ihre Schlichtung im direkten Anschluss an den Konflikt durchführten, war es nicht möglich mit den Kindern im Vorfeld zu sprechen, oder dem

Schlichtungsgespräch bei zu wohnen. Dennoch ergaben die Interviews einen guten ersten Eindruck wie eine Schlichtung ohne Lehrer stattfindet und wo hier Probleme auftraten.

7.6.3.7. Misch dich nicht ein

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

7. *J: Ja Jenny und ich und Leticia wir haben uns gestritten, und dann hat*
8. *sich die Conny einfach eingemischt.(...)*

Jenny, 9. Jahre am 27.11.03

7. *J: Ja weil wir haben uns so gestritten und (...) die Conny die ist uns so*
8. *hinterher gegangen und ich will das lieber so unter vier Augen reden und*
9. *(...)wir waren ja auch echt keine Freunde mehr und dann haben wir uns*
10. *wieder vertragen und wir wollen jetzt wieder miteinander sprechen und*
11. *(...) dann ist die Conny gekommen und geht uns hinterher...*

Conny P., 10. Jahre am 27.11.03

9. *C: Weil, ich ähm hab zur Jana gesagt, dass sie ne dumme Kuh ist.*

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

15. *L: ...wir haben uns gestritten und die Conny die sitzt jetzt vor der Tür, die*
16. *hat uns belästigt mit Namen wie ihr alten Arschlöcher und so, (...) weil wir*
17. *uns mit der Jenny gestritten haben, und jetzt weiß das schon (...), die*
18. *halbe Schule, (...) dass wir den Streit hatten, weil die (Conny) sich da*
19. *immer eingemischt hat.*

Im siebten und letzten dokumentierten Konflikt gerieten vier Mädchen darüber in Streit, wie sich Freundinnen zu verhalten haben, wenn sie bei anderen Mädchen einen Streit beobachten. Dieser Konflikt datiert aus dem Winter 2003. Ausgangspunkt war ein Konflikt zwischen Jenny, Jana und Leticia. Da die drei eigentlich gute Freundinnen waren, wollten sie nicht, dass andere Kinder aus ihrer Klasse etwas von ihrem Streit mitbekamen. Sie versuchten daher den Streit vor ihren Klassenkameradinnen geheim zu halten. Conny P., die ebenfalls mit den dreien befreundet ist, hatte den Streit aber mitbekommen. Was im Einzelnen daraufhin genau passiert ist, konnten die Kinder nicht mehr in den Einzelheiten beschrei-

ben. Jedenfalls hatten Jenny, Jana und Leticia das Gefühl, dass Conny P. sich in ihren Streit eingemischt hätte. Sie warfen Conny P. vor, dass nun andere Kinder aus der Klasse etwas von dem Konflikt der drei mitbekommen hätten. Weiterhin ist es zu Beschimpfungen gekommen. Eine Besonderheit in diesem Konflikt war, dass der Sachverhalt offensichtlich von beiden Seiten nicht in gleicher Weise beschrieben wurde. Insbesondere Conny P. stritt einige Äußerungen, die sie gesagt haben sollte, ab. Der Streit zog sich über einen Zeitraum von 2 Wochen hin. Als die Kinder zu keiner Konfliktlösung fanden, beschlossen sie gemeinsam in die Streitschlichtung zu gehen.

Dieser Streit konnte nur im Nachgang dokumentiert werden, da die Kinder sich sehr spontan zu einer Streitschlichtung entschlossen haben und somit keine Zeit blieb, vor dem Schlichtungstermin mit den Kindern Interviews zu führen. Da jedoch alle Kinder nach der Schlichtung interviewt werden konnten, ergab sich ein geschlossenes Bild über den Ablauf der Schlichtung und die Konfliktlösung.

7.6.4. Fördert das Programm die dialogische selbstständige Konfliktlösung der Kinder?

Die selbstständige Konfliktlösung ist eine der Hauptfähigkeiten, die durch das BBM gefördert werden soll. Die Kinder sollen geschult werden in allen Situationen eine Auseinandersetzung allein mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu lösen. Die Kinder sollen daher auch außerhalb des Schulraumes in die Lage versetzt werden, eigenständig Konflikte zu lösen. Anhand der mit den Kindern geführten Interviews konnten einige Mechanismen der kindlichen Konfliktlösung erkannt und aus der subjektiven Sicht der Kinder beleuchtet werden. Für die Frage, ob die Kinder nun wirklich das System des BBM verinnerlicht haben und selbstständig anwenden können, war es wichtig zu ermitteln, ob die Kinder schon weitergehende Erfahrungen im Umgang mit dem BMM sammeln konnten. Die Untersuchungsfrage der selbstständigen Konfliktlösung wurde daher anhand der Interviewangaben der Kinder in drei Unterkategorien weitergehend qualifiziert. Im Einzelnen ging es dabei um die Frage nach der Rolle der Lehrerin im BBM, den eigenen Schlichtungserfahrungen und die eigene Vertrautheit mit dem System des BMM.

Gerade im Grundschulalter gehen Kinder häufig mit ihren Konflikten zu den Lehrkräften. Dies ist zum einen bequem, da eine höhere Instanz den Konflikt schon schlichten wird, zum anderen wird den Kindern aber auch die eigene Auseinandersetzung mit der konkreten Situation abgenommen. Die Kinder warten quasi

auf einen „Richterspruch“ einer anerkannten Autorität, ohne sich selber mit der Situation und den eigenen Beweggründen für den Streit, geschweige denn mit jenen des Gegenüber, auseinander gesetzt zu haben. Wenn ein Präventionsprogramm die Selbständigkeit der Kinder zu fördern versucht, muss es in der Lage sein, diese Strukturen zu durchbrechen und den Kindern eine Unabhängigkeit von höheren Instanzen vermitteln. Im Rahmen der Untersuchung wurden daher die eigenen Eindrücke der Kinder über die Rolle der Lehrerin im BMM erhoben, zum anderen wurde aber auch nach den eigenen Schlichtungserfahrungen der Kinder gefragt, ob sie beispielsweise schon in anderen Konflikten besondere Erfahrungen in autonomer Konfliktbewältigung machen konnten. Der Erfahrungsbericht bietet darüber hinaus die Möglichkeit zu überprüfen, ob der vergangene Konflikt tatsächlich gelöst wurde. Dabei stößt man schnell auf Probleme, die die Kinder in der praktischen Anwendung mit dem BMM hatten.

Letztlich sollten die Kinder im Interview über den Ablauf der Schlichtung berichten. Wenn die Kinder ohne fremde Hilfe das BBM anwenden sollen, müssen sie sich über dessen Ablauf im Klaren sein. Das System muss daher so weit in der Klasse eingeübt worden sein, dass es von den Kindern sicher in der Praxis ausprobiert werden kann. An der Gertrudis Schule wurde das Programm in den untersuchten Klassen schon im 1. Schuljahr eingeführt. Es wurde, wie in der Theorie beabsichtigt, langfristig eingeführt. Jetzt musste sich also zeigen, ob die Kinder in der 4. Klasse in der Lage waren, dass BBM allein anzuwenden.

In den Interviews ergab sich ein differenziertes Bild der Fähigkeiten der Kinder.

7.6.4.1. Schlichtungserfahrungen.

13 von 22 Kindern gaben in den Interviews an, schon einmal zuvor bei der Streitschlichtung gewesen zu sein. Nicht wenige waren auch schon mehrfach bei der Schlichtung.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

31. *J: Warst du den schon mal bei einer Streitschlichtung hier?*
32. *E: (Nickt zustimmend)*
37. *J Und war das das erste Mal, dass du da warst?*
38. *E: Vier, fünf mal war ich schon in der Streitschlichtung.*

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

6. *(...) hast du denn überhaupt schon Erfahrung mit der Streitschlichtung?*

7. *A: Ja, ich war schon zwei Mal mit einer Freundin von mir hier, zwei Mal*
8. *hintereinander, und dann noch einmal da war ein ganz großer Streit,*
9. *richtig mit treten und so ganz schlimm, da waren wir zu dritt.*

Berücksichtigt man dabei, dass allein im Untersuchungszeitraum 40% der Kinder in irgendeiner Form an einer Streitschlichtung teilgenommen haben, so lässt sich sagen, dass ein großer Teil der Kinder das Schlichtungsangebot tatsächlich genutzt hat und selbständige Erfahrungen außerhalb des Klassentrainings sammeln konnte. Hier stellt sich die Frage, welche Gründe die Kinder dazu bewegen, die Streitschlichtung in einer solchen Intensität in Anspruch zu nehmen. Eine Erklärung könnte sein, dass sich hier der Erfolg des Programms selber potenziert. Die Kinder, die an einer Schlichtung teilgenommen haben, nahmen hieraus überwiegend positive Erfahrungen für sich mit. Sie konnten daher leichter die Schlichtung als Konfliktlösungsmöglichkeit in ihre eigenen Handlungskonzepte mit aufnehmen, so dass sie auch in der Folge bei anderen Konflikten auf die Möglichkeit der Streitschlichtung zurück griffen.

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

96. *L: Ja, dann wenn wir uns mal wieder streiten, dann machen wir das auch*
97. *wieder so, das wir dann wieder zur Streitschlichtung gehen, also ich kann*
98. *hier so oft hingehen, wie ich möchte. Mir macht das nichts.*

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

64. *(...) jetzt fühle ich mich eigentlich schon besser, weil jetzt die*
65. *Streitschlichtung ist danach hilft das auch eigentlich. Bei unseren*
66. *Streitschlichtungen hat das immer geholfen.*

Ein weiterer Grund könnte sein, dass den Kinder die Streitschlichtung als Konfliktlösungsmöglichkeit in der Gertrudis Schule immer wieder ins Gedächtnis gerufen wurde. Befragt, wer denn die Idee gehabt habe zur Streitschlichtung zu gehen, gaben viele Kinder an, dass sie von ihrer Lehrerin auf die Schlichtungsmöglichkeit hingewiesen worden seien oder in ihrer Entscheidung zur Schlichtung zu gehen von ihren Lehrerinnen unterstützt worden sind.

Laila, 10. Jahre am 27.11.03

51. *I: Wie seid ihr denn überhaupt hier auf die Streitschlichtung gekommen,*
52. *dass ihr hier hingehen wolltet?*
53. *L: Ja ich glaube Annika hat das zuerst gesagt, und danach hat Annika*

54. *das Frau Blum gesagt und dann hat Frau Blum noch mal gesagt, wir*
 55. *sollen zur Streitschlichtung.*
 56. *I: Und ist denn von euch einer auf die Idee gekommen zur*
 57. *Streitschlichtung zu gehen, oder war das Frau Blums Idee?*
 58. *L: Ja Annika, Annikas und meine Idee war es auch.*

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

71. *I: Ja was würdest du sagen, war jetzt so besonders, dass mal so*
 72. *ausprobiert zu haben?*
 73. *C: Weil es da ganz viele Vorfälle so davor gab, und die Frau Blum sagt*
 74. *dann immer ja vertragt euch und wir können darüber reden, und dann*
 75. *haben wir gesagt, Frau Blum wir können das ja auch mal mit dem*
 76. *Streithelfer ausprobieren, weil wir das ja schon gelernt haben, ja und*
 77. *dann haben wir... ist es dazu gekommen.*
 78. *I: Habt ihr das gemacht,...vorgeschlagen?*
 79. *C: Eigentlich die Frau Blum und wir also wir haben gesagt, das wir das*
 80. *auch gerne mal möchten, und die Frau Ivan hat dann vorgeschlagen und*
 81. *wir haben gesagt, wir möchten das auch mal ausprobieren.*

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

97. *J: Und wann kommst du so auf die Idee für die Streitschlichtung?*
 98. *E: Wenn's äh so zum Beispiel wenn wir zur Klasse gehen und mit Frau*
 99. *Blum das klären, wenn Frau Blum dann sagt wer hat ein Idee dann sag*
 100. *ich komm wir gehen in Streitschlichtung.*
 101. *J: Dann sagst du das oder sagt Frau Blum das?*
 102. *E: Nein ich.*

Dabei gaben die Kinder durchweg an, freiwillig in die Schlichtung zu gehen.

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

52. *I: (...) Also die Frau Blum hat euch das vorgeschlagen, aber ihr seit*
 53. *doch freiwillig dann gegangen oder hat Frau Blum gesagt ihr geht jetzt*
 54. *hier rein?*
 55. *M: Ne wir konnten uns aussuchen wer jetzt in die Streitschlichtung geht,*
 56. *und den Streit schildern.*
 57. *I: Und wer hat das dann entschieden, dass ihr hier seit?*
 58. *M: Ich hab dann zu dem Jan gesagt, ich gehe da auf jeden Fall hin, ich*

59. *will den Streit jetzt klären, ja. Dann hat die Frau Blum ein Datum gesagt*
 60. *und dann bin ich dann hier hin gegangen.*

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

33. *I: Habt ihr das zusammen entschieden hier zu Streitschlichtung zu*
 34. *kommen?*
 35. *S: Ja, ham wir zusammen entschieden.*
 36. *I: Und gab es da jemanden der gesagt hat, komm dass machen wir jetzt*
 37. *oder...*
 38. *S: Nein.*
 39. *I: Habt ihr euch da lange drüber unterhalten?*
 40. *S: Wir haben uns sofort darauf geeinigt.*

Die Kinder haben offensichtlich ein hohes Vertrauen in die Streitschlichtung und hoffen so ihren Streit schnell und allein unter den Betroffenen lösen zu können.

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

21. *I: Wer hat das denn vorgeschlagen, dass ihr zur Streitschlichtung geht?*
 22. *L: Die Jana und ich.*
 23. *I: Und wie seid ihr darauf gekommen?*
 24. *L: Ja weil, weil das eigentlich ne bessere Lösung ist als jetzt länger Streit*
 25. *zu haben, und dass das dann bald die ganze Schule weiß, weil das*
 26. *wollten wir eigentlich unter uns haben, weil das ist ja nicht so schlimm,*
 27. *das wir uns mit der Jenny gestritten haben und dann weiß bald die ganze*
 28. *Schule, das sich die Conny uns belästigte und das wir Streit haben und*
 29. *deswegen sind wir dann so schnell wie möglich zur Streitschlichtung*
 30. *gegangen.*
 31. *I: Hat Frau Blum das vorgeschlagen?*
 32. *L: Nein, das ham wir ganz unter uns geklärt.*

Danach befragt, ob die Kinder in der Schlichtung ihre Konflikte lösen konnten divergierten die Antworten der Kinder. Der größte Teil der Kinder war mit dem Ergebnis der Schlichtung zufrieden. Sie beschrieben die Konfliktlösung in der Streitschlichtung als nachhaltiger oder tiefer gehend. Die Konfliktlösung scheint für die Kinder eine besondere Qualität zu haben, die über die übliche Streitbeilegung hinausgeht.

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

71. I: (...) Habt ihr euch wieder komplett vertragen? (...)
73. K: Mhm. (ja)
74. I: Ist der (Streit) mehr zu Ende, als wenn man sich nur allein auf dem Schulhof darüber unterhält?
76. K: Hm, besser.
77. I: Was ist denn daran besser?
78. K: Weil man, Gefühle zeigen kann und das aufschreiben kann und mehr machen kann.

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

33. I: Ja war das denn sinnvoll für euch, (...)da in die Streitschlichtung zu gehen?
35. L: Ja, es war sehr sinnvoll, weil erstens, da konnte man mal einer anderen erzählen, was man so erlebt hat, und das man sich auch wieder verträgt und, das fand ich eigentlich wieder sehr schön, dass wir jetzt wieder miteinander spielen konnten.

Tanja, 11. Jahre am 01.12.03

20. I: Hat (...die Schlichtung) denn noch etwas gebracht?
21. T: Ja vieles.
22. I: Was denn zum Beispiel? Wie würdest du denn das beschreiben?
23. T: Ja die sind jetzt ja wieder befreundet (...)

Freundschaften konnten erneuert werden, und die Kinder konnten wieder gemeinsame Aktivitäten beginnen. Nicht immer konnte der Konflikt aber in allen Punkten in der Streitschlichtung geklärt werden. So blieben den Kindern in einigen Fällen einzelne Konfliktpunkte unklar. Hier ging es häufig um die Punkte, die für die Kinder gerade Hauptauslöser des Konfliktes waren. Mit diesem Ergebnis endete zum einen der Konflikt um das Fußball spielen und zum anderen der Streit des bedrohlichen Gucken. Die Kinder haben diese Konflikte nicht in ihrer Gesamtheit lösen können.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

24. I: Aha und ist denn auch das da raus gekommen, was du erwartet hast?
25. J: Ja. Aber zum Teil auch nicht, weil der Erhan wollte auch nicht zu geben, das er zum Teil auch extra hingefallen ist. Aber ansonsten ist alles so gelaufen wie ich es mir vorgestellt hab.

Sven, 9. Jahre am 01.12.03

38. (...) Und haben die sich in der Streitschlichtung einigen können?
 39. S: Mhm. Ja, wobei der Jani ist da immer noch am diskutieren das der
 40. Erhan das nicht zugegeben hat, das er das nicht gut findet.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

142. I: Wart ihr denn ehrlich in der Streitschlichtung?
 143. C: Ja wir waren ehrlich in der Streitschlichtung, nur mit dem komisch
 144. angucken, dass verstehe ich von der Conny Poll nicht, weil ich hab sie
 145. gar nicht komisch angeguckt, ich bin wie gesagt da nur zum Fangen
 146. gegangen, und da hab ich sie dann angeguckt, weil wenn man hier so
 147. her geht, und dann nach links geht, wo die Conny Poll steht und dann
 148. wieder gerade aus zur mittleren Bank geht, dann guckt man ja schon
 149. nach Gerade aus.
 150. I: Also das ist dir nicht so ganz klar geworden.
 151. C: Nein.

In dem Konflikt über das bedrohliche Gucken konnte insgesamt keine Friedenssituation geschaffen werden, da die Kinder sich nach der Schlichtung weiter stritten.

Manuela, 9. Jahre am 11.03.04

61. I: Seid ihr denn mit dem Ergebnis, oder waren die beiden mit dem
 62. Ergebnis zufrieden?
 63. M: Ja.
 64. I: Haben die sich auch daran gehalten?
 65. M: Nein, manchmal auch nicht, weil manchmal gibt es auch immer noch
 66. Streit zwischen ihnen.

Interessanterweise empfanden die beteiligten Personen es aber offensichtlich nicht so schlimm, sondern hatten subjektiv das Gefühl, den Streit für sich gelöst zu haben. Sie sahen zumindest eine Verbesserung der vorherigen Situation oder sie empfanden den ausgehandelten Frieden insgesamt akzeptabel.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

57. C: Ja manchmal streiten wir uns noch, aber man streitet sich ja eh immer.
 58. Das geht nicht, dass man sich nie streitet, ja und jetzt streiten wir uns
 59. vielleicht noch ein mal im Monat und sonst haben wir uns vielleicht ein
 60. mal die Woche gestritten.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

74. *I: Und wenn du jetzt daran noch was verbessern würdest, hättest du da*
 75. *einen Vorschlag, was du anders machen würdest?*
 76. *J: Ich find das O.K. nur das mit dem Erhan, dass sollten wir noch einmal*
 77. *klären, aber ansonsten ist das O.K.*

Einem Jungen gefiel die Streitschlichtung nicht besonders gut. Er kam mit dem Schlichtungssystem nicht gut zurecht und er war der Meinung, dass die Konfliktbewältigung mit dem BMM zu lange dauere. Was viele der Kinder als einen besonderen Vorteil der Streitschlichtung beschrieben; die Tatsache, dass der Streit auch ausführlich aus der Sicht des Gegenübers beleuchtet wird, war für ihn ein Problem. Er fand es offensichtlich schwierig, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und nachzuempfinden, wie es den Konflikt erlebt hat.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

28. *I: Warst du denn schon mal in einer Streitschlichtung gewesen?*
 29. *P: Nn, (nein) das ist mein erstes Mal.*
 30. *I: Aha und wie findest du so eine Streitschlichtung überhaupt?*
 31. *P: Mittel.*
 32. *I: Was gefällt dir denn nicht so unbedingt gut an der Streitschlichtung?*
 33. *P: Dass das so lange und so dauert.*
 98. *I: (...) du hast gerade gesagt, das*
 99. *dauert dir zu lange, was dauert dir denn genau zu lange?*
 100. *P: Da, da muss man erst überlegen wenn man in der anderen*
 101. *reinschlüpft von den Rollen, das dauert mir zu lange, wenn man das*
 102. *schon wieder vergessen hat dann muss man erst wieder überlegen. Ja*
 103. *und das dauert mir dann immer zu lange.*

Auffallend war, dass in erster Linie die Jungen Schwierigkeiten hatten im Schlichtungsgespräch ihre Konflikte vollständig zu lösen. In der weiteren Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird versucht einige mögliche Gründe für dieses Phänomen aufzuzeigen. Dabei wird deutlich, dass es Unterschiede in der Herangehensweise an die Streitschlichtung unter den Geschlechtern zu geben scheint. Es kann allerdings nicht nach dem Geschlecht pauschaliert werden. Auch in einem reinen Mädchen-Konflikt (bedrohliches Gucken) blieben, wie oben beschrieben, einzelne Konfliktpunkte ungelöst. Es sollen daher mögliche Gründe für eine Erklärung angeführt werden und sie im Verhältnis zum Geschlecht in ihrer Wertigkeit unterschiedlich gewichtet werden.

7.6.4.2. Ablauf der Schlichtung

Ein möglicher Grund für einen „Misserfolg“ in der Schlichtung könnte in dem Grad der Vertrautheit mit dem Schlichtungssystem liegen. Möglicherweise fiel den Jungen die Umsetzung des Konfliktleitfadens in der Schlichtung schwerer, da sie mit dem System der Schlichtung nicht so vertraut waren. Gefragt nach dem Ablauf der Schlichtung konnten im Prinzip alle Kinder zumindest Teile des Schlichtungssystems wiedergeben. Anhand der Angaben der Kinder kann, zumindest tendenziell, darauf geschlossen werden, was die Kinder an der Schlichtung besonders beeindruckt hat, oder was sie an der Schlichtung besonders wichtig fanden. Die Qualität, im Sinne von Informationsgehalt und Verständlichkeit der Angaben der Kinder wich dabei, wie im Übrigen in allen Interviewbereichen, deutlich von einander ab. Während einige Kinder sehr klar und prägnant den Schlichtungsablauf beschreiben konnten,

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

38. *I: Wenn du dir das noch mal vorstellst, eure Schlichtung, ihr seid da ja*
 39. *nach verschiedenen Punkten vorgegangen. Weißt du noch was ihr da*
 40. *genau gemacht habt?*
 41. *K: Also erst mal einen anderen ausreden lassen und so, das man sich*
 42. *erzählen soll, was man so getan hat, dann soll man sich in eine Person*
 43. *hineinversetzen und dann zum Schluss noch einen Friedensvertrag*
 44. *aufsetzen. Und davor noch so Karten schreiben, was man erwartet, und*
 45. *was man bereit ist zu tun.*

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

59. *I: Ja was passiert da in der Streitschlichtung? (...)*
 64. *J: Dann erzählen wir den Streit noch einmal der Streitschlichterin, und*
 65. *dann sagen wir dem anderen Kind womit man Streit hat, wie man sich so*
 66. *geföhlt hat und wie es einem so geht. Und danach dann haben wir,*
 67. *müssen wir dann die Augen zu machen und den Streit noch mal*
 68. *vorstellen, dann muss der Andere sich in den Anderen rein setzen wie der*
 69. *sich dann geföhlt hat. Und danach ham wir dann die Zettel, ich erwarte*
 70. *und bin bereit und da kann man dann auf schreiben ich bin bereit mich zu*
 71. *entschuldigen und bei ich erwarte ich erwarte das du dich entschuldigst ja*

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

108. *I: Weist du denn, wie so eine Streitschlichtung abläuft?*
 109. *L: Ja, also da muss man sich erst begrüßen, da muss man die Regeln*

110. *beachten, alle, und dann tauscht man die Plätze und dann muss man*
 111. *sich noch mal so fühlen, wie man sich bei dem Streit gefühlt hat, also*
 112. *den Streit noch mal vorstellen was da so alles passiert ist, und dann*
 113. *muss man da auch noch mal gucken, wie sich der andere gefühlt hat...*

hatten andere Schwierigkeiten bei der Beschreibung oder wollen gar nichts dazu sagen.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

89. *I: (...) Könntest du denn beschreiben, was in der Streitschlichtung so*
 90. *Passiert?*
 91. *P: Ja da wird sich jetzt die Hände gegeben zum, Hallo sagen,*
 93. *P: Ja und dann wird darüber geredet, was wir machen, was wir gemacht*
 94. *haben, danach müssen wir von den anderen in die Rolle gehen, und*
 95. *danach verabschieden wir uns wieder am Schluss. (...)*
 97. *P: Ja und dann könnten wir denen so was schenken oder so was malen...*

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

52. *I: Weißt du den ungefähr, was so passiert in der Streitschlichtung?*
 53. *S: Ja da stellt die Frau Blum hier so Schilder auf, dass man keine*
 54. *Schimpfwörter sagen darf, zuhören und nicht unterbrechen soll. Und dann*
 55. *sollen wir uns noch mal den Streit vorstellen, und dann wird halt drum*
 56. *gewürfelt wer als erstes anfängt, wenn wir uns nicht einigen können.*

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

44. *I: Also was passiert denn, was macht ihr denn in der Streitschlichtung?*
 45. *E: Wir legen den Kopf auf den Tisch, dann Frau Blum gibt Blätter, wir*
 46. *erwarten und (...), dann schreiben wir und dann Frau Blum macht dann so*
 47. *wie viel Punkte so sechs, fünf dann können wir wählen wie viel Punkte*
 48. *z. B. sechs und wenn wir wieder komm dann müssen wir gucken wie es*
 49. *gelaufen ist.*
 50. *I: Hmm. Erzählt ihr euch nichts in der Streitschlichtung?*
 51. *E: Doch wir erzählen noch mal die, das Streit dann z. B. den Jan sitzt jetzt*
 52. *da und ich hier, dann tauschen wir die Plätze wie wir uns fühlen.*

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

17. *I: (...) Was habt ihr da gemacht?*
 18. *M: Weiß ich nicht mehr.*

19. *I: Versuch dich doch noch einmal ein bisschen zu erinnern, das ist doch*
20. *noch gar nicht so lange her oder?*
21. *M: Nichts*
22. *I: also ihr habt euch doch erstmal hier hin gesetzt*
23. *M: ...ham uns begrüßt, dann sollten wir erzählen, was wir gemacht haben*
24. *und ähm.(...) und ähm dann sollten wir erzählen was wir gemacht haben..*
25. *und danach haben wir Zettel geschrieben, was wir von dem anderen*
26. *erwarten und was ich tun würde.*

Auffallend ist, dass besonders die Jungen in der Beschreibung der Schlichtung Schwierigkeiten haben. Sie sind in ihren Beschreibungen knapp und berichten teilweise von Details die so nicht in die Schlichtung gehören, oder zumindest nicht ihr Hauptbestandteil sind. So berichtete ein Junge z.B., dass alle Kinder zu Beginn der Schlichtung den Kopf auf den Tisch legen oder dass man sich zum Schluss der Schlichtung in der Regel etwas schenke oder male. Auch ist der Inhalt, von dem die Jungen berichten ein anderer als jener, den die Mädchen hervorheben. Beide berichten, dass über den Streit noch einmal gesprochen wird und dass es auch auf die Sichtweise des anderen ankommt. Die Jungen beschreiben dies als ein „Plätze tauschen“ oder als ein „in die Rolle des Anderen“ gehen. Die Mädchen sprechen in diesem Zusammenhang davon sich in den anderen „hinein zu versetzen“ um sich so „zu fühlen“, wie der Andere sich gefühlt hat. Die Mädchen beschreiben den Ablauf also insgesamt emotionaler, während die Jungen oft nur den reinen tatsächlichen Vorgang beschreiben. Die Mädchen wollen nicht bloß den Platz tauschen, sondern sie wollen sich gar in den Gegenüber hinein versetzen. Sie sprechen von den Gefühlen des Anderen während die Jungen nur die Rolle des Anderen nachempfinden wollen. Auch gehen die Detailberichte in einigen Punkten auseinander. Die Jungen berichten darüber, wie man sich begrüßt, dass ausgewürfelt wird, wer anfängt oder sie berichten genau über die Gesprächsregeln und zählen diese einzeln auf. Die Mädchen hingegen betonen fast unisono, dass man sich in den Anderen hineinversetzen müsse, um die Gefühle nachvollziehen zu können. Es wird der Friedensvertrag erwähnt und der Lösungsweg über die Bereitschaftskarten benannt.

Wenn auch sprachliche Defizite ein Hemmnis für die Jungen gewesen sein könnten, fällt doch auf, dass die Mädchen deutlich häufiger die „Gefühle“ in die Schlichtung mit einbeziehen wollen, als die Jungen. Gerade hier liegt aber ein wesentlicher Punkt des Streitschlichtungsprogramms, und ein Schlüssel für eine erfolgreiche Konfliktlösung mit dem BMM.

7.6.4.3. Rolle der Lehrerin

Ein weiterer Unterschied wird deutlich, wenn man die unterschiedliche Bewertung der Rolle der Lehrerin im Konfliktgespräch heranzieht. Besonders die Jungen sind der Meinung eine Lehrerin müsse im Schlichtungsgespräch anwesend sein. Ein Grund ist dabei die Sorge um mögliche Disziplinprobleme.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

84. *I: Würdest du dir das zutrauen die Streitschlichtung allein zu können mit
85. diesem Leitfaden? Also das Frau Blum nicht dabei ist (...), sondern das ihr
86. das macht?*
87. *J: Ne das geht nicht, da würde es hier drunter und drüber gehen.*
88. *I: Und warum?*
89. *J: Ja weil, vor der Frau Blum haben wir ja auch alle ein bisschen Respekt
90. und dann läuft das da schon eigentlich ganz O.K. ab.*

Auch den Mädchen ist dieses Problem nicht fremd, wie folgende Aussage verdeutlicht.

Julia, 10. Jahre am 01.12.03

76. *I: Aber ihr macht das doch für euch und nicht für Frau Blum oder?*
80. *J: Mhm (ja), (...) so zum Beispiel wenn mal die Frau Blum
81. nicht so da wäre, wenn sie jetzt nicht da wäre, dann würden die sich
82. bestimmt nicht an die Regeln halten, weil ich und die Annika haben mal
83. dazwischen geredet aber dann haben wir die Schilder gesehen ausreden
84. lassen.*
85. *I: Warum würdet ihr euch denn bei Frau Blum an die Regeln halten und
86. wenn das ein Schüler macht nicht?*
87. *J: Ja, weil das irgendwie ein Schüler ist, weil ein Schüler ist nicht wie eine
88. Lehrerin, ich weiß jetzt auch nicht wie ich das erklären soll.*

Manche Kinder befürchten bei zahlenmäßigem Ungleichgewicht der Streitparteien würde die Lösung unfair werden oder es könnte erneut zu einem Streit kommen.

Erhan, 9. Jahre am 01.12.03

72. *I: Warum müsste den Frau Blum dabei sein? (...)*
81. *E: Weil die waren drei und (ich) nur ein vielleicht würde dann noch ein*

82. *Streit kommen.*
 83. *I: Das ihr euch noch einmal streitet über die Regeln?*
 84. *E: mhm (ja)*

Gefragt nach den eigenen Kompetenzen, ist die Mehrzahl der Kinder der Meinung die Streitschlichtung auch ohne eine Lehrerin durchführen zu können.

Sven, 9. Jahre am 01.12.03

85. *I: Würdest du dir denn zutrauen, das allein hier ohne Frau Blum zu*
 86. *schaffen?*
 89. *S: Ja. (...)*
 90. *I: War das eigentlich wichtig dass Frau Blum hier war und was sie*
 91. *gemacht hat?*
 92. *S: Eigentlich nicht, sie hat uns nur gesagt, was wir jetzt machen sollen.*
 93. *I: Und das glaubst du, würdet ihr auch selber hinkriegen?*
 94. *S: Ja.*

Lisa, 10. Jahre am 01.12.03

62. *I: Könntet ihr euch vorstellen, so eine Schlichtung allein zu machen ohne*
 63. *Frau Blum?*
 64. *L: Ja.*
 65. *I: Ja? Wer würde denn dann die Aufgaben von der Lehrerin übernehmen?*
 66. *Zum Beispiel noch mal wiederholen was ihr gerade gesagt habt?*
 67. *L: Jemand zweites vielleicht wenn man da mal nicht daran denkt.*
 68. *I: Habt ihr denn alle den Schlichtungsleitfaden gelernt?*
 69. *L: Ja.*
 70. *I: Und könnt ihr den auch alle schon ganz gut, das ihr allein schlichten*
 71. *könntet?*
 72. *L: Ich glaube schon.*

Tanja, 11. Jahre am 01.12.03

81. *I: Könntet ihr euch vorstellen, dass ihr eine solche Streitschlichtung allein*
 82. *machen könntet, ohne Frau Blum?*
 83. *T: Ich weiß ja nicht was die anderen meinen,...*
 84. *I: Ne ob du...dir das vorstellen könntest?*
 85. *T: Ja.*
 88. *I: Ist die wichtig? Also ist das wichtig das Frau Blum hier ist in der*
 89. *Streitschlichtung?*

90. *T: Nö, eigentlich nicht. Das kann man ja auch allein machen. Wir kenne ja*
 91. *Auch die Regeln.*

Nur einige Kinder fühlen sich noch nicht in der Lage, das Konfliktgespräch selbstständig zu führen und zu einer Lösung zu bringen. Sie ziehen sich dabei auf die Position zurück, dass sie das System ja noch lernen und dieses selber noch nicht zu können brauchen,

Annika, 10. Jahre am 01.12.03

59. *I: Ist denn die Frau Blum wichtig bei der Streitschlichtung? Ist das wichtig,*
 60. *dass sie dabei ist?*
 61. *A: Mhm (ja) weil die kann das auch gut schlichten und so.*
 62. *I: Könntet ihr das denn auch allein?*
 63. *A:..... Nee.....*
 64. *I: Warum denn nicht?*
 65. *A: Weil wir lernen das jetzt erstmal noch.*
 66. *I: Aber man kann das lernen?*
 67. *A: Mhm (ja)*
 68. *I: Also dann könnte auch irgendwann mal jemand anderes da sitzen*
 69. *außer Frau Blum?*
 70. *A: Glaub schon.*
 71. *I: Ist das denn schwer so den Ablauf der Streitschlichtung zu lernen?*
 72. *A: Mhm (ja)*

oder sie fühlen sich einfach nicht in der Lage den Leitfaden selbstständig anzuwenden.

Erhan, 9. Jahre am 01.12.03

70. *I: Könntest du dir vorstellen, dass auch ohne Frau Blum zu schaffen?*
 71. *E: Ich glaube nicht.*
 72. *I: Warum müsste den Frau Blum dabei sein?*
 73. *E: Weil die macht doch das Ganze wir erwarten und die schreibt das und*
 74. *kopiert das dann. Und wenn ich jetzt Frau Blum wäre, was würden wir*
 75. *dann machen?*
 76. *I: Na ja ihr könntet euch doch selber diesen Leitfaden nehmen oder?*
 77. *E: Aber ohne Vertrag zu kopieren.*
 78. *I: O.K., das müsstet ihr euch natürlich selber aufschreiben. Aber so den*

79. *Gesprächsablauf, würdet ihr den schaffen?*

80. *E: Ich glaube nicht.*

Betrachtet man die Aussagen der Kinder vor dem Hintergrund, dass das BMM mehrere Schlichtungsmöglichkeiten eröffnet, so wird deutlich, dass hierin eine Stärke des Programms zu sehen sein könnte. Nach vollständigem Training können die Kinder sowohl ein Schlichtungsgespräch mit einer Lehrerin oder Schülerin als Streithelferin führen, sie können aber auch den Konflikt ohne eine dritte Person allein anhand des Konfliktleitfadens ihres Hosentaschenbuches beraten. Eine außenstehende Person tritt dabei im Konfliktgespräch nicht mehr in Erscheinung. Gerade dies wird von einigen Kindern als besonderer Vorteil gesehen, da somit sicher gestellt ist, dass der Konflikt geheim bleibt.

Anabelle, 10. Jahre am 28.01.04

198. *A: Ja klar. Und auch wenn man nur hintern Baum auf den Schulhof*

199. *geht. Ich könnte im stehen, im liegen, im schweben könnte ich mit dem*

200. *Hotabu also mir ist der Ort eigentlich egal, Hauptsache Ruhe und das*

201. *Wissen, keiner weiß es, was man erzählt.*

Im Grundschulalter wollen die meisten Kinder offensichtlich noch gerne eine Lehrerin oder zumindest einen Erwachsenen in der Schlichtung dabei haben. Hier kommt besonders zum Tragen, dass die Kinder allein, wie oben beschrieben, um die Gesprächsdisziplin fürchten, zum anderen aber auch den Lehrern oder Erwachsenen höhere Kompetenzen zusprechen.

Julia, 10. Jahre am 01.12.03

65. *(...) Aber wenn jemand dabei ist, dafür ist ja auch die*

66. *Streitschlichtung da hat Frau Blum gesagt, dann muss das ein*

67. *Erwachsener sein.*

68. *I: Und was macht der Erwachsene?*

69. *J: Also er stellt so Fragen, ist dabei macht so den Friedensvertrag, fertig.*

70. *I: Könnte das denn nicht auch einer von euch, also ein Schüler machen*

71. *weil ihr doch Alle schon mal den Gesprächsleitfaden gelernt habt?*

72. *J: Eigentlich schon aber es muss auch ein Lehrer oder eine Lehrerin*

73. *dabei sein, damit die auch wissen, oder so. Ich weiß nicht wie ich dass*

74. *erklären soll.*

Auffallend ist, dass gerade die Mädchen oft wollen, dass die Lehrkräfte über den Konflikt Bescheid wissen.

Julia, 10. Jahre am 01.12.03

74. J: Also das auch ein Erwachsener dabei sein soll, damit der auch
75. versteht, worum es da geht in der Streitschlichtung.
76. I: Aber ihr macht das doch für euch und nicht für Frau Blum oder?
77. J: Nein, aber das soll die Frau Blum wissen, die soll so wissen was alles
78. so vorgefallen ist. Damit sie alles so schreiben kann. Damit sie alles so
79. wissen kann.

Andere fühlen sich in der Anwendung des BMM einfach sicherer, wenn ein Erwachsener dabei ist. Sie glauben, dass dann die Reihenfolge des Leitfadens besser eingehalten wird und ein besseres Ergebnis erzielt wird.

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

72. I: (...) Ist denn das wichtig, dass hier
73. die Frau Blum oder die Frau Nottbohm mit dabei sitzt? Oder könnte das
74. zum Beispiel auch eine andere Schülerin oder ein Schüler machen?
75. J: Ähm, ich finde es eigentlich besser das ein Erwachsener hier mit dabei
76. ist, weil die Kinder, manche Kinder sind so schüchtern und die machen
77. das dann auch, wenn sie die Reihenfolge nicht kennen machen sie das
78. dann auch durcheinander.
79. I: Wäre das so schlimm?
81. J: Eigentlich nicht, aber ich finde das schon besser, dass ein
82. Erwachsener da ist. Die können oft... die können natürlicher erzählen und
83. ich finde die können auch besser lösen.
84. I: Also dann lösen die Erwachsenen den Streit?
85. J: Mit uns.

Nicht immer werden diese Vorzüge geschätzt. Andere Kinder beschreiben es gerade als einen Vorteil, dass keine Lehrerin den Schlichtungsablauf überwacht.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

199. I: Also was ist der Vorteil (bei der Schlichtung mit einer Schülerin als
200. Streithelferin), als wenn jetzt Frau Blum dabei sitzen würde und das
201. machen würde?
202. C: Also die Frau Blum die ist ja, die achtet ja da drauf, und hier da können

203. *wir auch mal, also die Frau Blum die wenn man mal ein Schimpfwort sagt,*
 204. *wird die wütend. Und so zum Beispiel die Monique die hat auch schon*
 205. *mal zwischendurch so ein Bisschen was gesagt, also nicht ganz ohne*
 206. *aber....*
 207. *I: Aber das findet ihr O.k...?*

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

68. *I: (...) Was ist denn so besonders, wenn da kein Lehrer dabei ist?*
 69. *C: Ja, das man allein so das, also Lehrer passen ja eigentlich auf einen*
 70. *auf. Und das war jetzt nicht so.*

Die Rolle des Streithelfers stellt hohe Anforderungen an die Schüler, da ihnen zum Teil die Autorität und Anerkennung als neutrale Streithelfer fehlen.

Manuela, 9. Jahre am 11.03.04

4. *I: Und wie hat das denn funktioniert, wie fandest du denn deine Rolle als*
 5. *Streithelferin?*
 6. *M: Also das war anstrengend.*
 7. *I: Anstrengend?*
 8. *M: Weil manch mal sind die beiden aufgestanden und dann hat auch die*
 16. *Conny sie noch mal so ein bisschen angeguckt....(...)*
 17. *I: Und was hast du gemacht?*
 18. *M: Na, ich habe gesagt, sie sollen aufhören, und dann haben die erst*
 19. *aufgehört, und dann wieder weiter gemacht.*

Manuela, 9. Jahre am 11.03.04

66. *I: Habt ihr euch denn während der Streitschlichtung gestritten? Oder mal*
 67. *beschimpft?*
 68. *M: Also die Conny P. hat schon mal zu der Conny L. „Arsch“ gesagt.*
 69. *I: Mhm, in der Schlichtung...*
 70. *M: Ja.*
 71. *I: Und was hast du dann gemacht?*
 72. *M: Ja ich hab gesagt, sie sollen aufhören und dann haben sie dann auch*
 73. *aufgehört, und hinterher haben sie dann auch weiter gemacht.*

Möglicherweise gibt es aber auch andere Gründe, warum die Kinder bei Lehrern disziplinierter sind als bei Schülern. Ein Ansatzpunkt könnte sein, dass die reine Schülerschlichtung in der Gertrudis Schule nicht in dem Schlichtungsraum, son-

dem im Hausflur abgehalten wurde. Hier scheint es zu erheblichen Konzentrationsstörungen gekommen zu sein, die im Gesamten den Erfolg der Schlichtung gefährdeten.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

87. I: Und wenn du das jetzt mal vergleichst, ist das anders wenn Frau Blum
88. das macht, als Streithelferin, als wenn die Monique das jetzt macht?
89. C: Also es ist immer anders, weil hier oben sitzt man ja ruhiger und da
90. unten laufen dann immer welche her, aber von dem, von so wie die Frau
91. Blum das macht, so hat die Monique das auch gemacht.
92. I: Ist das ein Problem, dass unten da Leute her laufen?
93. C: Ja das ist laut und das stört einen dann und dann manchmal sind die
94. so laut, das wir dann sagen „hört auf“ und dann sind wir dann wieder
95. unterbrochen und dann muss die Monique das dann noch mal vorlesen,
96. also das ist schon besser hier oben
97. I: Ist es denn schwierig sich dann zu konzentrieren?
98. C: Also wenn man dabei ist sich den Streit vorzustellen und es dann so
99. laut wird, dann ist das schon schwierig und wenn man sich dann in die
100. Rolle des anderen hineinversetzt, ist schon schwierig.
101. I: Und fändest du das denn besser, wenn man das dann hier oben
102. machen würde?
103. C: Ja ich würde das besser finden, weil hier oben, da es kommen ja nicht
104. so viele außer wenn die Englisch haben, dann kommen welche hier hoch
105. und dann kommen die ja dann auch von der anderen Seite und deshalb
106. würde ich hier oben besser finden.

7.6.4.4. Zusammenfassung zur dialogisch selbständigen Konfliktlösung.

Die Eindrücke, die die Kinder in den Interviews vermittelten, waren vielfältig und so kann nicht pauschal für alle Fälle gesagt werden, dass die dialogisch selbständige Konfliktlösungskompetenz aller Kinder gleichermaßen gefördert wird. Grundsätzlich kommen alle Kinder mit der Möglichkeit der Streitschlichtung in Kontakt und erwerben allein schon durch die Klassentrainingseinheiten ausreichende Grundkenntnisse um erfolgreich an einer Streitschlichtung teilzunehmen. Alle Kinder, die an den beobachteten Schlichtungen beteiligt waren, konnten den Schlichtungsablauf zumindest in seinen Grundzügen charakterisieren. Die Tatsache, dass die Kinder im Grad ihres selbständigen Handelns unterschiedliche

Kompetenzen aufweisen, ist nicht von der Hand zu weisen und meines Erachtens aufgrund der Ausrichtung des Trainings als Klassentraining logisch. Allein die individuellen Voraussetzungen, die die einzelnen Kinder für einen Lernerfolg mitbringen, variieren in der nicht differenzierten Grundschule deutlich.

Alle Kinder in den beobachteten Schlichtungen verfügten über die verbalen Kompetenzen ihren Standpunkt und ihre Sichtweise des Konflikts in den Schlichtungen darzustellen. Fast alle Kinder nutzten diese Gelegenheit auch und verhandelten ausführlich über ihre Differenzen. Nicht immer kamen die Kinder aber zu dem Ergebnis, dass alle Streitpunkte gelöst werden konnten. Dies zu erwarten wäre aber wohl vermessen, denn das BMM bietet den Kindern nur eine neue, eine weitere Handlungsoption Konflikte zu bewältigen. Trotz aller Gesprächsbereitschaft müssen die Kinder auch eine innere Bereitschaft zur Versöhnung mitbringen. Dass nicht immer alle Geschehnisse in einem gemeinsamen Konsens einer Lösung zugeführt werden können, ist nicht unbedingt ein Problem der verbalen Kompetenzen. Immerhin kann gesagt werden, dass alle Kinder im Wesentlichen offen und gesprächsbereit in die Schlichtungen gegangen sind. Dabei gab es allerdings einige wiederkehrende Vorbehalte, die möglicherweise im Rahmen eines modifizierten Klassentrainings überwunden, oder zumindest minimiert werden können.

Soweit die Kinder von ihren Schlichtungserfahrungen berichten, fällt auf, dass sich einige Kinder im Vorfeld der Schlichtungen nicht sicher sind, den Konflikt tatsächlich und fair zu einer Lösung führen zu können. Bei der Konfliktlösung durch einen Erwachsenen steht indes für die Kinder fest, dass der Streit in irgendeiner Weise „entschieden“ werden wird. Auch wenn den Kindern das Verfahren und seine Regeln, insbesondere die Gesprächsregeln klar sind, hoffen sie durch die Anwesenheit einer Lehrerin mögliche Disziplinprobleme ausschließen zu können. Gerade einige Jungen scheinen auf diese Komponente der Streitschlichtung besonderen Wert zu legen. Dies erfolgt möglicherweise aus der Angst, dass auch im Schlichtungsverfahren eine Situation entstehen könnte, die dem Stärkeren die Durchsetzung ermöglicht. Diese Angst besteht besonders dann, wenn die Schlichtungsparteien in einem zahlenmäßigen Ungleichgewicht auftreten. Je größer diese Befürchtungen werden, desto weiter scheinen sich die Jungen aus einer selbständigen Konfliktlösung zurückzuziehen. Es fiel ihnen schwerer, eigenes Fehlverhalten zu geben und sie wichen dem Verfahren aus. Hier könnte es eine entscheidende Rolle spielen, dass gerade den Jungen eine Konfliktaufarbeitung, die Einblick in ihr emotionales Gefühlsleben verlangt, schwer fällt, oder dieses von ihnen abgelehnt wird.

Besonders wichtig ist mir hierbei festzustellen, dass dieses Phänomen nicht bei allen Jungen in dieser Form auftrat. Im Gegenteil gab es auch Jungen, die besonders gut die „Gegenseite“ nach der Schlichtung verstehen konnten und denen es wichtig war, ihre eigenen Gefühle während des Konflikts im Schlichtungsge­spräch benennen zu können.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Betreuung des BMM durch die Lehrkräfte eine zentrale Rolle spielt. Die Lehrer fungieren dabei bei dem Entschluss zur Streitschlichtung zu gehen als Ideengeber, und sie ermutigen die Kinder im Wege des „anders streitens“ ihre Konflikte aufzuarbeiten. Auch wenn den Kindern mit zunehmender Schlichtungserfahrung bewusster wird, dass sie den Konflikt allein lösen, bietet ihnen die Anwesenheit einer Lehrerin als Streitschlichterin doch die nötige Sicherheit in der Anwendung des neu erlernten Lösungsweges. Dies wird um so deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass eine nicht geringe Zahl der Mädchen will, dass die Lehrkraft über die Konflikte in der Klasse Bescheid weiß. Dies könnte nicht zuletzt eine Folge der herkömmlichen Konfliktbewältigung sein, da es die Kinder in Familie und Schule immer wieder erlernt haben, dass ein Konflikt im Zweifel von einem Erwachsenen entschieden wird. Dieser Prozess des selbständigen Handelns muss den Kindern im Rahmen des Trainings vor Augen geführt werden, denn er weicht im erheblichen Maße von den erlernten Erfahrungen ab.

Nimmt man die Gesamtheit der Antworten der Kinder, so ist festzustellen, dass das Klassentraining des BMM in ausgeprägter Weise diese Einsichtsfähigkeit der Kinder fördert. In seiner praktischen Anwendung können die Kinder flexibel wählen, ob sie eine Konfliktlösung mit der Unterstützung einer Lehrkraft oder Mitschülerin wünschen, oder ob sie gar einen Konflikt allein unter den Konfliktparteien mittels des Hotabu lösen wollen. Diese Flexibilität des BMM geht in besonderem Maße auf die Bedürfnisse der Kinder ein und kann die Kinder auf ihren individuellen Standorten der autonomen Konfliktlösungsbereitschaft „abholen“. Das BMM verknüpft auf diese Weise die Vorzüge der Peer-Mediation mit denen der, von der Lehrkraft geleiteten Konfliktlösung, und berücksichtigt damit die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder. Diese Stärke des BMM sollte den Kindern im Klassentraining deutlicher bewusst gemacht werden, um so die schon jetzt hohe Schlichtungsbereitschaft der Kinder weiter zu fördern. Auch hier scheint eine Steigerung des Lernerfolges mit der Intensität der Übungseinheiten und der späteren praktischen Anwendung verknüpft zu sein. Bedenkt man, dass Kinder vielfach über Erfahrungen lernen, so wird die Bereitschaft und Akzeptanz des BMM mit jeder weiteren Schlichtungserfahrung der Kinder gefördert.

7.6.5. Fördert das Programm die gewaltfreie Konfliktlösung unter den Kindern?

Die jeweiligen Antworten der Kinder in Bezug auf die Förderung gewaltfreier Konfliktlösung durch das BMM wurde ebenfalls in drei Unterkategorien aufgeteilt. Zum einen ging es um die generell eingesetzten Streitmittel, welche den tatsächlichen Streitablauf aus Sicht der Kinder beschreiben konnte. Die zweite Unterkategorie umfasste die Erwartungen der Kinder an die Streitschlichtung. Hier konnte das „innere“ subjektive Streitempfinden der Kinder erfasst werden. Die dritte Unterkategorie befasste sich mit dem Friedensvertrag, einem speziellen Konflikt beendenden Element des BMM.

7.6.5.1. Arten der im Konflikt eingesetzten Gewalt/Streitmittel

Gerade für die Frage nach einer Förderung gewaltfreier Konfliktlösungen ist es unumgänglich zunächst festzustellen, in welchem Maße Gewalt in der Sozialisationsinstanz Grundschule auftritt. Bei den in der Untersuchung beobachteten Konflikten ließ sich gut dokumentieren, welche Mittel die Kinder im Rahmen ihrer Konflikte einsetzten. Dabei unterschieden sich die eingesetzten Streitmittel in ihrer Art und Intensität deutlich. Sowohl physische als auch psychische Gewalt kamen zum Einsatz. Es wurde geschlagen, geschubst, gekniffen und in die Hacken getreten.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

5. C: Also die Conny hat mich immer so komisch angeguckt, und ich hab
 6. mich dann bedroht gefühlt, und da hab ich sie getreten. (...)
 110. I: Und sieht man das denn öfters auf dem Schulhof, dass ihr euch da
 111. tretet, oder dass irgendjemand einen Streit hat?
 112. C: Ja...
 113. I: ... oder sich prügelt?
 114. C: Also prügeln nicht gerade, aber mit treten schon.

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

11. M: Also ich hab dem Jan gesagt, dass er mir noch einmal den Ball geben
 12. soll und das hat er dann auch gemacht und ich wollte dann noch einmal
 13. aufs Tor schießen und da hat mich dann der Erhan weggeschubst.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

52. I: Seid ihr denn noch richtig sauer aufeinander oder?
 53. P: Ne nicht so ganz. (Pause)
 54. I: Was empfindest du den jetzt den anderen gegenüber?
 55. P: (lange Pause) Das die mich nicht immer ärgern sollen. Und so. Und
 56. mich nicht immer kneifen, treten in die Hacken.

Es wurde beschimpft mit Worten, wie „Eumel, Blöde Kuh, dumme Kuh, alte Zicke, Blödmann, Lesben, Kneifzange, Arschlöcher, und Schlampen“.

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

12. I: (...) worum geht es denn da bei auch? (...)
 15. L: Das wir haben uns gestritten und die Conny die sitzt jetzt vor der Tür,
 16. die hat uns belästigt mit Namen wie ihr alten Arschlöcher und so (...)

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

7. I: (...) Was war denn der Anlass?
 8. G: Weil der Paul sagt immer zu uns Lesben, Kneifzangen und
 9. Schlampen, und das lassen wir uns nicht gefallen, (...)

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

9. I: (...) warum geht ihr überhaupt in die Streitschlichtung am Montag?
 10. A: Ja die Julia hat gesagt, dass ich mich bei der Tanja einschleime und
 11. so, und dann hat sie noch zu mir blöde Kuh und alte Zicke gesagt.

Ein Kind berichtete, dass ein Junge „Hey Baby komm her“ gerufen habe und empfand dies als sexuelle Belästigung.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

53. I: Findest du den nicht nett oder wie fühlst du dich dem gegenüber so?
 54. M: Ich mag den irgendwie nicht, weil der ist manchmal ziemlich ekelig.
 55. Und er hat die Cindy das ist auch eine aus unserer Klasse die hat er
 56. sexuell missbraucht, also hat gesagt, ja komm her Baby, hat er gesagt.
 57. I: Der hat gesagt ja komm her Baby?
 58. M: Ja. Und der hat Cindy auch noch, ahm ja O.K.
 59. I: Also der hat die angemacht?
 60. M: Ja.
 61. I: Und wie fand sie das?

62. *M: Die fand das nicht so gut und dann hat sie gesagt: „meine Güte was*
 63. *möchte der denn von mir“.*

Auffallend oft wurde auch das Mittel des Ignorierens eingesetzt. Die Kinder gingen weg, sprachen nicht mehr miteinander oder drehten sich demonstrativ den Rücken zu.

Lisa, 10. Jahre am 01.12.03

6. *L: Ahm also, die Klara ich hatte der Klara einen Brief geschrieben, weil sie*
 7. *nicht mehr mit mir geredet hat und dann hat sie mir einfach den Brief*
 8. *wieder zurück geworfen, da war ich auch sauer.*

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

9. *K: Weil wir haben uns gestritten, weil ich ein Tag lang mal mit der Lisa*
 10. *Nicht gesprochen hab, weil mein Opa gestorben ist und da war ich*
 11. *irgendwie traurig und wollte mit keinem reden darüber, und dann hab ich*
 12. *ihr den Rücken zugedreht und dann hat sie mir einen Brief geschrieben,*
 13. *und da drin stand dann, wenn ich nicht mit Ihr reden will, ist unsere*
 14. *Freundschaft vorbei. Und dann hab ich ihr zurück geschrieben, stimmt auf*
 15. *so eine Freundschaft hab ich auch keine Lust.*

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

43. *I: Und wie hat sich das geäußert? Also wie hast du denn da dann*
 44. *reagiert?*
 45. *L: Also ich hab eigentlich erst mal ziemlich wütend reagiert, also ich hab sie erst*
 46. *mal ein bisschen angeschrieen, weil sie auch, eigentlich sagt man so*
 47. *etwas ja nicht, ja und dann bin ich eben weggegangen, also ich hab sie*
 48. *dann einfach stehen lassen.*

Es kam aber in keinem Fall zu ernsthaften Verletzungen. Physische und psychische Gewalt wurde in gleichem Maße von Jungen als auch Mädchen eingesetzt. Gewalt entstand oftmals aus innerer Wut und richtet sich nicht nur gegen den Konfliktgegner, wie ein Mädchen zu berichten weiß.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

102. *I: (...)Warum schlägt man dann?*
 103. *A: Ja also, das habe ich mich auch mal gefragt, also ich glaube, wenn*
 104. *man wütend ist, will man jemandem eine Ohrfeige geben, egal ob es*

105. *ein Kuscheltier ist, ein Buch, die Wand, oder die beste Freundin, ich*
 106. *hab manchmal so eine Lust, wenn ich mich so ärgere, ich werde*
 107. *nämlich manchmal ungerecht behandelt, denke ich, also so, nämlich*
 108. *wenn meine Schwester, nicht aufräumt und ich aufräume und meine*
 109. *Schwester deckt dafür aber den Tisch, das finde ich ungerecht, und da*
 110. *werde ich dann so wütend, dann wache ich plötzlich mitten in der Nacht*
 111. *auf noch von der Wut so ein bisschen gepackt, und dann nehme ich*
 112. *mein Kissen und hau dem eine rein und verprügelt das. Ich hab dann...*
 113. *also ich glaube, wenn man auf jemanden wütend ist dann hat man*
 114. *dieses Gefühl, dann kribbelt es einem in den Finger irgendjemanden*
 115. *weh zu tun, egal ob das ein lebendiges Lebewesen ist oder ein Tisch*
 116. *oder ein Stuhl. Dann hat man das Gefühl Jemanden zu verprügeln*
 117. *oder, manchmal hat man auch das Gefühl sich selber in den Finger zu*
 118. *beißen damit man die Wut raus kriegt. Und meistens tritt man da*
 119. *derjenigen denjenigen, den von... der einen ungerecht behandelt hat,*
 120. *oder geärgert hat, weil das der erst Beste ist so zu sagen. (...)*
 123. *(...)also ich glaube, das ist so ein Verlangen, was jeder Mensch so*
 124. *spürt, wenn er auf etwas sauer ist, egal ob einem die Hausaufgaben*
 125. *nicht gelingen, oder ob man ungerecht behandelt wurde.*
 126. *Irgendjemanden oder irgendeinem Gegenstand weh zu tun, das zu*
 127. *schütteln oder schlecht zu behandeln, weil man dann selber das raus*
 128. *kriegen will, das raus lassen will, dass man selber schlecht behandelt*
 129. *wurde. Manchmal erzähle ich auch allen meinen Puppen, dass was ich*
 130. *am liebsten meinem Vater erzählen würde, wenn er gesagt hat ich soll*
 131. *aufräumen und meine Schwester macht etwas ganz anderes.*

Beim Einsatz von Gewalt gegen „Freunde“ versuchen sich die Kinder indes zurückzuhalten, obwohl ihnen dies nicht immer gelingt.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

117. *A: (...) Ein mal hab ich meiner Freundin, mit der ich*
 118. *jetzt auch Streitschlichtung hab, so ein bisschen vor das Schienbein*
 119. *getreten, ich habe mir Mühe gegeben, die nicht ganz aus dem*
 120. *Handtuch zu reißen, da war ich auch sehr sehr sauer, aber ich hab*
 121. *gedacht, dass ist deine beste Freundin und die darfst du nicht doll*
 122. *treten. Also hab ich se so ein bisschen getreten, (...)*

Für die Kinder existiert unter den Gewaltmitteln offensichtlich eine Stufung. Beschimpfen ist ihrer Meinung nach nicht so schlimm wie schlagen und schlagen nicht so schlimm wie treten. Eine Einstufung wird dabei anscheinend nach der Intensität der verursachten (körperlichen) Schmerzen vorgenommen.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

91. A: (...) Und dann hab ich gesagt, ich hab dir
92. zwar eine Ohrfeige gegeben aber das ist ja auch schon ein bisschen her
93. aber das ist noch lange nicht so schlimm, wie ein kräftiger Tritt in den
94. Bauch. Es war zwar ein bisschen rot also ich hab schon feste gehauen,
95. aber es war nicht so schlimm, meiner Meinung nach wie der Bauchtritt.
96. Natürlich Ohrfeigen ist nicht schön, aber der Bauchtritt, dass war für mich
97. das Letzte das war ganz ganz schlimm für mich, da war ich verletzt bis
98. zum Grunde also innerlich verletzt also nicht mit bluten und so.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

156. I: Was mich jetzt einfach mal so interessiert, was sind so Streitfälle mit
157. denen man hier zur Streitschlichtung geht und was sind Streitfälle, die
158. man so für sich selber lösen kann?
159. C: Also wenn man sich nur so beschimpft, ich glaube das ist ein
160. bisschen anders, weil man sich jetzt ja nicht getreten und treten tut ja
161. eher mehr weh als beschimpfen.
162. I: Und du meinst, wenn man sich getreten hat dann sollte man so etwas
163. ruhig in einer Schlichtung machen. Also ist der Anlass so ein bisschen
164. höher, oder man hat sich mehr gestritten?
165. C: Ja.

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

47. I: Habt ihr euch auch beschimpft also so mit Schimpfworten?
48. L: Eigentlich weniger, also wir regeln das eigentlich nicht so mit
49. Schimpfworten sondern eher so, dass wir das so regeln mit Worten und
50. so...
51. I: Aber das passiert schon mal, dass man sich mit Worten beschimpft?
52. L: Ja.
53. I: Und so mit treten oder so?
54. L: Nee, es ist mal vorgekommen aber nicht mit mir, das war mit ner
55. anderen Freundin.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

54. A: (...) Aber dieser Streit war so zu sagen harmlos,
55. wir haben uns nur etwas beschimpft und nicht mal dolle. Wir haben nur
56. gesagt, du kannst nicht lesen blöde Kuh und dann war auch schon gut
57. und wir ham uns aber Gott sei Dank nicht gehauen und getreten, wir sind
58. uns hauptsächlich auseinander gegangen, und dann haben wir wieder
59. miteinander gespielt (...)

7.6.5.2. Erwartungen an die Streitschlichtung

Mittels des BMM sollen den Kindern Wege aufgezeigt werden, wie sie ihre Konflikte ohne Gewalt lösen können. In allen dokumentierten Fällen griffen die Kinder in irgendeiner Form auf Gewaltmittel zurück, um ihre eigenen Positionen oder Bedürfnisse durchzusetzen. In keinem Fall sind die Kinder jedoch auf diese Weise zu einer Lösung ihres Konfliktes gelangt. Nach der Anschauung der Verfasser des BMM sollen mittels der Streitschlichtung den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, einen Konflikt auch dann wieder durch ein Gespräch zu lösen, wenn sie schon in ihrer Interaktion den gewaltfreien Weg verlassen haben.²⁷¹ Die Kinder sollen nach einem gemeinsamen Konsens suchen, der es ihnen ermöglicht, zu einer friedvollen Interaktion zurückzukehren. Vergleicht man die Erwartungen, mit denen die Kinder in die Streitschlichtung gehen, mit den späteren Vereinbarungen, die sie im Friedensvertrag zur Beendigung des Konfliktes besiegeln, so scheinen die Kinder in ihren eigenen Bedürfnissen zur Beendigung des Konfliktes einen Prozess zu durchlaufen. Vor der Streitschlichtung scheint der Konflikt unüberwindbar. Die Streitpositionen sind festgefahren und die Kinder finden keinen Zugang mehr zu einander. Charakteristisch für einen Streit, der in der Schlichtung zu klären versucht wird, ist eine gewisse Zeitspanne, die der Konflikt schon anhält bevor die Kinder in die Streitschlichtung gehen. In 6 von 7 Fällen der untersuchten Konfliktsituationen zog sich der Streit über einen längeren Zeitraum hin, oder trat in dieser Form schon häufiger unter den Konfliktparteien auf. Nur einmal gingen Kinder nach einer spontanen Streitigkeit in die Schlichtung.

Gerade in den Erwartungen der Kinder wurde deutlich, dass sie in ihrem Konflikt einen Punkt erreicht hatten, der ihnen eine Konfliktlösung unmöglich machte. Jede Partei schien ihre eigene Sicht des Konflikts zu haben und stellt nicht selten das Fehlverhalten des Gegenübers als entscheidenden Konfliktauslöser dar. Be-

²⁷¹ Vgl. Kapitel 3: Das Bensberger Mediations Modell

sonders häufig wurde darauf hingewiesen, dass der Gegenüber sein Fehlverhalten zugeben solle oder seine noch andauernde Aggression einstellen solle.

Jan, 9. Jahre am 20.11.03

74. J: Ja ich erwarte, dass der Erhan uns es verspricht, dass er das nicht
75. mehr macht.²⁷²

Jenny, 9. Jahre am 27.11.03

60. J: Ja das (...) die Conny das auch zu gibt, dass sie das war
61. mit der Jana.

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

40. I: Und was erwartest du jetzt so von der Streitschlichtung?
41. L: Das der Paul damit aufhört uns immer so mit gemeinen Wörtern so zu
42. beschimpfen und so.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

54. I: Was empfindest du den jetzt den anderen gegenüber?
55. P: (lange Pause) Das die mich nicht immer ärgern sollen. Und so. Und
56. mich nicht immer kneifen, treten in die Hacken.

Frühere Versuche sich zu vertragen sind oftmals schon fehlgeschlagen.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

83. I: Und wenn du jetzt an Montag denkst, was glaubst du passiert am
84. Montag?
85. A: Weiß ich nicht. Ich hoffe, dass wir uns wieder vertragen, aber...ich
86. glaub nicht eher so. Das glaub ich zwar schon aber also ich hab mich
87. gestern schon versucht zu vertragen aber und dann wollte ich mich immer
88. bei ihr entschuldigen und sie hat gesagt nein. Und da war ich total sauer
89. auf sie, weil ich hab ganz nett gefragt, können wir uns und ich wollte mich
90. bei dir entschuldigen und sie so nein.
91. I: Hast du denn was falsch gemacht?
92. A: Weiß ich nicht was die da denken. Weiß ich nicht.

²⁷² Erhan sollte sich beim Fußball spielen nicht mehr absichtlich fallen lassen.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

51. A: (...) Und dann haben wir eine
 52. Zeit lang nicht geredet, und dann haben wir uns wieder vertragen und
 53. wieder nicht geredet. Also diese Situation, die gefällt mir gar nicht. Reden,
 54. nicht miteinander reden, sich streiten, wieder vertragen schimpfen.

Auch der Umgang mit der eigenen Schuld stellte die Kinder zum Teil vor solche Schwierigkeiten, dass sie einer Konfliktlösung nicht mehr zugänglich waren. Gerade von der Streitschlichtung erhofften sie sich daher, auch für sich selber ihren inneren Frieden wieder zu finden.

Anabelle, 10. Jahre am 16.01.04

272. I: Was erwartest du denn gleich von der Streitschlichtung?
 273. A: Ich erwarte von ihr, dass die Lotta es einsieht, dass es Blödsinn war
 274. von ihr unter die Tischtennisplatte zu kriechen und dass ich feststelle,
 275. richtig noch mal mir vorzustellen, wie gemein es vom mir war sie zu
 276. beschimpfen, dass sie nicht richtig lesen kann.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

100. I: Hat dir das leid getan, dass du da getreten hast, oder hast du dich im
 101. Recht gefühlt?
 102. C: Nein, mir hat das schon leid getan, ich wollte das nicht, ich hab mich
 103. ja nur bedroht gefühlt, aber,...ja.

Letztlich erhofften sich alle Kinder von der Schlichtung eine Lösung ihres Konflikts.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

63. I: (...) Was erwartest du jetzt von der Streitschlichtung, was glaubst du
 64. kommt da raus?
 65. G: Dass wir das regeln, und dass das alles so gut läuft, (haha) ähm ist
 66. schwer zu sagen, vielleicht eine Entschuldigung, und dass wir uns
 67. vertragen...ne Lösung

Sven, 9. Jahre am 20.11.03

18. I: Wie seid ihr denn auf die Idee gekommen heute zur Streitschlichtung zu
 19. gehen?
 20. S: Die Frau Blum hat uns den Vorschlag gemacht mit der Frau Dietmar.

21. *I: Und ah fandet ihr das direkt gut, oder...*
 22. *S: Na ja immerhin besser als die ganze Pause weiter zu prügeln.*
 23. *Zumindest der Erhan hat sich angegriffen gefühlt.*

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

93. *I: Aber du hoffst schon, dass ihr eine Lösung findet am Montag.*
 94. *A: Ja ich will mich mit ihr wieder vertragen.*
 98. *(...) Ich will ja auch, dass*
 99. *beide glücklich sind, dass wir alle glücklich sind, aber ich weiß nicht ob*
 100. *die das will und dann hab ich der Blöde Kuh auch gesagt, und dann hat*
 101. *die Geraldine gesagt, das... dass die keine blöde Kuh ist und dass die*
 102. *dann auf meinem Zimmer ist und die Jana hat sich dann schnell für*
 103. *mich eingesetzt.*

Dabei ist das Vertrauen auf einen wirklichen Erfolg zur Beilegung des Konfliktes in der Schlichtung offensichtlich geteilt. Viele gehen mit der festen Zuversicht in die Schlichtung, dass sie sich wieder vertragen werden.

Julia, 10. Jahre am 21.11.03

204. *I: O.K. glaubst du ihr kriegt Montag eine Lösung für euren Streit?*
 205. *J: Mhm. (ja)*
 206. *I: Was macht dich da so sicher?*
 207. *J: Ja weil ich denke, dass wir uns jetzt da nicht mehr streiten werden,*
 208. *und dass wir uns wieder vertragen, das glaube ich auch.*

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

91. *I: Und glaubst du denn, dass ihr euch da gleich vertragen werdet?*
 92. *L: Also erstmal müssen wir über den Streit reden, was da so passiert ist,*
 93. *und ich glaub dass wir uns dann über den Friedensvertrag auch wieder*
 94. *vertragen.*

Andere wiederum zweifeln und glauben nicht wirklich an eine Lösung nach dem Schlichtungsgespräch.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

84. *I: Und glaubst du ihr findet hier gleich eine Lösung in der*
 85. *Streitschlichtung?*
 86. *E: Vielleicht.*

87. *I: Bist du dir nicht so sicher? Was erwartest du denn wohl?*
 88. *E: Wir schreiben so ein Zettel und dann bestimmt vertragen wir uns, aber*
 89. *ich denk läuft das immer so weiter bei den Fußball streiten wir uns dann*
 90. *bestimmt immer.*
 91. *I: Also glaubst du, das könnte immer wieder passieren, auch wenn ihr hier*
 92. *einen Friedensvertrag schließt.*
 93. *E: Ich mein ja.*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

47. *I: Was erwartest du denn jetzt von der Streitschlichtung? Was glaubst du*
 48. *wird passieren?*
 49. *P: (Pause) Weiß ich nicht. (Pause)*
 50. *I: Glaubst ihr, ihr könnt hier euern Konflikt lösen?*
 51. *P: (Pause) Vielleicht, wenn ich so was nicht mehr sage und so und die*
 52. *mich nicht mehr ärgern?*

Interessanterweise scheinen die oben beispielhaft angeführten Kinder, die Zweifel am Erfolg der Schlichtung hegen in einem besonderen Verhältnis innerhalb der Konfliktsituation zu stehen. Sie streiten sich allein mit mindestens drei Kinder auf der Gegenseite. Sie wollten im Schlichtungsgespräch eine Lehrerin dabei haben, damit die Fairness gewahrt bleibe. Offensichtlich hatten sie Angst, auf Grund der Personenkonstellationen in der Streitschlichtung einen Nachteil erleiden zu können. Erhan benannte sein Problem deutlich, auch wenn er es nicht explizit auf die Schlichtungssituation bezog.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

52. *J: Aha Und wenn du jetzt so an die letzte Situation beim Fußball denkst,*
 53. *wie ging es dir da so?*
 54. *E: Schlecht. Weil die waren nicht fair und sind einfach mit fünf Leuten*
 55. *gekommen und ich war allein.*

In den Gesprächen fiel auf, dass diese Kinder wesentlich vorsichtiger in den Interviews und in der Streitschlichtung selber interagierten. Die späteren Einigungen, die in den jeweiligen Schlichtungen und Friedensverträgen erzielt wurden, blieben hinter den Lösungen der vergleichbaren Verfahren zurück. Der Konflikt über das Fußballspielen konnte in seinem Kern nicht gelöst werden, da Erhan nicht einräumte, durch Schwalben sich einen Spielvorteil verschafft zu haben. Er konnte oder wollte nicht die Position der anderen, am Konflikt beteiligten Kinder,

nachvollziehen. Es schien daher so, als ob er sich nicht auf die Besonderheiten des „anders streiten“ einließ. Paul, der sich mit vier Mädchen stritt, weil sie ihn kniffen und er sie beschimpfte, hinterließ nach der Schlichtung den Eindruck, nicht wirklich eine für ihn akzeptable Lösung gefunden zu haben. Zwar einigten sich die Kinder in dem Friedensvertrag, aber Paul machte nicht den Eindruck, als ob er sich wirklich an die Einigung gebunden fühlte oder er seine Interessen innerhalb der Vereinbarung ausreichend berücksichtigt sah.

Der Erfolg einer gewaltfreien Konfliktlösung scheint daher zumindest in diesen Fällen von der zahlenmäßigen Parität der Streitparteien abzuhängen. Die Mehrzahl der Kinder sehen indes in der Schlichtung einen Weg ihren Konflikt zu beenden. Besonders wird dabei hervorgehoben, dass die Kinder im Schlichtungsverfahren wieder in der Lage sind miteinander verbal zu kommunizieren.

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

59. I: Ja was passiert da in der Streitschlichtung?

60. J: Ja da ... kann man sich wieder vertragen, man kann sich verabreden

61. und man kann da darüber reden und den Streit kann man da klären...

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

79. I: Was ist denn da wohl so anders?

80. G: Ja, da kann man halt sich so aussprechen, das kann man ja so sofort

81. nach der Pause nicht. Wir wurden auch schon mal 5 min nach draußen

82. geschickt, aber das hat dann auch irgendwie nicht geklappt, da hat er

83. mich dann schnell wieder geärgert.

Der Streit wird in der Schlichtung noch einmal komplett aufgearbeitet. Dazu waren die Kinder im Vorfeld nicht in der Lage. Die Kinder können über ihren Streit reden und die Positionen des Gegenüber besser verstehen. Dies scheint für die Kinder einer der zentralsten Punkte im Streitschlichtungsverfahren zu sein. Ein Frieden, der im Rahmen eines Streitschlichtungsverfahrens erzielt wurde, geht über ein normales Vertragen hinaus.

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

22. J: Ahm wir haben uns jetzt schon wieder vertragen also ich fühle mich

23. jetzt schon besser.

24. I: Aha, aber braucht ihr denn die Streitschlichtung jetzt noch wenn ihr

25. euch schon wieder vertragen habt?

26. J: Ahm ja, weil die Conny hatte mit dem Streit überhaupt nichts zu tun.

27. *I: Warum wollt ihr denn dann noch in die Streitschlichtung?*
28. *J: Damit wir den Streit auch noch klären können.*
29. *I: Was heißt denn für euch klären?*
30. *J: Das, ahm ja was heißt das denn, dass ... wir das nicht wieder machen,*
31. *dass wir uns nicht irgendwo einmischen sollen wenn uns der Streit gar*
32. *nichts angeht.*
33. *I: Und das würde jetzt nicht passieren, obwohl ihr euch wieder vertragen*
34. *habt?*
35. *J: Das könnte noch passieren, weil die Conny Poll die ist so nen bisschen*
36. *hart.*
37. *I: Und was ist denn jetzt so das Besondere, warum könnte die*
38. *Streitschlichtung das denn wohl schaffen?*
39. *J: Weil man da auch seine Gefühle beschreiben kann und ja dass*
40. *wir...dass wir...auch Frieden halten.*

Die Kinder erhoffen sich, wie beschrieben, eine intensivere, eine tiefer gehende Konfliktlösung. Die Streitigkeiten sollen in ihrem Sachverhalt aufgeklärt werden. Es geht nicht nur um das reine Vertragen, sondern die Kinder wollen die Geschehnisse auch noch einmal von der Gegenseite verstanden wissen. Selber sind die Kinder bereit, ihr eigenes Verhalten kritisch zu beleuchten und gegebenenfalls eigene Fehler zu zugeben. Ziel ist es dabei einen dauerhaften Frieden herzustellen. Das BMM ist dabei offensichtlich in der Lage auf zwei verschiedenen Ebenen das Streitverhalten der Kinder zu beeinflussen. Schon die Anmeldung zur Streitschlichtung ist für die Kinder ein deutliches Signal zur Konfliktlösung. Der aktive Streit wird durch die Anmeldung zur Schlichtung zunächst gestoppt. Häufig haben die Kinder sich in dieser Zeit schon vertragen. Wenn die Kinder aber hier von Vertragen sprechen, meinen sie offensichtlich etwas anderes als den Streit wirklich beendet zu haben. Sie sagen nicht, dass sie wieder befreundet sind oder wieder miteinander spielen. Sie setzen eher den Streit bis zu einer endgültigen Klärung im Schlichtungsverfahren aus. Man könnte sagen, die Anmeldung zur Schlichtung wirkt wie ein Waffenstillstand.

Jenny, 9. Jahre am 27.11.03

52. *I: Habt ihr euch den schon wieder vertragen?*
53. *J: Ja ne nicht so richtig.*
54. *I: Was heißt denn nicht so richtig?*
55. *J: Ja nicht ganz.*
56. *I: Beschreib das mal.*

57. *J: Ja wir haben uns ein bisschen vertragen, aber sind noch nicht ganz*
58. *wieder Freunde.*

Conny P., 10. Jahre am 27.11.03

12. *C: Vielleicht ne Woche.*
13. *I: Und seitdem streitet ihr euch?*
14. *C: Ja.*
15. *I: Und habt ihr euch gar nicht vertragen in der Zwischenzeit?*
16. *C: Doch.*
17. *I: Ja und wieso seid ihr dann jetzt zur Streitschlichtung angemeldet?*
18. *C: Ja, weil wir uns eben doch immer noch streiten. Wir vertragen uns und*
19. *wir streiten uns wieder.*

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

65. *I: Habt ihr euch denn vertragen?*
66. *P: Ein bisschen.*
67. *I: Ein bisschen? Erklär mal.*
68. *P: So wir haben uns so irgendeinmal ganz kurz die Hand gegeben, und ja*
69. *und dann war's.*

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

118. *I: Wie war das denn mit dem Streit, wie hat man den Streit noch*
119. *gefühl? Warst du noch richtig sauer oder enttäuscht, oder hat man sich*
120. *da schon wieder vertragen?*
121. *C: Also wir hatten uns eigentlich schon wieder vertragen, aber wir*
122. *waren immer noch sauer also auf den anderen.*
123. *I: Wie würdest du das denn beschreiben, wie kann man sich denn*
124. *schon vertragen und trotzdem noch sauer sein?*
125. *C: Ähm, also man ist ja sauer, ist man ja innen drin, also man macht*
126. *das jetzt zwar so, aber eigentlich innen drin, da ist man noch richtig*
127. *wütend. Da ist noch die Wut.*

7.6.5.3. Friedensvertrag

Dies erklärt auch das hohe Vertrauen, was die Kinder in die Streitschlichtung setzen. Offensichtlich erreichen die Kinder eine andere Ebene auf dem Weg zu einem dauerhaften Frieden. Eine Konfliktlösung mittels Streitschlichtung hilft den

Kindern anscheinend ihren Konflikt endgültig beizulegen. Sie können mittels des Schlichtungsgespräch die Hindernisse aus dem Weg räumen, die ihnen zuvor für ein wirkliches Vertragen unüberwindbar schienen. Herausragendes und von den Kindern hoch geschätztes Element des BMM ist dabei der Friedensvertrag. Die schriftliche Fixierung der Einigung hat für die Kinder eine besondere Verbindlichkeit. Wie oben beschrieben hatten die meisten Kinder die Erwartung an den Gegenüber, dass er sein eigenes Fehlverhalten zugeben solle. Dieses Bedürfnis, dass der andere einen Fehler zugibt kann offensichtlich mittels Friedensvertrag befriedigt werden. Es geht nicht einfach nur darum zu sagen „ich entschuldige mich generell“, sondern die Kinder wollen diese Entschuldigung speziell auf die einzelnen Ereignisse bezogen wissen. Ist dies erst einmal in dem Friedensvertrag manifestiert, so haben die Kinder Gelegenheit bei wieder Aufflammen des Konfliktes sich an ihre Vereinbarungen zu erinnern.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

48. I: Was ist denn da wohl anders, wenn man jetzt so einen Streit in der

49. Streitschlichtung klärt, als wenn man das allein macht oder mit einer

50. Lehrerin?

51. G: Das ist anders, weil da kann man sagen, was man erwartet, und dass

52. kann man auch noch aufschreiben und dann kann man den damit immer

53. daran erinnern, dass er damit aufhört.

Haben die Kinder sich in dem Friedensvertrag geeinigt, so hat die Vereinbarung eine besondere Verbindlichkeit. Es wird für die Kinder einfach zu entscheiden, ob sich jemand an den Friedensvertrag hält oder nicht. Die Kinder wissen dies und richten ihr späteres Verhalten an hand der getroffenen Vereinbarungen aus.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

175. I: Was bedeutet euch denn so ein Friedensvertrag? Ist das etwas

176. anderes wenn man da Sachen vereinbart, als wenn man sich nur

177. verträgt?

178. C: Ja, weil der andere das kann ja sein, dass der andere sich hinterher

179. nicht mehr daran hält und da muss man sich dran halten.

Lotta, 10. Jahre am 28.01.04

60. I: Ist so ein Friedensvertrag etwas besonderes, wenn man so einen

61. macht?

62. *L: Ja, weil das ist sehr gut, weil, also das ist was besonderes, weil man*
 63. *dann noch mal da drauf schreibt, was man bereit ist zu tun, was man tun*
 64. *will, und so. Das ist so wichtig an so einem Friedensvertrag. Es ist etwas*
 65. *besonderes, dass man das noch mal aufschreibt, damit man es nicht*
 66. *vergisst, und dass man sich immer daran erinnert.*
 67. *I: Muss man sich das aufschreiben, damit man das nicht vergisst?*
 68. *L: Eigentlich nicht, aber einen Friedensvertrag muss man machen. Also*
 69. *man kann jetzt nicht einfach sagen, o.k., jetzt haben wir uns wieder*
 70. *vertragen jetzt gehen wir.*

Mit den in dem Friedensvertrag getroffenen Vereinbarungen ist der Konflikt für beide Seiten in der Regel beendet. Das Konfliktpotential ist ausgeräumt und es besteht für die Kinder kein Grund mehr, wegen des Streits dem anderen Vorhaltungen zu machen. Befürchten die Kinder beispielsweise bei einem „normalen Vertragen“, dass die Konfliktsituation wieder von Neuem beginnen könnte, haben sie dieses Gefühl mit dem geschlossenen Friedensvertrag nicht mehr.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

62. *I: Ja und nach der Schlichtung wie hast du dich da so gefühlt?*
 63. *C: Nach der Schlichtung hab ich mich schon besser gefühlt, dass wir*
 64. *auch gute Vereinbarungen getroffen haben, und dass wir uns da auch*
 65. *daran gehalten haben bis jetzt. Ja und deshalb hab ich mich das gut*
 66. *gefühlt, dass ich auch alles gesagt habe, was ich getan habe, wenn man*
 67. *darüber spricht, fühlt man sich ja immer besser.*

Neben dieser den Konflikt beendenden Wirkung zeigt sich ein weiteres nicht zu unterschätzendes Phänomen. Die Kinder treffen nicht nur Vereinbarungen über den vergangenen Konflikt, sondern die Vereinbarungen reichen in die Zukunft. Die Kinder wollen wieder miteinander spielen, sie wollen sich Photos zeigen oder auf der Klassenfahrt gemeinsam in ein Zimmer gehen.

Anabelle, 10. Jahre am 28.01.04

145. *I: Hast du den dir noch einmal angeguckt oder konntet ihr das alles*
 146. *einhalten? Genau, konntet ihr alles einhalten, was ihr in den*
 147. *Friedensvertrag aufgenommen habt?*
 148. *A: Ja ich hab mich an alles genau erinnert, weil das war für mich ein*
 149. *wichtiger Moment, dass wo wir uns entschuldigt haben und den*
 150. *Friedensvertrag ausgefüllt haben, dass war für mich ein wichtiger*

151. *Moment und ich hab mir das alles gemerkt, und nur wir haben leider,*
 152. *alles haben wir, ahm, wir haben uns entschuldigt, ich hab der Lotta mal*
 153. *nen Lutscher mitgebracht und hab mich auch noch mal herzlich*
 154. *entschuldigt, weil ich ja auch sehr viel bei dem Streit beigetragen habe.*
 155. *Und wir haben auch wieder gemeinsam gespielt, nur die Lotta hat mir*
 156. *noch nicht die Fotos von Mark gezeigt, weil das war ja auch eine*
 157. *Bedingung, weil das war ja auch ein Hauptteil des Streits, die Fotos von*
 158. *Lottas Bekannten und das find ich aber gar nicht schlimm, weil ich*
 159. *weiß, wir haben uns vertragen, das kann ruhig noch ein bisschen*
 160. *dauern, wenn sie die mir nächstes Jahr zeigt oder so, ich wäre*
 161. *zufrieden.*

Tanja, 11. Jahre am 01.12.03

5. *I:O.K. ihr ward in der Streitschlichtung wie fandest du die denn?*
 6. *T: Gut. Die Juela und die Annika sind jetzt ja auch wieder befreundet. Und*
 7. *jetzt sind wir alle vier zusammen auf nem Zimmer.*

Der Friedensvertrag bringt den Konflikt zu einem Abschluss. Durch den Vertrag wird der Konflikt endgültig beendet. Es wird eine Lösung in beiderseitigem Einvernehmen gefunden. Gleichzeitig bietet der Friedensvertrag für die Zukunft Verhaltensanweisungen, um das erneute Aufbrechen des Konfliktes zu vermeiden. Die Vereinbarungen geben den Parteien darüber hinaus neue Ansatzpunkte, wie sie ihr persönliches Verhältnis wieder in die Normalität zurückführen können. Es wird eine Basis gelegt zu einer neuen, gemeinsamen Interaktion zu finden.

7.6.5.4. Zusammenfassung

Von den Grundschulkindern wird Gewalt in allen Formen zur Konfliktbewältigung eingesetzt. Gerade dies führt sie aber in ihren Konflikten oft zu unüberwindlichen Differenzen. Wurde erst einmal geschlagen oder beschimpft, so wird die Beilegung des Konflikts für die Kinder immer schwieriger. Ein Verzeihen oder Hinwegsehen über die Taten des anderen scheint kaum noch möglich. In einem Streit zweifeln die Kinder oftmals die gesamte Freundschaft zu ihrem Gegenüber an. Die Konfliktlösung über eine Lehrerin als Autoritätsperson kann zwar eine kurzfristige Lösung erzielen, es besteht aber immer die Gefahr, dass sich ein Kind ungerecht behandelt fühlt und die Konfliktlösung nicht akzeptiert. Das Potential für ein wieder Erwachen des Konfliktes bleibt vorhanden. Geht man davon aus,

dass eine Ursache für Gewalt im Grundschulalter in dem Ausprobieren verschiedener Handlungsalternativen zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse zu suchen ist,²⁷³ lässt sich durchaus sagen, dass den Kindern mit dem Erlernen des BMM eine neue Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Erwartungen und Forderungen an Dritte klar zu vermitteln und gewaltfrei durchzusetzen. Dies wird aber nicht durchweg in allen Situationen von den Kindern als beste Handlungsalternative bewertet und die Schlichtung wird auch nicht in jeder Streitigkeit eingesetzt. Im Rahmen der Streitschlichtung werden meist solche Fälle verhandelt, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelten. Die Kinder gehen nicht mit jeder Streitigkeit zur Schlichtung. Es scheint individuelle Wertigkeiten für die Kinder zu geben, wann es sich für sie persönlich lohnt in die Schlichtung zu gehen. Dabei muss für die Kinder offenbar ein Konflikt von einigem „Gewicht“ vorgefallen sein. Neben der zeitlichen Komponente wird oft nach den eingesetzten Mitteln unterschieden und der Häufigkeit deren Einsatzes. Dabei kann nicht pauschal gesagt werden, ein Konflikt mit physischer Gewalt, wo sich die Kinder beispielsweise geschlagen haben ist ein Fall für die Streitschlichtung und ein solcher, bei dem es nur zu Beschimpfungen kam, wird von den Kindern allein oder mit Hilfe einer Lehrkraft gelöst. Hier kommt es eben auf die Kinder selber an und deren individuelle Bedürfnisse. In der Regel sind die widerstreitenden Konfliktparteien eigentlich miteinander befreundet. Dieses zunächst überraschende Ergebnis ist wohl insbesondere dadurch zu erklären, dass die sozialen Interaktionen der Kinder sich in der Regel besonders auf den eigenen Freundeskreis fixieren. Dabei kann es durchaus zu Rivalitäten kommen. Die sozialen Stellungen der Kinder in ihren jeweiligen „Cliquen“ ist im Grundschulalter noch nicht so weit gefestigt, wie es beispielsweise in jugendlichen Peer-groups der Fall ist. Die eigene Persönlichkeit steht am Anfang ihrer Entwicklung. Häufig stehen die Kinder auch noch nicht in größeren Gruppenbeziehungen, sondern sie fixieren sich auf eine oder zwei altersgleiche Bezugspersonen. Gerade vor diesem Hintergrund ist es für die Kinder wichtig, ihre internen Konflikte nachhaltig und dauerhaft zu lösen. Diese Möglichkeit bietet ihnen offensichtlich in den oben beschriebenen Fällen die Streitschlichtung. Die Kinder sind mit eigenen Mitteln noch nicht in der Lage, einen Konflikt in seiner gesamten Komplexität aufzuarbeiten. Dies wurde in den Interviews besonders deutlich, da die Kinder immer wieder erwähnen mit Hilfe des BMM über den Streit noch einmal reden zu können oder nachvollziehen zu können, wie sich der andere denn gefühlt hatte. Auch wenn es den Kindern in der Konfliktlösung außerhalb des BMM schwer fallen mag eigene Streitanteile einzugestehen, scheint dies im Rahmen der Streitschlichtung kein größeres Problem mehr zu sein, soweit die

²⁷³ Trautmann, T., Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

Kinder sich wirklich auf das Schlichtungsverfahren einlassen. Hier sind einige positive Effekte zu verzeichnen, da manche Kinder sich nach der Schlichtung deutlich besser fühlten, wenn sie auch ihren eigenen Streitanteil zugeben konnten. Ein größeres Problem scheint sich in jenen Situationen zu ergeben, in denen keine zahlenmäßige Parität unter den widerstreitenden Parteien herrscht. Gerade hier befürchtet die personell schwächere Partei Nachteile und erwartet kein gerechtes Ergebnis. Die Versuchung ist groß nicht offen in die Schlichtung zu gehen, was leicht dazu führen kann, dass in der Schlichtung nicht wirklich verhandelt wird. Um dieser Situation zu entgehen, versuchen einige Kinder auch unbeteiligte oder nur am Rande beteiligte Personen in die Streitschlichtung, etwa als Zeugen, mitzubringen. Es wird versucht schon im Vorfeld der Schlichtung eine Gerechtigkeit herzustellen. Letztlich stellt dies eine Gefahr für den erfolgreichen Abschluss des Schlichtungsgesprächs dar. Insbesondere in den Klassentrainingseinheiten sollte dieser möglichen Problemsituation Rechnung getragen werden und sie sollte besonders geübt werden.

Der Friedensvertrag ist herausragendes Element des BMM. Schon die Anmeldung zum Schlichtungsverfahren wirkt sich anscheinend auf den aktuellen Konflikt der beteiligten Parteien positiv aus. Die Streitaktivitäten werden ausgesetzt und es kommt in der Folge zu einer Art Waffenstillstand. Die Parteien schaffen es dabei oftmals sich in ihren konträren Positionen einander anzunähern ohne aber wirklich den Konflikt schon beendet zu haben. Dieses Phänomen scheint ebenfalls eine Besonderheit der Mediation in der Grundschule zu sein und der Situation zu entspringen, dass die Konfliktparteien vormals schon in einem freundschaftlichen Verhältnis standen. Durch die gemeinsame Anmeldung und den geschlossenen Waffenstillstand werden die Aussichten im Schlichtungsgespräch tatsächlich eine Lösung zu finden, in besonderem Maße gestärkt. Mittels des Friedensvertrages kann der Konflikt dann symbolisch beendet werden. Die Kinder entledigen sich der Problematik mit dem Umgang des vergangenen Verhaltens. Im Friedensvertrag wird genau festgehalten, welche Handlungen vorgefallen sind und welche in Zukunft unterlassen werden sollen. Obligatorisch scheint dabei eine Entschuldigung für das vorherige Verhalten zu sein. Bemerkenswerterweise entschuldigten sich in allen untersuchten Fällen immer beide Seiten für ihr Verhalten. Die Manifestierung der Vereinbarungen bietet den Kindern klare Verhaltensregeln im Umgang mit dem beendeten Konflikt. Beide Seiten wissen nun genau, welche Handlungen in Zukunft unterlassen werden sollen und können sich bei Zuwiderhandlung notfalls mittels des Vertrages an die Vereinbarungen erinnern. Gleichzeitig erledigt sich auch die Frage nach der eigenen Schuld und den eigenen Schuldgefühlen. Halten die Kinder sich in Zukunft an den Vertrag, so ist

ihnen gewiss, dass die Schuld für mögliches vorheriges Fehlverhalten getilgt ist. Die Entschuldigungen sind festgeschrieben und beugen nachtragendem Verhalten vor.

Als dritte wichtige Wirkung ist festzustellen, dass die in den Verträgen getroffenen Vereinbarungen sich nicht nur ausschließlich auf die Konflikthandlungen beziehen, sondern auch Anregungen und Hinweise für zukünftiges Verhalten bieten. Die Kinder vereinbaren wieder gemeinsame Aktivitäten oder wollen den anderen mit einer besonderen Geste überraschen. Dies bietet den Kindern die Möglichkeit den Konflikt hinter sich zu lassen, und bedeutet gleichzeitig den Start für ihre neue oder wieder gefundene Freundschaft. Betrachtet man die Beendigungen von Streitigkeiten unter Freunden im Allgemeinen, so fällt auf, dass manches mal eine Situation entstehen kann, die ich als „Funkstille“ bezeichnen will. Die Konfliktparteien haben sich zwar geeinigt und die Differenzen sind beigelegt, dennoch hat die vormals positive soziale Beziehung Schaden genommen. Die Parteien wissen nicht so recht, wie sie nach dem Ende des Konflikts wieder zueinander finden können. Das Verhältnis kühlt sich trotz Beendigung des Streit ab und führt schlimmstenfalls zum Ende der Beziehung. Keiner möchte der erste sein, der nach dem Konflikt die Hand zur Versöhnung ausstreckt. Dieses Problem kann möglicherweise mittels der Streitschlichtung umgangen werden, wenn auch zukünftige Vereinbarungen getroffen werden. Eine gemeinsam vereinbarte Verabredung beispielsweise erledigt die Frage, wer den ersten Schritt aufeinander zu machen wird. Gerade diese Möglichkeit, die der Friedensvertrag bietet, wird von den Kindern offenkundig rege genutzt.

7.6.6. Fördert das Programm die empathischen Fähigkeiten der Kinder?

Ein wichtiger Aspekt, der bei der theoretischen Beschreibung für die Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen immer wieder angeführt wird, ist die Frage nach der Förderung der empathischen Fähigkeiten der Kinder. Als Empathie (*griechisch* = Mitfühlen) bezeichnet man die Fähigkeit eines Menschen, sich in andere hineinzuversetzen und sich über ihr Handeln, Verstehen und Fühlen klar zu werden. Wesentlich dabei ist, dass der eigene Affektzustand dem Gefühlszustand einer anderen Person entspricht. Dies wird dadurch ausgelöst, indem man die Perspektive der anderen Person einnimmt und ihre Gefühle versteht.²⁷⁴ Sha-

²⁷⁴ Aus: www.medizinerboard.de/lexikon/Empathie,erklaerung.htm ; Feshbach, N.D.: Empathy in Children. Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist* 5, 1975, pp. 25-29 (25f)

piro bezeichnet sie gar als Basis aller sozialen Fähigkeiten und notwendig, um die Gefühle und Verhaltensweisen des Gegenübers nachvollziehen zu können.²⁷⁵ Gerade in Konfliktsituationen sollen Kinder die Sichtweise des Streitgegners sehen lernen. Sie sollen seine Gefühle erkennen und lernen, diese zusammenfassend wieder zu geben.

Im Rahmen der Interviews wurde ebenfalls der Frage der Empathiefähigkeit der Kinder im jeweiligen Konfliktfall nachgegangen. In den Interviewbefragungen wurden die Empathiefähigkeiten der Kinder aus zwei Richtungen erfasst. Zum einen wurden sie nach ihren eigenen Einschätzungen der Gefühle des jeweiligen Streitpartners gefragt. Gerade hier sollte sich zeigen, ob die Kinder die jeweiligen Gefühle ihres Gegenübers nachempfinden konnten, und ob sie die Reaktionen und Handlungen ihres Interaktionspartners verstehen konnten. Auf der anderen Seite sollte das eigene Gefühlsleben der Kinder in die Erfassung des empathischen Prozesses mit eingebunden werden. Aus den eigenen Empfindungen der Kinder sollten ebenfalls, Rückschlüsse auf ihre empathischen Reaktionen gezogen werden können. Es war hier besonders interessant, ob das Verstehen des Gegenübers auch für die eigenen gefühlsmäßigen Überzeugungen Veränderungen mit sich brachte. Letztlich wurde noch aus technischer Sicht nach der Einschätzungen der Kinder zu der Übung des Rollentausches gefragt. Der Rollentausch bildet im Schlichtungsgespräch ein zentrales Element zum ritualisierten Einsatz empathischer Fähigkeiten. Die Kinder sollen sich bewusst in die Situation des Gegenübers versetzen um sich dessen Situation vor dem eigenen geistigen Auge zu vergegenwärtigen.

7.6.6.1. Können die Kinder die Gefühle des Gegenübers nachvollziehen?

Die Angaben der Kinder zu den Gefühlen des Gegenübers divergieren stark. Einige konnten sich durchaus gut in den Konfliktpartner hineinversetzen. Es gelang ihnen dabei die Gefühle des anderen zutreffend zu beschreiben.

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

58. I: Konntest du dich denn ungfair in Lisa rein versetzen? Was hat die

59. denn gedacht, als die den Brief geschrieben hat?

60. K: Ja zum Beispiel, dass es ein bisschen doof ist, dass ich ihr den Rücken

61. zugedreht hab und dass sie ein bisschen traurig darüber war.

²⁷⁵ Shapiro, L., EQ für Kinder, 4. Auflage, 2000, S. 60

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

138. I: Und ja du hast ja eben schon gesagt, bei dem Rollentausch wie war
139. das denn? Hat das funktioniert?
140. C: Ja.
141. I: Konntest du denn auch nachvollziehen, was die Conny da gedacht
142. hat, oder wie die sich gefühlt hat?
143. C: Ja.
144. I: Was hat die denn so gefühlt?
145. C: Ich glaube die war so ein bisschen sauer, weil ich die getreten hab.
146. Ich glaub die hatte das nicht so gemeint, also dass sie mich angreifen
147. wollte sozusagen.
148. I: War die denn nur ein bisschen sauer, oder war sie richtig sauer?
149. C: Die war richtig sauer. (kichert)

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

151. I: Ihr habt ja auch diesen Rollenwechsel gemacht, nicht?
152. C: Ja.
153. I: Kannst du denn verstehen, wie sie sich da gefühlt hat?
154. C: Ja, ich konnte es verstehen, weil wenn mich einer so angucken
155. würde und auf mich zugehen würde wie die Conny das gefühlt hat,
156. würde ich auch schon mich bedroht fühlen.

Sven, 9. Jahre am 01.12.03

48. I: Und was glaubst du, mit welchen Gefühlen sind wohl Jan und Erhan so
49. raus gegangen?
50. S: Vielleicht so mit nicht so guten Gefühlen, der Jani wahrscheinlich war
51. sauer, dass der Erhan das nicht zu gibt.
52. I: Warum hat den der Erhan das wohl nicht gemacht?
53. S: Weil er das vielleicht gar nicht gemacht hat, weil er von sich aus
54. vielleicht gedacht hat, dass er das gar nichts gemacht hat.

Anderen Kinder wiederum gelang dies nicht. Sie antworteten ausweichend oder gar nicht.

Erhan, 9. Jahre am 01.12.03

57. I: Konntest du denn jetzt den Jan und die anderen besser verstehen?
58. E: Ja

59. I: Und wusstest du vorher gar nicht worüber sich der Jan geärgert hatte?

60. E:weiß ich nicht.....

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

59. I: Ja und was glaubst du was denken die über dich im Moment?

60. P: (lange Pause) Weiß ich nicht (sehr lange Pause) weiß ich nicht

61. (Pause) vielleicht das ich blöd bin oder so (mit leichtem Lachen).

Auffallend oft argumentierten die Kinder weiterhin aus ihrer Sicht. Sie schätzten die Gefühle des Gegenübers falsch ein und stellten Vermutungen an ohne wirklich auf den anderen einzugehen. Lisa ging etwa davon aus, dass Paul noch sauer auf sie war, weil sie ihn gekniffen hatten.

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

57. I: Und was glaubst du denkt der Paul über dich?

58. L: (Pause) weiß ich nicht (lange Pause) vielleicht ist der auch sauer?

59. I: Ich weiß es ja nicht, was du glaubst.

60. L: Vielleicht ist der auch sauer. Wir haben ihn ja auch immer

61. (unverständlich) genannt, wenn er damit nicht aufgehört hat.

Paul hingegen glaubt nicht mehr, dass die Streitparteien noch sauer auf einander waren. Für sich verneint er dies zumindest.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

62. I: Na ja ist wohl schwierig zu sagen, aber du meinstest doch gerade so

63. richtig sauer seit ihr nicht mehr oder?

64. P: Nicht mehr so richtig.

Auch in dem Konfliktfall um das Fußballspielen gingen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Gefühle auseinander. Erhan z. B. fühlte sich schlecht, da er die Situation als unfair empfand.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

52. I: Aha Und wenn du jetzt so an die letzte Situation beim Fußball denkst,

53. wie ging es dir da so?

54. E: Schlecht. Weil die waren nicht fair und sind einfach mit fünf Leuten

55. gekommen und ich war allein.

Jan konnte dies gut nachvollziehen und konnte dies auch nachvollziehbar beschreiben.

Jan, 9. Jahre am 20.11.03

54. I: Und wenn du dir jetzt noch mal diesen Streit vorstellst, wie hast du dich

55. da gefühlt?

56. J: (Pause) Am Anfang waren wir natürlich alle sauer, ist klar, aber im

57. Nachhinein tat der Erhan mir schon leid.

58. I: Tat dir leid?

59. J: Ja, der hat ja auch geweint und dann aber....(Pause)

60. I: Ja wie hat der sich wohl gefühlt der Erhan?

61. J: Nicht sehr gut..

62. I: Was heißt denn das nicht so gut?

63. J: Ja, ausgeschieden, ausgeschlossen.

64. I: Und wenn du in der Situation gewesen wärst vom Erhan, wie hättest du

65. dich da gefühlt?

66. J: Gar nicht gut. Genauso.

Mazen hingegen hatte dies nicht realisiert. Er glaubte Erhan war sauer und nicht traurig.

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

38. I: Ja der Erhan, ahm ihr habt euch ja mit dem Erhan gestritten, wenn du

39. noch mal nachdenkst, was hat denn der Erhan da wohl so empfunden?

40. M: (Pause) weiß ich nicht.

41. I: Oder wenn du dir vorstellst, du wärst in Erhans Situation gewesen,

42. kannst du das nachvollziehen, wie der Erhan da reagiert hat?

43. M: (lange Pause) Ja, böse wohl.

44. I: Der war böse? Auf euch?

45. M: Ja, weil wir ihn immer Schwalbenkönig genannt haben.

46. I: Ja, und hat der Erhan denn selber was gemacht?

47. M: Eigentlich nicht. nur, dass er mich dann angegriffen und

48. weggeschubst hat.

Mazen wich dem Konflikt auch nach der Schlichtung noch aus. Er realisiert zwar, dass in der Schlichtung nicht alle Probleme gelöst werden konnten, er konnte aber nicht nachvollziehen, warum dies so war. Er zieht es sogar in Betracht, dass Erhan in der Schlichtung gelogen haben könnte.

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

48. I: Ich meine Jan hatte doch gemeint das der Erhan sich mit Absicht hat
 49. fallen lassen, das hattest du glaube ich auch gesagt.....
 50. M:Ja....
 51. I:... war das denn so?
 52. M: Ja.
 53. I: Und warum hat der Erhan das nicht gesagt in der Streitschlichtung?
 54. M: Weiß ich nicht.
 55. I: Kannst du dir vorstellen, dass der Erhan das gar nicht so gesehen hat?
 56. M: (lang Pause) nein
 57. I: Meinst du der Erhan hat dann gelogen in der Streitschlichtung?
 58. M: Ja.
 59. I: Und warum hat er das wohl gemacht?
 60. M: Ja er hat ja nicht gesagt, dass er hingefallen ist selber, und die haben
 61. ja gesagt, wir sollen das sagen was man gemacht hat selber.....

Auch Paul, der sich mit einigen Mädchen stritt, erkannte die Situation nicht vollständig, oder wollte hierauf im Interview nicht eingehen. Er sagte man verstehe sich schon wieder besser und man sei nicht mehr so sauer auf einander. Die Mädchen hingegen waren anderer Meinung.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

56. I: Weiß denn der Paul schon überhaupt genau, worüber ihr euch ärgert?
 57. G: Der versteht das nicht.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

20. I: Und fanden die dass alle gut? So alle vier?
 21. M: Was denn?
 22. I: Ich meine, dass ihr zur Streitschlichtung geht?
 23. M: Ja weil wir wollen nicht die ganze Zeit, dass der Paul uns ärgert, und
 24. der Paul der will das anscheinend nicht, dass er aufhört uns zu ärgern,
 25. aber dann hat er gesagt, O.K. wir gehen in die Streitschlichtung.
 26. I: Hat Paul euch gesagt, er möchte in die Streitschlichtung?
 27. M: Nein wir haben alle zugestimmt, dass wir hier in die Streitschlichtung
 28. gehen.
 29. I: Der Paul auch?
 30. M: Ja.

Bemerkenswert ist auch, dass Martha angibt alle wollten in die Streitschlichtung. Paul wurde hier zu nach eigenen Angaben aber nicht gefragt. Im Gegenteil, er wollte offensichtlich nicht in die Schlichtung.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

14. *P: (...) ja und dann wollten*
15. *die in die Streitschlichtung. Ich aber nicht, da haben die mich einfach auf*
16. *die Karte mit drauf geschrieben.*
17. *I: Aha und wie findest du das?*
18. *P: Nicht so gut ist das, wenn die mich einfach so drauf schreiben.*
19. *I: Tja also du bist jetzt gar nicht so freiwillig jetzt hier.*
20. *P: Nein bin ich nicht.*
21. *I: Aber du hättest doch auch nein sagen können, du brauchtest doch nicht*
22. *kommen oder ist das nicht gegangen?*
23. *P: Ist nicht gegangen.*
24. *I: Warum nicht?*
25. *P: Weil sonst die,... wie soll ich das jetzt erklären,....*

Auch in der Gefühlsanalyse argumentieren die Kinder weiter aus ihrer eigenen Sicht. Sie interpretieren die Gefühle des Gegenübers aus ihrem eigenen Horizont.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

69. *I: Und was glaubst du denkt der Paul über euch im Moment?*
70. *M: Das weiß ich nicht.*
71. *I: Wie fühlt der sich den wohl?*
72. *M: Schlecht glaube ich. Weil das also weil der uns geärgert hat.*

Ob Paul sich über eine Handlung der Mädchen geärgert haben könnte, zieht Martha offenbar nicht in Betracht. Die Tatsache, dass Paul wohl gar nicht freiwillig zur Schlichtung geht, bleibt Martha offensichtlich verborgen.

7.6.6.2. Das Fehlschlagen der Empathieübung anhand des Beispiels „der Schwalbenkönig“

Auffallend ist, dass gerade in den Konflikten die Gegenseite nicht verstanden wurde, in denen der Konflikt nicht eindeutig gelöst werden konnte. An Hand des Schlichtungsgesprächs „Der Schwalbenkönig“ ließen sich die Abläufe und die

Gründe für ein solches Fehlschlagen gut dokumentieren. Dabei kam es anscheinend nicht nur auf die empathischen Fähigkeiten der Kinder an, sondern auch auf die Gesamtsituation, in der die Schlichtung durchgeführt wurde.

Der Schlichtungsraum in der Gertrudis Schule liegt in direkter Nachbarschaft zum neu eingerichteten Englischraum. Während der Schlichtung „der Schwalbenkönig“ kam es hier zu einer unfreiwilligen Komik, da genau in der Konzentrationsphase, in der die Kinder sich den Konflikt noch einmal vorstellen sollten, im Nachbarraum englische Lieder geprobt wurden. Da die Kinder zu diesem Zeitpunkt im Schlichtungsraum still wurden, um sich den Streit noch einmal vorzustellen, konnte man jede melodische Schiefelage der englischen Sänger verfolgen. Dies störte in erheblichem Maße den Konzentrationsaufbau der Kinder und lenkte sie von ihrem ernstesten Schlichtungsgespräch deutlich ab.

In dem Gesprächsverlauf konnte der empathische Gesprächsteil nur sehr knapp durchgeführt werden. Dies lag zum einen an der Enge des Raumes und der ungleichen Anzahl der Kinder. Da Erhan allein als Konfliktpartei auftrat und Jan, Sven und Mazen zu dritt waren, wurde darauf verzichtet sich hinter den Stuhl des Anderen zu stellen. Zum anderen versetzte sich für die Dreiergruppe nur Jan in die Lage von Erhan. Wie schon in dem Interview vor der Streitschlichtung konnte Jan die Situation von Erhan gut nachvollziehen. Erhan hingegen blieb einsilbig. Auch seine Wortwahl und Betonung lässt vermuten, dass er in der Schlichtung nur ungern die Situation der Anderen nachvollziehen wollte.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

182. *L: O.K. jetzt solltet ihr euch eigentlich hinter die Stühle des Anderen*
 183. *stellen und euch in die Rolle des Anderen versetzten sollen um aus der*
 184. *Sicht des Anderen zu erzählen was ihr erlebt habt und wie ihr euch*
 185. *dabei gefühlt habt. Jetzt ist das heute natürlich ein bisschen schlecht,*
 186. *weil wir eine große Runde sind, das geht besser bei einem Streit zu*
 187. *zweit. Kann mir denn von euch noch mal einer sagen, worüber sich der*
 188. *Erhan geärgert hat?*
189. *J: Erhan hat sich darüber geärgert, dass wir gedacht haben, dass er*
 190. *extra hingefallen ist und darüber, dass wir ihn dann Schwalbenkönig*
 191. *genannt haben, und dass wir ihn dann geschubst haben.*
192. *L: Also du siehst, der Jan hat dich verstanden, der weiß was du meinst.*
 193. *Gut, Erhan sag du doch noch einmal, worüber sich der Mazen so*
 194. *geärgert hat.*
195. *E: Dass ich ihn geschubst hab, und noch dassdass ich hingefallen*
 196. *bin? ... Dass ich hingefallen bin.*

Der Streitpunkt, ob Erhan gefoult wurde, oder ob er sich hat hinfallen lassen um einen Freistoß zu provozieren bleibt ungelöst. In der empathischen Übung sprach er nur davon, dass er hingefallen sei. Dies tat er auch nur sehr zögerlich und nach Rückfrage bei der Streitschlichterin. Das eigentliche Problem, dass die Anderen an eine Schwalbe glaubten klammert er aus. Dies entspricht seinem Verhalten in der gesamten Schlichtung. Auch wenn er nur über die Geschehnisse des Streitablaufes berichten soll, begann er sofort sich zu verteidigen.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

61. L: Gut das war jetzt die Ergänzung vom Sven. Wer möchte jetzt erzählen?
62. E: Ja ich.
63. M: Ja ich.
64. L: Wie ja ich? Erhan bist du damit einverstanden? Sonst müssen wir das
65. auswürfeln.
66. E: Auswürfeln.
67. L: Mazen (Mazen hat den Würfel nicht auf den Tisch gewürfelt, sondern
68. über die Schulter nach hinten geworfen. Alle lachen. Erhan würfelt eine
69. vier und hat gewonnen.)
70. E: Dann sind wir dann hoch gegangen und der Mazen hat...
71. L: Tu mir bitte einen Gefallen, erzähl mir bitte auch die Geschichte von
72. Anfang an, damit ich sie besser verstehen kann. Das fing ja schon vorher
73. an.
74. E: Aber der Jan hat das auch gesagt, ich erzähl jetzt noch weiter?
75. L: Gut der Jan hat aber auch was vom Fußballplatz erzählt, für mich zum
76. Verständnis, sollst du jetzt erzählen wie du das erlebt hast.
77. E: Ich hab mich nicht hingeworfen.
78. L: O.K. also, du stimmst darüber mit ein, dass ihr Fußball gespielt
79. habt,.....
80. E: Ja, dann haben die mich gefoult, und Jan hat dann sofort
81. Schwalbenkönig, aber das war gar nicht so, die haben mich wirklich
82. gefoult, ich würde mich doch nicht hinschmeißen extra. Dann hat es
83. geklingelt, dann ist der, dann hab ich den Mazen gerammt, dann ist der
84. Jan auch gekommen und hat mich auch gerammt. Dann bin ich nach
85. oben gegangen, hat der Mazen dann gekommen und hat mich so
86. gepackt, und dann hab ich ihn auch hab ich ihn gehauen, dann ist der
87. hoch gekommen und hat mich auch gehauen.

Mazen, der ebenfalls in den Konflikt involviert war, äußerte sich zu der Frage „Schwalbe oder Foul“ gar nicht. In der Schlichtung wirkte er oft unkonzentriert und desinteressiert. Er versuchte mit einer Reihe von Späßen, von der Schlichtungssituation abzulenken. Auch in der Phase, in der die Kinder Vorschläge zur Konfliktlösung auf ihre vorbereiteten Karten schrieben, bot sich das gleiche Bild. Nur Jan sprach das eigentliche Problem, Foul oder nicht Foul an und erwartete von Erhan, dass er in Zukunft sein Verhalten ändern möge. Erhan und Mazen hingegen blendeten das Problem in ihren Vorschlägen aus und wollten sich nur allgemein entschuldigen oder wieder vertragen.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

218. *J: Also ich erwarte, dass sich der Erhan nicht mehr extra fallen lässt.*
219. *Also dass, wo der Erhan sich da vor gestellt hat, vielleicht dachte er,*
220. *der Mazen wollte weiter spielen, das war nicht so schlimm, das kann ich*
221. *verstehen. Und ich bin bereit, mich bei Erhan zu entschuldigen, und ihn*
222. *nicht mehr so zu nennen.*
223. *L: Und wer ist als nächstes? Mazen?*
224. *M: Ich erwarte, dass er sich mit mir wieder verträgt. Ich bin bereit mich*
225. *wieder zu vertragen, und ich bin bereit, in der nächsten Pause mit*
226. *Erhan zu spielen.*
227. *S: Ich bin bereit mit dem Erhan in einer Mannschaft bei Fußball zu*
228. *spielen, und ich erwarte, dass er auch mit mir in einer Mannschaft*
229. *spielt.*
230. *E: Ich bin bereit mich zu entschuldigen, ich erwarte, dass sie sich*
231. *entschuldigen.*

Als nun die übereinstimmenden Karten zusammengefügt werden sollten, versuchte Mazen wieder die Konfliktlösung ins Lächerliche zu ziehen.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

232. *L: Ok. Wenn ihr eure Zettel anseht, habt ihr Übereinstimmungen*
233. *gefunden?*
234. *M: Nö.*

In der Nachverhandlung um die Vereinbarung konnte das Problem auch nicht gelöst werden, da Erhan jedes eigene Fehlverhalten ablehnte. Jan versuchte immerhin einen Kompromiss anzubieten, in dem er sagte, teilweise wurde Foul gespielt, teilweise ließ sich Erhan mit Absicht fallen. Erhan ließ sich darauf jedoch

nicht ein. Mazen dauerte die Situation offensichtlich zu lange und beendete die Kompromisversuche.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

272. L: O.K. das habe ich, was haben wir noch Jan?
 273. J: Dass der Erhan sich nicht mehr extra fallen lässt.
 274. L: Wie sieht es damit aus Erhan?
 275. E: Hab ich aber nicht.
 276. L: Du hast das nicht gemacht. Sollen wir das als Vereinbarung denn
 277. jetzt aufschreiben?
 278. E: Nein.
 279. J: Also der Erhan hat, zwischendurch hat er sich extra fallen lassen,
 280. zwischendurch aber auch nicht.
 281. L: Das war eine Empfindung, du konntest sie aber jetzt nicht bereinigen
 282. und ihn auch nicht davon überzeugen in dem Gespräch. Also das ist
 283. deine Meinung, das ist seine Meinung, wie sollen wir jetzt damit
 284. verfahren?
 285. E: Nicht aufschreiben.
 286. L: Nicht aufschreiben. Dann lassen wir es so im Raum stehen und ihr
 287. denkt einfach noch mal darüber nach O.K.? Jan einverstanden?
 288. J: Na nee.
 289. L: Wir können ihn ja jetzt nicht dazu zwingen ne. Wir können ja jetzt
 290. nicht....
 291. J: Nein aber, ich find das jetzt blöd, dass der das nicht zugibt, wir haben
 292. zugegeben, was wir gemacht haben er aber nicht.
 293. E: Ich hab das auch nicht ich bin nicht mit Absicht gefallen.
 294. L: Und jetzt, es steht Aussage gegen Aussage. Hat einer ne Idee?
 295. M: Gut dann schreiben wir es eben nicht auf. (genervt)

Wirklich gelöst war der Konflikt da jedoch noch nicht. Die gesamte Lösung schien ohne Wert zu bleiben, wenn nicht dieses Hauptproblem gelöst werden konnte. Mazen behauptete nun wieder, der Konflikt sei für ihn auch noch nicht gelöst. Gleichzeitig versuchte er wieder die Streitschlichterin zu provozieren. Letztlich gelangten die Kinder zu keinem Kompromiss. Sie nahmen das Problem nicht mehr als Vereinbarung in den Friedensvertrag auf. Eine Lösung war nicht mehr zu erreichen.

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

299. L: Also schreibe ich nur auf wir wollen zusammen Fußball spielen O.K. ?
300. So, jetzt haben wir die Sache aber immer noch nicht richtig geklärt
301. glaubt der Jan.
302. M: Ja für mich auch nicht.
303. L: Der sagt immer noch, ich glaub dass nicht, was der Erhan gesagt
304. hat, obwohl ihr schon einen Friedensvertrag habt. Gut ihr wollt euch
305. miteinander vertragen, Jan, Sven und Mazen nennen Erhan nicht mehr
306. Schwalbenkönig, wir wollen nächste Pause alle zusammen spielen, und
307. wir wollen zusammen in einer Mannschaft spielen.
308. S: Wir lassen alles sein.
309. L: Bitte?
310. S: Wir lassen alles sein.(Kinder lachen)
311. M: Genau, wir fangen das noch mal von vorne an.
312. L: Dann wäre das aber eine verschwendete Stunde hier gewesen.
313. M: Mhm, kannst du mal sehen.
314. L: Mazen, für heute ist genug ne? Ich nehme mir die Zeit und ich
315. nehme das ernst und ich erwarte von euch auch den nötigen Ernst. Ihr
316. habt euch angemeldet.
317. J: Aber wir haben auch zugegeben, dass wir dich nicht mehr so
318. nennen, und der Mazen hat auch zugegeben, dass er dich nicht mehr
319. schubst, aber und jetzt bist du....
322. S: Ich weiß zwar nicht mehr so genau wie du hingefallen bist aber...
323. J: Doch ich hab es gesehen, dass du auch ab und zu extra gefallen bist
324. und dich dann sofort aufgeregt hast.....(lange Pause ca. 1min)
325. L: Ich war nicht dabei. War es vielleicht ein bisschen so oder nicht?
326. E: War es nicht.
327. L: Auf keinen Fall?
328. M: Bisschen Schwalbe bisschen Foul?
329. E: nee
330. L: Grinsen musst du schon.
331. E: Aber ich hab das nicht.
332. L: Ja aber wie kommen wir dann überein? Wollen wir das dann einfach
333. im Raum stehen lassen? Und nehmen dann trotzdem das auf, was ihr
334. schon vereinbart habt und der Jan hat dir jetzt noch mal die Meinung
335. gesagt.
336. E: Ja.
337. L: Wollen wir es so stehen lassen?

338. *J: Eigentlich nicht.*
339. *L: Eigentlich nicht. Aber wir können ihn ja nicht zu einer Übereinkunft zwingen Jan.*
340. *zwingen Jan.*
341. *J: Nein aber. Ich finde das nicht so gut.*
342. *L: Erhan willst du noch einmal überlegen? (Pause)*
343. *L: Ihr könnt ja wenn ihr zur Rückmeldung kommt noch mal darüber reden, bis dahin könnt ihr euch ja noch einmal Gedanken machen.*
344. *reden, bis dahin könnt ihr euch ja noch einmal Gedanken machen.*
345. *J: Ja.*

7.6.6.3. Gründe warum die Schlichtung Schwalbenkönig nicht funktionierte

Eine mögliche Erklärung, warum im beschriebenen Fall zumindest zwei Kinder der empathische Zugang zu ihrem Gegenüber verwehrt blieb, kann nur aus dem Zusammenhang der Schlichtungssituation versucht werden. Es scheint ein besonderer Zusammenhang zwischen dem gesamten Schlichtungserfolg und dem Erfolg der empathischen Übung zu bestehen. In allen Fällen, in denen der Konflikt nicht in seiner Gänze gelöst werden konnte, traten auch Probleme im empathischen Verständnis des Gegenübers auf. Umgekehrt, in Fällen wo die Schlichtung zu einer einvernehmlichen Lösung führte, war das Verständnis für den Gegenüber gut ausgeprägt.

Erfolg oder Mißerfolg einer Schlichtung hängt auch von der Überzeugung der Notwendigkeit der Methodik durch die Kinder ab. Mazen war im oben genannten Beispiel an einer Schlichtung in keinem besonderen Maße interessiert. Er war unkonzentriert und nicht besonders kooperativ. Er sah anscheinend keinen besonderen Ernst in der Sache und entzog sich eher dem konstruktiven Schlichtungsgespräch. Vielleicht beflügelte ihn die kuriose Situation mit der singenden Englischklasse in seinen Bemühungen auch die anwesenden Konfliktparteien unterhalten zu wollen. Letztlich erschien ihm aber der Konfliktanlass als nicht so schlimm. Ihm war es anscheinend egal, ob Erhan sich nun hat hinfallen lassen, oder ob er gefoult wurde. Ich vermute, dass Mazen allein aus seinem eigenen Empfinden heraus, diesen Konflikt nicht in einer Schlichtung zu lösen versucht hätte. Er hatte sich wohl schon vorher vertragen, so dass für ihn das Konfliktpotential der Situation sich erledigt hatte. Auch im Nachgespräch gab Mazen an, keinen besonderen Nutzen mehr aus der Schlichtung gezogen zu haben.

Mazen, 9. Jahre am 01.12.03

81. *I: Wir hatten ja vor der Streitschlichtung uns kurz unterhalten, und da hast*

82. *du mir gesagt, dass ihr euch eigentlich schon vertragen hattet.*
 83. *M: Ja.*
 84. *I: Wieso geht man denn dann noch zur Streitschlichtung?*
 85. *M: weiß ich nicht.....*
 86. *I: Hat sich denn da noch was verändert nach der Streitschlichtung?*
 87. *M: Nn. (nein)*
 88. *I: Meinst du denn ihr hättet sie noch einmal gebraucht, oder hättet ihr sie*
 89. *nicht noch mal gebraucht?*
 90. *M: Vielleicht.....,*

Anders als für Mazen, der das Schlichtungsgespräch gar nicht mehr gesucht hat, scheint sich die Situation für Erhan dargestellt zu haben. Der Konflikt zwischen ihm und Jan konnte nicht beigelegt werden. Dies ist ihm nach der Schlichtung bewusst. Dennoch war ihm eine Konfliktlösung nicht möglich. Meines Erachtens scheint hier eine Besonderheit des Konfliktes großen Einfluss zu erlangen, die Erhan sowohl im Vorgespräch, als auch in dem Schlichtungsgespräch selbst erwähnte, die im eigentlichen Schlichtungsverlauf jedoch keine weitere Rolle mehr spielte. Erhan fühlte sich unfair behandelt, da er allein war und die anderen zu viert.

Erhan, 9. Jahre am 20.11.03

52. *J: Aha, und wenn du jetzt so an die letzte Situation beim Fußball denkst,*
 53. *wie ging es dir da so?*
 54. *E: Schlecht. Weil die waren nicht fair und sind einfach mit fünf Leuten*
 55. *gekommen und ich war allein.*

Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003

129. *L: O.K. Erhan wie ging es dir dabei?*
 130. *E: Schlecht.*
 131. *L: Beschreib mal genauer, wie du dich gefühlt hast.*
 132. *E: Ich hab mich traurig gefühlt und zwar wie weil, der Cem, nein der Jan*
 133. *und der Mazen und der Sven und der Cem, ich hab das unfair gehalten,*
 134. *dass die vier gegen mich angetreten hat.²⁷⁶*

Es wurde deutlich, dass Erhan sich hierüber in besonderem Maße geärgert zu haben schien. Er sah seine Situation ziemlich aussichtslos, da er gerade allein

²⁷⁶ Cem war wohl ebenfalls an dem Konflikt beteiligt. Er wollte jedoch an der Schlichtung nicht teilnehmen, so dass mit ihm auch keine Gespräche geführt wurden.

den Konflikt mit vier Klassenkameraden ausfechten musste. Eine Parallele hierzu findet sich ebenfalls in dem Konflikt Kneifzange wieder. Paul verteidigte sich hier allein gegen vier Mädchen. Auch er ließ sich in keiner Weise empathisch auf seine Gegenüber ein. Der Konflikt konnte nicht umfänglich gelöst werden.

In diesen besonderen Situationen scheint die Empathiefähigkeit der Kinder und damit auch das Konfliktlösungspotential der Streitschlichtung an eine strukturelle Grenze zu stoßen. Sobald eine Seite der Konfliktparteien in eine (deutliche) zahlenmäßige Unterlegenheit kommt, scheint dies ein ernsthaftes Problem für die Beteiligten darzustellen. Die Kinder lassen sich in diesen Situationen nicht auf den Konfliktpartner ein. Eigene Beteiligungen werden ausgeblendet. Sowohl Erhan als auch Paul stritten das ihnen von der Gegenseite vorgeworfene Verhalten ab. Sie hätten so nicht gehandelt. In einem weiteren Fall, dem Konflikt der Zimmerbelegung, trat ebenfalls das Problem des zahlenmäßigen Ungleichgewichts auf. Meike zog aus diesem Grunde ein weiteres Kind als Zeuge zur Streitschlichtung hinzu, damit sie sich nicht allein verteidigen musste. Gefragt, ob sie die Streitschlichtung gut fand, hatte sie Angst, dass die anderen Beteiligten sich im Schlichtungsgespräch gegen sie verbünden könnten. Sie bat daher eine Freundin, die nur indirekt als Augenzeugin an dem Konflikt beteiligt war, sie zum Schlichtungsgespräch zu begleiten.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

19. A: *Das ist jetzt das erste Mal, dass ich jetzt in eine Streitschlichtung
25. komm.*

26. I: *Und das fandest du direkt gut?*

27. A: *Nein, das fand ich nicht direkt gut, aber ich hab da einfach so ja
28. gesagt.*

29. I: *Was fandest du denn daran nicht so gut?*

30. A: *Das die da... dass die Julia dass die Tanja da auch ist und dann der
31. Julia zustimmt.*

32. I: *Aha*

33. A: *Darum kommt die Laila ja auch mit.*

Auch wenn die Kinder lernen, dass im Streitschlichtungsgespräch nach medialen Maßstäben keine Partei benachteiligt werden soll, kann dies ihnen offensichtlich nicht die Angst nehmen bei zahlenmäßiger Unterlegenheit unfair behandelt zu werden. Ungleichheiten in der Struktur der Konfliktparteien können anscheinend nicht überwunden werden. Eingangs erwähnte ich, dass das Gelingen der empathischen Übung des Schlichtungsgesprächs nicht ausschließlich von den Fähig-

keiten der Kinder abzuhängen scheint. Betrachtet man die hier festgestellte Problematik, so sprechen einige Indizien dafür, dass die Kinder zwar über ausreichende empathische Fähigkeiten verfügen, sie diese aber in den oben beschriebenen Sondersituationen nicht einsetzen (wollen). Für diese These sprechen auch die Angaben der Kinder nach dem Schlichtungsgespräch. Erhan zum Beispiel hat nach der Streitschlichtung sein Verhalten geändert. Er konnte sich wohl offensichtlich doch die Situation von Jan vorstellen, auch wenn er dies nicht in der Schlichtung erklärte.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

66. I: Aber jetzt im Moment geht es mit Erhan wieder, was denkst du jetzt so

67. über ihn?

68. J: Ja jetzt ist er ganz vernünftig im Moment und dann gibt er es auch mal

69. zu, wenn er mal extra hingefallen ist oder so.

Für Meike war schon vor dem Schlichtungstermin klar, dass alle glücklich werden sollten, sowohl sie selber als auch die Konfliktgegner. Sie konnte sich auch vorher in die Situation der anderen hineinversetzen, hatte aber dennoch Angst, die Schlichtung könne misslingen.

Annika, 10. Jahre am 27.11.03

95. I: Und was glaubst du, was sie möchte?

98. (...) Ich will ja auch, dass

99. Beide glücklich sind, dass wir alle glücklich sind, aber ich weiß nicht, ob

71. die das will. (...)

72. I: Was glaubst du denn, warum hat die Julia das gemacht?

73. A: Weiß ich nicht. Und die sagt, dass ich mich bei der Tanja einschleime

74. und so.

75. I: Wenn du dich jetzt mal in die Julia hineinversetzen würdest... was

76. glaubst du hat die Julia sich dabei gedacht oder wie hat die sich wohl mit

77. eurem Streit gefühlt.

78. A: Auch sauer.

79. I: Sie war sauer, als sie das gesagt hat?

80. A: Ja, denn die Julia hat mal gesagt, dass die Tanja mal kommen sollte

81. und da hab ich gesagt, nein nein, und das hat sie, die Julia hat das von

82. meinen Lippen abgelesen und hat das gesehen. Das ich das gesagt hab.

83. Ja und als ich einmal krank war, hat sie einfach mit der Tanja immer

84. *gespielt. I: Und das fandst du doof.*
 85. *A: Ja ich fand das einfach doof (sehr energisch)*

Auch wenn hier zunächst einige Beispiele und Erklärungsversuche für das Misslingen empathischer Übungen in der Streitschlichtung angeführt wurden, so ist dies doch nicht die Regel, soweit das Schlichtungsgespräch positiv zum Abschluss gebracht werden konnte.

Die Mehrzahl der Kinder berichtete den Gegenüber nach der Schlichtung besser verstehen zu können. Dabei fällt es den Kindern gar nicht so leicht diesen Schritt auch wirklich zu vollziehen.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

98. *I: (...) Wie ist denn, du hast gerade gesagt, das*
 99. *dauert dir zu lange, was dauert dir denn genau zu lange?*
 100. *P: Da, da muss man erst überlegen, wenn man in der anderen*
 101. *reinschlüpft von den Rollen, das dauert mir zu lange, wenn man das*
 102. *schon wieder vergessen hat, dann muss man erst wieder überlegen. Ja*
 103. *und das dauert mir dann immer zu lange.*
 104. *I: Ist es schwer in die Rolle eines anderen zu schlüpfen?*
 105. *P: Nur ein bisschen.*
 106. *I: Was ist denn daran schwer?*
 107. *P: Manchmal vergisst man das zum Beispiel, ja dann kann man nicht*
 108. *so gut das formulieren.*

7.6.6.4. Platzwechsel als Ritual des Rollentauschs

Hilfreich scheint es für die Kinder zu sein, wenn der empathische Teil des Schlichtungsgesprächs, wie im BMM vorgesehen ritualisiert durchgeführt wird. Tips, wie Augen schließen oder hinter den Stuhl des Anderen stellen, unterstützen die empathischen Bemühungen der Kinder. Die Kinder verknüpfen eine physische Handlung, das Wechseln der Stühle, mit einer kognitiven Leistung, nämlich der geistigen Übernahme der Rolle des anderen Konfliktbeteiligten.

Lotta, 10. Jahre am 16.01.04

108. *I: Weißt du denn, wie so eine Streitschlichtung abläuft?*
 109. *L: Ja, also da muss man sich erst begrüßen, da muss man die Regeln*
 110. *beachten, alle, und dann tauscht man die Plätze und dann muss man*

111. *sich noch mal so fühlen, wie man sich bei dem Streit gefühlt hat, also*
112. *den Streit noch mal vorstellen, was da so alles passiert ist, und dann*
113. *muss man da auch noch mal gucken, wie sich der Andere gefühlt hat...*
114. *I: Ist das schwierig?*
115. *L: Eigentlich nicht, man kann die Augen dabei schließen, dann geht es*
116. *vielleicht besser für einige, also leichter, ja eigentlich ist das gar nicht*
117. *schwer.*

Julia, 10. Jahre am 21.11.03

182. *J: (...) Also wir erzählen uns so wie das alles so gelaufen ist und so*
183. *und dann erzählt es die Frau Blum also nicht alles so von vorne bis*
184. *hinten, sondern immer nur so ein Stück, ob sie das auch richtig*
185. *verstanden hat. Und dann tauschen wir auch noch so die Rollen also*
186. *die Plätze, dann spielen wir so die anderen Kinder.*
187. *I: Also du erzählst dann von...*
188. *J: Also ich erzähl und dann sitzt da z. B., die Laila, da sitzt die Tanja*
190. *und da sitzt die Frau Blum. Und da die Annika und ich die Plätze*
191. *tauschen, kommt die Annika bei meinen Platz, dann kommt die Laila,*
192. *die Tanja ich und die Frau Blum. Und dann muss ich so tun, als ob ich*
193. *die Annika wäre und Annika muss so tun, als ob sie ich wäre. Die Tanja*
194. *muss so tun als ob sie Laila wäre und die Laila so als ob sie Tanja*
195. *wäre.*
196. *I: Ist das schwer? Das stelle ich mir gerade sehr kompliziert vor?*
197. *J: Eigentlich nicht, weil zum Beispiel jetzt rücke ich hier zum Beispiel*
198. *einen Platz weiter, und mach dann, was die Annika dann so alles*
199. *erzählt, dass sie zum Beispiel alles gemein fand und so, ob sie böse*
200. *erzählt hat, glaub ich, und dann das wir erzählen müssen, wie wir uns*
201. *war oder traurig und dann muss ich das so alles Erzählen, was die*
202. *Annika so fühlen und so.*
203. *I: Und warum meinst du, macht ihr das?*
204. *J: Damit wir fühlen, wie die anderen sich fühlen.*
205. *I: Und ist das so? Klappt das? J: Mhm. (Ja) Also bisher hat das immer*
206. *geklappt.*

7.6.6.5. Eigene Gefühle

Die Übernahme der Rolle des Streitpartners führt den Handelnden gleichzeitig einen Spiegel über ihr eigenes Streitverhalten vor Augen, welches zu akzeptieren durchaus unangenehm sein kann.

Lisa, 10. Jahre am 01.12.03

19. I: Und wie hat sie sich gefühlt?
 20. L: Sie war traurig darüber, dass ich ihr den Brief geschrieben hab.
 21. I: War das schwer sich da hinein zu versetzen?
 22. L: Ja schon man hat sich da doof bei gefühlt.
 23. I: Wieso doof?
 24. L: Na ja, weil ich ja den Brief geschrieben habe.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

138. I: Und ja du hast ja eben schon gesagt, bei dem Rollentausch, wie war
 139. das denn? Hat das funktioniert?
 140. C: Ja.
 141. I: Konntest du denn auch nachvollziehen, was die Conny da gedacht
 142. hat, oder wie die sich gefühlt hat?
 143. C: Ja.
 144. I: Was hat die denn so gefühlt?
 145. C: Ich glaube, die war so ein bisschen sauer, weil ich die getreten hab.
 146. Ich glaub, die hatte das nicht so gemeint, also dass sie mich angreifen
 147. wollte so zu sagen.
 148. I: War die denn nur ein bisschen sauer, oder war sie richtig sauer?
 149. C: Die war richtig sauer. (Kichert)
 150. I: Und du auch?
 151. C: Ich war nur ein bisschen.

Das es den Kinder offenbar nicht leicht fällt auch eigenes (Fehl)verhalten zuzugeben, zeigt sich darin, dass die Kinder gleich nach der Übernahme fremder Sichtweisen ihre Handlungen zu rechtfertigen versuchen.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

58. I: Ärgert sich der Paul wohl über irgendetwas?
 59. G: Wahrscheinlich ärgert der sich auch darüber, dass ich ihn immer
 60. kneife, aber er nennt mich ja auch immer Kneifzange.

61. I: Und dann musst du kneifen.

62. G: Ja, genauso wie die Jana und die Diggi, die tun das ja auch.

Manchmal versuchen sie den Auslöser möglichen Unmuts der Gegenseite durch ein Verhalten Dritter zu erklären.

Larissa, 9. Jahre am 27.11.03

57. I: Und was glaubst du denkt der Paul über dich?

58. L: (Pause) weiß ich nicht (lange Pause) vielleicht ist der auch sauer?

59. I: Ich weiß es ja nicht was du glaubst.

60. L: Vielleicht ist der auch sauer. Wir haben ihn ja auch immer

61. (unverständlich) genannt, wenn er damit nicht aufgehört hat.

62. I: Was habt ihr denn gesagt?

63. L: Also, wenn er uns, also ich hab das nicht gesagt, einmal hat die Jore

64. das gesagt, und ich hab manchmal gesagt, dass er ein Blödmann ist und

65. dass er damit aufhören soll.

66. I: Blödmann? Habt ihr den denn auch gekniffen?

67. L: Nein, aber meine Freundin, wir spielen halt so das wir immer ein

68. bisschen kneifen, aber immer nur so aus Spaß und dann nennt der die

69. immer Kneifzange. Und das mag sie halt nicht.

Auch wenn die Kinder zunächst nur zögerlich die Positionen des Gegenübers nachempfinden wollten, gelang ihnen das in und nach der Schlichtung bedeutend besser. Die Übernahme der Sichtweise des Gegenübers verlangt von den Kindern auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Streitbeteiligung. War die Schlichtung erfolgreich, so gaben die Kinder durchweg an sich besser zu fühlen, da sie über den Streit noch einmal geredet haben. Wie bereits beschrieben, kam es dabei auch auf die eigene Rolle und die eigene Streitbeteiligung für die Kinder an. Sind sich die Kinder sicher einen Friedensvertrag abgeschlossen zu haben, so fällt es ihnen leichter, auch eigene Fehler einzugestehen. Sie wissen nun, dass der Konflikt beendet ist.

7.6.6.6. Zusammenfassung

Das Streitschlichtungsgespräch nach dem BMM setzt Empathiefähigkeiten der Kinder voraus. Durch den ritualisierten Aufbau des Schlichtungsgesprächs, welchen die Kinder in den Klassentrainingseinheiten erlernen, wissen die Kinder an

welchen Stellen im Schlichtungsablauf ihre Empathiefähigkeiten einzusetzen sind. Dadurch, dass die Kinder sich hinter den Stuhl des anderen Streitbeteiligten stellen, wird ihnen auch physisch verdeutlicht, dass sie den Konflikt nun aus der Perspektive der Gegenübers sich vergegenwärtigen sollen. In den untersuchten Konflikten konnte nicht mit hinreichender Sicherheit festgestellt werden, dass einzelne Kinder nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügten, sich in den Anderen hineinzusetzen. Auch wenn die Übernahme der Sichtweise des Gegenübers nicht in allen Konfliktfällen funktionierte, so scheinen die Gründe hierfür nicht in den mangelnden Fähigkeiten der Kinder zu liegen, sondern durch besondere Konfliktsituationen bedingt zu sein. Unterschiede in den empathischen Fähigkeiten zwischen Mädchen und Jungen konnten nicht festgestellt werden.

Ob die Empathiefähigkeit nun durch das Klassentraining in besonderem Maße gefördert wurde, lässt sich anhand der erhobenen Daten nicht mit entsprechender Sicherheit bestimmen. Allerdings ist den Kindern offensichtlich klar mit welcher Methodik, also auch mit empathischen Mitteln, sie die Konfliktlösung angehen sollen. Augenscheinlich besteht ein nicht zu unterschätzender Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Abschluss eines Konfliktgesprächs, mit einer konfliktbeendenden Vereinbarung, und dem Gelingen des empathischen Teils des Konfliktgesprächs. Dabei scheint es weniger problematisch zu sein sich die tatsächliche Position des Gegenübers vorzustellen, als sich mit den hierdurch deutlich werdenden eigenen Streitanteilen auseinanderzusetzen. Gelingt den Kindern diese Auseinandersetzung und führt die Schlichtung zu einem Frieden, so empfinden sie dieses durchweg als positiv. Sie können im Anschlussgespräch viel freier und offener über ihre eigenen Streitanteile berichten, da sie sich des Friedens sicher sind. Wie schon an anderer Stelle beschrieben, sehen die Kinder es als besonders positiv an, den Streit im Schlichtungsgespräch noch einmal ausführlich beredet zu haben. Hierzu gehört auch das Bereden der eigenen Streitanteile. In diesem Punkt werden mit Hilfe des BMM die vorhandenen empathischen Fähigkeiten der Kinder durch seine leitfadengeprägte Struktur, wie es scheint angeregt und von den Kindern eingesetzt. Die Konfliktlösung geht über die von den Kindern sonst eingesetzten Lösungsstrategien hinaus. Das Empathievermögen der Kinder wird aber nur dann angeregt, wenn die Kinder auch das nötige Bestreben zur Konfliktlösung im Streitgespräch mitbringen. Haben sie aus irgendwelchen Gründen kein Interesse mehr, den Streit aufzuarbeiten, so wird das Gespräch auch aus empathischer Sicht keine weiteren Erkenntnisse für die Konfliktparteien mit sich bringen. In diesen Fällen ließen sich die Kindern auf den empathischen Teil des Konfliktgesprächs nicht mehr ein.

Strukturelle Ungleichgewichte, wie etwa die zahlenmäßige Unterlegenheit einer Konfliktpartei wurden in den beobachteten Gesprächen zu fast unüberwindlichen Hindernissen. Die Unmöglichkeit oder mangelnde Bereitschaft sich in die anderen hineinzusetzen, ließ gleichzeitig auch zumindest in diesen Bereichen den Schlichtungserfolg entfallen. Geht man davon aus, dass es den Kindern ohnehin schon schwer fällt den empathischen Kontakt zum Gegenüber aufzunehmen, so scheint es eine Überlastung der Kinder zu sein, sich auch noch einem strukturellen Nachteil stellen zu müssen. Bei allen positiven Impulsen, die die Kinder im Wege des Bensberger Methodik zur Konfliktlösung erhalten, scheint sich doch hier eine Grenze aufzutun, zumindest soweit es sich um die empathischen Fähigkeiten von Grundschulkindern handelt. Ob eine solche Hürde durch ein gezieltes Klassentraining überwunden werden kann, vermag ich nach meinen Erfahrungen nicht zu sagen. Ausschließen möchte ich es jedoch nicht. Festgestellt werden kann aber, dass einige Faktoren, die auch in der Systematik des BMM angelegt sind, den Kindern das Aktivieren ihrer eigenen empathischen Fähigkeiten erleichtern können.

Als wichtigster Impuls ist dabei der ritualisierte Ablauf des Schlichtungsgesprächs zu nennen. Den Kindern wird durch klare Anweisungen des Schlichtungsleitfadens eine Ausführungshilfe für den empathischen Teil des Schlichtungsgesprächs vermittelt. Die Aufforderung sich hinter den Stuhl des Anderen zu stellen, scheint den Kindern die Übernahme des fremden Blickwinkels zu erleichtern. Wichtig ist für die Kinder hier in besonderem Maße eine ruhige Atmosphäre. Der empathische Teil des Schlichtungsgesprächs verlangt von den Kindern eine gesteigerte Konzentration. Störungen in dieser Konzentrationsphase können kontraproduktiv wirken und die Übernahme fremder Sichtweisen verhindern. Dies ist insbesondere als Hinweis für die Auswahl des Ortes für mögliche Schlichtungsgespräche zu verstehen.

7.6.7. Wird das Programm von den Schülern akzeptiert?

Nachdem die Wirkungsweise des Programms an Hand der selbst gesteckten Programmziele beschrieben wurde, sollen zum Abschluss noch einige Ergebnisse zur Akzeptanzeinschätzung des Programms von Schülerseite aufgezeigt werden. In dem Fragebogen gab es eine offene Frage die sich direkt mit dem Streit-schlichtungsprogramm beschäftigte.

Frage:

Warst du schon einmal in der Streitschlichtung? Hast du das Hotabu ausprobiert oder mit einem Mitschüler den Streit gelöst oder warst du mit einer Lehrerin im Schlichtungsraum? Beschreibe wie es dir gefallen hat:

Dabei sollten die allgemeinen Schlichtungserfahrungen erfasst werden, die die Kinder bereits mit dem BMM machen konnten. Hier wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben in abstrakter Weise ihre Meinung über das BMM kund zu tun.

Die Angaben der Kinder waren fast durchweg positiv. Fasst man sie in einige Hauptkategorien zusammen, so sehen die Kinder in dem BMM besondere Vorteile dadurch, dass:²⁷⁷

- **Mit Hilfe des BMM ein Streit dauerhaft gelöst werden kann.**
- **Die Kinder nach der Streitschlichtung wieder miteinander spielen können.**
- **Die Kinder sich nach der Streitschlichtung besser fühlen.**
- **Das der Streit in Ruhe gelöst werden kann.**

Einige Aussagen, die sich weniger mit dem Programm als solchem, sondern viel mehr mit der funktionalen Umsetzung an der Gertrudis Schule beschäftigten offenbarten, dass sowohl die Einrichtung als auch die Atmosphäre des Schlichtungsraumes von den Kindern durchaus positiv bewertet wurde.

Veronika, 10 Jahre im Juli 2004

Es hat mir gut ins Streitschlichtungsraum gefallen, weil es schön eingerichtet ist und weil man alles sagen kann.

Karl 10 Jahre im Juli 2004

Ich war mit einer Lehrerin im Streitschlichtungsraum. Die Dekoration war schön.

Emilie 11 Jahre im Juli 2004

Mir hat es gefallen, dass wir nach jeder Schlichtung ein Bonbon bekommen.

Die Auswertung der Interviews im Hinblick auf die Frage nach der Akzeptanz des BMM offenbarte positive Eindrücke von Seiten der Schüler. Es wurde insbesondere eine Beurteilung nach dem Zeitaufwand für die Schlichtung und den Grün-

²⁷⁷ Ausgewählte Aussagen der Kinder aus dem Fragebogen von Juli 2004

den zur Schlichtung zu gehen, vorgenommen. Die Kinder hatten Gelegenheit das für sie „Besondere“ oder für sie „Wichtige“ an der Streitschlichtung zu benennen.

7.6.7.1. Zeitaufwand für die Streitschlichtung

Streitschlichtungstermine waren in der Gertrudis Schule Montags in der ersten Stunde und Donnerstag in der fünften Stunde. Kinder die sich zur Schlichtung angemeldet hatten, konnten spätestens eine Woche nach der Anmeldung ihre Schlichtung im Schlichtungsraum durchführen.

Dabei dauerten die Schlichtungen zwischen 30 min und 45 min.

Annika, 10. Jahre am 01.12.03

72. I: *Wie lange ward ihr denn in der Streitschlichtung weißt du das noch?*
 73. A: *Ungefähr ne $\frac{3}{4}$ h oder so.*
 74. I: *Ist das zu lang?*
 75. A: *nn (nein)*
 76. I: *Habt ihr denn nicht lange warten müssen auf die Streitschlichtung?*
 77. A: *Nö.*
 78. I: *Ist das nicht komisch, wenn man auf so einen Schlichtungstermin*
 79. *warten muss und sich evtl. schon wieder vertragen hat?*
 80. A: *Das ist ganz normal, denn wir haben nur einen Termin Montags und*
 81. *Donnerstags.*
 82. I: *Und das macht euch auch nichts aus so lange zu warten.*
 83. A: *nn (nein)*

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

210. I: *Wie lange habt ihr denn gebraucht?*
 211. C: *Wir haben... $\frac{1}{2}$ Stunde.*

Schlichtungen, die ohne Lehrerin mit dem Friedenskoffer durchgeführt wurden, hielten sich ebenfalls in diesem zeitlichen Rahmen.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

104. I: *Wie lange habt ihr denn gebraucht für eure Schlichtung?*
 105. C: *Stunde, $\frac{3}{4}$ Stunde so.*
 106. I: *Also eine Schulstunde?*
 107. C: *Mhm.*

108. *I: Hat das länger gedauert als das, was du sonst gemacht hast in der*
 109. *Streitschlichtung?*
 110. *C: Nein, mir kam das sogar so vor, als ob das kürzer gedauert hat. Weil*
 111. *die Frau Blum die schreibt ja immer so schnell, und da hab ich*
 112. *geschrieben und das war... hab ich so... also es war die gleiche Zeit*
 113. *ungefähr.*

Ein besonderer Vorteil der Schlichtung mit Hilfe des Friedenskoffers wurde von den Kindern darin gesehen, dass sie unmittelbar nach dem Konflikt ihre Schlichtung durchführen konnten.

Conny L., 9. Jahre am 11.03.04

112. *I: Ist das richtig, habt ihr eure Schlichtung mit der Monique gemacht*
 113. *direkt im Anschluss an euren Streit in der Pause?*
 114. *K. Ja, also wir haben uns in der großen Pause ja gestritten, und haben*
 115. *wir dann danach in der Frühstückspause sagen wir das dann immer der*
 116. *Frau Blum sind wir dann direkt raus gegangen und haben das dann*
 117. *geklärt.*
 118. *I: War das besser, als wenn man auf eine Streitschlichtung warten*
 119. *muss?*
 120. *C: Ja es war besser, weil wenn man jetzt der Streit länger her ist, dann*
 121. *kann man sich das schlechter vorstellen den Streit, als wenn das jetzt*
 122. *kurz danach ist.*

Den Kindern war es insbesondere wichtig, mit Hilfe der Schlichtung ihren Konflikt zu beenden. Die Länge des Schlichtungsgesprächs und die Tatsache, dass man unter Umständen auf einen Schlichtungstermin warten musste, war für die Kinder eher irrelevant.

Julia, 10. Jahre am 01.12.03

101. *I: Wie lang hat denn eure Streitschlichtung gedauert?*
 102. *J: Eine halbe Stunde glaube ich.*
 103. *I: Und fandest du das zu lang?*
 104. *J: Eigentlich es hat sich gelohnt. Darüber zu reden, die Zettel zu*
 105. *schreiben, hinter die Stühle stellen, es hat sich dafür gelohnt.*

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

84. *I: Ist das denn jetzt ein Problem, dass man jetzt so ein bisschen warten*

85. *muss auf so eine Streitschlichtung, dass man das nicht sofort klären*
 86. *kann?*
 87. *G: (Nichts)*
 88. *I: Findest du das gut oder ist das egal...*
 89. *G: ...egal eigentlich, Hauptsache es wird irgendwann gemacht und dass*
 90. *man sich verträgt.*

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

99. *I: Ist das zu lang?*
 100. *G: Zu lang?*
 101. *I: Also dauert das zu viel Zeit die Streitschlichtung?*
 102. *G: Nein, man sollte sich dafür Zeit nehmen. Das ist wichtig.*

Bezeichnend war, dass gerade Paul, dessen Schlichtung nicht mit positiven Ergebnis abschloss, sich über den zeitlichen Aufwand beschwerte. Er fühlte sich ja auch gezwungen, zur Schlichtung gehen zu müssen.

Paul, 10. Jahre am 27.11.03

32. *I: Was gefällt dir denn nicht so unbedingt gut an der Streitschlichtung?*
 33. *P: Dass das so lange und so dauert.*
 34. *I: Aha.*
 35. *P: Da will man lieber lange lernen.*
 36. *I: Du willst lieber mehr lernen? Aha, was findest du denn dauert so lange*
 37. *an der Streitschlichtung?*
 38. *P: Ja, das mit dem Erklären und so. Da muss man dann erst immer*
 42. *warten so lange. (...)*
 43. *I: Und so die Übungsstunden, dauern dir die Übungsstunden zu lange?*
 44. *P: Auch nicht gut.*

Insgesamt kann man aber sagen, dass sich das Schlichtungssystem auch in seinen zeitlichen Dimensionen an der Gertrudis Schule bewährt hat. Eine Gesprächsdauer von 45 min ist von den Kindern gut zu bewältigen. Die Festlegung der Schlichtungstermine auf zwei feste Tage in der Woche wird von den Kindern gut akzeptiert und schafft ihnen Klarheit, wann sie ihren Konflikt verhandeln können.

7.6.7.2. Das „Besondere“/„Wichtige“ an der Streitschlichtung

Vor allem die Intensität mit der die Kinder die Schlichtung nutzten warf natürlich die Frage auf, was denn die Schlichtung im Vergleich zur herkömmlichen Konfliktlösung auszeichnete und ihr somit zu einer so breiten Akzeptanz unter der Schülerschaft verhalf. Die Begründungen waren hier vielfältig und obgleich jedem Kind unterschiedliche Punkte am Schlichtungsgespräch besonders wichtig waren, kann doch gesagt werden, dass die Konfliktlösung mittels des BMM aus Sicht der Kinder weiter zu gehen scheint, als es ein Vertragen unter den Kindern allein oder eine von einer Lehrkraft vorgegebene Streitleistung zulässt. Gerade der Aspekt, dass die Kinder über ihre inneren Gefühle in dem Konflikt in der Schlichtung reden konnten, scheint hier ein wichtiges Kriterium zu sein.

Jan, 9. Jahre am 01.12.03

22. I: Was ist denn daran besonders?

23. J: Ja, dass man das, was man auf dem Herzen hat, dass man das los

24. wird.

Annika, 10. Jahre am 01.12.03

22. I: Was ist denn hier so besonders?

23. A: Wie meinen sie das?

24. I: Ich meine hier in der Streitschlichtung?

25. A: Dass man hier so die ganzen Sorgen so raus erzählen kann, und dass

26. man den Streit klären kann.

Die Atmosphäre der Konfliktverarbeitung scheint in der Schlichtung eine andere zu sein, als z. B. bei einem Konfliktgespräch auf dem Schulhof.

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

27. I: Was fandst du den so besonderes an der Streitschlichtung?

28. K: Ja, dass man da noch mal über das reden kann und dass man einem

29. zuhört,.....

30. I: Und redet ihr denn hier anders mit einander in der Streitschlichtung als

31. auf dem Schulhof?

32. K: Ein bisschen, hier benutzt man keine Schimpfwörter und so, auf dem

33. Schulhof streitet man sich immer noch ein bisschen mehr, da schreit man

34. sich so an. Und hier oben macht man das nicht.

35. I: Und warum ist das so? Warum schreit man hier oben nicht?

36. K: Weil man hier ja Streitregeln hat und Frau Blum die auch überwacht.

Martha, 9. Jahre am 27.11.03

85. I: Ist das was besonderes, wenn man über den Streit noch mal redet?
86. M: Ja weil man kann dann auch sich besser vertragen, weil wenn man
87. nicht in die Streitschlichtung geht, und man einen ganz dollen Streit hat,
88. dann kann man nicht gut miteinander reden und man beschimpft sich und
89. man haut sich ...

Julia, 10. Jahre am 01.12.03

51. I: Was war denn jetzt das Besondere, dass man das jetzt in der
52. Streitschlichtung geklärt hat, als wenn man das z. B. auf dem Schulhof
53. allein klärt?
54. J: Also, das ist hier was ganz anderes, weil sonst fängt man wieder an so
55. was zu sagen, wie stimmt gar nicht und so. Aber in der Streitschlichtung
56. lassen wir uns ausreden und wir sagen uns immer wie es uns geht du
57. so... Dann sagen wir das derjenige das gemacht hat und so, und dann
58. antwortet derjenige, ja, ich hab das und das gemacht, und dann fragt die
59. Frau Blum zum Beispiel würdet ihr euch denn wieder vertragen? Und
60. dann sagen wir ja. Oder die anderen, die den Streit nicht lösen, sagen
61. nein.

Dies ermöglichte es den Kinder Dinge zu bereden, die in anderen Situationen nicht zur Sprache gekommen wären.

Jenny, 9. Jahre am 27.11.03

62. I: Was ist denn das besondere an der Streitschlichtung?
63. J: Ja, dass die Conny das zugeben soll.
64. I: Aber was ist denn daran anders, wenn man das hier in der
65. Streitschlichtung macht, als wenn man das allein...
66. J: Ja, wenn man ja allein redet, dann kriegt man das manchmal raus,
67. dann sacht sie das auch, aber manchmal will sie dann nicht nachgeben,
68. hat sie ja bei Frau Blum auch nicht gesagt, wo wir alle zusammen waren.
69. I: Aber du meinst, sie würde es hier sagen.
70. J: Ja.
71. I: Und wie kommst du darauf? Wieso sollte das hier passieren?
72. J: Ja die sacht das sonst nicht, wenn wir uns darüber unterhalten, die
73. sacht das irgendwie nur bei der Streitschlichtung.

Eine nachhaltige Konfliktlösung scheint den Kindern durch ein Gespräch nach dem BMM eher möglich, als in einer normalen Kommunikation.

Jana, 10. Jahre am 27.11.03

42. J: Weil.. weil... die Streitschlichtung, die kann die Streits ja auch
 43. verhindern. Wenn man das einmal so gehört hat, dass man das nie
 44. wieder tun soll, dann macht man das auch nicht mehr.
 45. I: Hat das ne andere Wirkung als wenn man sich normal verträgt?
 46. Beschreib das mal?
 47. J: Weil hier kann man den Streit auch noch mal offen erzählen und klären
 48. und da wenn man sich einfach nur so verträgt, da könnte das auch immer
 49. wieder passieren.

Einige Kinder berichten aus ihrer Erfahrung, dass sich das soziale Verhältnis zu einer Mitschülerin insgesamt positiv verändert habe.

Leticia, 9. Jahre am 27.11.03

32. I: Und was ist so das Besondere an der Streitschlichtung?
 33. L: Das danach, ich hatte schon mal mit der Jana und der Eiline eine
 34. Streitschlichtung da und da wir möchten die da gar nicht leiden
 35. gegenseitig, und ja und dann sind wir zu Streitschlichtung gegangen und
 36. danach waren wir Freunde, dann es hat gewirkt, wir hatten uns total
 37. gestritten und jetzt vertragen wir uns gut und spielen zusammen.

Auch alltägliche Gründe aus dem Schulablauf sprechen nach Ansicht der Kinder für das BMM. Sie finden es positiv, dass sie mit ihren Konflikten ernst genommen werden. Dies scheint im normalen Schulalltag nicht immer möglich zu sein.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

70. I: Und wie kommst du darauf, dass das jetzt in der Streitschlichtung
 71. funktionieren wird? Weil es hat ja vorher nicht geklappt.
 72. G: Nein, aber wir machen das ja sonst auch immer sofort nach der Pause
 73. und so und dann hat Frau Blum nicht immer die Nerven dazu das zu tun.
 74. Weil die Aufsichten sagen dann ja meistens eh dazu klärt das oben in der
 75. Klasse. Und Frau Blum hat dann keine Zeit dafür.
 76. I: Und hier klärt ihr das dann ja auch untereinander. Ist das etwas
 77. anderes, als wenn Frau Blum das macht?
 78. G: Ja.

79. *I: Was ist denn da wohl so anders?*
 80. *G: Ja, da kann man halt sich so aussprechen, das kann man ja so sofort*
 81. *nach der Pause nicht.*
 82. *Wir wurden auch schon mal 5 min nach draußen geschickt, aber das hat*
 83. *dann auch irgendwie nicht geklappt, da hat er mich dann schnell wieder*
 84. *geärgert.*

Die Verbindlichkeit des Friedensvertrags ist für die Kinder ebenfalls ein Punkt, der ihr Vertrauen in die Friedenslösung stärkt.

Gilda, 9. Jahre am 27.11.03

48. *I: Was ist denn da wohl anders, wenn man jetzt so einen Streit in der*
 49. *Streitschlichtung klärt, als wenn man das allein macht oder mit einer*
 50. *Lehrerin?*
 51. *G: Das ist anders, weil da kann man sagen, was man erwartet, und dass*
 52. *kann man auch noch aufschreiben und dann kann man den damit immer*
 53. *darin erinnern, dass er damit aufhört.*

Ein weiterer Aspekt, der schon im Rahmen der Empathiefähigkeit der Kinder angesprochen wurde, ist die Tatsache, dass einige Kinder in der Situation der Streitschlichtung besser über ihr eigenes Verhalten nachdenken können.

Anabelle, 10. Jahre am 28.01.04

25. *I: Was war denn danach anders?*
 26. *A: Also für mich war es anders die ganzen Sachen die ich runter reden*
 27. *wollte wie es war und vielleicht noch mal vorstellen, wie es Lotta geht, das*
 28. *konnte ich zwar auch ohne Streitschlichtung, aber es ist recht kompliziert,*
 29. *weil es ist doof, man möchte ja nicht ganz so gerne zugeben, was man*
 30. *getan hat, vor allem nicht, wenn man selber hauptschuldig ist an dem*
 31. *Streit und oder deswegen könnte ich auch nicht zu Lehrern oder Eltern*
 32. *gehen, und so und deswegen muss ich in die Streitschlichtung, weil wenn*
 33. *das so ne dummen Streite sind.*

7.6.7.3. Gründe in die Streitschlichtung zu gehen

Ein ganz wichtiger Punkt im Hinblick auf die Akzeptanz des BMM ist natürlich auch die Frage nach den Gründen und der Motivation in den konkreten Schlich-

tungssituationen tatsächlich das BMM als Angebot zur Konfliktlösung wahrzunehmen. Fast geschlossen berichten alle Kinder, die eine Schlichtung besuchten, dass ein entscheidender Impuls von Seiten der Lehrkräfte gesetzt wurde.

Klara, 11. Jahre am 01.12.03

17. I: Wer kam denn auf die Idee?
18. K: Frau Blum.
19. I: Also die hat euch das vorgeschlagen?
20. K: Mhm. (ja)
21. I: Und währt ihr da selber darauf gekommen?
22. K: Weiß ich nicht, ich glaube schon.

Conny P., 10. Jahre am 11.03.04

26. I: Und wie seid ihr dann auf die Idee gekommen, das hier mit einem
27. Streithelfer zu machen?
28. C: Weil die Frau Blum das gesagt hat, wir sollten das mal ausprobieren.
29. I: Wolltet ihr das auch?
30. C: Mhm. (ja)

Wichtig ist hierbei festzustellen, dass die Kinder durchweg angaben nicht zur Schlichtung gezwungen oder überredet worden zu sein. Die Kinder sind der Meinung freiwillig zur Schlichtung zu gehen und antizipieren den Vorschlag der Lehrkräfte als ihren eigenen Vorschlag.

Laila, 10. Jahre am 27.11.03

51. I: Wie seid ihr denn überhaupt hier auf die Streitschlichtung gekommen,
52. dass ihr hier hingehen wolltet?
53. L: Ja, ich glaube Annika hat das zuerst gesagt, und danach hat Annika
54. das Frau Blum gesagt und dann hat Frau Blum noch mal gesagt, wir
55. sollen zur Streitschlichtung.
56. I: Und ist denn von euch einer auf die Idee gekommen zur
57. Streitschlichtung zu gehen, oder war das Frau Blums Idee?
58. L: Ja Annika, Annikas und meine Idee war es auch.

Mazen, 9. Jahre am 20.11.03

52. I: (...) Also die Frau Blum hat euch das vorgeschlagen, aber ihr seit
53. doch freiwillig dann gegangen oder hat Frau Blum gesagt ihr geht jetzt
54. hier rein?

55. *M: Ne, wir konnten uns aussuchen wer jetzt in die Streitschlichtung geht*
56. *und den Streit schildern.*
57. *I: Und wer hat das dann entschieden, dass ihr hier seid?*
58. *M: Ich hab dann zu dem Jan gesagt, ich gehe da auf jeden Fall hin, ich*
59. *will den Streit jetzt klären, (...) ja. Dann hat die Frau Blum ein Datum*
60. *gesagt und dann bin ich dann hier hin gegangen.*

7.6.7.4. Zusammenfassung

Die Kinder bringen der Schlichtung nach dem BMM eine hohe Akzeptanz entgegen. Fast die Hälfte der Jahrgangsstufenstärke hat in irgendeiner Form eine reale Schlichtung nach der Methodik des BMM ausprobiert. Hauptgründe, warum die Kinder in die Schlichtung gingen, waren eine tiefergehende verbale Aufarbeitung des Konfliktes und die damit einhergehende Möglichkeit den Streit auch auf emotionaler Ebene zu lösen. Die Kinder entschieden sich für eine Konfliktlösung im Wege der Mediation, nachdem sie die Erfolgchancen einer Konfliktlösung innerhalb der ihnen bekannten Möglichkeiten verglichen. Dabei wurden als Alternativen immer wieder die Streitleistung durch eine Lehrkraft oder in „normaler“ Schulkommunikation unter den Kindern allein angeführt. Vorteile des BMM wurden insbesondere in der Nachhaltigkeit und verbindlicheren Konfliktlösung gesehen. Aufgrund des intensiven Gesprächs können die Kinder offenbar zu einem nachhaltigeren Frieden kommen. Unterstützt wird dies durch die Vereinbarungen in den Friedensverträgen, deren Verbindlichkeit für die Kinder außer Frage steht. Ein weiteres wichtiges von den Kindern benanntes Kriterium, welches sich nicht anhand des Erfolges eines möglichen Schlichtungsgesprächs bemisst, sondern auf die Methodik als solche abzielt, ist die gefühlte Atmosphäre in der Mediation. Die Streitschlichtung wird besucht, weil sich die Verhandlungssituation schon in ihrer gesamten Konstellation von der Schulhofsituation abgrenzen lässt. Der Schlichtungsraum und seine Herrichtung mit Kerzen und Tischdecken präsentiert eine behagliche Stimmung, die schon eine auf die Sache beruhigende Wirkung entfaltet. Die Kinder erkennen dies für sich als Vorzüge und sind der Meinung, dass in dieser Atmosphäre auch Gründe und Auslöser des Konfliktes zur Sprache kommen könnten, deren Diskussion in anderer Situation unmöglich erscheinen. Wichtigster Punkt hierbei ist die Reflektion der Gefühle und des eigenen Verhaltens. Dabei geht es den Kinder nicht nur darum das Gegenüber zu verstehen, sondern auch mit ihren eigenen (Schuld)gefühlen umgehen zu können. Eine so weitreichende Aufarbeitung der Konflikte findet auf dem Schulhof nicht statt, obgleich sie aus Sicht der Kinder in einigen Fällen als Notwendigkeit angesehen

wird. Dies wird auch durch die Einschätzung der alternativen Schlichtungsmöglichkeiten deutlich. Die Kinder bemängeln beispielsweise, dass der Konfliktlösung durch die Lehrkraft oftmals gar keine Zeit zur genauen Schilderung des Streitfalles verbleibt. Die Pausenaufsicht verweist die Kinder mit ihrem Streit an die Klassenlehrkraft. Diese kann dann häufig dem Streit nur einen sehr beschränkten zeitlichen Rahmen einräumen, da der Lehrplan drückt. Dies wird von den Kinder noch nicht einmal negativ kritisiert, wohl aber in einer Begründung für die Akzeptanz des BMM positiv widergespiegelt. Sie fühlen sich im Mediationsgespräch mit ihren Konflikten ernst genommen. Hier erfährt der Sachverhalt den gebührenden Rahmen, den er für die Kinder in emotionaler Hinsicht ohnehin schon einnimmt. Natürlich beschäftigen sich die Kinder fortwährend mit ihrer sozialen Situation. Konflikte wirken dabei belastend. Auch wenn der Anlass aus der Sicht eines Erwachsenen als Bagatelle eingestuft wird, kann er aus Sicht des involvierten Kindes durchaus ernsteren Ausmaßes sein. Daher verlangen die Kinder nach einer ausreichenden Befassung mit ihren Konflikten.

Einen sehr großen Einfluss auf die Akzeptanz der Streitschlichtung von Seiten der Kinder, scheint die Haltung der Lehrkräfte zum Mediationsmodell zu haben. Fast alle Kinder geben an, in irgendeiner Weise Ermutigungen ein Schlichtungsverfahren zu beginnen, von Seiten einer Lehrerin erfahren zu haben. Hier spielt wohl die Vorbildfunktion der Lehrkräfte eine herausragende Rolle. Nur was auch von den „Autoritäten“ der Institution Schule als ernsthafte Handlungsalternative akzeptiert wird, kann auch von den Kindern als „Lernende“ für ihre eigenen Interaktionen in Betracht gezogen werden. Dabei handelt es sich nicht nur um direkte verbale Ansprachen, sondern es wird die gesamte Einbettung des Konzeptes in den Schulalltag von den Kindern wahrgenommen.



Abbildung 20: Zeichnung einer Schülerin, 9 Jahre, der Gertrudis Schule

8. Kapitel

Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung

Im Rahmen der Feinanalyse und Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse sollen nun die Ergebnisse speziell in Bezug auf die Untersuchungsfragen und im Hinblick auf die vier untersuchungsrelevanten Dimensionen abschließend beleuchtet werden. Gleichzeitig soll versucht werden, neben dem Aufzeigen von Stärken und Schwächen des Präventionsprogramms, Vorschläge für mögliche Verbesserungen zu unterbreiten um Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterentwicklung des Programms aufzuzeigen.

8.1. Ergebnisse in Bezug auf die Förderung von „Life Skills“

Als zentrale und wohl wichtigste Frage stellte sich die Wirksamkeit des BMM in Bezug auf die Förderung der Life Skills der Kinder heraus. Untersucht wurden die Auswirkungen des BMM auf das schulische Selbstkonzept der Kinder, ihr Gefühl der sozialen Integration und ihre Empathiefähigkeiten. Letztlich kann wohl nach Betrachtung aller drei Kriterien eine positive Bilanz der Wirkungsweise des BMM in der Umsetzung an der Gertrudis Schule gezogen werden.

8.1.1. Fördert das Programm das schulisches Selbstkonzept und die soziale Integration

In den Bereich des schulischen Selbstkonzepts und der sozialen Integration schätzen sich die Kinder sowohl in der Befragung im Oktober 2003 als auch im Juli 2004 deutlich besser ein, als es die von den FEES 3.-4. Autoren untersuchten Kinder der Kontrollgruppe taten. Es kann also gesagt werden, dass die Kinder der Gertrudis Schule über gut ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der sozialen Integration und des schulischen Selbstkonzeptes verfügen. Berücksichtigt man, dass das BMM in den untersuchten Klassen bereits im ersten Schuljahr eingeführt wurde, so scheint die dreijährige Arbeit mit dem BMM erste positive Wirksamkeiten zu zeigen. Die Selbsteinschätzungen aller Kinder blieben im Vergleich der Oktober 2003 und Juli 2004 Befragung stabil. Es kann gesagt werden, dass die Kinder diese Einschätzungen verinnerlicht haben und konstant über den Untersuchungszeitraum positiv einschätzten. Das BMM scheint daher diese Faktoren nachhaltig zu fördern, denn mit einer solch konstant positiven Selbsteinschätzung über den gesamten Untersuchungszeitraum war im Hinblick auf die Vergleichsgruppe nicht zu rechnen. Es scheinen sich weniger die konkreten Streitschlichtungserfahrung der Kinder bemerkbar zu machen, als vielmehr das intensive Klassentraining. Kinder mit Streitschlichtungserfahrungen schätzten sich nicht anders ein als Kinder ohne Erfahrungen. Eine Auswirkung aufgrund der Schlichtungserfahrungen kann weder im positiven noch negativen Sinne nachgewiesen werden. Interessanterweise schätzten sich die Jungen im Oktober 2003 in beiden Kategorien besser ein als die Mädchen. Im Juli 2004 war dieses Verhältnis genau umgekehrt. In der Kategorie „Schulisches Selbstkonzept“ konnten die Jungen darüber hinaus die sehr positiven Einschätzungen ihrer Angaben aus dem Oktober 2003 nicht halten und schätzten ihre Situation im Juli 2004 etwas schlechter ein. Dies könnte darauf hindeuten, dass langfristig das BMM die Mädchen in Bezug auf die in Rede stehenden Life Skills intensiver fördert, als die Jungen. Andererseits sind die unterschiedlichen Einschätzungen nicht so evident, als dass sie nicht mit einer natürlichen oder situationsbedingten Schwankung erklärt werden könnten. Um wirklich verlässliche Informationen über die Förderintensität erlangen zu können, bedürfte es weitergehende Untersuchungen.

8.1.2. Fördert das Programm die Empathiefähigkeit

Die Auswirkungen des BMM auf die Empathiefähigkeiten der Kinder ist nur schwer fassbar. Insbesondere lässt sich nicht im Sinne einer quantitativen Zu-

nahme feststellen, ob ein Kind nach dem Untersuchungszeitraum über ausgeprägtere empathische Fähigkeiten als früher verfügt, oder nicht. Empathische Fähigkeiten der Kinder zeigen sich immer situationsbedingt und können wohl je nach äußeren Umständen divergieren. Grundsätzlich lies sich jedoch feststellen, dass den Kindern die Übernahme der Rolle des Anderen in und nach einem erfolgreichen Schlichtungsgespräch wesentlich besser gelang als in den Vorgesprächen. Das Argument, dass der Konflikt in der Schlichtung beendet wurde und daher auch leichter die Rolle des Gegenübers von den Kindern übernommen werden konnte, trägt zumindest in soweit nicht, als dass die Kinder auch im Schlichtungsgespräch selber, vor der Einigung den empathischen Teil des Schlichtungsgesprächs besser ausführen konnten, als ihnen dies beispielsweise in den Vorgesprächen gelang. Positiv unterstützend wirkt sich dabei der klar strukturierte Schlichtungsleitfaden und die Klassenübungen aus. Die Kinder wissen durch die Klassenübungen und die Anweisungen aus dem Leitfaden genau die Vorgehensweise, um die Einschätzungen des Gegenübers nachvollziehen zu können. Eine weitere positive Unterstützung bietet der Platzwechsel, der den Kindern den Rollentausch, verknüpft mit einer Handlung, noch einmal konkret in Erinnerung ruft.

Besonders positiv ist festzustellen, dass die Kinder, wenn sie erfolgreich ein Schlichtungsgespräch durchgeführt haben, sich durchweg besser fühlen, als wenn sie den Streit allein und ohne das BMM gelöst hätten. Dabei wird nicht nur herausgestellt die Rolle des Gegenübers besser verstanden zu haben, sondern auch die eigenen Streitanteile nunmehr erkannt zu haben. Gerade das Einräumen eigener Fehler, scheint den Kindern im Rahmen einer Konfliktlösung besonders schwer zu fallen. Haben sie aber einmal im Wege von Empathie einen Zugang zu ihrem Gegenüber gefunden, scheint ihnen die Reflektion der eigenen Position ebenfalls leichter zu gelingen. Dies mag vielleicht daran liegen, dass sie wissen, dass sich ihr Gegenüber im Schlichtungsverfahren in der gleichen Situation befindet.

Schon in den Gesprächen vor den Schlichtungsterminen konnten sich einige Kinder gut in die Situation ihres Streitgegner hinein versetzen. Anderen gelang dies nicht. Häufigster Fehler war es, dass die Kinder versuchten, die Handlungen des Gegenübers aus ihrer eigenen Sicht zu erklären. Dabei schätzten die Kinder die Gefühle des Gegenübers falsch ein oder stellten wage Vermutungen über die Gründe spezieller Handlungsweisen ihres Gegenübers an. Die Kinder interpretierten die Handlungen und die Gefühle des Anderen aus ihrem eigenen Horizont. Nicht immer gelang es durch das Schlichtungsgespräch diese Probleme zu überwinden. Dabei stellte sich ein Zusammenhang zwischen Schlichtungserfolg

und erfolgreichem Empathieteil des Schlichtungsgespräches heraus. Geling es den Kindern die Rolle des Gegenübers für sich zu übernehmen, so konnten sie auch in einem Friedensvertrag alle Streitpunkte ausräumen. Geling ihnen dies nicht, wurden umgekehrt auch nicht alle Streitigkeiten in der Schlichtung geklärt. Es besteht also ein nicht zu unterschätzender Zusammenhang zwischen erfolgreicher Rollenübernahme und erfolgreichem Schlichtungsgespräch.

Für Erfolg oder Misserfolg der Rollenübernahme ließen sich nun einige Gründe aus den Angaben der Kinder isolieren.

Zum Ersten scheint feststellbar, dass die Übernahme der Rolle des Anderen von den Kindern eine hohe Konzentration verlangt. Daher scheint es wichtig zu sein, dass das Schlichtungsgespräch in einer ruhigen Atmosphäre geführt wird und die Kinder nicht abgelenkt sind. Wird die Empathiephase gestört, so fällt es den Kindern schwer bzw. wird es den Kinder unmöglich in einem neuen Versuch die Rolle des Anderen erneut zu übernehmen. Diese Erkenntnis sollte unbedingt beachtet werden, bei der Auswahl eines geeigneten Schlichtungsraumes. Für den späteren selbständigen Einsatz des Schlichtungskoffers oder des Hotabu sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden. Es sollte den Kinder die Möglichkeit gegeben werden sich in der Schule an einen ungestörten Ort zurückziehen zu können. Als Zweites war festzustellen, dass nur die Kinder bereit waren sich in die Rolle des Gegenübers hineinzusetzen, denen etwas an einer erfolgreichen Streitbeilegung im Wege des Schlichtungsverfahrens lag. Hatten sich die Kinder bereits vorher vertragen, oder fühlten sie sich von dem Streit Anlass nicht persönlich betroffen, so ließen sie sich auf den Rollenwechsel nicht wirklich ein. Hier scheint sich zu bestätigen, dass unbedingt auf die Freiwilligkeit der Teilnahme bei der Streitschlichtung zu achten ist. Nimmt ein Kind nicht aus eigenem Entschluss an der Streitschlichtung teil, so scheinen die Voraussetzungen ausgesprochen schlecht zu stehen, ein erfolgreiches Schlichtungsgespräch führen zu können. Möglicherweise sind von diesem Problem eher die Jungen betroffen als die Mädchen. Die Jungen gaben in der Regel vor den Schlichtungsgesprächen bereits an, sich mit ihrem Gegenüber vertragen zu haben. Es scheint bei einigen Jungen das Bedürfnis nach einer intensiven Konfliktlösung, wie sie das Schlichtungsgespräch bietet, nicht so ausgeprägt zu sein wie bei den Mädchen. Ihnen reicht oftmals ein bloßes „Hände schütteln“ um den Konflikt für sich endgültig zu beenden. Die Betonung liegt hier jedoch bei einigen Jungen, denn mindestens die Hälfte aller interviewten Jungen hatte die gleiche Einstellung zur Streitschlichtung wie die Mädchen.

Eine dritte und besonders heikle Ursache für das Scheitern der Übernahme der Rolle des Streitgegners, könnte in dem Problem des zahlenmäßigen Ungleich-

gewichts der widerstreitenden Parteien zu sehen sein. Sieht sich ein Kind im Schlichtungsverfahren allein mehreren Konfliktgegnern gegenüber, so entsteht für es schnell der Eindruck, dass an der Fairness des Verfahrens zu zweifeln ist. In der Folge lassen sich einige Kinder auf einen Rollentausch nicht mehr ein, obwohl sie die Gefühle und Handlungen des Gegenübers, im Sinne von Empathie nachvollziehen konnten. Dies wurde z. B. dadurch deutlich, dass in einem Fall in der Streitschlichtung der Konflikt nicht geklärt werden konnte, jedoch im späteren Spielverhalten von dem Kind, dass die Rollenübernahme verweigerte auf die Bedürfnisse des Gegenüber Rücksicht genommen wurde. Eine andere Reaktion ist es, eine weiter unbeteiligte Person z.B. als Zeuge mit an der Streitschlichtung teilnehmen zu lassen, um den zahlenmäßigen Nachteil auszugleichen. Obwohl hier wiederum das Problem auftreten kann, dass ein Unbeteiligter das Schlichtungsverfahren stört, scheint es doch in solchen Ausnahmesituationen als gerechtfertigt, um den subjektiv strukturellen Nachteil für die zahlenmäßig unterlegenen Kinder auszugleichen. Eine andere Möglichkeit wäre es im Wege des Klassentrainings diese besonderen Problemsituationen intensiv zu üben, um den Kindern die Angst vor einem ungerechten Verfahren zu nehmen. Das Problem des zahlenmäßigen Ungleichgewichts sollte auf jeden Fall in der Weiterentwicklung des BMM Berücksichtigung finden. Es sollte auch bei zahlenmäßiger Ungleichheit darauf hingearbeitet werden, dass sich jedes beteiligte Kind in jede Rolle aller anderen beteiligten Kinder hineinversetzt. Auch wenn sich das Verfahren unter Umständen in die Länge zieht, scheint es im Hinblick auf eine erfolgreiche Vereinbarung unerlässlich im Schlichtungsgespräch alle Rollen zu übernehmen.

8.2. Ergebnisse in Bezug auf die Programmziele des BMM

Gemessen an den eigenen theoretischen Zielsetzungen kann eine durchaus positive Bilanz des BMM gezogen werden. Dabei soll nicht pauschal gesagt werden, das BMM fördere alle Zielsetzungen in jeglicher Hinsicht gleichbleibend intensiv. Vielmehr lassen sich an einzelnen konkreten Situationen Beispiele belegen, wo Ansatzpunkte möglicher positiver Effekte des Programms zu sehen sind.

8.2.1. Fördert das BMM das Klassenklima

Gerade das Klassenklima wird von den Kindern der Gertrudis Schule sowohl im Oktober 2003 als auch im Juli 2004 als besonders gut eingeschätzt. Sie liegen dabei in ihren Einschätzungen deutlich über den Angaben der Kinder, der von den FEES 3.-4. Autoren untersuchten Kontrollgruppe. Es bleiben in der gesamten Betrachtung die Einschätzungen aller Kinder auf gleichbleibend hohem Niveau. Die langfristige Implementierung des BMM an der Gertrudis Schule scheint sich bereits bemerkbar zu machen, so dass die Effekte nicht bloß auf besondere Gründe der einzelnen Erhebungssituationen zurückzuführen sind.

Ähnlich wie in den persönlichen Einschätzungen der sozialen Integration und des schulischen Selbstkonzepts schätzten die Jungen die Situation des Klassenklimas im Oktober 2003 besser ein als die Mädchen. Im Juli 2004 war dieses Ergebnis ebenfalls umgekehrt. Sowohl die Gruppe der Jungen, als auch die Gruppe der Kinder mit Schlichtungserfahrung, schätzten im Juli 2004 die Situation des Klassenklimas schlechter ein als noch zu Beginn der Untersuchung. Daher kann in Bezug auf das Klassenklima nicht davon ausgegangen werden, dass sich zusätzliche Schlichtungserfahrungen der Kinder positiv auf die Einschätzungen des Klassenklimas auswirken werden. Ein Vergleich der Entwicklungen der Mädchen und der Jungen legt es nahe zu vermuten, dass die Förderung der Mädchen durch das BMM in Bezug auf das Klassenklima intensiver ausfällt als bei den Jungen. Sicher bestätigen lässt sich aber auch dieses allein anhand der erhobenen Daten nicht.

8.2.2. Fördert das BMM Fähigkeit zur dialogisch selbständigen Konfliktlösung

Betrachtet man die Auswirkungen des BMM in Bezug auf die dialogisch selbständigen Konfliktlösungsfähigkeiten der Kinder, so gilt es zunächst einmal festzustellen, dass die Kinder im Wege des BMM sich allein eine Lösung für ihre Konflikte überlegt haben. Gingen sie ohne die Möglichkeit der Streitschlichtung noch zur Klassenlehrerin oder zur Pausenaufsicht um ihre Konflikte dort für sich klären zu lassen, werden sie nun im Rahmen des Schlichtungsgesprächs selber tätig. Die Tatsache dass fast die Hälfte aller Kinder aus dem vierten Schuljahr eine Schlichtung besucht hat, macht deutlich, dass die Kinder sehr wohl daran interessiert sind, ihre Konflikte allein zu lösen und zu versuchen, ihre Angelegenheit selbständig zu regeln. Dies muss allerdings relativiert werden, da der Impuls, die Streitschlichtung in den konkreten Konfliktfällen wahrzunehmen in der Regel von den

Lehrerinnen kam. Die permanente Erinnerung durch die Lehrkräfte an die Streitschlichtung scheint unerlässlich für den Erfolg des BMM in der Primarstufe zu sein. Die Kinder bedürfen einiger externer Motivationen, um auch wirklich autonom das Konfliktlösungsangebot des BMM wahrzunehmen. Eine Ursache könnte darin zu sehen sein, dass die Methodik der Streitschlichtung sich vollständig von jenen, den Kindern bisher bekannten Konfliktlösungsstrategien, abhebt. Sowohl in der Familie als auch in der Schule waren es die Kinder gewohnt ihre Konflikte von einem Erwachsenen entscheiden zu lassen. War eine Einigung allein unter den streitenden Kindern nicht mehr möglich, konnten sie die Auseinandersetzung einem Erwachsenen gewissermaßen „zur Entscheidung vorlegen“. Die Streitschlichtung eröffnet den Kinder eine Handlungsoption, in der die Erwachsenen sich aus der Entscheidungsfunktion zurückgezogen haben und den Konflikt zur Beratung nach festen Regeln an die Konfliktparteien gewissermaßen „zurückgegeben“ haben. Die Kinder hatten eine solche Möglichkeit bisher noch nicht kennen gelernt. Es müssen daher zunächst die bisher gültigen Verhaltensmuster aufgebrochen werden, was den Kindern in den aktuellen Konfliktsituationen nicht immer allein gelingt. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Kinder zuerst versuchen eine „herkömmliche“ Streitentscheidung von einer Lehrkraft zu erlangen. Insofern kann es als sinnvolle Umsetzungsaufgabe angesehen werden, wenn die Lehrer die Kinder an die Möglichkeit der Streitschlichtung erinnern. Wichtig erscheint nur, den Kindern die Entscheidung selbst zu überlassen, ob sie die Streitschlichtung besuchen wollen oder nicht.

Alle Kinder, die im Untersuchungszeitraum eine Schlichtung besucht haben, waren von ihren sprachlichen Kompetenzen in der Lage, ihren Gefühlen und Ansichten in Bezug auf den Konfliktfall Ausdruck zu verleihen. Dabei fiel auf, dass die Mädchen einen entwicklungsbedingten Vorteil gegenüber den Jungen hatten. Der Umgang mit dem Schlichtungsleitfaden oder dem Hotabu fiel den Mädchen leichter als den Jungen. Die Herangehensweise an die Streitschlichtungssituation offenbarte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Jungen strichen am Schlichtungsverfahren gerade die Gesprächsregeln besonders heraus. Ihnen war es ganz besonders wichtig, dass diese Regeln im Schlichtungsgespräch einzuhalten waren. Den Mädchen hingegen lag es besonders am Herzen über die eigenen Gefühle und die Empfindungen des Gegenübers sprechen zu können. Während die Jungen also in erster Linie eine faire Gesprächsatmosphäre verlangten, legten die Mädchen gerade auf eine tiefergehende, emotionale Aufarbeitung des Konfliktes wert. Möglicherweise sind diese unterschiedlichen Schwerpunkte für die jeweiligen Geschlechter ein spezifischer Gewinn in Bezug auf die dialogische Selbständigkeit, da sich die Schlichtung aus Sicht der Jungen und

Mädchen gerade aus diesen beschriebenen Gründen von einem normalen Streit unter Gleichaltrigen abhob.

Die Rolle der Lehrerinnen in der Streitschlichtung wurde von den Kindern unter diesen Gesichtspunkten unterschiedlich beurteilt. Für die Jungen war die Anwesenheit einer Lehrkraft im Schlichtungsverfahren wichtig, damit die Gesprächsdisziplin und die Kommunikationsregeln eingehalten wurden. Zwar legten auch einige Mädchen auf diesen Aspekt wert, hinzu kam aber, dass sich eine ganze Reihe der Mädchen in dem Umgang mit dem Konfliktleitfaden sicherer fühlten, wenn eine Lehrerin das Schlichtungsgespräch begleitete. Interessanterweise war es einigen Mädchen wichtig, dass die Lehrerinnen über den Konflikt Bescheid wussten. Möglicherweise haben die Mädchen hier trotz eigenständiger Konfliktlösung das gewohnte System der Konfliktlösung durch einen Erwachsenen noch nicht durchbrechen können. Dies wurde deutlich, nachdem die Kinder gefragt wurden, ob sie sich eine Streitschlichtung auch ohne die Beteiligung einer Lehrkraft vorstellen konnten. Bevor das Hotabu eingeführt wurde, waren hier die Meinungen überwiegend ablehnend. Mit Einführung des Hotabu änderte sich diese Ansicht jedoch sowohl bei einigen Jungen als auch bei einigen Mädchen. Ein Unterschied in der Akzeptanz des Hotabu unter den Geschlechtern konnte nicht festgestellt werden. Es scheinen sich, in Bezug auf die Wichtigkeit der Anwesenheit einer Lehrkraft bei den Schlichtungsgesprächen, die Erfahrungen mit dem Hotabu schon bemerkbar zu machen. Wichtig schien hier, dass die Kinder wählen konnten, ob sie eine Schlichtung mit einer Lehrerin, einer Schülerin oder einem Schüler als Streithelfer, oder mit dem Hotabu durchführen konnten. So konnten sie aus ihrer Sicht den Grad ihrer Eigenverantwortung für das Schlichtungsverfahren selbst bestimmen. Dabei wurde die Möglichkeit der Schlichtung mittels Hotabu insbesondere gelobt, da sich hiermit die Konflikte am „unauffälligsten“ und „geheimsten“ lösen ließen. Zum Abschluss des Schuljahres fühlten sich noch nicht alle Kinder in der Lage das Hotabu allein einzusetzen. Hier fehlte es manchmal an dem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Einige Jungen bezweifelten die Erfolgchancen einer Streitschlichtung, wenn ein Mitschüler oder eine Mitschülerin als Streithelferin fungierte. Als Grund gaben sie mangelnde Autorität der Gleichaltrigen an.

Im Ergebnis kann man schon insgesamt von einer Förderung der dialogisch selbständigen Konfliktlösung der Kinder sprechen. Der Umgang mit dem Hotabu stellt aber an die Kinder in mehrfacher Hinsicht besonders hohe Anforderungen. Es kann nicht erwartet werden, dass alle Kinder das Hotabu nach Abschluss des Trainings sicher werden einsetzen können. Die reine Peer-Mediation wurde von den Kindern nicht in dem Maße angenommen, wie es zum Beispiel aus der Se-

kundarstufe I bekannt ist. Es ließ sich aber schon eine Verlagerung des Schlichtungsverhaltens, weg von der Schlichtung mit einer Lehrkraft im Schlichtungsraum, hin zu den neu erlernten Möglichkeiten feststellen. Es ist dabei nicht außer Acht zu lassen, dass sowohl der gleichaltrige Streithelfer als auch das Hotabu erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres eingeführt worden sind. Die Kinder hatten de facto also nicht viel mehr als 3 Monate Zeit die neu gelernten Methoden auszuprobieren. Die differenzierten Schlichtungsmöglichkeiten des BMM ermöglichen den Kindern eine Situation, in der jedes Kind die geeignete Methodik seinen Bedürfnissen an Selbständigkeit entsprechend wählen kann. Die Differenziertheit der Schlichtungsmöglichkeiten ist daher eher als systematischer Vorteil des BMM zu sehen, der sich an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder orientiert.

8.2.3. Fördert das BMM die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktlösung

Betrachtet man die Wirkung des BMM in Bezug auf die Förderung einer gewaltfreien Konfliktlösung, so können auch hier einige interessante Wirkungsmechanismen beschrieben werden. Zunächst einmal ist festzustellen, dass das BMM nicht in allen Konfliktsituationen zum Einsatz kommt. Auf die Möglichkeiten des Schlichtungsgesprächs wird offensichtlich vermehrt dann zurückgegriffen, wenn den Kindern in ihrer klassischen Interaktion eine weitere konfliktlösende Kommunikation mit dem Konfliktgegner nicht mehr möglich erscheint. Ein solches Kommunikationshindernis scheint sich zum einen dann aufzubauen, wenn der Konflikt sich in seinen zeitlichen Dimensionen besonders lang hinzieht. Die Argumente scheinen in diesen Situationen ausgetauscht und eine Annäherung der Parteien scheint nicht mehr in Sicht zu sein. Ein zweiter Auslöser könnte mit dem Einsatz und der Auswahl der eingesetzten Streitmittel zusammen hängen. In allen in der Streitschlichtung verhandelten Fällen kam es im Vorfeld des Konflikts zu gewalttätigen Auseinandersetzungen. Die Kinder scheinen dabei die Intensität des Konflikts nach der Intensität der eingesetzten Streitmittel zu beurteilen. Ein Streitmittel mutet dabei um so verwerflicher an, je intensiver die ausgelösten (körperlichen) Schmerzen ausfielen. So wurde im Allgemeinen ein Konflikt als „harmloser“ angesehen, soweit nur verbale Beschimpfungen benutzt wurden und keine körperlichen Gewaltmittel eingesetzt wurden. Diese Wertung kann allerdings nicht pauschaliert werden, da es in den konkreten Situationen auch immer auf die eigenen Befindlichkeiten des Opfers ankam. So konnten in manchen Fällen schon verbale Beleidigungen oder bloßes Ignorieren von den Betroffenen als ausreichender Angriff bewertet werden, um weitere (konfliktlösende) Kommunikationen mit dem Streitgegner abubrechen. Hier spielt

Streitgegner abubrechen. Hier spielt es eine Rolle, in welcher sozialen Beziehung die Kinder vormals zueinander standen. In engen freundschaftlichen Beziehungen versuchten die Kinder selbst ein möglichst mildes Mittel zu wählen, um den Konfliktgegner nicht unnötig zu verletzen. Gleichzeitig empfanden die Angegriffenen auch schon den Einsatz leichterer Gewaltmittel als intensive Angriffe, je näher ihnen der Konfliktgegner persönlich stand. Bei der Auswahl der Streitmittel war übrigens kein Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen. Die Mädchen schlugen und traten genauso wie die Jungen.

Gerade in solchen Situationen scheint das Schlichtungsmodell des BMM den Kindern überhaupt erst wieder eine Kommunikationsmöglichkeit zu eröffnen. Die Kinder nutzen offensichtlich die Schlichtung, um wieder miteinander ins Gespräch zu kommen. In den Erwartungen an das Schlichtungsgespräch ging es nicht nur um die Handlungen des Streitgegners, sondern die Kinder schienen auch ihr eigenes Verhalten „kritisch“ aufarbeiten zu wollen. In der Situation der „Nonkommunikation“ mit dem Streitgegner, schien die Kinder auch ihr eigenes Fehlverhalten vermehrt zu bedrücken.

Das Schlichtungsverfahren zeigte in dem Prozess der Konfliktbewältigung gleich in mehrfacher Hinsicht Wirkung. Mit der Anmeldung zum Schlichtungsgespräch stellten die widerstreitenden Parteien ihre gegenseitigen Angriffe aufeinander ein. Es wurde quasi ein „Waffenstillstand“ geschlossen. Gleichzeitig beschäftigten sich die Kinder wieder mit der Beilegung des Konflikts. Diese Wirkung scheint aus kriminologisch gewaltpräventiver Sicht bemerkenswert, da die Kinder offensichtlich einen Aufschub der sofortigen Bedürfnisbefriedigung akzeptieren und sich auf eine spätere Klärung des Konfliktes verließen. Es scheint sich somit ein wichtiges Lernziel in Bezug auf gewaltpräventive Maßnahmen zu verwirklichen.²⁷⁸ Den Kindern reichte es dabei nicht aus, sich wieder zu vertragen, sondern es bestand in der Regel das Bedürfnis sowohl den Streitanlass, als auch die spätere Auseinandersetzung in ihren Einzelheiten aufzuklären. Der strukturierte Gesprächsleitfaden bedeutete den Kinder dafür eine akzeptierte Verständigungsmethode, auch wenn nicht alle Schlichtungsgespräche gleich erfolgreich verliefen. Wichtiges Element für die gewaltfreie Konfliktlösung stellte der Friedensvertrag dar. Die verschriftlichten Vereinbarungen des Friedensvertrags hatten für die Kinder offenbar eine hohe Verbindlichkeit. Sie gaben ihnen die Möglichkeit den Gegenüber an sein zugesichertes, zukünftiges Verhalten zu erinnern, und enthielten gleichzeitig klare Regeln, wie das eigene Verhalten nach den Vereinbarung auszusehen hatte. Die Tatsache, dass die Kinder im Friedensvertrag oftmals auch weitere

²⁷⁸ Vgl., Trautmann, T., Bei Euch ist doch alles so niedlich! In: Schüler `95 Gewaltlösungen, 1995 S. 102

gemeinsame Aktivitäten vereinbart haben, gab den Kindern die Möglichkeit ihre soziale Beziehung kurzfristig wieder zu normalisieren.

8.2.4. Fördert das BMM das friedvolle Zusammenleben der Kinder

Im Rahmen des friedvollen Zusammenlebens ließen sich vordergründig im tatsächlichen Schulalltag keine so deutlichen Wirkungen des BMM feststellen, wie es die kognitiven Entwicklungen der Kinder vermuten ließ. Gerade im tatsächlichen Auftreten von Gewalt an der Schule schien sich zunächst wenig geändert zu haben. Bemerkenswerterweise scheint sich aber die Einstellung der Kinder zu Gewalt an einigen Punkten geändert zu haben.

Gewalt trat überhaupt nur in Form von verbaler und körperlicher Gewalt unter den Schülern an der Gertrudis Schule auf. Über Tatbestände wie Wegnahme oder Sachbeschädigungen wurde in so verschwindend geringem Maße berichtet, dass sie zu vernachlässigen waren. Dies galt sowohl für die Ergebnisse in der Oktober 2003 als auch der Juli 2004 Befragung. Zwischen 10- 16% der Kinder berichteten Opfer oder Täter körperlicher Gewalt gewesen zu sein. Die Angaben zu den jeweils unterschiedlichen Befragungszeitpunkten entsprachen sich in etwa, so dass keine Entwicklung festzustellen war. Auffällig war nur, dass es mehr Täter als Opfer in der Untersuchungsgruppe gab. Die Kinder scheinen dabei ihr eigenes Verhalten kritischer zu beurteilen, als das ihrer Mitschüler. Dieser Trend war besonders bei den Jungen zu beobachten und verstärkte sich noch in der Abschlussbefragung im Juli 2004. Dennoch kann von einer normalen bis eher geringen Quote von körperlicher Gewalt an der Schule gesprochen werden. Ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen konnte in Bezug auf die Opferstellung oder Täterschaft von körperlicher Gewalt nicht festgestellt werden. Lediglich die Kinder, die im Laufe des Untersuchungszeitraums eine Streitschlichtung besucht hatten, sahen sich etwas häufiger als Opfer von körperlicher Gewalt. Dies könnte mit den jüngsten Erfahrungen aus den in der Schlichtung verhandelten Konflikten resultieren.

Die Akzeptanz verbaler Aggressionen lag indes ungleich höher als bei körperlicher Gewalt, wobei im Vergleich der Erhebungszeitpunkte eine deutlich abnehmende Toleranz festzustellen war. Im Oktober hielten noch etwa 25% Beschimpfungen für nicht so schlimm. Im Juli 2004 waren es dagegen nur noch etwa 18%. Die Kinder schienen auf Beleidigungen sensibler zu reagieren. Auffallend war, dass die Jungen verbale Beschimpfungen eher akzeptierten als die Mädchen. Diese Diskrepanz verstärkte sich in der Abschlussbefragung weiter. Kinder, die

Schlichtungserfahrungen im Laufe der Untersuchung gemacht hatten, lehnten ebenfalls deutlich häufiger verbale Beleidigungen im Juli 2004 ab, als sie es noch im Oktober 2003 taten. Hier scheint sich wiederum ein Indiz dafür zu finden, dass das BMM eher die Mädchen fördert, als die Jungen. Die Effekte bei den Mädchen erscheinen auffällig höher als bei den Jungen. Die Entwicklung der Kinder mit Streitschlichtungserfahrung entsprach indes dem allgemeinen Trend und ließ keine Schlüsse auf weitere positive Effekte zusätzlicher Schlichtungserfahrung zu. Festzustellen waren weiterhin einige Veränderungen im Ausmaß des Aggressionspotentials der Kinder. Wiesen im Oktober 2003 noch etwa 18% der Kinder ein hohes Aggressionspotential auf, waren es im Juli 2004 nur noch 8%. Dabei fiel auf, dass sich dieser Trend fast ausschließlich auf Entwicklungen bei den Mädchen zurückführen ließ. Blieben die Werte bei den Jungen innerhalb der Vergleichszeitpunkte in etwa gleich, so fand sich bei den Mädchen im Juli 2004 mit knapp 3% der Schülerinnen fast gar keine Gruppe mehr, die ein hohes Aggressionspotential aufwies. Zum Vergleich lag dieser Wert im Oktober 2003 bei den Mädchen mit knapp 18% noch etwa so hoch wie bei den Jungen. Auch die Kinder, die eine Streitschlichtung besucht hatten, wiesen im Vergleich zur Befragung im Oktober 2003 im Juli 2004 einen um etwa 10% geringeren Anteil von Kindern mit hohem Aggressionspotential auf. Hier könnte sich eine erfolgreiche Streitschlichtung positiv auf die Entwicklung der Kinder ausgewirkt haben.

8.3. Ergebnisse in Bezug auf internationale Erfahrungen und Standards

Misst man den Erfolg des BMM an Kriterien, die nach internationaler Erfahrung die Umsetzung eines Gewaltpräventionsprogramms gewährleisten sollen, so lassen sich auch hier einige positive Ergebnisse beschreiben.

Gerade die Tatsache, dass an der Gertrudis Schule das BMM in allen Jahrgangsstufen eingesetzt wird, zeigt, dass die Schule sich um einen kontinuierlichen Einsatz des BMM bemüht. Mittlerweile wurde das BMM auch in das Schulprogramm einbezogen, so dass gewaltpräventives Arbeiten zu einem schulischen Grundziel erklärt wurde. Das Training erschöpft sich nicht bloß in einzelnen Projekttagen, sondern baut in seinem Klassentraining auf vorherige Lerneinheiten auf. Wichtig für eine langfristige und kontinuierliche Umsetzung erscheint es weiterhin, dass im schulischen Umfeld die Rahmenbedingungen für den Einsatz des Schlichtungsprogramms geschaffen wurden. Neben dem Streitschlichtungsraum, den Friedenskoffern und der Friedensbank auf dem Schulhof befindet sich in jeder Klasse ein Bereich, der die Kinder an die Streitschlichtung erinnert. Hier lie-

gen die Anmeldekarten aus und die Schlichtungsregeln sind auf einer Wandzeitung vermerkt. Die Verbindung von Klassentraining und Streitschlichtung gewährleistet, dass alle Kinder von dem Programm profitieren können, auch wenn sich nicht die Streitschlichtung besucht haben. Die didaktische Umsetzung der Klassentrainings entspricht dem Entwicklungsstand der Kinder. Der Einsatz von Handpuppen und Rollenspielen bezieht die Kinder direkt in die Streitgeschichten mit ein. Dabei sind die Themen der Streitgeschichten aus der Alltagswelt der Kinder gewählt und können von diesen gut nachempfunden werden.

Dennoch bietet sich bei der Auswahl der Streitgeschichten weiteres Potential, bestimmte Sondersituationen, die sich in den Streitschlichtungen ergeben können, zu üben; so etwa das Problem der zahlenmäßig ungleichen Streitparteien. In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede bieten sich in der Programmumsetzung weitere Möglichkeiten. Die Einführung des BMM erfolgte für Jungen und Mädchen mit gleichen Mitteln und gleichen Streitgeschichten. Auf besondere geschlechtsspezifische Unterschiede wurde im Rahmen der Einführung keine Rücksicht genommen. Gerade hier bietet sich Potential, bedenkt man die Tatsache, dass Jungen und Mädchen aus zum Teil unterschiedlichen Gründen später die Streitschlichtung besuchen.

Zur kontinuierlichen Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule gehört auch der Versuch der Vernetzung der Arbeit mit dem Präventionsprogramm. Dabei wird zum einen der horizontale Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte innerhalb der Schule unterstützt, zum anderen innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft der Austausch mit anderen Grundschulen gesucht. In vertikaler Hinsicht gibt es sowohl Zusammenarbeiten mit weiterführenden Schulen als auch mit Kindergärten. Verschiedene gewaltpräventive Bemühungen der einzelnen Institutionen können somit aufeinander abgestimmt werden. Dabei zeigt sich der Umgang mit dem BMM als besonders flexibel, da auch speziell für Kindergärten oder weiterführende Schulen Trainingseinheiten entwickelt worden sind und erprobt werden.

Lehrer, die das BMM einsetzen wollen, absolvieren ein dreiteiliges Ausbildungseminar zu Schulmediatoren. Das Lehrertraining ist nach den Grundsätzen des Bundesverbands für Mediation e.V. aufgebaut und umfasst etwa 60 Stunden. Dabei wird nicht nur das Programm vorgestellt und der sichere Umgang mit den Methoden und Techniken des BMM vermittelt, sondern es gibt eine starke Tendenz zur Vernetzung mit anderen Lehrern und Schulen. Die Thomas Morus Akademie ist die Anlaufstelle für den Erfahrungsaustausch. Einzelne Lehrer oder Vertreter der Schulen können somit auf kurzem Wege miteinander in Kontakt treten. Die Thomas Morus Akademie bietet neben den Lehrertrainingsseminaren, Begleitungen zur Einführung des Konzeptes in den Schulen an. Diese umfassen Projek-

te an den Schulen, im Rahmen von Schulkonferenzen oder pädagogischen Tagen, aber auch konkrete Hilfen bei schulspezifischen Umsetzungsproblemen. Weiterhin werden Materialien oder Literatur vor- und zur Verfügung gestellt, die eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem BMM ermöglichen. Die Gertrudis Schule hat den großen Vorteil, dass die Schulleiterin selbst zur Fortbildung der Lehrer befähigt ist. Den mit dem Programm arbeitenden Lehrern bietet sich dadurch eine kompetente Ansprechpartnerin, für Fragen bei der praktischen Umsetzung des BMM an der Schule. Im Streitschlichtungsraum werden an der Gertrudis Schule eine Fülle von Unterrichtsmaterialien bereitgehalten. Neben didaktischen Einsatzmitteln wie Streitgeschichten und Unterrichtsfolien findet sich auch eine kleine Bibliothek zum Thema Streitschlichtung. Die Lehrer können sich über die entwicklungstheoretischen Hintergründe des BMM informieren. Schließlich werden die Erfahrungen aus der Streitschlichtung in regelmäßigen Abständen in den Lehrer- und Schulkonferenzen vorgestellt und es wird über aktuelle Entwicklungen berichtet. Daher ist das Programm auch umfänglich in Bezug auf Fortbildung und Information der Lehrkräfte in der Gertrudis Schule integriert.

Die Eltern werden ebenfalls in die Arbeit mit dem BMM eingebunden. Schon im Rahmen der Anmeldung der Kinder an der Gertrudis Schule wird auf die gewaltfreie Ausrichtung der Schule hingewiesen. Den Eltern wird das Schulprogramm vorgestellt, in dem das BMM mit seiner gewaltpräventiven Ausrichtung einen Schwerpunkt sozialpädagogischer Lernziele bildet. In verschiedenen Klassenkonferenzen wird im Verlauf der kindlichen Schulkarrieren über das BMM berichtet. Ein Teil der Elternarbeit ist das Elterntraining für den Einsatz des BMM im familiären Umfeld. Hier können die Eltern freiwillig den Umgang mit einem gekürzten Schlichtungsleitfaden erlernen, um die Streitschlichtung in der eigenen Familie ausprobieren und einsetzen zu können. Ziel ist es dabei, die Eltern für das Schlichtungsmodell zu sensibilisieren, und den Kindern in dem wichtigen familiären Umfeld die Möglichkeit der Konfliktlösung nach medialen Maßstäben zu bieten. Auf Grund der oben angeführten Argumente kann von einer langfristigen und kontinuierlichen Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule gesprochen werden.

8.4. Ergebnisse in Bezug auf die Akzeptanz des BMM durch die Schüler

Die Akzeptanz des Präventionsprogramms ist nicht zuletzt eine notwendige Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung in der Institution Schule. Ein auf Freiwilligkeit basierendes Streitschlichtungssystem kann nur dann funktionie-

ren, wenn es von den Schülern als Zielgruppe des Angebots in Anspruch genommen wird. Dies ist Voraussetzung, damit sich die neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten in der Schulkultur festigen können. Nur so kann sich über den Erfahrungsaustausch eine Eigendynamik des Konzeptes entwickeln. Gleichzeitig muss aber auch eine positive Einstellung der Schulleitung und des Kollegiums das Konzept tragen. Wie bereits beschrieben, hängt Erfolg und Misserfolg auch vom Engagement der Kolleginnen und Kollegen in der Schule ab. Sie sind als Motivatoren und Ideengeber zur Nutzung der Streitschlichtung für die Kinder unverzichtbar. Die Schulleitung muss die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Einführung des Mediationskonzepts schaffen. Neben der Implementierung der Trainingseinheiten in den Unterricht geht es auch um die Schaffung von Räumlichkeiten und Präsentationsmöglichkeiten für die Streitschlichtung. Auch wenn die Akzeptanz des Programms durch die Lehrerschaft im Rahmen dieser Studie nicht explizit erfasst wurde, lässt sich in einer Sekundäranalyse der erfassten Daten eine solche prinzipiell positive Einstellung vieler Kolleginnen und Kollegen an der Gertrudis Schule feststellen. Die Schulleitung vollbrachte große Anstrengungen, um dem BMM eine strukturelle Basis im Schulalltag zu schaffen und die Klassenlehrerinnen forcierten die Methodik des BMM mit großem Engagement in ihren Klassen. Nicht zuletzt hierdurch ist die hohe Frequentierung der Streitschlichtung an der Gertrudis Schule zu erklären.

Dennoch sollen zum Abschluss noch einige Erkenntnisse über mögliche Gründe für den Erfolg des BMM an der Gertrudis Schule beschreiben werden. Dies erfolgt wiederum ausschließlich aus der Sicht der Schüler und deren Erfahrungen mit der Streitschlichtung. Grundsätzliche Vorteile des Schlichtungsverfahrens sehen die Kinder in einer nachhaltigen und endgültigen Konfliktlösung. Die Kinder konnten ihre Konflikte mit Hilfe der Streitschlichtung dauerhaft lösen und schufen sich eine Basis um wieder gemeinsam „spielen“ zu können. Viele betonten, sich nach der Streitschlichtung besser gefühlt zu haben. In manchen Fällen erschien den Kindern sogar ihre soziale Beziehung zum Konfliktgegner positiver, als sie vor Auftreten des Konfliktes war.

Weithin positiv bewerteten die Kinder, dass auch in zeitlicher Hinsicht eine abschließende Klärung der Konflikte in der Streitschlichtung möglich war. Die dokumentierten Schlichtungsgespräche dauerten zwischen 30- 45 Minuten. Die Kinder bemerkten positiv, dass sich im Rahmen des Schlichtungsgesprächs die Lehrer mehr Zeit für die Streitigkeiten der Kinder nahmen, als dies zum Beispiel in den Klassen oder auf dem Schulhof möglich war. Sie fühlten sie dadurch in ihren Problemen ernster genommen und ihren Konflikten Verständnis entgegengebracht.

Den großen Erfolg der Streitschlichtung sahen die Kinder darüber hinaus in der Verbindlichkeit des Friedensvertrags begründet. Dieses Festschreiben der Einigung scheint für die Kinder von besonderem Gewicht zu sein.

In geschlechtsspezifischer Hinsicht konnten keine größeren Unterschiede in der Einstellung der Kinder zur Streitschlichtung bestimmt werden. Im Verhältnis besuchten etwa gleich viele Jungen die Streitschlichtung wie Mädchen. Lediglich in Bezug auf die Gründe, warum die Streitschlichtung besucht wurde, konnten, wie bereits beschrieben, einige Unterschiede festgestellt werden. Wollten die Mädchen gerade eine intensive emotionale Aufarbeitung des Konfliktes erreichen, so strebten die Jungen eher nach einer fairen und geregelten Gesprächsatmosphäre. Insgesamt standen beide Geschlechter der Schlichtung aufgeschlossen gegenüber. Für sie schien es normal zu sein, in bestimmten Konfliktfällen die Streitschlichtung zu besuchen. Auch dies ist als ein Erfolg der langfristigen Umsetzung des BMM an der Gertrudis Schule zu werten.



Abbildung 21: Zeichnung einer Schülerin, 9 Jahre, der Gertrudis Schule

9. Kapitel Ausblick

Abschließend kann nach den Ergebnissen der Studie eine durchaus positive Bilanz der Wirkung des BMM gezogen werden. Gerade die Art und Weise der Umsetzung an der Gertrudis Schule scheint im besonderem Maße die Akzeptanz des Programms zu fördern. Auch wenn eine Langzeitbegutachtung des Programms in vorliegender Arbeit nicht möglich war, sprechen doch einige Indizien dafür, dass das BMM dort bereits zu einem festen Bestandteil der Schulkultur geworden ist. Das Streitschlichtungsangebot wird von den Kindern rege genutzt und im überwiegendem Maße positiv beurteilt. Weiterhin scheinen die positiven Einschätzungen der Kinder zum Klassenklima, Ausdruck einer langfristigen Wirkung des BMM zu sein. Mit einem positiven Schulklima ist ein wichtiger Schritt zur Gewaltverminderung geschaffen worden.²⁷⁹ Ein Aspekt, der das BMM besonders interessant im Vergleich zu andern Programmen macht, ist die Tatsache,

²⁷⁹ Valtin, R./ Portmann, R. (Hrsg.), Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule, 1995 S. 13

der schulformübergreifenden Einsatzmöglichkeiten. Das BMM bietet die Perspektive, einer kontinuierlichen gewaltpräventiven Methodik vom Kindergarten bis in die Sekundarstufen. Eine weitergehende Evaluation des BMM für die Sekundarstufe I findet zur Zeit im Rahmen eines Dissertationsvorhabens an der Universität Köln statt.²⁸⁰ Gerade in der Grundschule erscheint es sinnvoll, Klassentrainingsmaßnahmen mit Konfliktlotsenmodellen zu verknüpfen. Das BMM wirkt in seiner kommunikativen Ausrichtung insbesondere in dem Bereich der sprachlichen Entwicklung der Kinder. Zwar werden gewisse Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gestellt, die zuweilen diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, vor Probleme stellen kann, jedoch wird hiermit auch eines der wesentlichen gewaltpräventiven Ziele umgesetzt. Nicht nur der Fachbeirat Vorbeugung des Weißen Ringes forderte unlängst in seinen 12 Thesen zur opferorientierten Gewaltvorbeugung in der Schule kommunikative Regeln, wie „ausreden lassen“, den Kinder schon frühzeitig zu vermitteln.²⁸¹ Gerade verbale Auseinandersetzungen sind in der Grundschule an der Tagesordnung und daher Hauptausgangspunkt für körperliche Gewaltanwendung.²⁸²

In Bezug auf die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede könnte das Programm noch weiter entwickelt werden. Wie schon in anderen Studien festgestellt, scheinen die Mädchen in den Bereichen Kommunikation und emotionale Kompetenzen einer Förderung leichter zugänglich zu sein, als die Jungen.²⁸³ Die Klassentrainings sollten daher gezielt auf diese geschlechtsspezifischen Unterschiede hin ergänzt werden, und für die Jungen weitergehende Trainingseinheiten in das Konzept aufgenommen werden. Die Möglichkeit das BMM auch in der Familie einsetzen zu können scheint ein vielversprechender und ausbauenswerter Ansatz des BMM zu sein. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Theorie der Multimodalen Gewaltprävention,²⁸⁴ scheint die Einbeziehung der Familie in das Präventionsprogramm begrüßenswert zu sein. Die Elternarbeit ist in ihrer Wichtigkeit für die erfolgreiche Implementierung eines Gewaltpräventionsprogramms in der Schule nicht zu unterschätzen. Das Streitschlichtungsmodell BMM ist in seiner Anlage eher auf die Lösung alltäglicher Streitigkeiten ausgerichtet. Man darf daher nicht erwarten, dass es sich um ein „Wundermittel“ zur gänzli-

²⁸⁰ Kontakt: Almut Schroer, Almut.Schroer@gmx.de

²⁸¹ Schwind, H.D., Phänomene und Ursachen der Gewalt in der Schule, in: Melzer, W./ Schwind, H.D., Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 21- 34 (S. 32)

²⁸² Valtin, R./ Portmann, R. (Hrsg.), Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule, 1995 S. 16

²⁸³ Vgl. Hurrelmann, K./ Kähnert, H., Evaluation des Lions- Quest- Programms „Erwachsen werden“, 2002, S. 110

²⁸⁴ Vgl. Lösel, F., Multimodale Gewaltprävention. In: Melzer, W./ Schwind, H.D. Gewaltprävention in der Schule, 2004, S. 326-348, (S. 331)

chen Eliminierung von Konflikten unter den Kindern handelt. Erfolg und Misserfolg des Programms, das auf freiwilliger Teilnahme beruht, hängt nicht zuletzt von der Akzeptanz unter den Schülern ab. Um diese zu erreichen bedarf es eines langfristigen und gezielten Umsetzungsvorgehens. Dabei wird es wohl nicht zu erreichen sein, dass alle Konflikte im Mediationsverfahren gelöst werden können. Insbesondere bei „Härtefällen“ wird auch das BMM in seiner Einsatzfähigkeit an seine Grenzen stoßen, so dass auf eine strafende Reaktion auf Gewalt nicht in allen Fällen verzichtet werden kann. Dennoch bietet das BMM in der Grundschule den Kindern neue Möglichkeiten, einem Konflikt gewaltfrei zu begegnen. Durch kontinuierliche Umsetzung, in den weiterführenden Schulen, könnte sich ein „neues“ Bewusstsein der Schüler entwickeln, das ihnen erlaubt, die Mediation auch in anderen Lebensbereichen als akzeptable Konfliktlösungsmethode anzuerkennen. Das BMM scheint durch seine flexible Ausrichtung für eine solche langfristige Präventionsmethode besonders geeignet.

10. Anhang**Anlage 1: Übersicht der geführten Interviews**

1. Annabelle, 10. Jahre Interview vom 16.01.04
2. Annabelle, 10. Jahre Interview vom 28.01.04
3. Annika, 10. Jahre Interview vom 27.11.03
4. Annika, 10. Jahre Interview vom 01.12.03
5. Conny L., 9. Jahre Interview vom 11.03.04
6. Conny P., 10. Jahre Interview vom 11.03.04
7. Conny P., 10. Jahre Interview vom 27.11.03
8. Erhan, 9. Jahre Interview vom 20.11.03
9. Erhan, 9. Jahre Interview vom 01.12.03
10. Gilda, 9. Jahre Interview vom 27.11.03
11. Jan, 9. Jahre Interview vom 20.11.03
12. Jan, 9. Jahre Interview vom 01.12.03
13. Jana, 10. Jahre Interview vom 27.11.03
14. Jenny, 9. Jahre Interview vom 27.11.03
15. Julia, 10. Jahre Interview vom 21.11.03
16. Julia, 10. Jahre Interview vom 01.12.03
17. Klara, 11. Jahre Interview vom 01.12.03
18. Laila, 10. Jahre Interview vom 27.11.03
19. Laila, 10. Jahre Interview vom 01.12.03
20. Larissa, 9. Jahre Interview vom 27.11.03
21. Leticia, 9. Jahre Interview vom 27.11.03
22. Lisa, 10. Jahre Interview vom 01.12.03
23. Lotta, 10. Jahre Interview vom 16.01.04
24. Lotta, 10. Jahre Interview vom 28.01.04
25. Manuela, 9. Jahre Interview vom 11.03.04
26. Martha, 9. Jahre Interview vom 27.11.03
27. Mazen, 9. Jahre Interview vom 01.12.03
28. Mazen, 9. Jahre Interview vom 20.11.03
29. Miriam, 9. Jahre Interview vom 11.03.04
30. Paul, 10. Jahre Interview vom 27.11.03
31. Sven, 9. Jahre Interview vom 20.11.03
32. Sven, 9. Jahre Interview vom 01.12.03
33. Tanja, 11. Jahre Interview vom 27.11.03
34. Tanja, 11. Jahre Interview vom 01.12.03
35. Streitschlichtung“ Schwalbenkönig“ am 27.11.03
36. Streitschlichtung „Du kannst nicht lesen!“ am 16.01.04
37. Streitschlichtung „Zimmerbelegung“ am 25.11.03

Anlage 2:**Schlichtung Schwalbenkönig 27.11.2003****Blum**

1. L: Erst mal möchte ich euch alle herzlich begrüßen,
2. E: Hallo.
3. M: Hallo.
4. J: Hallo.
5. L: Es ist ja jetzt zwar schon ein bisschen her, aber ich hoffe wir können euren Streit
6. noch schlichten, es war ja nicht eure Schuld, dass wir so lange warten mussten. Ihr
7. kennt die Regeln der Streitschlichtung?
8. M: Ja
9. L: Zuhören...
10. M: ...Äh...
11. S: ...anderen ausreden lassen?
12. L: Anderen ausreden lassen...
13. M: Keine Schimpfwörter sagen.
14. L: Ganz genau.
15. L: So ich gebe euch jetzt mal weiße Zettel, ...
16. E: Ich weiß gar nicht mehr, worum es ging.
17. L: Was? Dann sieh mal zu, dass du dich schnell erinnerst. Ich hab euch jetzt noch die
18. weißen Zettel hin gelegt, falls euch etwas einfällt, wenn ein anderer spricht, z.B.
19. erzählt der Erhan, der Jan möchte aber etwas ganz dringendes dazu sagen, er darf
20. ihn ja nicht unterbrechen, dass ist ja so Regel. Wenn du dir dann aber noch etwas
21. notieren möchtest, dann kannst du das gerne tun, dann sprechen wir nachher noch
22. darüber. O.K.?
23. Kinder: nichts.
24. L: Gut, wer möchte anfangen, zu erzählen, was passiert ist?
25. J: Ich.
26. L: Ist das O.K. für alle anderen?
27. Kinder: Nicken (ja)
28. L. OK. Jan dann fang mal an.
29. J: Das war so, wir haben wieder Fußball gespielt in der Pause und das war jetzt schon
30. länger her natürlich, und dann ist der Erhan immer extra hingefallen, also wenn einer
31. kam, dann ist der Erhan immer extra hingefallen...
32. L: So hast du das empfunden?
33. J: Ja, und der Mazen, der Sven, der Cem und alle anderen halt, die haben das auch so
34. gesehen, und dann haben wir gesagt, Schwalbenkönig. Ich gebe zu, dass ich das auch
35. gesagt habe, und Cem, Sven und Mazen und dann hat der Erhan angefangen zu
36. weinen, und dann sind wir hoch in die Klasse gegangen, und dann hat der Erhan dir
37. dass halt gesagt, ja und dann oben in der Klasse da ist dann noch was mit dem Cem

38. vorgefallen, aber was genau? Der hat auch noch mal was weiter gesagt, ne?
39. E: Mhm. (Ja)
40. J: Der Cem hat dann auch noch.....
41. L: O.K. Cem ist ja heute auch nicht hier, deshalb müssen wir darüber ja auch nicht
42. sprechen.
43. J: Ja.
44. Andere Kinder : Ja.
45. L: O.K. dann wiederhole ich jetzt noch mal, was du gesagt hast und du sagst mir,
46. wenn ich etwas falsch verstanden habe und verbesserst mich bitte O.K.?
47. J. Mhm. (Ja)
48. L: Also, ihr habt zusammen Fußball gespielt in der Pause und dabei ist eben
49. aufgefallen, dass der Erhan sich eben ganz häufig hingeworfen hat, und dabei und
50. darüber ward ihr so sauer, dass ihr dann irgendwann gesagt habt, Mensch das macht
51. der so oft, dass ist ein Schwalbenkönig.
52. J: Genau.
53. L: Darüber war der Erhan ziemlich sauer und ist dann nach oben gekommen, und da
54. hab ich den Streit ja dann in der Klasse miterlebt.
55. J: Genau...
56. L: Wer möchte jetzt als nächstes erzählen?
57. S: Ich möchte noch was dazu sagen, denn nach dem Klingeln, da hat der Erhan noch
58. den Mazen gerammt und der Jan hat dann auch den Erhan gerammt.
59. L: Das war schon in der Klasse?
60. M: Nein unten auf dem Schulhof. Dabei hab ich so...
61. L: Gut das war jetzt die Ergänzung vom Sven. Wer möchte jetzt erzählen?
62. B. Ja ich.
63. M: Ja ich.
64. L: Wie ja ich? Erhan bist du damit einverstanden? Sonst müssen wir das auswürfeln.
65. E: Auswürfeln.
66. L: Mazen (Mazen hat den Würfel nicht auf den Tisch gewürfelt, sondern über die
67. Schulter nach hinten geworfen. Alle lachen. Erhan würfelt eine vier und hat
68. Gewonnen.)
69. E: Dann sind wir dann hoch gegangen und der Mazen hat...
70. L: Tu mir bitte einen Gefallen, erzähl mir bitte auch die Geschichte von Anfang an,
71. damit ich sie besser verstehen kann. Das fing ja schon vorher an.
72. E: Aber der Jan hat das auch gesagt, ich erzähl jetzt noch weiter?
73. L: Gut, der Jan hat aber auch was vom Fußballplatz erzählt. Für mich zum
74. Verständnis, sollst du jetzt erzählen wie du das erlebt hast.
75. E: Ich hab mich nicht hingeworfen.
76. L: O.K. also, du stimmst darüber mit ein, dass ihr Fußball gespielt habt,.....
77. E: Ja, dann haben die mich gefoult, und Jan hat dann sofort Schwalbenkönig, aber
78. das war gar nicht so, die haben mich wirklich gefoult, ich würde mich doch nicht

79. hinschmeißen extra. Dann hat es geklingelt, dann ist der, dann hab ich den Mazen
80. gerammt, dann ist der Jan auch gekommen und hat mich auch gerammt. Dann bin
81. ich nach oben gegangen, hat der Mazen dann gekommen und hat mich so gepackt, und
82. dann hab ich ihn auch, hab ich ihn gehauen, dann ist der hoch gekommen und hat mich
83. auch gehauen.
84. L: War es dass?
85. E: Ja.
86. L: So dann möchte ich zuerst jetzt mal wiederholen, was du gesagt hast auch zu
87. meinem Verständnis. Also du beschreibst die Situation genauso, ihr ward auf dem
88. Fußballplatz, und habt gespielt, allerdings hast du jetzt erzählt, dass du gefoult
89. wurdest und dass du deshalb gestürzt bist. Daraufhin haben die anderen
90. Schwalbenkönig zu dir gesagt. Dann fing auch noch eine kleine Rangelei mit den
91. anderen an, ihr seid nach oben gegangen, und in der Klasse ging es dann noch ein
92. bisschen weiter und du hast den Mazen gehauen und er hat dich gehauen. War das
93. richtig?
94. E: Ja.
95. L: Wer möchte dann jetzt sagen?
96. J: Darf ich dazu was sagen ?
97. L: Ja.
98. J: Der Mazen hat, der Mazen und der Erhan haben sich da immer nur so geschubst, und
99. ich hab die dann nur auseinander gehalten, ich hab den Mazen nur zur Seite
100. geschoben.
100. E: Ja, der hat mich nicht geschubst.
101. L: Mazen möchtest du jetzt erzählen?
102. M: Ja, ich hab zum Sven gesagt bei Fußball, ob er mir noch mal den Ball nach dem
103. Schellen geben kann, und dann wollte ich noch einmal auf das Tor schießen, und dann
104. kam der Erhan und hat gedacht, ich spiele jetzt noch weiter, und dann hat der Erhan
105. sich dann vor mich gestellt und hat mich dann weggeschubst. Und dann haben wir uns
106. gestritten, mit Jan, Erhan und ich und dann sind wir nach oben gegangen. Da hat der
107. Erhan dann gesagt, ich hätte ihn gepackt, das hab ich aber leider nicht, ich habe, ich
108. hab mich hinter ihn gestellt, und hab dabei gar nichts gemacht, und da hat er dann
109. noch geweint. Da hat die Kira auch noch was gesagt, zu mir ich sollte ihn in Ruhe
110. lassen, obwohl ich überhaupt nichts gemacht hab. Und dann war ich hinter dem, dann
111. ist er schnell aufgestanden und hat mich dann zu meinem Stuhl dann geschubst. So
112. war das, so.
113. L: Gut, also du hast jetzt nichts zu dem Fußball spielen vorher erzählt, du hast nach
114. dem Klingeln erst begonnen.
115. M: Ja.
116. L: Also, noch mal zu meinem Verständnis, es hat geschellt, du wolltest aber noch
117. einmal trotz des Klingelns auf das Tor schießen. Dann hast du den Erhan gebeten dir
118. noch mal den Ball zu geben,...

119. M: Ne, den Sven..
120. L: Den Sven, und Erhan war aber auch noch unten?
121. M: Mhm (ja)
122. L: Und Jan war auch noch unten und du wolltest ganz gerne noch einmal spielen,
123. aber der Erhan hat das nicht ermöglicht, weil er sich dir in den Weg gestellt hat. Und
124. darüber hinaus ist dann euer Streit entstanden, dass Erhan dich dann geschubst hat und
125. in der Klasse ging es dann weiter.
126. M: Ja.
127. L: Sven möchtest du auch noch etwas erzählen? Oder ist es für dich O.K.?
128. S: Nee.
129. L: O.K. Erhan wie ging es dir dabei?
130. E: Schlecht.
131. L: Beschreib mal genauer, wie du dich gefühlt hast.
132. E: Ich hab mich traurig gefühlt und zwar wie weil, der Cem, nein der Jan und der
133. Mazen und der Sven und der Cem, ich hab das unfair gehalten, dass die vier gegen
134. mich angetreten hat.
135. L: Hmh, Jan wie hast du dich gefühlt?
136. J: Ich hab mich auch nicht so gut dabei gefühlt, am Anfang war ich natürlich noch
137. sauer, genauso wie der Cem, der Sven und der Mazen auch, aber hinterher tat mir der
138. Erhan auch so ein bisschen Leid, und ...
139. L: Mazen wie hast du dich gefühlt?
140. M: Ja, ich hab mich auch nicht sehr gut gefühlt, weil der Erhan mich als ich auf das
141. Tor geschossen hatte, noch mal angegriffen hatte und da war ich ziemlich sauer dann.
142. L: Hmh, Sven du warst ja eher Außenstehender in der ganzen Situation bist ja heute
143. auch eher als Zeuge mitgekommen, willst du dich dazu jetzt noch äußern?
144. S: Nn. (nein)
145. L: O.K.: So dann möchte ich euch jetzt noch mal bitten ganz leise zu werden, ganz
146. still zu werden, schließt die Augen, legt den Kopf auf eure Arme, und stellt euch den
147. Streit noch einmal vor.überlegt euch noch einmal genau, wie der Streit
148. eigentlich begonnen hat.
(Ruhephase wird gestört, da im Nachbarräum
150. Englischlieder gesungen werden und die Kinder sich nicht richtig konzentrieren können.)
152. L: OK, einer von euch kann mir jetzt noch mal erzählen, was er in dem Streit getan
153. hat. Jan, was hast du bei diesem Streit getan?
154. J: Ich hab den Erhan Schwalbenkönig genannt, und ich hab Mazen und Erhan auf dem
155. Schulhof auseinander gehalten.
156. L: Mazen was hast du getan?
157. M: Ich habe zu dem Erhan Schwalbenkönig gesagt, und ich habe ihn geschubst.
158. S: Ich habe zu ihm nur Schwalbenkönig gesagt.
159. L: Erhan, dann sag uns mal was du getan hast.
160. E: Ich hab dem Mazen im Weg gestanden, dass er nicht schießen kann, und dann hab

161. ich ihn auch noch geschubst.
162. L: Dann sag doch auch noch mal, worüber du dich bei der Sache so richtig geärgert
163. hast?
164. E: Das die mich immer Schwalbenkönig gesagt haben. Und dass ich das gar nicht
165. gemacht hab.
166. L: Also hingefallen bist du, aber du hast das nicht mit Absicht gemacht so wie die drei
167. das gedeutet haben.
168. E: Ja.
169. L: Jan worüber hast du dich geärgert, sag das doch auch noch mal.
170. J: Das der Erhan sich im Spiel dauernd so hinfallen lässt, und ich hab mich dann auch
171. noch geärgert, dass ich da mitgemacht habe gegen den Erhan.
172. L: Also da hast du dich über dich selber geärgert.
173. J: ...und ich hab mich dann auch noch geärgert, dass ich da mit gemacht habe gegen
174. den Erhan.
175. L: Also da hast du dich über dich selber geärgert.
176. J: Ja.
177. L: Mazen, worüber hast du dich geärgert? Sag das dem Erhan!
178. M: Ja, dass der Erhan mich geschubst hat, da hab ich mich geärgert...
179. L: Sag das dem Erhan. Ich hab mich geärgert, dass du...
180. M: Ich hab mich geärgert, dass du mich geschubst hast und auch, dass ich dich
181. Schwalbenkönig genannt hab.
182. L: O.K. jetzt solltet ihr euch eigentlich hinter die Stühle des anderen stellen und euch
183. in die Rolle des anderen versetzen sollen, um aus der Sicht des Anderen zu erzählen
184. was ihr erlebt habt und wie ihr euch dabei gefühlt habt. Jetzt ist das heute natürlich
185. ein bisschen schlecht, weil wir eine große Runde sind, das geht besser bei einem Streit
186. zu zweit. Kann mir denn von euch noch mal einer sagen, worüber sich der Erhan
187. geärgert hat?
188. J: Erhan hat sich darüber geärgert, dass wir gedacht haben, dass er extra hingefallen ist
189. und darüber, dass wir ihn dann Schwalbenkönig genannt haben, und dass wir ihn dann
190. geschubst haben.
191. L: Also du siehst, der Jan hat dich verstanden, der weiß was du meinst. Gut, Erhan
192. sag du doch noch einmal, worüber sich der Mazen so geärgert hat.
193. E: Das ich ihn geschubst hab, und noch dass ...dass ich hingefallen bin? ... Das ich
194. hingefallen bin.
195. L: Wie geht es euch denn jetzt?
196. J: Mir geht's jetzt, wo wir darüber geredet haben, schon viel besser.
197. M: Mir auch.
198. E: Ja.
199. L: Ihr habt euch doch schon vorher wieder besser gefühlt, weil das schon so lange her
200. ist und wir nicht eher darüber reden konnten.
201. Aber das so etwas nicht noch einmal passiert, dafür seid ihr ja hierher gekommen um

202. so etwas zu vermeiden, damit die Freundschaft zwischen euch wieder ein bisschen
203. besser wird. Das klappt zwar so schon ganz gut, aber ihr könnt das ja auch ganz gerne
204. mal schriftlich machen. So hier hab ich gelbe Zettel, auf denen ihr jetzt notiert, wozu
205. ihr bereit seid, um diesen Streit zu lösen. Auf den blauen Zetteln, warte ganz kurz
206. bitte, auf den blauen Zetteln, dürft ihr aufschreiben, was ihr von dem jeweils anderen
207. erwartet, um den Streit zu lösen und vielleicht sogar zu vergessen, ja? Schreibt bitte
208. immer nur eine Sache auf einen Zettel, ihr könnt euch hier so viele Zettel nehmen wie
209. ihr braucht.
210.
211.
212. (ca. 5min schreiben die Kinder)
213. L: Und braucht ihr noch etwas Zeit, oder seid ihr fertig?
214. Kinder: Fertig...
215. L: Gut.
216. J: Soll ich mal vorlesen, was ich geschrieben hab?
217. L: Ja.
218. J: Also ich erwarte, dass sich der Erhan nicht mehr extra fallen lässt. Also dass, wo
219. der Erhan sich davor gestellt hat, vielleicht dachte er, der Mazen wollte weiter spielen,
220. das war nicht so schlimm, das kann ich verstehen. Und ich bin bereit, mich bei Erhan
221. zu entschuldigen, und ihn nicht mehr so zu nennen.
222. L: Und wer ist als Nächstes? Mazen?
223. M: Ich erwarte, dass er sich mit mir wieder vertragt. Ich bin bereit, mich wieder zu
224. vertragen, und ich bin bereit, in der nächsten Pause mit Erhan zu spielen.
225. S: Ich bin bereit mit dem Erhan in einer Mannschaft beim Fußball zu spielen, und ich
226. erwarte, dass er auch mit mir in einer Mannschaft spielt.
227. E: Ich bin bereit mich zu entschuldigen, ich erwarte, dass sie sich entschuldigen.
228. L: O.K. Wenn ihr eure Zettel ansieht, habt ihr Übereinstimmungen gefunden?
229. M: Nö.
230. J: Ja, Beide wollen sich entschuldigen, und das was wir falsch gemacht haben wieder
231. gut machen.
232. L: Gut, wie schreiben wir das aber jetzt in dem Vertrag auf?
233. Als erste Vereinbarung, wollen wir mit deinen anfangen Erhan?
234. Du erwartest von den anderen, dass sie sich bei dir entschuldigen und du bist bereit
235. dich wieder zu entschuldigen. Hatte noch jemand einen Zettel mit entschuldigen oder
236. Vertragen?
237. M: Ja. Hier und ich bin bereit, ...
238. J: Da steht aber noch etwas anderes dazu.
239. L: Gut, dann lassen wir den erst mal offen. Also, erste Vereinbarung, formuliert das
240. mal bitte. Wir wollen...
241. M: Wir wollen uns wieder vertragen.
242. Alle: Wollen uns wieder vertragen.

243. L: So bei Jan steht jetzt noch auf dem Zettel, ich bin bereit ihn nicht mehr so zu
244. nennen.
245. M: Wir sind bereit...
246. L: Weiß ich nicht. Frage an euch, wie sieht das aus? Ist das so toll? Schwalbenkönig,
247. das Wort?
248. M: Nein.
249. L: Also, Mazen wenn du bereit bist ihn nicht mehr so zu nennen, dann ist das O.K..
250. Sven wie sieht das mit dir aus?
251. S: Auch.
252. L: Erhan wie sieht es mit dir aus, würdest du das Wort auch nicht mehr sagen?
253. E: Hmh.
254. L: Hast du auch noch zu niemanden gesagt, dann müssen wir dass nämlich ein
255. bisschen anders formulieren. Dann schreiben wir nicht wir, sondern?
256. Alle: Jan, Mazen Sven....
257. L: ...wollen das nicht mehr sagen.
258.(L schreibt Vereinbarung auf)
259. So, Jan, Sven und Mazen nennen Erhan nicht mehr Schwalbenkönig. Nächstes.
260. M: Ich?
261. L: Ja.
262. M: Ich bin bereit in der nächsten Pause mit dem Erhan zu spielen.
263. L: Möchtest du das?
264. E: Ja.
265. L: Vereinbarung, Mazen und Erhan wollen in der nächsten Pause...
266. S: Ich will auch mitmachen.
267. J: Ich auch.
268. L: Dann können wir ja auch schreiben, wir wollen in der nächsten Pause,...
269. S: ...miteinander spielen.
270. M: ...zusammen spielen.
271. S: Ja oder zusammen.
272. L: O.K. das habe ich, was haben wir noch Jan?
273. J: Das der Erhan sich nicht mehr extra fallen lässt.
274. L: Wie sieht es damit aus Erhan?
275. E: Hab ich aber nicht.
276. L: Du hast das nicht gemacht. Sollen wir das als Vereinbarung denn jetzt
277. aufschreiben?
278. E: Nein.
279. J: Also der Erhan hat, zwischendurch hat er sich extra fallen lassen, zwischendurch
280. aber auch nicht.
281. L: Das war eine Empfindung, du konntest sie aber jetzt nicht bereinigen. Und ihn auch
282. nicht davon überzeugen in dem Gespräch. Also das ist deine Meinung, das ist seine
283. Meinung, wie sollen wir jetzt damit verfahren?

284. E: Nicht aufschreiben.
285. L: Nicht aufschreiben. Dann lassen wir es so im Raum stehen und ihr denkt einfach
286. noch mal darüber nach O.K.? Jan einverstanden?
287. J: Na nee.
288. L: Wir können ihn ja jetzt nicht dazu zwingen ne. Wir können ja jetzt nicht....
289. J: Nein aber, ich find das jetzt blöd, dass der das nicht zugibt, wir haben zugegeben, was
290. wir gemacht haben, er aber nicht.
291. E: Ich hab das auch nicht ich bin nicht mit Absicht gefallen.
292. L: Und jetzt, es steht Aussage gegen Aussage. Hat einer ne Idee?
293. M: Gut dann schreiben wir es eben nicht auf.
294. L: O.K. Sven hast du noch etwas?
295. S: Ja, dass wir in einer Mannschaft spielen.
296. L: Gilt das jetzt für alle oder nur für euch beide?
297. J: Alle.
298. M: Das geht aber nicht, wenn wir Deutschland Türkei spielen.
299. L: Also schreibe ich nur auf: Wir wollen zusammen Fußball spielen O.K.? So, jetzt
300. haben wir die Sache aber immer noch nicht richtig geklärt glaubt der Jan.
301. M: Ja für mich auch nicht.
302. L: Der sagt immer noch, ich glaub dass nicht, was der Erhan gesagt hat, obwohl ihr
303. schon einen Friedensvertrag habt. Gut ihr wollt euch miteinander vertragen, Jan,
304. Sven und Mazen nennen Erhan nicht mehr Schwalbenkönig, wir wollen nächste
305. Pause alle zusammen spielen, und wir wollen zusammen in einer Mannschaft spielen.
306. S: Wir lassen alles sein.
307. L: Bitte?
308. S: Wir lassen alles sein.(Kinder lachen)
309. M: Genau, wir fangen das noch mal von vorne an.
310. L: Dann wäre das aber eine verschwendete Stunde hier gewesen.
311. M: Mhm, kannst du mal sehen.
312. L: Mazen, für heute ist genug ne? Ich nehme mir die Zeit und ich nehme das ernst und
313. ich erwarte von euch auch den nötigen Ernst. Ihr habt euch angemeldet.
314. J: Aber wir haben auch zugegeben, dass wir dich nicht mehr so nennen, und der Mazen
315. hat auch zugegeben, dass er dich nicht mehr schubst, aber und jetzt bist du....
316. S: Ich weiß zwar nicht mehr so genau wie du hingefallen bist, aber...
317. J: Doch ich hab es gesehen, dass du auch ab und zu extra gefallen bist und dich dann
318. sofort aufgeregt hast.
319.
320. (lange Pause)
321.
322. L: Ich war nicht dabei. War es vielleicht ein bisschen so oder nicht?
323. E: War es nicht.
324. L: Auf keinen Fall?

325. M: Bisschen Schwalbe, bisschen Foul?
326. E: Nee.
327. L: Grinsen musst du schon.
328. E: Aber ich hab das nicht.
329. L: Ja, aber wie kommen wir dann überein? Wollen wir das dann einfach im Raum
330. stehen lassen? Und nehmen dann trotzdem das auf, was ihr schon vereinbart habt und
331. der Jan hat dir jetzt noch mal die Meinung gesagt.
332. E: Ja.
333. L: Wollen wir es so stehen lassen?
334. J: Eigentlich nicht.
335. L: Eigentlich nicht. Aber wir können ihn ja nicht zu einer Übereinkunft zwingen
336. Jan.
337. J: Nein aber. Ich finde das nicht so gut.
338. L: Erhan willst du noch einmal überlegen?
339.
340. L: Ihr könnt ja, wenn ihr zur Rückmeldung kommt nochmal darüber reden, bis dahin
341. könnt ihr euch ja noch einmal Gedanken machen.
342. J: Ja.
343. L: Ja gut. Wie sieht es denn aus so wie ich es gerade vorgelesen habe? Seid ihr damit
344. einverstanden? Oder ist euch noch etwas eingefallen? Nichts, dann möchte ich euch
345. auch bitten dann noch zu unterschreiben.
346. M: Cool.
347. E: Was unterschreiben?
348. L: Brauchst nur deinen Vornamen schreiben. So ich gehe jetzt noch eben zum
349. Kopierer und kopiere euch den Vertrag. Das was wir hier besprochen haben, bleibt
350. natürlich unser Geheimnis. Ich spreche mit niemand darüber und wie ihr es dann
351. halten wollt, ist dann eure Sache.
352. L: OK. Als kleines Dankeschön, dass ihr gekommen seid, kriegt ihr jetzt entweder
353. einen Aufkleber von der Gertrudis Schule oder etwas Süßes.

Anlage 3: Interview Anabelle, 10 Jahre vom 16.01.04

1. I: Hallo, so jetzt müssen wir nur schnell noch das Datum aufnehmen, heute ist der...
2. A: ...der 16.01.04
3. I: Und wie heißt du noch mal, und wann hast du Geburtstag?
4. A: Also ich heiße Anabelle und bin am 06.05.94 geboren.
5. I: O.K. super. Du weist ja, ich wollte dich mal so ein bisschen zur Streitschlichtung
6. interviewen. Hast du denn überhaupt schon Erfahrung mit der Streitschlichtung?
7. A: Ja, ich war schon zwei Mal mit einer Freundin von mir hier, zwei Mal
8. hintereinander, und dann noch einmal da war ein ganz großer Streit, richtig mit treten
9. und so ganz schlimm, da waren wir zu dritt.
10. I: Wann war das denn ungefähr?
11. A: Also die große Streitschlichtung mit den drei Kindern die war, dass war die, die ich
12. zuletzt gemacht habe, und das weiß ich nicht ganz so genau, aber ich meine die waren
13. alle im Jahr 2003. Die Erste, die ich in meinem Leben gemacht habe war glaube ich
14. auch im Winter. Februar glaube ich, ich weiß es nicht ganz genau, ich habe mir das
15. Datum nicht notiert.
16. I: Aber in diesem Schuljahr warst du glaube ich noch nicht in der Streitschlichtung,
17. oder?
18. A: Nein, in diesem, im vierten Schuljahr noch nicht.
19. I: O.K. und worum geht es denn jetzt bei euch in eurem Streit?
20. A: Also, das ist ein sehr komischer Streit. Es war eine Streitwoche sozusagen. Wir
21. haben uns nie richtig vertragen, aber auch nie richtig gestritten. Das ging immer so, es
22. hat angefangen damit, das ich ein, das wir Hefte ausgeteilt bekommen haben, weil wir
23. ja bald die Schule wechseln, leider. Und da war ne Elterninformation und ich hab
24. gedacht, kann ich ja mal lesen, in der Pause, und dann hab ich gesagt, guck mal da war
25. so ein Test, und dann war zu Charakter, also „kann ihr Kind sich gut orientieren?“ Und
26. da hab ich gefragt, wie viele Punkte würdest du dafür geben... dir dafür geben und sie
27. hat nicht schnell genug gelesen in meinen Augen, weil ich kann sehr gut lesen und sie
28. liest etwas schlechter als ich muss ich jetzt mal sagen, und da hat sie eben nicht so
29. schnell gelesen, und weil ich das auch nicht einschätzen kann, weil ich eben sehr viel
30. lese und schnell, kann ich das nicht einschätzen, dass es Kinder gibt, die langsamer
31. lesen können und deshalb habe ich „Mensch kannst du dich denn nicht mal beeilen?
32. Musst doch gar nicht mitmachen“, und dann hat sie gesagt: „Ja gut.“ Und die war so
33. richtig eingeschnappt, und hat hochnäsig das Heft zusammen geschlagen, und ist von
34. Dannen gewackelt. Also ich hab das in meinen Augen hochnäsig genannt, weil (mhm)
35. sie denkt vielleicht, das war etwas ganz anderes. Und dann haben wir uns beschimpft
36. So ein bisschen, und dann haben wir wieder so ein bisschen zusammen gespielt, und
37. dann ging's wieder los, und dann haben wir uns wieder so ein bisschen vertragen, und
38. dann haben wir uns wieder so ein bisschen gekabgelt, weil noch die Gedanken wieder
39. So aufgekommen sind. Und dann das eine, was mich noch so ein bisschen aufgekratzt

40. hat war: Sie hat... (Pause) (ahm) Sie hat ein, bitte verraten sie das jetzt nicht weiter, sie
41. hat mir nämlich gesagt, ich soll es keinem weiter verraten...
42. I:... Klar...
43. A: Sie hat einen Freund, den hat sie im Urlaub kennen gelernt, und mit dem führt sie
44. Briefwechsel und sie hat Fotos von ihm und die wollte sie mir zeigen, hat aber gesagt,
45. keiner darf zugucken und sie musste unbedingt unter die Tischtennisplatte gehen und
46. ich wollte nicht. Und dann hab ich gesagt, na gut, und ich hab mich dann so ein
47. bisschen unter die Tischtennisplatte gezwängt, und dann ist ein Kind gekommen und
48. hat mich angerempelt und ist mir auf die Finger getreten. Ich bin gestolpert, hab mir
49. den Kopf gestoßen und war natürlich so wütend und eigentlich konnte sie ja nichts
50. dafür, das Kind konnte ja was dafür, aber ich hab gesagt, sie konnte was dafür, weil
51. sie gesagt hat ich sollte unter die Tischtennisplatte gehen. Und dann haben wir eine
52. Zeit lang nicht geredet, und dann haben wir uns wieder vertragen und wieder nicht
53. geredet. Also diese Situation, die gefällt mir gar nicht. Reden, nicht miteinander reden,
54. sich streiten, wieder vertragen, schimpfen. Aber dieser Streit war sozusagen harmlos,
55. wir haben uns nur etwas beschimpft und nicht mal dolle. Wir haben nur gesagt, du
56. kannst nicht lesen blöde Kuh und dann war auch schon gut und wir ham uns aber Gott
57. sei Dank nicht gehauen und getreten. Wir sind uns hauptsächlich auseinander
58. gegangen, und dann haben wir wieder miteinander gespielt. Also ich fand das sehr
59. komisch, und diese Situation wollten wir beenden und sind in die Streitschlichtung
60. gegangen damit wir noch darüber reden können, weil wir wissen ja, dass man hier sich
61. ausplaudern kann, was einem gefallen hat, was einem nicht gefallen hat, was man vom
62. anderen erwartet.
63. I: Wie lange ging das denn jetzt schon so?
64. A: Eine Woche.
65. I: Eine Woche?
66. A: (Mhm), am Montag ist das mit dem Heft passiert, und vorgestern das mit der
67. Tischtennisplatte und zwischendurch sind wir uns auseinander gegangen, dann haben
68. wir uns wieder befreundet, dann haben wir zusammen gespielt, und dann ging's
69. wieder hach, du kannst ja wieder nicht lesen, und dann waren wir wieder auseinander
70. und...(Pause) Das war ganz komisch.
71. I: Seid ihr gute Freundinnen?
72. A: Ja sehr gute, wir haben schon drei Nächte zusammen verbracht, also nicht
73. hintereinander, und wir sind eigentlich sehr gute Freundinnen und wir haben uns
74. eigentlich noch nie richtig doll gestreitet, gestritten mit hauen also. Der einzige dolle
75. Streit der war letztes Jahr beim Kindergeburtstag einer Freundin. Da kam es soweit,
76. dass sie mir das Haargummi geklaut hat und dass ich nichts mit ihr zu tun haben
77. wollte und ich dachte schon, die Freundschaft fällt ins Wasser, aber ansonsten streiten
78. wir uns sehr selten, außer noch mal so Kabbeleien, aber das sehe ich jetzt nicht so als
79. Streit an, mit mal ganz kurz du kannst nicht lesen, aber mit der ersten Minute wieder
80. auseinander geht's, weil sie ist so nen schöner Typ. Also ich finde so sie hat die

81. Eigenschaft, einem zu verzeihen, auch wenn sie noch sauer ist und das beendet dann
82. den Streit und diese Eigenschaft habe ich nicht, aber ich nehme die Entschuldigung
83. meistens an.
84. I: Hast du dich denn schon mal gehauen? Oder bist du schon mal gehauen worden?
85. A: Sehr oft, ich wurde ja bei dem großen Streit von dem ich Ihnen erzählt habe wurde
86. ich in den Bauch getreten. Und da habe ich dem Mädchen, das heißt Numie aus
87. unserer Klasse einen Brief geschrieben, mit Pipapo und rühren und so und da hab ich
88. geschrieben, dass das nicht gut ist und das im Bauch die meisten Organe sind und das
89. Es da ne innere Verletzung geben kann. Und das auch mit Beispiel: Ich mal gehört das
90. ein Junge hingefallen ist, bloß hingefallen ist und fünf Stunden später war er Tod, weil
91. Er sich die Nieren oder so eingequetscht hat. Und dann hab ich gesagt, ich hab dir
92. zwar eine Ohrfeige gegeben, aber das ist ja auch schon ein bisschen her, aber das ist
93. noch lange nicht so schlimm, wie ein kräftiger Tritt in den Bauch. Es war zwar ein
94. bisschen rot also ich hab schon feste gehauen, aber es war nicht so schlimm, meiner
95. Meinung nach wie der Bauchtritt. Natürlich Ohrfeigen ist nicht schön, aber der
96. Bauchtritt, dass war für mich das Letzte. Das war ganz ganz schlimm für mich. Da war
97. ich verletzt bis zum Grunde, also innerlich Verletzt, also nicht mit bluten und so.
98. I: Und du hast gerade gesagt, du hast da selber mal ne Ohrfeige gegeben, das hatte ja
99. mit der jetzigen Streitschlichtung nichts zu tun...
100. A:... nein...
101. I...aber meine Frage mal, wenn so etwas passiert, wenn man so etwas macht, wie
102. kommt man denn dazu? Warum schlägt man dann?
103. A: Ja also, das habe ich mich auch mal gefragt, also ich glaube, wenn man wütend ist,
104. will man jemandem eine Ohrfeige geben. Egal ob es ein Kuscheltier ist, ein Buch, die
105. Wand, oder die beste Freundin. Ich hab manchmal so eine Lust, wenn ich mich so
106. ärgere, ich werde nämlich manchmal ungerecht behandelt, denke ich. Also so, nämlich
107. wenn meine Schwester, nicht aufräumt und ich aufräume und meine Schwester deckt
108. dafür aber den Tisch, das finde ich ungerecht, und da werde ich dann so wütend. Dann
109. wache ich plötzlich mitten in der Nacht auf noch von der Wut so ein bisschen gepackt,
110. und dann nehme ich mein Kissen und hau dem eine rein und verprügelt das. Ich hab
111. dann... also ich glaube, wenn man auf jemanden wütend ist, dann hat man dieses
112. Gefühl, dann kribbelt es einem in den Finger irgendjemandem weh zu tun, egal ob das
113. ein lebendiges Lebewesen ist oder ein Tisch oder ein Stuhl. Dann hat man das Gefühl
114. jemanden zu verprügeln oder, manchmal hat man auch das Gefühl sich selber in den
115. Finger zu beißen damit man die Wut raus kriegt. Und meistens tritt man da
116. derjenigen denjenigen, den von... der einen ungerecht behandelt hat, oder geärgert hat,
117. weil das der Erstbeste ist sozusagen. Einmal hab ich meiner Freundin, mit der ich
118. jetzt auch Streitschlichtung hab, so ein bisschen vor das Schienbein getreten, ich
119. habe mir Mühe gegeben, die nicht ganz aus dem Handtuch zu reißen, da war ich auch
120. sehr sehr sauer, aber ich hab gedacht, das ist deine beste Freundin und die darfst du
121. nicht doll treten. Also, hab ich se so ein bisschen getreten, den Rest habe ich dann an

122. meinem Kissen zu Hause ausgelassen, das hab ich dann zusammen geknautscht in die
123. Ecke geschmissen, und da war ich dann ganz rot vor Wut so zu sagen, also ich glaube
124. das ist so ein Verlangen, was jeder Mensch so spürt, wenn er auf etwas sauer ist, egal
125. ob einem die Hausaufgaben nicht gelingen, oder ob man ungerecht behandelt wurde.
126. Irgendjemanden oder irgendeinem Gegenstand weh zu tun, das zu schütteln oder
127. schlecht zu behandeln, weil man dann selber das raus kriegen will, das raus lassen will,
128. dass man selber schlecht behandelt wurde. Manchmal erzähle ich auch allen meinen
129. Puppen das, was ich am liebsten meinem Vater erzählen würde, wenn er gesagt hat
130. ich soll aufräumen und meine Schwester macht etwas ganz anderes.
131. I: Du hast aber gerade gesagt, in dem Streit, mit dem ihr jetzt in der Streitschlichtung
132. seid, da habt ihr euch zwar beschimpft, ich glaube du hast gesagt: „blöde Kuh oder so...“
133. A: ... ja genau blöde Kuh und olles Schwein.
134. I: ...Und warum habt ihr euch da denn nicht getreten? War da dieses Verlangen nicht
135. da?
136. A: Also da muss ich sagen, dass Verlangen war da, ich hab (mich) aber zusammen
137. genommen und das in Worten ausgelassen. Aber wenn ich ehrlich bin, zu Hause hab
138. ich mich vor den Spiegel gestellt und erstmal schlimmere Schimpfwörter gesagt als
139. die, die ich zu meiner Freundin gesagt habe. Weil ich mag die Lotta ja auch sehr gerne
140. auch wenn wir uns mal streiten, weil ich finde man darf niemanden den man eigentlich
141. mag eigentlich beschimpfen, aber man will es trotzdem tun. Die eine Seite sagt: „Pöh,
142. du bist jetzt sauer auf sie“ und die andere Seite sagt: „Mach das bloß nicht, sie ist deine
143. beste Freundin und mit ihr hast du so viele schöne Nächte und Tage verbracht.“ Und
144. also ich fand das schon etwas komisch. Das Verlangen jemanden weh zu tun, das war
145. bei mir nicht da, aber ich hab beschimpft, das war da das Verlangen jemanden zu
146. beschimpfen oder die Meinung richtig zu sagen, aber ich bin wenn ich jemandem die
147. Meinung sage nicht immer sehr höflich, deswegen verkneife ich mir das und sage es
148. dann zu Hause vor dem Spiegel, wenn niemand zu hört.
149. I: Wie seid ihr denn auf die Idee gekommen zur Streitschlichtung zu gehen?
150. A: Meine Freundin, die Lotta ist auf die Idee gekommen, sie hat gesagt, ich halt`s
151. nicht aus, jetzt haben wir uns schon wieder gekabbelt, wir sind befreundet. Dieses
152. Problem, das pickt mich an, das geht mir auf den Sack, das will ich nicht, und dann
153. hab ich gesagt, na ja dann gehen wir halt zur Streitschlichtung. Wie das wollte ich
154. gerade sagen, dadidididi...also wieder so ne Kabbelei, nur hab ich irgendwie auf den
155. gelben Zettel meinen Namen geschmiert, also geschmiert das stimmt wirklich, ich hab
156. nicht deutlich geschrieben.
157. I: Warum?
158. A: Weil mir, weil ich dachte mit diesem Zettel melde ich mich und meine Freundin ja
159. gleichzeitig an, und das wenn man auf jemanden sauer ist, macht man, tut man ihm
160. keinen Dienst. Also ich mach sowas meistens nicht. Wenn meine Schwester sagt,
161. schreib mir mal was vor, wenn sie jemandem eine Glückwunschkarte schreiben will
162. aber das nicht kann, dann schmiere ich auch irgendwie, ihr das vor, wenn sich mich

163. gerade gekniffen hat oder so. Und gehört auch zu diesem Verlangen, jemanden zu
164. beschimpfen oder jemanden zu hauen, zu treten, zu boxen, zu beißen, zu kneifen, zu
165. kratzen oder einfach irgendwie zu schmieren. Manchmal hab ich auch das Verlangen,
166. wenn ich nicht Schimpfwörter sagen kann, oder nicht treten kann, dass ich dann
167. irgendwie ein Blatt Papier nehme und einen Stift nehme und dann große Kreise, und
168. Fratzen und verschnörkelte Herzen und unordentliche Buchstaben alles so aufs Blatt
169. zu schmieren.
170. I: Wann hat denn Frau Ivan von eurem Streit von euch erfahren?
171. A: Nicht ganz so, also dieser Streit hat sich hauptsächlich auf dem Schulhof abgespielt.
172. Also wir sitzen ja nicht nebeneinander. Also sie sitzt, links hinten und ich sitze rechts
173. vorne, deswegen konnte Frau Ivan das nicht merken. Wir haben uns zwar, in der
174. Stillarbeit, wenn sie nicht da war die Zunge rausgestreckt, über Eck, aber sie hat das
175. nicht gemerkt. Also es war nicht so doll, dass es bemerkbar war, wir haben uns auch
176. nicht bei Frau Ivan beschwert, ich weiß nicht warum, aber ich find das war jetzt nicht
177. So schlimm das war...(Pause) Sie kann ja nichts dafür, dass sie nicht so gut lesen kann,
178. also deswegen soll man sich nicht bei der Lehrerin beschweren. Das war meine
179. Meinung. Deswegen habe ich mich nicht beschwert, was sie gedacht hat, weiß ich
180. nicht, aber wir haben uns nicht bei Frau Ivan beschwert, aber sie hat gemerkt, dass wir
181. nicht mehr miteinander befreundet sind, das glaube ich. Weil sonst sind wir ja immer
182. gemeinsam die Treppe runter und treffen wir uns da auf dem Schulhof und da ging's
183. Ja immer und das ist ihr wahrscheinlich aufgefallen. Einmal, da waren wir so ganz
184. verstritten, da sind wir so nebeneinander her, sie so, ich so Treppe runter, aber wenn
185. ich und sie verstritten sind, dann muss ich ihr auch immer zeigen, dass ich auf sie sauer
186. bin. Also ich geh ihr dann nicht aus dem Weg, ich geh dann so neben ihr her, so
187. unauffällig, guck sie komisch an, dreh das Gesicht weg damit sie das merkt, ich fand
188. das nicht richtig. Weil reden will ich nicht mit ihr, weil ich muss erstmal nachdenken,
189. ob das, was ich im ersten Moment sagen will richtig ist.
190. I: So, du hast gesagt, das zog sich dann so eine Woche hin, ihr ward sauer auf einander.
191. Wie ist denn das jetzt?
192. A: Jetzt, da ist es so halb und halb, manchmal, machen wir Späße zusammen. Wir beide
193. haben völlig unterschiedlichen Geschmack. Ich liebe Romane, die Feuerzangenbowle,
194. Philosophie-Romane, Jules Verne hab ich gelesen, dass finde ich einfach umwerfend.
195. Und sie, sie liest Leselöwen Schulgeschichten, und deswegen verspottete ich sie
196. manchmal so ein bisschen und wenn sie einen Witz über ein Buch macht, lache ich
197. natürlich zuerst mit, und danach denke ich dann: „Ach die ist doch bescheuert, sie liest
198. Babybücher“, denke ich dann meistens und dann sag ich ihr das auch und dann merke
199. ich auch „huch, jetzt habe ich sie schon wieder beschimpft“, und dann gehe ich ihr aus
200. dem Weg. Also die Stimmung eben hier als wir rein gekommen sind, war wieder so ne
201. halb und halb Stimmung. Sie hat versucht die Stimmung wieder so zu unterdrücken
202. glaube ich um nicht zu zeigen, dass wir verstritten sind, ich wollte aber nicht ganz so
203. mit ihr zu tun haben. Es war auch so, im Englischunterricht, sitzen wir nebeneinander.

204. Und jetzt haben wir ja unseren Unterricht in den Englischraum verlegt, und da sitzen
205. wir dann natürlich auch nebeneinander und dann ist eine Klassenkameradin von
206. unserem Tisch, damit da sich so ein Mädchen nicht so allein fühlt so an einem
207. Einzeltisch dahin gegangen. Und da hab ich mich dann auf diesen Platz gesetzt, weil
208. ich wollte dann einfach nicht neben Lotta sitzen. Erstens babbeln wir sonst sowieso
209. viel zu viel, egal ob wir uns beschimpfen oder uns gegenseitig helfen, und zweitens
210. kann ich nicht neben ihr sitzen.

211. I: Und wenn du jetzt noch mal deine Gefühle beschreiben würdest? Was würdest du
212. sagen, was empfindest du Lotta gegenüber?

213. A: Manchmal komme ich mir Lotta gegenüber vor wie ein Tyrann, weil Lotta ist
214. manchmal so gutherzig. Sie verzeiht einem oder verschenkt Süßigkeiten... na
215. Süßigkeiten verschenken, das mache ich auch, aber ich habe diese Eigenschaft nicht,
216. jemanden schnell zu verzeihen. Aber manchmal komme ich mir Lotta gegenüber vor
217. wie, ja eben wie ein ganz besonderes Kind. Weil, ich habe zwei Geschwisterchen zu
218. Hause. Ich bin zugegeben die Älteste, und hab natürlich auch viele Probleme damit,
219. weil mein Vater ist gestresst und dann kümmert er sich nicht so viel um uns und Lotta
220. ist ein Einzelkind und sie kann diese Probleme nicht so gut empfinden. Weil ich hab
221. zwei Ge... ich bin zu dritt zu Hause, also ich muss mir das Kinderzimmer mit zwei
222. Kindern teilen und sie hat zwei Zimmer für sich allein. Da komme ich mir wie groß
223. und mächtig (vor), weil ich eben, ich find das man, ich finde das eigentlich gut, viele
224. Geschwister zu haben und zu erkennen, dass man nicht die Einzige auf der Welt ist.
225. Also sie, ist manchmal ein bisschen zu verwöhnt. Also sie kennt es eben, dass man im
226. Schwimmbad ein Eis kriegt. Ich kenn das nicht. Das kann man sich doch nicht leisten,
227. für drei Kinder ein Eis und dann noch den teuren Eintritt, und sie ist das so gewöhnt
228. und ich bin das nicht so gewöhnt, und ich muss teilen. Und natürlich hamstere ich
229. hinter meinem Kissen auch mal so ein paar Lollis, aber ich bin das gewöhnt so
230. ansonsten auf andere Rücksicht zu nehmen und sie ist das nicht ganz so. Und einmal
231. waren wir gemeinsam im Theater und da hatten wir Süßigkeiten. Jeder eine Tüte
232. Gummibärchen. Und ich, die haben mich alle so angeguckt, und die Lotta, sie haben
233. gesehen, sie haben keine Gummibärchen und ich, da hab ich erstmal meine Tüte
234. Gummibärchen herum gereicht und Lotta: „Sei doch froh, dass du überhaupt etwas hast.“
235. Also das ist mal so mal so. Ich finde die Lotta wenn sie manchmal nicht da ist finde
236. ich ohne das wir uns zerstritten haben die Lotta manchmal blöd, weil wir eben so
237. verschieden sind, ich hab ja schon gesagt, ich hab Geschwister, sie nicht, finde ich die
238. Lotta manchmal blöd. Wir ham oft unterschiedliche Geschmäcker, und (ähm) ja finde
239. ich die Lotta manchmal blöd, aber wenn ich vor ihr stehe, sie begrüße oder mich von
240. ihr verabschiede, oder wir uns vor den Ferien Tschüss sagen, oder wir uns wieder sehen,
241. dann bin ich so froh, dass es die Lotta gibt. Ich bin so froh. Ich freu mich, dass es Lotta
242. gibt, dann kann man sie umarmen uns sagen: „Hach, so lange nicht gesehen, 6. Wochen
243. Ferien.“ Und dann gibt es manchmal, hab ich dieses Gefühl, das Lotta und ich eins sind.
244. Weil wir haben beobachtet, dass Lotta und ich die gleichen Zahnarten, also sag ich

245. dazu mal, also unsere beiden Vorderzähne sind beide so ein bisschen rundlich. Und
246. deswegen komme ich mir auch manchmal so vor, als wenn ich Lottas Schwester wäre
247. weil, wir sind so gut befreundet. Manchmal komme ich mir so vor, als wenn ich Lotta
248. nie gekannt hätte. Das ist sehr sehr komisch, das ist, ich fühle, ich empfinde mal das
249. für sie mal das. Manchmal würde ich für sie alles tun, also ich würde für sie, ich würde
250. für sie zu jemandem gehen und ihr was sagen, für sie was sagen, was sie sich nicht
251. selber traut zu jemanden zu sagen. Manchmal da kann ich sie noch nicht mal angucken.
252. Da werde ich schon wütend, weil wir sind eben sehr unterschiedlich.
253. I: So, und jetzt nochmal eine Frage. Wenn du jetzt an die Streitschlichtung denkst, die
254. jetzt gleich hier stattfindet. Die Lotta wartet jetzt ja draußen, was glaubst du denn, wie
255. fühlt die Lotta sich jetzt im Moment?
256. A: Ich glaube, Lotta fühlt sich jetzt, wahrscheinlich gut. Glaube ich so. Weil sie war so
257. albern, sie hat sich geärgert, dass ich nicht neben ihr sitzen möchte, hat es aber auch
258. eingesehen. Also ich glaube, Lotta ist bereit sich bei mir zu entschuldigen, zu sagen,
259. ich werde dir das und das versprechen und ich werde zu Hause lesen üben. Also ich
260. glaube Lotta empfindet gute Gefühle für mich, das glaube ich. Aber ich glaube, wenn
261. wir jetzt zusammen in der Streitschlichtung sitzen, und wenn wir uns an den Streit
262. erinnern wird sie vielleicht sauer auf mich sein, weil sie sagt manchmal zu mir: „Also
263. das kannst du doch nicht machen. Du musst einfach verstehen, dass es Kinder gibt, die
264. nicht so gut lesen können wie du.“ Und das sind dann für mich die Momente, an denen
265. ich mich dann als Tyrann fühle. Oder auch aber, ich kann das jetzt nicht so gut
266. einschätzen. Ich glaube Lotta empfindet im Moment gute Gefühle für mich. Vielleicht
267. langweilt sie sich auch. Aber glaube, dass Lotta jetzt bestimmt nicht kommen würde und
268. mir eine rein hauen würde weil sie jetzt sauer auf mich ist. Ich glaube, dass Lotta jetzt
269. nicht sauer auf mich ist, aber ich weis es nicht ganz genau. Kann sein, dass sie jetzt sagt:
270. „Mensch die blöde Kuh sitzt jetzt da drin und quasselt ewig und ich muss mich hier
271. langweilen.“
272. I: Was erwartest du denn gleich von der Streitschlichtung?
273. A: Ich erwarte von ihr, dass die Lotta es einsieht, dass es Blödsinn war von ihr unter die
274. Tischtennisplatte zu kriechen, und dass ich feststelle richtig noch mal mir vorzustellen,
275. wie gemein es vom mir war sie zu beschimpfen, dass sie nicht richtig lesen kann.
276. I: Und noch mal. Was ist denn jetzt so besonders? Warum geht ihr jetzt in die
277. Streitschlichtung? Warum löst ihr das nicht allein oder mit euren Eltern oder mit euren
278. Lehrern?
279. A: Mit den Eltern, das will ich nicht, mit den Lehrern will ich auch nicht. Also mit den
280. Eltern will ich deswegen nicht, weil sie sagt ihren Eltern vielleicht etwas ganz anderes.
281. Sie sagt, ich hab das und das getan. Das stimmt vielleicht gar nicht, und ich sag, sie hat
282. das und das getan und das stimmt vielleicht auch nicht. Mit den Eltern würde ich einen
283. Streit zwischen mir und jemand Anderen nicht reden also nicht sagen. Sag doch mal
284. was wir jetzt tun können. Ich würde ihnen, dies zwar erzählen und würde mir auch
285. gerne Tipps von ihnen geben lassen. Allein löse ich nur Konflikte, die entweder ganz,

286. ganz, ganz schlimm sind, oder fast gar nicht beachtbar. Also sonne Konflikte wie mit
287. richtig treten und ich hab ihnen ja erzählt, wo ich in den Bauch getreten worden bin,
288. da hab ich nen Brief geschrieben, mein über meine Meinung.
289. I: Und das war dann allein lösen quasi?
290. A: Wir sind dann zwar in die Streitschlichtung gegangen um das alles noch mal zu
291. besprechen, aber ich habe versucht, es allein zu lösen.
292. I: Warum?
293. A: Weil, ich hab mich da mies gefühlt. Ganz mies, ich bin nicht gerade kräftig. Ich bin
294. zwar im Judo, aber gegenüber Martha bin ich nicht kräftig sozusagen. Ich gehe
295. zwar auf andere ein, sag meine Meinung offen, aber ich könnte mich jetzt nicht wehren.
296. Wenn ich beim Judokampf hab ich immer den dritten Platz gemacht. Ich bin nicht
297. kräftig, ich hab mich gefühlt, wie ein freches, kleines Mäuschen, gegenüber einem
298. Elefant, der dich jeder Zeit tot trampeln kann, aber ich war frech. Und ich hab gesagt,
299. als sie mich gekratzt haben und an den Haaren gezogen haben, hach schöne Massage
300. schön mach weiter, hab ich und ich hab nicht beachtet, und immer doofe Sprüche
301. gesagt, und so hab ich mich gefühlt. Das wollte ich allein lösen, damit ich darüber
302. nachdenken kann, mehr als sonst. Und diesen Streit lösen wir deswegen in der
303. Streitschlichtung, weil das ein sehr besonderer Streit ist, der sich über eine Woche hin-
304. zieht und nicht mal ein richtiger Streit ist. Aber auch keine Friedenssituation. Also ein
305. blödes Gefühl hab ich, Lotta wahrscheinlich auch. Ein blödes Gefühl. In der einen
306. Sekunde spielen wir zusammen verstecken und dann heißt es, „ach du blöde Kuh.“ Und
307. das ist ein blödes Gefühl, was mir nicht gefällt und so etwas will ich weder allein oder
308. mit Lehrern also so offen hingehen, sag doch mal dies und jenes, das will ich schon im
309. besonderen Verfahren, also in der Streitschlichtung damit klar kommen.
310. I: Glaubst du, dass ihr gleich eine Lösung findet für euren Streit?
311. A: Ja, (Pause) weil wir uns ja auch zwischendurch vertragen haben. Und das waren
312. sonne Probleme die es immer mal geben kann. Also so ein Problem, das zum Beispiel,
313. das so ganz ganz schlimm ist mit treten und so kommt eigentlich nicht so häufig vor
314. wie, als das es heißt, du bist nicht so gut wie ich oder so. Oder ich bin besser als du,
315. das kommt wahrscheinlich öfter vor.
316. I: O.K. dann danke ich dir, dass war ja sehr ausführlich, und ich wünsche euch viel
317. Glück in der Streitschlichtung, dass ihr das gleich gut hinkriegt.
318. A: Danke schön.

Anlage 4: Der Fragebogen

Kinder lösen Konflikte selbst

Bogen J

1. Bitte trage hier den ersten Buchstaben deines Vornamens ein: _____

2. Wann hast du Geburtstag? Trage hier dein Geburtsdatum ein: ____ . ____ . ____

Tag Monat Jahr

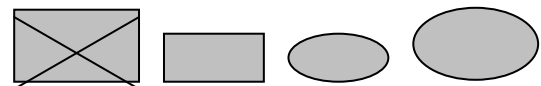
Ich bin: (bitte ankreuzen) ein Mädchen: ein Junge:

Anleitung:

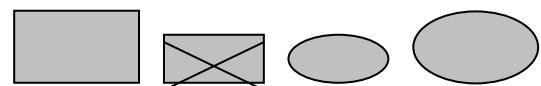
Auf den folgenden Seiten stehen eine Reihe von Sätzen. Sie drücken aus, was Schülerinnen und Schüler denken und fühlen. Du sollst nun die Sätze der Reihe nach lesen und ankreuzen, wie sehr die Sätze auf dich zutreffen.

stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
---------------------	----------------	--------------------	-----------------

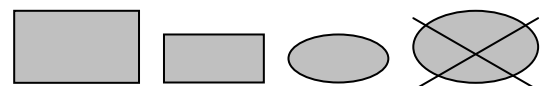
Wenn ein Satz für dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an.



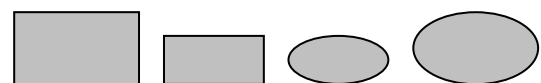
Wenn ein Satz weniger für dich zutrifft, kreuzt du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an.



Wenn ein Satz ganz genau für dich zutrifft, kreuzt du das große Oval „stimmt genau“ an.



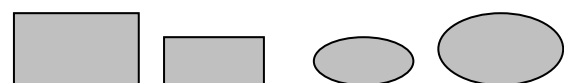
Was würdest du ankreuzen, wenn ein Satz für dich ziemlich stimmt, für dich also fast genau zutrifft?



Jetzt kannst du einmal bei zwei Sätzen üben:

stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
---------------------	----------------	--------------------	-----------------

a. Ich kann gut mit dem Fahrrad fahren.



b. Ich kann Diskomusik nicht leiden.



Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und antworte so, wie du es im Moment empfindest.

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
01. Meine Mitschüler lachen über Schüler die anders sind. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben in der Schule. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Wenn wir streiten, ist das meistens nur Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Wir sind alle gute Freunde in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Nur wenige Mitschüler können mich leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
06. Ich kann gut rechnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Mir wird in der Schule oft etwas weggenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. In der Klasse halten wir alle zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
11. Wir schlagen oder treten uns öfters in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Meine Mitschüler sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wir machen uns öfters in der Klasse über andere Kinder lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann gut lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kinder die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	Stimmt genau
16. Ich verstehe immer, was die Lehrerin erklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wir machen oft in der Schule anderen Kinder mit Absicht etwas kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Manche Schüler in meiner Klasse machen sich lustig über Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich lerne sehr langsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
21. Wir lassen nicht alle Kinder beim Spielen mitmachen. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich verstehe nur wenig in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich fühle mich in der Klasse wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Wir nehmen oft anderen etwas weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich mache bei den Schulaufgaben das Meiste richtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	Stimmt genau
26. Jeden Streit kann man auch dadurch regeln, dass man vernünftig miteinander redet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Alle Kinder dürfen in der Schule mitspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich kann meine Schulaufgaben meistens allein lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich werde in der Schule öfters von anderen Kindern geschlagen oder getreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
31. Spasskloppe gehört zur Schule dazu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Die andere Kinder machen häufig meine Sachen kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Wir helfen uns gegenseitig in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	Stimmt genau
36. Die anderen Kinder lachen mich häufig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ich kann den anderen gut etwas erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Die anderen suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
---------------------	----------------	--------------------	-----------------

41. Wir ärgern uns gegenseitig.
42. Beschimpfungen sind nicht so schlimm.
43. Ich bin gut in der Schule.
44. Wir verstehen uns untereinander gut.
45. Wenn man angegriffen wird, soll man zurückschlagen.

stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	Stimmt genau
---------------------	----------------	--------------------	-----------------

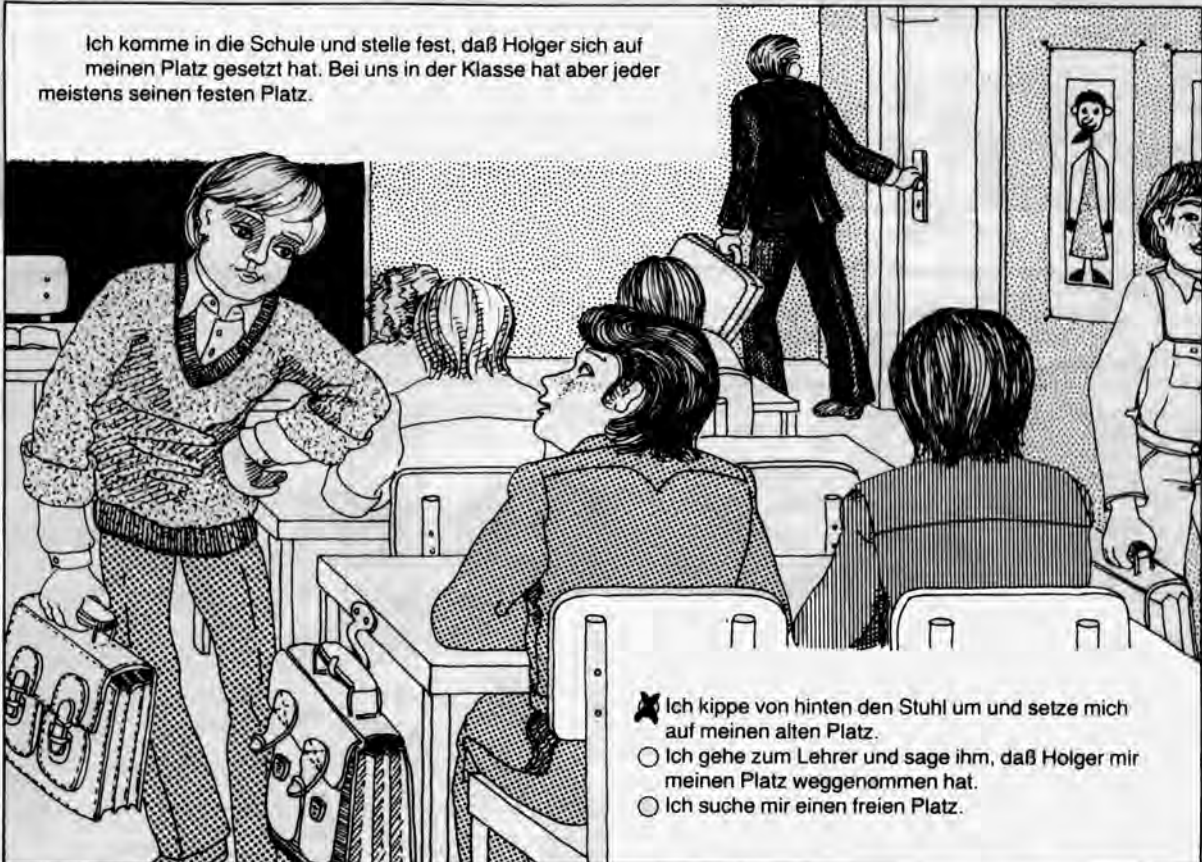
46. Ich kann nur leichte Aufgaben lösen.
47. Ich kann ganz gut lernen.
48. Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler.

II.

Auf den nächsten Seiten findest du einige Geschichten, wie sie häufig zu Hause, in der Schule oder in der Freizeit auftreten. Du sollst dir jede Geschichte genau durchlesen und sie dir genau vorstellen. Um dir dabei zu helfen, wird jede Geschichte durch ein Bild beschrieben. Jede Geschichte endet mit drei verschiedenen Möglichkeiten. Sie sind immer mit einem Kreis gekennzeichnet. Du musst dich für eine Möglichkeit entscheiden, wie du in der Geschichte handeln würdest. Bei dieser machst du ein Kreuz in den Kreis. Bitte kreuze ehrlich an wie du in der Geschichte handeln würdest.

Ein Beispiel zeigt dir noch einmal wie du es machen sollst:

Ich komme in die Schule und stelle fest, daß Holger sich auf meinen Platz gesetzt hat. Bei uns in der Klasse hat aber jeder meistens seinen festen Platz.



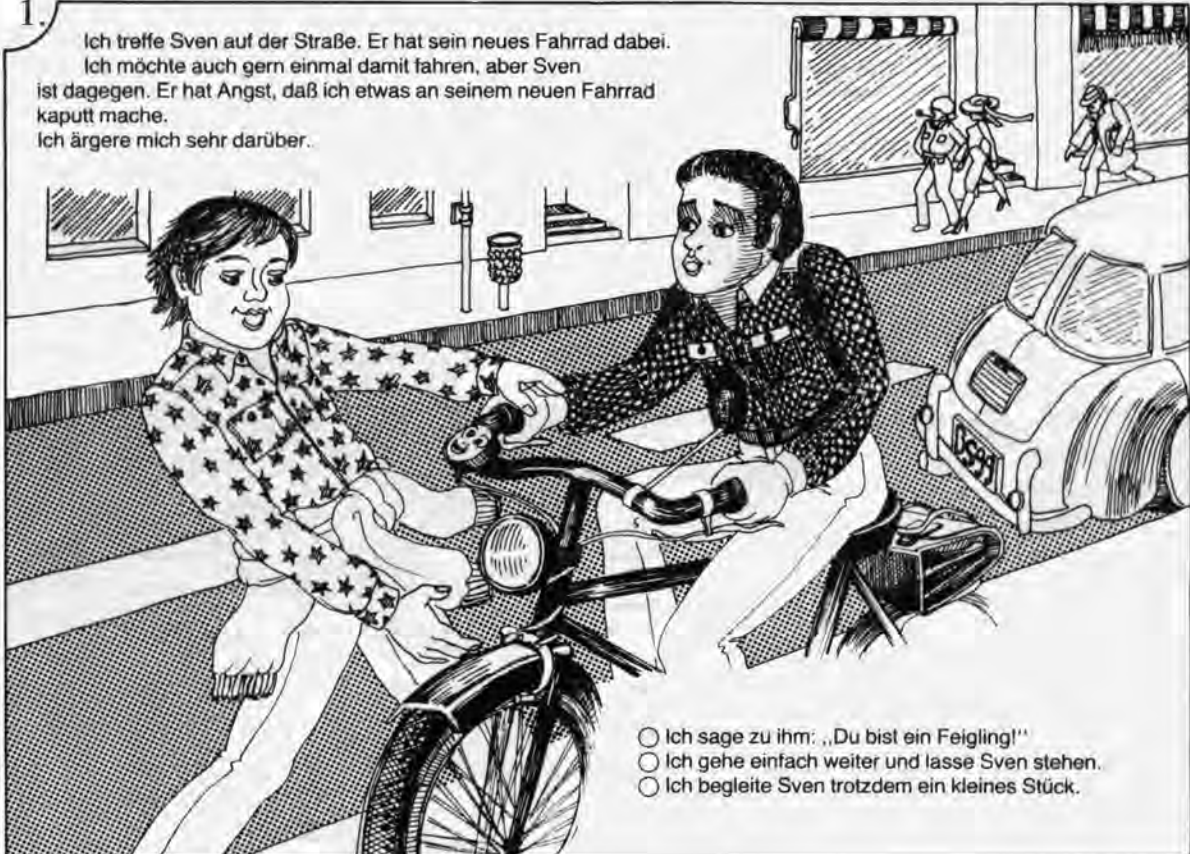
Ich kippe von hinten den Stuhl um und setze mich auf meinen alten Platz.
 Ich gehe zum Lehrer und sage ihm, daß Holger mir meinen Platz weggenommen hat.
 Ich suche mir einen freien Platz.

Wenn Du Dich dafür entscheidest, den Stuhl umzukippen, auf dem Holger sitzt, dann mußt Du ein Kreuz in den Kreis davor machen, wie dies im Beispiel geschehen ist. Du darfst immer nur einen Kreis ankreuzen.

Überlege noch einmal, ob Du alles verstanden hast!
 Achte darauf, daß Du keine Geschichte ausläßt!

1.

Ich treffe Sven auf der Straße. Er hat sein neues Fahrrad dabei. Ich möchte auch gern einmal damit fahren, aber Sven ist dagegen. Er hat Angst, daß ich etwas an seinem neuen Fahrrad kaputt mache. Ich ärgere mich sehr darüber.



Ich sage zu ihm: „Du bist ein Feigling!“
 Ich gehe einfach weiter und lasse Sven stehen.
 Ich begleite Sven trotzdem ein kleines Stück.

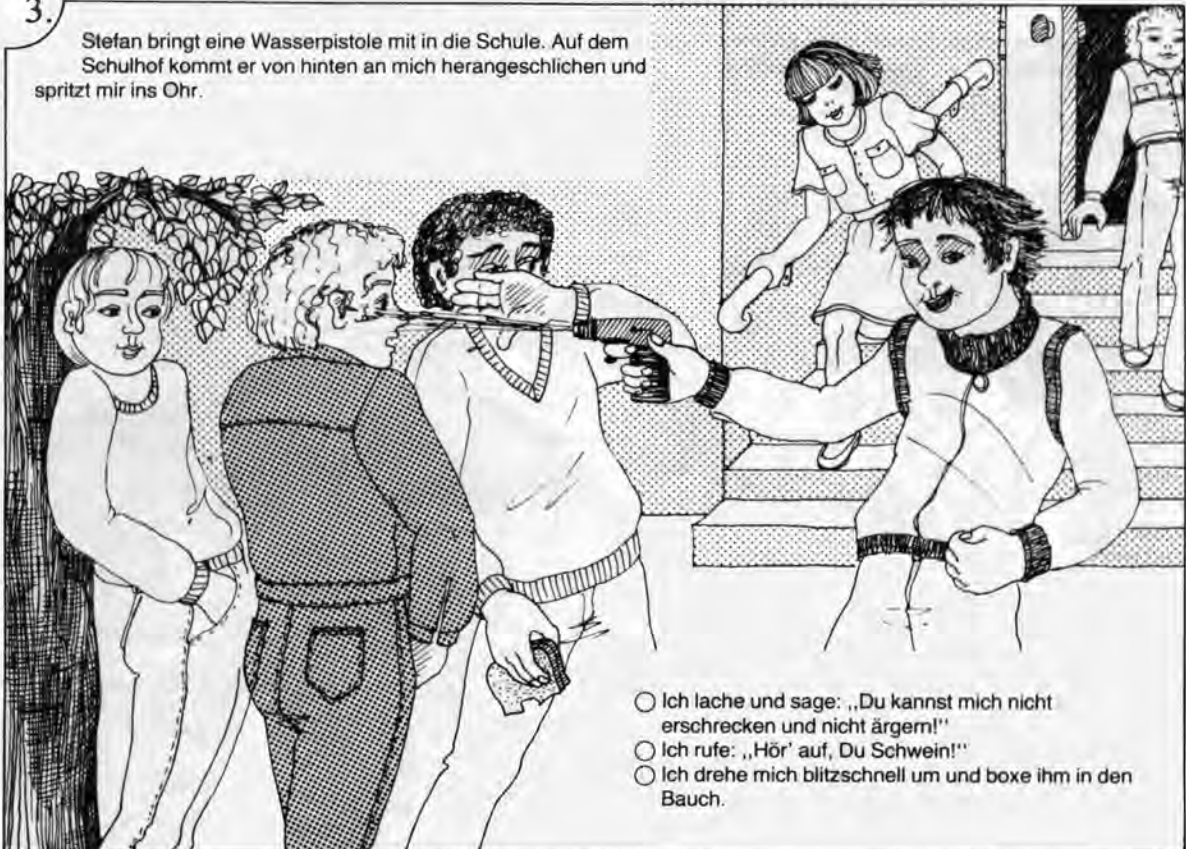
2.

Walter und ich haben im nahegelegenen Wald eine Baumhütte gebaut. Dort treffen wir uns fast jeden Nachmittag. Eines Tages ist die Baumhütte zerstört. Wir kochen vor Wut. Am nächsten Tag erfahre ich in der Schule, daß Herbert und Kurt aus meiner Klasse sich an unserer Hütte zu schaffen machten.




Ich klaue den beiden die Schulhefte und verstecke sie im Klassenraum.
 Ich frage Herbert und Kurt, warum sie unsere Baumhütte zerstört haben.
 Walter und ich warten heimlich nach der Schule auf Herbert und Kurt und dann verprügeln wir sie.

3. Stefan bringt eine Wasserpistole mit in die Schule. Auf dem Schulhof kommt er von hinten an mich herangeschlichen und spritzt mir ins Ohr.



- Ich lache und sage: „Du kannst mich nicht erschrecken und nicht ärgern!“
- Ich rufe: „Hör' auf, Du Schwein!“
- Ich drehe mich blitzschnell um und boxe ihm in den Bauch.

4. Es ist große Pause. Wir sind alle auf dem Schulhof. Jörg stellt einem vorbeilaufenden Jungen ein Bein, so daß dieser hinfällt.




- Ich sage zu dem am Boden liegenden Jungen, um ihn noch ein wenig zu ärgern: „Hast Du Dir etwa weh getan?“
- Ich sage Jörg, daß ich nicht gut finde, was er gemacht hat.
- Ich lache mit den anderen darüber.

5. Ich sitze gerade an meinen Hausaufgaben. Ich habe keine große Lust, sie zu erledigen und mache beim Schreiben viele Fehler.



Ich schmiere immer mehr vor Wut in meinem Heft herum.
 Ich mache die Hausaufgaben ordentlich noch einmal.
 Ich fluche sehr über die Hausaufgaben.

6. Gerhard und ich spielen zusammen am Nachmittag auf dem Spielplatz mit unseren playmobil-Figuren im Sand. Da kommt Tilo und fragt, ob er mitspielen kann. Gerhard und ich können ihn nicht leiden, da Tilo andere manchmal bei Erwachsenen verpetzt.



Ich höre auf zu spielen, damit Tilo nicht mitspielen kann.
 Ich lasse Tilo mitspielen, obwohl ich ihn nicht leiden kann.
 Ich sage zu Tilo, daß er verschwinden soll, sonst könne er etwas erleben.

III. Zum Schluss möchte ich dich bitten mir zusagen, wie du deine Schule und die Streitschlichtung findest. Schreibe einfach alles auf, was dir einfällt.

1. Warst du schon einmal in der Streitschlichtung?

Hast du das Hotabu ausprobiert oder mit einem Mitschüler den Streit gelöst oder warst du mit einer Lehrerin im Streitschlichtungsraum?

Beschreibe wie es dir gefallen hat.

2. Was findest du an deiner Schule besonders gut?

3. Was findest du an deiner Schule nicht so gut?

Wenn du den Fragebogen ausgefüllt hast, schaue ihn bitte noch einmal durch, ob du auch alle Fragen beantwortest hast.

Bitte bleib so lange sitzen, bis alle mit dem Fragebogen fertig sind.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!!!

Anlage 5: Elternbrief**Informationsbrief**

Bochum, den 01.10.2003

Liebe Eltern,

seit einiger Zeit gibt es an der Gertrudis Schule das pädagogische Konzept der Schulmediation (Streitschlichtung). Es ist ein Verfahren das zur friedlichen Beilegung von Schülerkonflikten eingesetzt wird. In den ersten beiden Schuljahren erfahren die Schüler durch Übungen, Spiele und Lieder eine Stärkung ihrer Sozialkompetenz (aufmerksames Zuhören, Gefühle äußern, Einfühlungsvermögen). Darauf aufbauend üben die Schüler im 3. und 4. Schuljahr in Trainingseinheiten 13 konkrete Schritte zur Abwicklung eines Streitgesprächs. Die Kinder werden ein Hosentaschenbuch erhalten, indem sie die konkreten Schritte selbständig nachschlagen können und ihren Streit allein oder mit Hilfe eines Mitschülers oder Mitschülerin lösen können. Ziel ist es einem friedvolleren Miteinander näher zu kommen.

Der Lehrstuhl für Kriminologie in Bochum, der schon mehrere Untersuchungen zum Thema „Gewalt an Schulen“ durchgeführt hat interessiert sich besonders für das Gewaltpräventionsprogramm der Gertrudis Schule. Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens möchte ich deshalb das Programm wissenschaftlich begleiten. Dabei sollen die Kinder mittels eines Fragebogens und mit gezielten Interviews befragt werden, wie Ihnen das Programm gefällt und ob sich an Ihrem Konfliktverhalten etwas geändert hat. Das Programm soll dadurch gefestigt werden und falls nötig sollen auch Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden.

Das Projekt ist mit der Schulleitung und den Klassenlehrerinnen abgesprochen. Es wird unterstützt von der Thomas Morus Akademie in Bensberg und dem Lehrstuhl für Kriminologie der Ruhr- Universität- Bochum. Die Befragung läuft streng anonym ab und wird nicht den regelmäßigen Unterrichtsablauf beeinflussen.

Eine solche Untersuchung bedarf natürlich Ihrer Unterstützung und ihres Einverständnisses.

Ich bitte sie daher die angefügte Einverständniserklärung zu unterschreiben und mir oder der Klassenlehrerin zurückzugeben.

Sollten sie zu der Untersuchung noch Fragen haben, können sie mich selbstverständlich über die Schulleitung kontaktieren.

Mit freundlichen Grüßen

Jan Köhler
(Assessor-jur.)

Anlage 6: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich/wir sind über den Zweck und die Zielsetzung der geplanten Untersuchung durch das Informationsblatt in Kenntnis gesetzt worden.

Ich/ wir erteilen hiermit die Einwilligung, das mein/unser Kind an der Untersuchung teilnimmt.

.....,

Ort

Datum

.....

Unterschrift

Anlage 7: Informationsbrief zum Projekt**Information zur Evaluation des Streitschlichterprogramms an der Gertrudis Schule****I. Warum diese Untersuchung?**

Das Thema Gewalt und Aggression unter Schülern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Studien zufolge hat sich die Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit erhöht und das Klima an den Schulen negativ verändert. Immer wieder fallen Intensivtäter wie in Erfurt oder Littleton durch ihre besondere Brutalität auf.

Viele Studien beschäftigten sich mit den Gründen warum Kinder zu Gewalt in Konfliktsituationen greifen. Im Rahmen einer Langzeitstudie untersuchte der Lehrstuhl für Kriminologie der Ruhr- Universität- Bochum zwischen 1989- 1993 die Entwicklungen und Ursachen für Gewalt an Schulen in Bochum.

Aufbauend auf die Erkenntnisse solcher Ursachenforschungen wurden eine Reihe von Gewaltpräventionskonzepten entwickelt und in den Schulen eingeführt. Es geht bei solchen Programmen in erster Linie um erzieherische Methoden zur Selbststärkung der Kinder um Gewalt und Aggression in der Schule zu minimieren.

Durch die Untersuchung will ich herausfinden, in welchem Umfang sich das von der Gertrudis Schule verfolgte Konzept „Kinder lösen Konflikte selbst“ auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Mich interessiert besonders, ob durch das Programm Gewalt und aggressionshemmende Faktoren wie gutes Klassenklima, starkes Selbstbewusstsein der Kinder und hohe Selbständigkeit positiv verstärkt werden können.

Warum die Gertrudis Schule?

Die Gertrudis Schule befasst sich seit Jahren durch ihre engagierte Lehrerschaft mit dem Thema Gewaltprävention. Das Programm „Kinder lösen Konflikte selbst!“ der Thomas Morus Akademie wurde in Teilen an der Gertrudis Schule entwickelt und verspricht in besonderem Maße zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder geeignet zu sein. Die Methode der Mediation wird im übrigen auch im Rahmen der deutschen Justiz immer häufiger verwandt und kann beachtliche Erfolge vorweisen.

Warum in den Klassen 3. und 4.?

Ziel ist es die sozialen- und emotionalen Kompetenzen der Kinder so früh wie möglich zu fördern. Es soll den Kindern bewusst gemacht werden, dass Aggressionen und Gewalt einen Konflikt nicht dauerhaft lösen können. Die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen vollzieht sich durch die gesamte Kindheit und ist ein langwieriger Prozess. Aber gerade deshalb ist es wichtig, die Kinder in Ihren eigenen Fähigkeiten möglichst frühzeitig zu stärken um ihnen größere Entwicklungschancen einzuräumen.

Ziele der Untersuchung?

Es soll herausgefunden werden, ob die Kinder in ihren Persönlichkeitsentwicklungen einen durch das Programm ausgelösten Zugewinn erzielen können. Dabei wird nur das Programm untersucht. Es findet keine Beurteilung der Schüler oder Lehrer statt!

Wie wird befragt?

Es wird für die Kinder einen kurzen Fragebogen geben, der direkt nach den Herbstferien ausgeteilt wird. Am Ende des Schuljahres wird ein weiterer Fragebogen ausgeteilt werden und die Daten werden verglichen.

Wer wird befragt?

Die Kinder. Die Klassenlehrerinnen. (Per Interview)

Welche Tests werden angewandt?

Der Fragebogen ist aus drei anerkannten und direkt auf die Grundschule abgestimmten Testverfahren zusammen gestellt. (FESS, FEAS, und EAS) Es werden nur Daten erhoben, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gewaltpräventionsprogramm stehen.

Dabei handelt es sich z. B. um Fragen zum Klassenklima, den individuellen Gefühlen der Akzeptanz in der Klasse, sowie Fragen zum Verhalten in konkreten Konfliktsituationen und der Empathiefähigkeit.

Datenschutz?

Die Befragungen werden anonym durchgeführt. Jedes Kind wird seinen Fragebogen durch sein Geschlecht, sein Geburtsdatum und den Anfangsbuchstaben seines Vornamens „codieren“. Dies ist notwendig um die „vorher“ und „nachher“ Fragebögen einander zuordnen zu können, verrät aber nichts über die Identität des ausfüllenden Kindes.

Zeitlicher Ablauf der Untersuchung?

Die Untersuchung wird das Schuljahr 2003/2004 begleiten.

Methodischer Ablauf der Untersuchung?

Die Untersuchung gliedert sich in einen quantitativen und einen qualitativen Teil.

Es wird eine Befragung durchgeführt. Darüber hinaus sind Beobachtungen während des Streitschlichtungsunterrichts geplant und mit den Kinder, welche die Streitschlichtung tatsächlich besuchen, werden Kurzinterviews geführt.

Beeinträchtigt die Untersuchung den Schulablauf?

Die gesamte Untersuchung bezieht sich nur auf die Stunden die für die Streitschlichtung reserviert sind. Es wird nicht in den Ablauf der Stunden eingegriffen. (nur teilnehmende Beobachtung). Soweit Interviews geführt werden, wird versucht diese nach den Stunde zu führen. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 1. Schulstunde in Anspruch nehmen.

Was beinhaltet der qualitative Teil?

Der qualitative Teil wird sich mit dem Programm direkt befassen. Hier wird z. B. durch Beobachtung dokumentiert, wie die Kinder das Programm annehmen, wo sie Schwierigkeiten haben und ob sich das Verhalten aus der Sicht eines neutralen Beobachters durch das Programm ändert.

Die Kinder werden in diesem Rahmen noch einmal mündlich befragt, so dass sie selbst sagen können ob ihnen das Programm gefällt und ob sie das Gefühl haben für sich einen Gewinn aus der neu erlernten Methode ziehen zu können.

Wer unterstützt das Projekt?

Der Lehrstuhl für Kriminologie und Polizeiwissenschaften der Ruhr- Uni- Bochum Inhaber Prof. Dr. Feltes M.A.; Die Thomas Morus Akademie Bensberg; Die Schulleitung der Gertrudis Schule.

Was ist Ihr Arbeitsaufwand/ was müssen Sie tun?

Ich bräuchte Ihre Unterstützung um während der Streitschlichterstunden hospitieren zu können. Ich könnte ebenfalls Hilfe gebrauchen soweit es um (qualitative) Beobachtungen während der Unterrichtsstunden zum Thema Streitschlichtung geht. Ich würde sie auch gerne als „Experten“ in die Entwicklung eines Interviews für Kinder miteinbeziehen. Generell ist mir natürlich ihre Meinung besonders wichtig. Sie können die Kinder besonders gut beurteilen und haben mit Sicherheit ein geschultes Auge für mögliche Veränderungen in den Verhaltensweisen der Kinder.

Was nützt Untersuchung?

Die Untersuchung soll die Qualität des Programms beurteilen und ist eine Studie für die Praxis. Es sollen mögliche Verbesserungen/Vereinfachungen erkannt und umgesetzt werden. Letztlich soll die Studie auch einen Einblick in die Klassenstrukturen bieten aus denen sie möglicherweise für Ihre Arbeit weitere Erkenntnisse ziehen können.

11. Literaturverzeichnis:

Bandura, Albert (1979):

Sozial- Kognitive Lerntheorien. Stuttgart: Klett Cotta

Bandura, Albert/ Underwood, B./ Fromson, M.E.(1975):

“Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims.” In: *Journal of Research in Personality* 9, pp. 253- 269

Bauer, Ulrich (2004):

„Prävention und Schulstruktur- Evaluationsergebnisse zu Lions Quest „, Erwachsene werden“.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter, *Gewaltprävention in der Schule*, S. 113- 138, Baden- Baden: Nomos Verlag

Baumert, Jürgen, (2001):

PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Becker, Dieter (2004):

„Pit 2- Prävention im Team in der Grundschule.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter; *Gewaltprävention in der Schule*, S. 67- 87, Baden- Baden: Nomos Verlag

Beland, Kathy (1988):

Second Step grades 1-3: Pilot Project Summary report. Seattle,: Committee for Children

Beland, Kathy (1988):

Second Step. A violence- prevention curriculum. Grades 1-3. Seattle: Committee for Children

Bofinger, Jürgen (2001):

Schüler-Freizeit-Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit und Medienverhalten 10- 17 jähriger Schülerinnen und Schüler. *München: Kopäd Verlag*

Bogdan, Robert/ Taylor, Steven J. (1975):

Introductions to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences. *New York, London, Sydney, Toronto: Wiley & Sons*

Bos, Wilfried, et.al (2003):

Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. *Münster: Waxmann*

Braun, Günter/ Dietzler- Isenberg, Edith/ Püttmann, Ulla/ Schmiegel, Kathleen/ Würbel, Andreas (2003):

"Kinder lösen Konflikte selbst!" Mediation in der Grundschule. 4. Auflage, *Bensberg: Thomas Morus Akademie*

Braun, Günther/ Rademacher, Helmolt (2004):

„Mediation in der Schule.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter; *Gewaltprävention in der Schule*, S.156- 173 Baden-Baden: Nomos Verlag

Cairns,Robert B./ Cairns, Beverly D.(1991):

“Social cognition and social networks: A developmental perspective.” In: Pepler, Debra. J., *The development and treatment of childhood aggression*, pp. 249-278 Hillsdale, (NJ) u.a.: Erlbaum

http://www.camino-werkstatt.de/navigation/navi_files_01/frameset_navi_01_01.html

Camino Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich GmbH (letzter Zugriff 25.01.2005):
Mediation an Schulen.

Cierpka, M. (2001):

Faustlos- Ein Curriculum zur Prävention von aggressiven und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1.- 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag

Cierpka, M. (2003):

Gewaltprävention durch Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Eine Informationsbroschüre des Heidelberger Präventionszentrum. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum

<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=111#bibliography>

Committee for Children (letzter Zugriff 25.01.2005):
Second Step: Violence Prevention Programm.

Christiansen, K.O. (1977):

„A Preliminary study of criminality among twins.“ In: Mednick, S.A./ Christiansen, K.O., *Biosozial Bases of Criminal Behavior*. New York

Davenport, Noa (2000):

„Gesprächs und Streitkultur in der Schule.“ in: Geißler, Peter/ Rückert, *Mediation. Die neue Streitkultur: Kooperatives Konflikt Management in der Praxis*, S. 205- 220, Gießen: Psychosozial Verlag

<http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=2208>

Deutscher- Bildungs- Server (letzter Zugriff 25.01.2005):
Mediation- Streitschlichtung.

Dörr, M./ Göppel, R. (2003):

Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial Verlag

Ehninger, Frank (2004):

„Peer- Mediation an Schulen- Implementationsprobleme und Lösungsideen.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter, *Gewaltprävention an Schulen*, S. 201- 217, Baden- Baden: Nomos Verlag

Falco, M./ Dusenbury, L. (1995):

„Eleven components of effective drug abuse prevention curricula.“ In: *Journal of health*, Vol. 65, No. 10, 1995, pp. 420- 425

Feltes, Thomas (2003):

„Gewalt in der Schule- Lässt Pisa grüßen?“ In: *Der Bürger im Staat*, Heft 1, Landeszentrale für politische Bildung Baden- Württemberg

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/pdf/Projektbeschreibung%20OGS.pdf>

Feltes, Thomas: Lehrstuhl für Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaften der Ruhr- Universität- Bochum (letzter Zugriff 25.01.2005):
Projektbeschreibung zur Evaluation des Projekts "ohne Gewalt stark" der Bochumer Polizei.

http://www.thomasfeltes.de/htm/Gewalt_und_Sprache.htm

Feltes, Thomas, (2001/ letzter Zugriff 24.02.2005):
Gewalt und Sprache unter Jugendlichen.

http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/OGS/Folien_OGS_PK.pdf

Feltes, Thomas/ Goldberg, Brigitta (2005/ letzter Zugriff 17.05.2005):
Evaluation des Projektes „Ohne Gewalt stark“ (Folien)

http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/OGS/Pressemappe_neu.pdf

Feltes, Thomas/ Goldberg, Brigitta (2005/ letzter Zugriff 17.05.2005):
Evaluation des Projektes „Ohne Gewalt stark“ (Pressemappe)

Ferstl, Roman/ Niebel, Gabriele/ Hanewinkel, Reiner/ (1994):

Gewalt an Schulen in Schleswig- Holstein: Gutachterliche Stellungnahme.

Kiel: Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein

Ferstl, Roman/ Niebel, Gabriele/ Hanewinkel, Reiner/ (1994):

„Gewalt und Aggression in schleswig- holsteinischen Schulen.“ In : *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5/ 1993 S. 775-798

Feshbach, Norma Deitch (1975):

“Empathy in Children. Some theoretical and empirical considerations.” In: *Counseling Psychologist*, 5 1975, pp. 25-29

Feshbach, N.D./ Roe, K. (1968):

“Empathy in six- and seven-year-olds.” In: *Child Development*, 39, 133-145

Flick, Uwe (2000):

Qualitative Forschung. 5. Auflage, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Frey, K. S./ Hirschstein, M.K./ Guzzo, B.A. (2000):

“Second Step: Preventing aggression by promoting social competence.” In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8 (2) 2000, pp. 102- 112

Friedlmeier, Wolfgang(1993):

Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit.
Konstanz: Hartung-Gorre Verlag

Gabrielli, W.F./ Mednick, S.A./ Hutchings, B., (1984):

“Genetic influences in criminal convictions: Evidence from an adoption cohort.” In: *Science*, (pp. 891- 894)

Galtung, Johan (1975):

Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Geertz, Clifford (1983):

Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Geißler, Peter (2000):

„Die Wiener Konferenz für Mediation.“ In: Geißler, Peter/ Rückert, Klaus, *Mediation, die neue Streitkultur.* (S. 17-50), 2. Auflage, Gießen: Psychosozial Verlag

Geißler, Peter/ (2000):

Mediation- Die neue Streitkultur: Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. 2. Auflage, Gießen: Psychosozial Verlag

www.ggstheresia.kbs-koeln.de

Gemeinschaftsgrundschule An St. Theresia (letzter Zugriff 25.01.2005):
Unterricht im Wandel- Mediation.

www.bobi.net/gertrudis/

Gertrudis Schule (letzter Zugriff 25.01.2005):
Homepage.

Glogauer, Werner (1994):

Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien. Wirkungen gewalttätiger, sexueller, pornographischer und satanischer Darstellungen. 4. Auflage Baden-Baden: Nomos- Verlag

<http://www.gesis.org/Information/FORIS/Recherche/index.htm>

Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Struktureinrichtungen (letzter Zugriff 25.01.2005):
Foris- Datenbank.

Goleman, Daniel (1996):

Emotionale Intelligenz. München, Wien: Hanser

Goldberg, Brigitta (2003):

Freizeit und Kriminalität bei Jugendlichen. Zu den Zusammenhängen zwischen Freizeitverhalten und Kriminalität. Baden Baden: Nomos Verlag

Gottfredson Michael R./ Hirschi, Travis (1990):

A general Theorie of crime. Stanford: Stanford University press

Grossman, D.C./ Neckerman, H.J./ Koepsel, T.D./ Liu, P.-Y./ Asher, K.N./ Beland, K./ Frey, K./ Rivara, F.P. (1997):

“Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school.” In: *Journal of the American Medical Association*, 277, (20), 1997, pp. 1605-1611.

Haesler, Walter T. (1985):

Kindesmisshandlung: Schweizerisches Nationalkomitee für Geistige Gesundheit, Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie. 2. Auflage, Grösch: Rüegger Verlag

Hahlweg, K./ Hoyer, H./ Naumann, S./ Ruschke, A. (1998):

Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt “Beratung für Familien mit einem gewaltbereitem Kind oder Jugendlichen”. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig

Hanewinkel, Reiner/ Niebel, Gabriele/ Ferstel, Roman (1995):

„Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen- ein empirischer Überblick.“ In: Valtin, Renate, Portmann, Rosemarie (Hrsg.): *Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule.* S. 26-38, Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband e.V.

Hanewinkel, Reiner/ Wiborg, Gudrun (2002):

„Eigenständig werden“: *Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Sucht- und Gewaltprävention in der Schule.* Kiel: IFT- Nord

Hanewinkel, Reiner/ Wiborg, Gudrun (2004):

„Eigenständig werden: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule durch Persönlichkeitsförderung.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter; *Gewaltprävention in der Schule*, S. 88-100, Baden- Baden: Nomos Verlag

Heckhausen, Heinz (1989):

Motivation und Handeln. 2.Aufl., Berlin, u.a.: Springer Verlag

Heinz, W. (1983):

„Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 1983, S.11-30

Hurrelmann, Klaus./ Polmer, K. (1994):

„Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen- Ein speziell ostdeutsches Problem?“ In: *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 1/1994, S. 3-12

Hurrelmann, Klaus/ Kähnert, Heike (2002):

Evaluation des Lions- Quest Programms “Erwachsen werden”. Bielefeld: Universität Bielefeld

Hurrelmann, Klaus, et. al. (Hrsg.) (2003):

Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München: Juventa Verlag

Iannotti, R.J. (1978):

“Effect of Role- Taking Experiences on Role- Taking, Empathy, Altruism and Aggression.” In: *Developmental Psychology*, 14/2, S.119-124

<http://www.lachen-und-lernen.de/>

Initiative Lachen und Lernen im Theater (letzter Zugriff 25.01.2005):
Stücke zur Gewaltprävention.

www.soziale-praxis.de

Institut des Rauhen Hauses für soziale Praxis (letzter Zugriff 25.01.2005):
Mediation an Schulen.

<http://www.ism-mainz.de/frameset/mainframeset.htm>

Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (letzter Zugriff 25.01.2005):
Mediation an Schulen.

Kirschner, Gerhild (1997):

Die Kinder stark machen. Aggressionsabbau durch Persönlichkeitsaufbau. Lichtenau: AOL- Verlag

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-02/4-02review-klaerner-d.pdf>

Kläerner, Andreas (letzter Zugriff 25.01.2005)

Rezension zu: Roland Girtler (2002). Methoden der Feldforschung, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [Online Journal], 3(4)

Klewin, Gabriele/ Popp, Ulrike (2000):

„Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt aus der Sicht von Schüler(innen) und Lehrer(innen).“ In: *Psychosozial*, 23 Jg., Heft 1, (Nr. 79) S. (43- 56)

Kohl, Helmut/ Landau, Herbert (2001):

Gewalt in sozialen Nahbeziehungen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand

<http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=39073>

Köhler, Jan (letzter Zugriff 25.01.2005):

Evaluation des Programms "Kinder lösen Konflikte selbst!" am Beispiel der Gertrudis Grundschule Bochum.

Krippendorff, K. (1980):

Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills, London: Sage

Kube, Edwin (1987):

Systematische Kriminalprävention. Ein strategisches Konzept mit praktischen Beispielen. 2. Auflage, Wiesbaden: BKA

Kunz, Karl- Ludwig (1998):

Kriminologie: Eine Grundlegung. 2. Auflage, Bern: Haupt Verlag

Lamnek, Siegfried (1995):

Qualitative Sozialforschung Band 1. 3.Auflage, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

Lamnek, Siegfried (1995):

Qualitative Sozialforschung Band 2. 3.Auflage, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/friedensfaehigkeit/>

Landes Institut für Schulen in NRW (letzter Zugriff 25.01.2005)

Friedensfähigkeit- Behandlung von Konflikten und Gewalt in der Primarstufe.

<http://www.lsgs.es.schule-bw.de/sozi.html>

Lindenschule (letzter Zugriff 25.01.2005):
Soziales Lernen- Streitschlichtung.

Lorenz, Konrad (1963):

Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha- Schoeler

Lösel, Friedrich (2004):

„Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter; *Gewaltprävention in der Schule.* S. 326-348, Baden- Baden: Nomos Verlag

Lösel, Friedrich/ Bliesener, Thomas (2003):

Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. BKA Studie. München, Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Mayring, Phillipp (2000):

Qualitative Inhaltsanalyse. 7. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag

<http://www.medizinerboard.de/lexikon/Empathie,erklaerung.htm>

Medizinerboard (letzter Zugriff 25.01.2005):
Empathie.

Meindel, Claudia (1998):

FEAS, Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten. Psytkom-Dok.-Nr. 3657

Meindel, Claudia (1998):

Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Institut für Psychologie

Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans-Dieter (2004):

Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos Verlag

Melzer, Wolfgang (2004):

„Von der Analyse zur Prävention- Gewaltprävention in der Praxis.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter; *Gewaltprävention in der Schule.* S. 35-49 Baden- Baden: Nomos Verlag

Melzer, W./ Mühl, M./ Ackermann, J. (1998):

„Schulkultur und ihre Auswirkungen auf Gewalt.“ In: *Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem an Schulen*. S.121-148, Opladen: Leske & Buderich

Melzer, Wolfgang (2000):

Psychosozial: Schwerpunktthema Gewalt an Schulen. 23. Jahrgang, Psychosozial Verlag

Mednick, S.A./ Christiansen, K.O (1977):

Biosozial Bases of Criminal Behavior. New York: Ohne Verlag

Miller, Neal/ Dollard, John (1941):

Social learning and imitation. New Haven, London: Yale University Press

<http://www.musicmatch.com/>

Musicmatch inc. (letzter Zugriff 25.01.2005):

Musicmatch Jukebox, 1998- 2003

Neidhardt, Friedrich, (1986):

„Gewalt- Soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmung des Begriffs.“ In: Bundeskriminalamt (Hrsg.): *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff*. Band 1 (S. 109-147), Wiesbaden: Bundeskriminalamt

Olweus, Dan (2002):

Gewalt in der Schule Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können. 3. Auflage, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag

Otto, H.-J. (1982):

Generalprävention und Externe Verhaltenskontrolle. Freiburg: Max- Planck- Institut für ausländisches und internationales Strafrecht

Patterson, G. R./ DeGarmo, D. S./ Knutson, N. (2000):

“Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process.”
In: *Development and Psychopathology*, 12, 91–106.

Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (1996):

EAS Test, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. 3. Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag

<http://www.sicherheit.de/>

Polizeidirektion Heidelberg (letzter Zugriff 25.01.2005):
Projekte- Marionettentheater.

www.xn--polizeipuppenbuhne-g3b.de

Polizeidirektion Weiden in der Oberpfalz (letzter Zugriff 25.01.2005):
Puppenbühne- Schule ohne Gewalt.

<http://www.polizei.nrw.de/bochum/bo/kv/indexkv.htm>

Polizeipräsidium Bochum (letzter Zugriff 25.01.2005)
Puppetheater.

<http://www.polizei.nrw.de/bochum/bo/kv/indexkv1.htm>

Polizeipräsidium Bochum (letzter Zugriff 25.01.2005):
„Ohne Gewalt stark“.

Price, J.M.; Dodge, K.A. (1989):

“Reactive and proactive aggression. Childhood: Relations to peer status and social context dimensions.” In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, pp. 455-471

Rauer, Wulf/ Schuck, Karl Dieter (2003):

FEESS3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH

Röttgers, Kurt/ Saner, Hans (Hrsg.) (1978):

Gewalt, Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene. Basel/ Stuttgart: Schwabe & Co. AG Verlag

Rutter, Michael/ Maughan, Barbara/ Mortimer, Peter/ Ouston, Janet (1979):

Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. Somerset: Open Book

Shapiro. Laurence E. (2000):

EQ für Kinder. 4. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Schick, A./ Cierpka, W. (2003):

„Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule.“ In: *Kindheit und Entwicklung*, 12, (2), S. 100-110
Hogrefe Verlag

Schick, Andreas/ Cierpka, Manfred (2003):

„Faustlos- Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen.“ In: Dörr, M. & Göppel, R. (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?*, S. 146- 162 Gießen: Psychosozial Verlag Über Fernleihe bestellt Köln

Schick, Andreas/ Cierpka, Manfred (2004):

„Faustlos“- Ein Gewaltpräventions- Curriculum für Grundschulen und Kindergärten.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter (Hrsg.): *Gewaltprävention in der Schule*, S.54- 66 Baden- Baden: Nomos Verlag

Schick, Andreas/ Ott, Isabel (2002)

Gewaltprävention an Schulen- Ansätze und Ergebnisse. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Heft 51, Vandenhoeck & Ruprecht

Schubrath, Wilfried (2000):

Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel: Luchterhand

Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen (Hrsg.) (1990):

Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analyse und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. (Gewaltkommission) Band I- IV. Berlin: Duncker und Humboldt

Schwind, Hans-Dieter (2003):

Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen. 13. Auflage, Heidelberg: Kriminalistik Verlag

Schwind, Hans-Dieter et. al. (1995):

Gewalt in der Schule- am Beispiel von Bochum. Mainz: Weisser Ring Verlagsgesellschaft

Schwind, Hans-Dieter (2004):

„Phänomene und Ursachen der Gewalt in der Schule.“ In: Melzer, Wolfgang/ Schwind, Hans- Dieter, *Gewaltprävention in der Schule*. Baden- Baden: Nomos Verlag

<http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,193738,00.html>

Spiegel-Online 2002 (letzter Zugriff 25.01.2005)

Chronik: Bluttaten an deutschen Schulen.

<http://www.spiegel.de/sptv/reportage/0,1518,226872,00.html>

Spiegel-Online 2002 (letzter Zugriff 25.01.2005)

Das Massaker von Erfurt.

Spiel, W./ Pilz, E. (1985):

„Zur Psychologie der Misshandelnden Mütter.“ In: Haesler, W. T. (Hersg.): *Kindes-
misshandlung, Schweizerisches Nationalkomitee für Geistige Gesundheit, Schweizeri-
sche Arbeitsgruppe für Kriminologie*. 2. Auflage, Grüsich: Rüegger Verlag

Spöhring, Walter (1995):

Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage, Stuttgart: Teubner Verlag

Staatliche Pressestelle der freien und Hansestadt Hamburg (1992):

„Gewalt in der Schule- Ergebnisse einer Erhebung an 169 Hamburger Schulen.“ In:
Schwind, H.D., et. al., *Gewalt in der Schule*. 2. Auflage, Mainz: Weisser Ring

Steuber, Hartmut (1988):

Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität. Stuttgart: Klett Verlag

<http://www.adobe.com/special/products/audition/syntrillium.html>

Syntrillium Software (letzter Zugriff 25.01.2005):

Cool Edit Pro 2.0

<http://www.tma-bensberg.de/>

Thomas Morus Akademie (letzter Zugriff 25.01.2005):

Projekte- Streitschlichtung

Tillmann, Klaus-Jürgen/ Holler-Nowitzki, Birgit/ Holtappels, Heinz Günter/ Meier, Ulrich/
Popp, Ulrike (1999):

*Schülergewalt als Schulproblem: verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen
und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim, München: Juventa Verlag

Tillmann, Klaus- Jürgen (1995):

„Gewalt- was ist das eigentlich?“ In: Melzer et al., *Schüler `95 Gewaltlösungen*. S.10-13

Tinbergen, Nikolas (1979):

Instinktlehre. Vergleichende Forschung angeborenen Verhaltens. 6. Aufl., Berlin: Prey Verlag

Trautmann, Thomas (1995):

„Bei Euch ist doch alles so niedlich!“ In: Melzer, et. al., *Schüler `95 Gewaltlösungen*. S102-103

WHO (1994):

Life skills education in schools, part 1 and 2. Geneva

WHO (2003):

Skills for health. Skills- based health education including life skills: an important component of a child- friendly/ health- promoting school. Information Series on School Health. Document 9, Geneva: WHO

<http://de.wikipedia.org/wiki/Kebap>

Wikipedia, die freie Enzyklopädie (letzter Zugriff 25.01.2005):

Döner.

Valtin, Renate/ Portmann, Rosemarie (1995):

Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.

Vieluf, U. (1993):

„Gewalt an Schulen? Ergebnisse einer Schulbefragung in Hamburg.“ In: *Pädagogik* 3/ 1993, S. 28-30