

**PRAXISFORSCHUNGS- UND PRAXISENTWICKLUNGSPROJEKT  
"KONFLIKTINTERVENTION AN SCHULE"**

**AUSWERTUNG**

Institut für Innovation und Beratung an der  
Evangelischen Hochschule Berlin e. V.

Prof. Dr. Karlheinz Thimm

Berlin, September 2013



## Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Konflikttheoretische Grundlagen</b>   | <b>3</b>  |
| 1.1 Konflikte in der Schule – Eine Einführungsskizze   | 3         |
| 1.2 Prägende Kontexte von SchülerIn-Sein   | 6         |
| 1.3 Phänomenanalyse Konflikt   | 10        |
| 1.3.1 Definition von Konflikt; Konfliktlandschaft und Konfliktarten  | 10        |
| 1.3.2 Konfliktthemen (Konfliktgegenstände) und Konfliktgründe (Anlässe, Motive, Ursachen)                                      | 11        |
| 1.3.3 Konfliktentwicklung, Konfliktverläufe und Eskalation   | 13        |
| 1.4 Konfliktpädagogik, Konfliktkultur und Konfliktkompetenz  | 15        |
| 1.5 Konfliktintervention   | 19        |
| <b>2 Das Forschungsprojekt – Erkenntnisinteressen und Untersuchungsanlage</b>  | <b>22</b> |
| <b>3 Auswertung des Forschungsprojektes „Schüler-Schüler-Konflikte“</b>  | <b>26</b> |
| 3.1 Die wichtigsten Befunde der Fragebogen-Erhebung  | 26        |
| 3.2 Konfliktentstehung und Interventionsarten  | 30        |
| 3.3 Qualitative Befunde zum Umgang mit Konflikten in der Schule  | 34        |
| 3.4 Zuständigkeiten und Berufsgruppen-Kooperation  | 37        |
| 3.5 Fazit  | 39        |
| 3.6 Empfehlungen für die Prävention und Intervention bei Schüler-Schüler-Konflikten  | 41        |
| <b>Anhang Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt</b>  | <b>44</b> |
| <b>4 Konfliktpädagogische Überlegungen für die Schulpraxis</b>   | <b>68</b> |
| 4.1 Einführung zu Prävention und Intervention in Konflikten  | 68        |
| 4.2 Konfliktkultur als Schulentwicklungsthema  | 78        |
| 4.2.1 Projektentwicklung und Veränderungsprozesse  | 78        |
| 4.2.2 Konzeptgesteuerte Konfliktkultur als Teil von Schulentwicklung am Beispiel von Konflikttrainings in Klassen (Elke Klein) | 80        |
| 4.3 Interventionsalgorhythmus (Otto Diners-Konerth / Mitarbeit Karlheinz Thimm)  | 85        |
| 4.4 Regelerstellung und Interventionen bei Regelverstößen  | 88        |
| 4.5 Zum Umgang mit SchülerInnen in erschwerten Lebenssituationen und mit individuellen Beeinträchtigungen                      | 92        |
| <b>5 Instrumente der Konfliktintervention</b>  | <b>94</b> |
| A Konfliktanalyse und -diagnose als günstige Voraussetzung von Konfliktgesprächen  | 94        |
| B Konfliktaufarbeitungsgespräche mit SchülerInnen (Moderation)   | 96        |
| C Leitfaden für Konfliktgespräche in der Klasse / Klassenrat   | 102       |
| C.1 Leitfaden für Konfliktgespräche in der Klasse  | 102       |
| C.2 Klassenrat   | 103       |
| D Deeskalation in akuten Konflikten  | 106       |

|  |            |
|--|------------|
| E Konfrontative Interventionen                                       | 108        |
| E.1 Die Strategie der nicht-eskalierenden Beharrlichkeit             | 109        |
| E.2 Situative Konfrontation  | 110        |
| E.3 Konfrontierende Aufarbeitung                                     | 111        |
| E.4 Erkundungs- und Auflagengespräch mit KonfliktkontrahentInnen     | 114        |
| F Umgang mit Mobbing   | 116        |
| G Mediation  | 120        |
| H Täter-Opfer-Ausgleich mit Wiedergutmachung                         | 130        |
| I Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss (Fair-geht-vor-Kommission) | 134        |
| J Auszeitgestaltung – Trainingsraum                                  | 137        |
| <b>Literatur</b>   | <b>150</b> |

# Schüler-Schüler-Konflikte. Praxisforschung und Praxisentwicklung an Berliner Schulen

## 1 Konflikttheoretische Grundlagen

### 1.1 Konflikte in der Schule – Eine Einführungsskizze

Schulen organisieren ihr Kerngeschäft des Lernens unter erschwerten Bedingungen. Sie werden durch gesellschaftliche Entwicklungen, soziale Probleme und jugendkulturelle Einflüsse herausgefordert, mancherorts gar zunehmend „überwältigt“. Familie generell kann die „einfache Schulfähigkeit“ - Kinder, die morgens wach, konzentriert, entspannt zum Unterricht kommen - nicht ausreichend und verlässlich in der Breite produzieren. Die **Aufgabenerfüllung an Schulen** wird darüber hinaus von außen **erschwert** durch

- den Pluralismus der Lebensformen und damit korrespondierende Werte- und Lebensstil-Vielfalt,
- teilweise auch agierte Kämpfe um Anerkennung und Teilhabe insbesondere bei von „Abgehängt-Werden“ bedrohten (jungen) Menschen unter den Bedingungen von fehlenden bzw. prekären Erwerbsverhältnissen für Eltern und einmündungsinteressierte junge Erwachsene,
- Desintegration von ökonomisch und soziokulturell randständigen Familien,
- psychosoziale Risiken und sozialen Belastungen bis in die Mitte der Gesellschaft hinein,
- Medieneinflüsse,
- die Inszenierung der Peer-Kulturen in den Klassen und auf den Schulhöfen.

Einflüsse aus diesen und anderen Wirkungsräumen führen zu Störungen im Lehr- und Lernprozess genauso wie im sozialen Miteinander. Gemeint sind zum Beispiel Schmähungen und Beleidigungen gegenüber Lehrkräften, kränkende bzw. einschüchternde verbale „Ruppigkeiten“ in der Schüler-Schüler-Kommunikation, gewaltförmiger Umgang der Jugendlichen untereinander, Mobbing u. a. m. Als nicht aussichtsreich gilt hier allein die reaktive Symptombekämpfung. Notwendig ist auch eine präventive Gestaltung von Orten und pädagogische Praxen, wodurch womöglich ein respekthaltigeres Schulklima entsteht, sich heikle Eskalationen weniger entfalten und soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden könnten.

Aus **Sicht der Schülerinnen und Schüler** ist Schule nicht nur ein **Ort der Wissensvermittlung**, sondern auch **Geselligkeitsmilieu** und damit Arena der Anerkennungssuche von Peers. In diesem **Lebensraum** finden Jugendliche prägende Sozialkontakte und identitätsstiftenden Austausch. Hier können sie sich ausprobieren, als zu einer Gruppe gehörig und als ein besonderes Individuum erleben. Konflikte in der Schule sind mit Blick auf die große Zahl ggf. widerstreitender und unbefriedigter Bedürfnisse und Interessen sowie entwicklungspsychologisch unter dem Aspekt der Ausprägung sozialer und personaler Identität und schon gar am anpassungserwartenden „Unterwerfungsort“ Schule normal. Kinder und Ju-

gendliche brauchen allerdings Gelegenheiten, in denen sie notwendige Haltungen und Fähigkeiten erwerben können, um Konflikte friedlich auszutragen; sie müssen in schwierigen Situationen begleitet und manchmal auch geschützt werden. Vor allem bei der Bedrohung ihrer Grundbedürfnisse muss eingegriffen werden. Zu diesen gehören gemäß Abraham Maslow und anderen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkannt- und Respektiert-Werden, emotionaler und körperlicher Sicherheit, Einfluss und Wirksamkeit sowie Sinn. Verletzungen dieser Bedürfnisse erschüttern das Selbstbild der Beteiligten, vor allem das der jeweiligen Opfer, und bringen zudem Gruppengefüge ins Wanken.

Die **Jugendphase** ist geprägt von Verunsicherungen, Veränderungen, Suchprozessen. Themen wie Umgang mit Autoritäten und Positionsmacht, Autonomie und Einschränkungen durch Grenzen und Regeln, Statuskämpfe und Rivalität, Test und Provokation im Zuge von Machtkämpfen, Stärke und Schwäche, Anerkennung und deren Fehlen, Gesehen- und Übergangen-Werden gewinnen besondere Bedeutung und werden im Kontext des Schüler-Seins auch in der sozialen Arena Schule ausgehandelt und mitunter ausgestritten. Dabei kann, ja muss es zu Konflikten zwischen SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen kommen. Eine konfliktfreie Schule kann es nicht geben. „Die Schule ist ein soziales System mit Regeln, Bedingungen und Strukturen. Jede Schule ist ein System, in dem Lehrkräfte sowie Schüler/innen festgefügt Bedingungen unterworfen sind. Sie stehen mit ihren individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnissen in (in)formeller Beziehung zueinander. Konflikte müssen deshalb zum einen im Kontext des individuellen Erfahrungs- und Lebenszusammenhangs, zum anderen im Kontext des schulischen Systems betrachtet werden. (...) Konflikte von Jugendlichen hängen eng mit ihrem Entwicklungsstand, Alter und Geschlecht zusammen. Art und Umfang der Auseinandersetzungen variieren von Schultyp zu Schultyp sowie von Schule zu Schule. Neben Unterrichtsstörungen und Verstößen gegen die Schulordnung handelt es sich bei den Auseinandersetzungen überwiegend um alltägliche Streitereien und altersbedingte Rangeleien. Konflikte zwischen Jugendlichen werden inner- und außerhalb der Schule ausgetragen, aber auch vor / in / nach dem Unterricht, dem Schulweg und in der Freizeit. Auseinandersetzungen gibt es zwischen einzelnen oder mehreren Jugendlichen, aber auch zwischen Gruppen, Cliquen oder Ethnien“ (Michel/Wink 2008, 13 f.).

SchülerInnen teilen sich untereinander überwiegend in unmittelbarer Form mit, wie sie zueinander stehen bzw. was sie voneinander halten. „Und sie können sehr beleidigend, bedrohend und verletzend sein. Die Verbalaggression ist das hervorstechende Symptom (...). Das heißt, dass eine Verrohung des jugendlichen Sprachverhaltens um sich greift. Diese Diagnose differenziert aber zu wenig zwischen der aggressiv erscheinenden Kommunikation, die eher einen spielerisch-kontaktierenden Charakter hat, und der böartigen Kommunikation, die dem Nächsten gezielt psychischen Schaden zufügen möchte“ (Keller 2010, 101).

Neben Formen von **physischer Gewalt** breitet sich „**stille Gewalt**“ aus. „Dazu gehören Quälereien und Verächtlichmachen von schwächeren Schüler/innen, Mobbing, Denunziation, Ausgrenzung und Unterdrückung bis hin zu Erpressungen. (...) Gerade im Bereich der ‚stillen Gewalt‘ ist ein Eingreifen von Seiten der Erwachsenen meist schwer, da sie häufig nur

über Umwege, auf dem Wege einfühlsamer Recherchen oder unter dem Siegel der Verschwiegenheit davon erfahren und folglich überfordert sind, angemessene Interventionen vorzunehmen, ohne die betroffenen Schüler/innen bloßzustellen“ (Behn u. a. o. J., 1).

Konflikte jedweder Art können gesehen oder ignoriert, symptomorientiert oder vertieft ursachenreflexiv aufgegriffen werden. „Konflikte, die nicht oder unzureichend bearbeitet werden, können das Zusammenleben und das Klima in der Schule und darüber hinaus nachhaltig beeinträchtigen. Destruktiv ausgetragene Konflikte verursachen nicht nur menschliches Leid, sondern auch hohe Kosten, da sie ein normales Unterrichtsgeschehen stören, zu starken Einschränkungen bis hin zu Krankheiten führen können und Arbeitskapazität binden“ (Gugel 2010, 324).

## 1.2 Prägende Kontexte von SchülerIn-Sein

Diese erste Skizze soll im Folgenden vertieft werden. Die gesellschaftliche Entwicklung und damit einher gehende Veränderungen von Familienstrukturen, Kindheit und Jugendphase stellen hohe **Anforderungen an junge Menschen**. Sie müssen Herausforderungen bewältigen, wie

- Regisseur ihrer Verhältnisse sein; die eigene Biografie „herstellen“
- Sich in unübersichtlichen, rasch wandelnden Lebensverhältnissen zurechtfinden
- Den eigenen Kräften vertrauen
- Willen für die Selbstentwicklung erzeugen und trotz Rückschlägen erhalten – sie müssen gewinnen wollen und verlieren können, sich für die erste Wahl hoffnungsvoll einzusetzen und sich ggf. doch mit „zweit- und drittbesten Lösungen“ zufriedengeben

Ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen kann recht verantwortungs- und pflichtenfremd eine relativ sorgenfreie Konsumexistenz, ein „Prinzenleben“ (H. Giesecke) führen. Andere verfügen über geringere Komfortzonen und Spielräume. Zu oft wird Jugend noch assoziiert mit Vorstellungen von einer einheitlichen Generation, die die Abstufungen und Gegensätze der Status- und Einkommensgesellschaft überspannt. Was ist der **Boden**, der die **Entstehung von psychosozialen Problemen** und damit auch außerschulisch erzeugten, aber innerschulisch wirkenden Konflikten bereiten kann?

(1) Die einzelnen **Sozialisationsfaktoren** (Familie und Schule, Medien und Konsum, Gleichaltrige und Jugendkultur mit Lebensstilangeboten) wirken eigendynamisch im Neben- und Gegeneinander.

(2) **Medien** haben das Weltaneignungs- und Wissenstransfer-Monopol von Schule geschwächt. Die medial geprägten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen sind mit den landläufigen schulischen Vermittlungsformen kaum zu verbinden. Medien transportieren zudem Schein („Show“; „Performance“; „Selbstinszenierung“), Gewalt und Egoismus als taugliche und normale Mittel zur Lösung von Konflikten. Die Flut der Medienreize fördert Passivität und sie erzeugt Sensationserwartungen auch für das eigene Leben. Die allzeitige Betonung des Außergewöhnlichen erschwert ein realistisches und akzeptiertes Selbstbild im eigenen Passformat.

(3) **Leistungs- und Selbstdisziplinierungsanforderungen** wirken schon früh und lassen das Leben junger Menschen als unendliche Kette von Weichenstellungen erscheinen. Schule verteilt nur noch die Startposition. Garantiescheine gibt es nicht, doch man kann entscheidenden Boden verlieren. Alle Bildungs- und Erziehungsansprüche, Lerninhalte und Verhaltensnormen speisen sich traditionell aus der Mittel-Zweck-Verknüpfung: den Verweisen auf das spätere Leben. Diese „Vorbereitungsübungen im Trainingslager“ auf das Eigentliche, was noch kommt, nehmen Jugendliche nicht mehr hin – und zwar auch deshalb, weil die Logik des „wenn – dann“ für Viele nicht bruchlos aufgeht. Schule hat nicht mehr vorrangig Zuweisungsfunktion, sondern Ausschlussfunktion: Wer durchhält, kann weitermachen, wer herausfällt, hat wenig Sozialchancen. Viele junge Menschen werden schon im Jugendalter

für überflüssig und lästig erklärt, trotz (oft verborgener) Anstrengungen, dazugehören zu wollen.

(4) Die **Attraktionen neben Schule** sind heute ungleich höher und stärker als früher. Im Konsumsektor sind die Jugendlichen umworbene, selbstbewusste MarktteilnehmerInnen. Ihr Hunger nach Sinnlichkeit, nach unmittelbarer Erfahrung wird durch die Freizeitindustrie animiert und bedient. Manchmal kommt es zu Risikoverhalten, zu Drogenerfahrungen oder zu Suche nach anderen Formen der Grenzerweiterung. Kulturell stehen „Erleben“, Lust und Gehenlassen hoch, Bescheidung, Selbstdisziplinierung und Bedürfnisaufschub dagegen niedriger im Kurs. In unserer Gesellschaft fallen verbindliche Verhaltensnormen und Außenkontrollen zunehmend weg. Die erforderliche innere Steuerung, auch eine Verzichtsarbeit und ein notwendiger Selbstschutz vor dem „Verlaufen in Optionen“ – eine solche personale Grundausstattung erwerben nur solche jungen Menschen, die in fördernden, empathischen Herkunftsmilieus groß werden.

(5) Für eine Minderheit von einem Fünftel der jungen Menschen muss von einer erheblichen und ungünstig wirkenden **Schwächung der familialen Orientierungskräfte und Haltwirkungen** ausgegangen werden – durch Trennungen, Entwertung elterlicher Lebensentwürfe und Arbeitslosigkeit von Mutter bzw. Vater. Seit sich die Grenzen zwischen den Generationen verwischen und die Variantenvielfalt für tolerierte Lebensstile und Elternrollen groß ist, finden Eltern erschwerter in ein souveränes Role Making hinein. Eltern sind oft verunsichert, von Abstiegsangst, Konkurrenz-, Konsum- und Erlebnisdruck gezeichnet. Kinder und Jugendliche sind mitunter Anhängsel der Beziehungswirrnisse und der Selbstbehauptungsanstrengungen der Erwachsenen quer durch alle Schichten.

Mädchen und Jungen sind einbezogen in häusliche Spannungen, wenn Eltern ihre Enttäuschungen an den jungen Menschen ausagieren, wenn Kinder „im Wege stehen“ oder Eltern abstumpfen und sich aufgeben. Eine erhebliche Minderheit junger Menschen kann sich den Herausforderungen nicht auf dem Grund einer guten Generationspartnerschaft mit bereiten, präsenten und geduldigen Erwachsenen stellen.

In sozialen Brennpunkten bzw. für Familien aus benachteiligten Milieus ist die Vereinbarkeit mit der mittelschichtigen, bürgerlichen Schule selten gegeben. Psychosoziale Schlüsselvariablen in kaum zu trennenden Ursachen-Wirkungs-Dynamiken sind wacklige Leistungsmotivation, geringer entwickeltes Neugierverhalten, negativeres Begabungsselbstbild, elterliche Erfahrungen des Scheiterns, abwehrfunktionelle elterliche Entwertung von Bildung, Ausfall der elterlichen Nachhilfe und des Kaufs von Unterstützungsleistungen, Angst vor Schule, Unterlegenheitsgefühle und daraus folgendes „Verweigern“, kurz: wenig erfolgreiche Formen der Selbstinszenierung im schulischen Milieu.

(6) Das **Klima unter vielen Gleichaltrigen** ist unüberhörbar rau. Den Hintergrund bilden neben außerschulischen sozialen Desorientierungen und Haltlosigkeit auch enttäuschte Beziehungswünsche im Kontaktraum Schule. Soziale und kulturelle Spannungsfelder drücken in Imponiergehabe sowie Abwehr- und Kampfbereitschaft. Berechtigung und Dazugehören müssen im Kontext von Selbstbehauptung und Geltungskonkurrenz erarbeitet werden. Der soziale Ernstfall „Peers“ kann immense Kraft kosten und niederlagenreich verlaufen.



(7) **Soziale Risiken** haben zugenommen. Verarmung und Armutsrisiken erreichen auch die ehemalige Mitte der Gesellschaft. Armut heißt: Kleidung, über die gespottet wird; leere Kühlschränke; beengte Wohnverhältnisse; Autonomieeinbußen als verhinderte Selbstverfügung und Nicht-Mitmachen-Können mangels Geld. „Die Bewältigung solcher unsicheren Lebenssituationen fällt insbesondere denjenigen schwer, die nicht über die entsprechenden materiellen, sozialen und individuellen Ressourcen verfügen. Damit ist nicht nur das Thema materieller Defizite von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien angesprochen, sondern auch die Frage fehlender Ressourcen im sozialen und kulturellen Bereich. Nach dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird dann von Kinderarmut gesprochen, wenn folgende Kriterien vorliegen:

- die für ein einfaches tägliches Leben erforderlichen Mittel werden unterschritten,
- es fehlt an unterstützenden Netzwerken für die soziale Integration,
- Kinder und Jugendliche sind von den für die Entwicklung von Sozialkompetenz wichtigen Sozialbeziehungen abgeschnitten,
- Bildungsmöglichkeiten für die intellektuelle und kulturelle Entwicklung fehlen,
- Kinder werden in Familien vernachlässigt und
- sind Gewalt ausgesetzt.

Armut von Kindern beinhaltet demnach eine Einschränkung von Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten, insbesondere dann, wenn belastende Faktoren kumulieren“ (Bruckner/Meinhold-Henschel 2002, 3).

Eine besonders desintegrationsfördernde Trias von Risikofaktoren im Herkunftsmilieu besteht in der Verquickung von Einkommensarmut, Status des Alleinerziehens und fehlenden bzw. geringwertigen Schulabschlüssen der Eltern.

Kurz: Alle Kinder und Jugendlichen streben nach Anerkennung (sie wollen bedeutsam und wertvoll sein), Zugehörigkeit (sie möchten sich eingebunden in Gemeinschaft erleben) und Sinnerleben (sie möchten erfahren, dass sich ihr Einsatz im Licht einer positiven Zukunftserwartung lohnt). Immer dann, wenn diese Kräfte behindert und blockiert sind, entstehen Belastungen (Probleme haben), die sich in Symptomen (Probleme machen) zeigen. Gründe können, kurz gefasst, in Armut, aber auch in unzuverlässigen, nicht haltgebenden sozialen Beziehungen, in Überforderungen, in Funktionalisierungen für Bedürfnisse von Erwachsenen liegen. Wenn in solchen Lagen innerschulische Kompensationen nicht vorhanden sind bzw. greifen, sind konfliktaffine Verhaltensweisen von SchülerInnen gehäuft erwartbar.

Mit Blick auf eine Konfliktkultur an Schule geht es allerdings nicht nur um das abweichende Verhalten einiger anstößig und erwartungswidrig handelnder Jungen und Mädchen. Die **Konfliktkompetenz aller SchülerInnen** gilt als **Bildungs- und Entwicklungsthema**. Junge Menschen werden in einer vielfach vermischten globalisierten Welt leben, in der Unterschiede in den leitenden Werten und kulturellen Hintergründen alltäglich sind. Leben in einer Welt der Vielfalt beinhaltet beides: Einmal sich ständig zwischen Optionen zu entscheiden, zum anderen Unterschiede zu ertragen. Eine Auswahl aus den möglichen Wertvorstellungen und Lebensformen ist zu treffen. Ggf. muss man sich abfinden mit dem, „was übrig bleibt“ oder „zur eigenen Lage passt“. Die Werte- und Lebensformvielfalt bedingt aber auch Toleranzan-

forderungen. Konkurrierende Werthaltungen und fremd erscheinende Lebensführungen müssen anerkannt, ausgleichsgeprägte Formen von Interessenkonflikten als Haltung verinnerlicht und als Kompetenzbündel gelernt werden. Eltern, Lehrkräfte, Fachkräfte der Jugendhilfe und SchülerInnen könnten es zu ihrer gemeinsamen Aufgabe erklären, zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen wie Fähigkeiten zur Aushandlung, Streitfähigkeit, Kompromissuche, Kooperation zu entwickeln. Der Ort Schule ist dafür geeignet.

## 1.3 Phänomenanalyse Konflikt

### 1.3.1 Definition von Konflikt; Konfliktlandschaft und Konfliktarten

Was sind Konflikte? Der „Große Duden“ definiert Konflikt als „Zusammenstoß, Zwiespalt, Widerstreit“. Es gilt, Konflikte als sozialen Sachverhalt zu erkunden und diesen nicht mit den Formen des Austrags zu verwechseln. Zu einem sozialen Konflikt, so wird im Gefolge von Galtung, Deutsch und Glasl definiert, gehören zwei Parteien, die unvereinbare Ziele verfolgen bzw. die das gleiche Ziel anstreben, das nur eine Seite erreichen kann, und/oder die Parteien wenden unvereinbare Mittel zur Zielerreichung an (vgl. Wasmuth in Gugel 2009, 235). Bestimmungsmerkmale sind „Zusammenprall von Interessen, Werten, Aktionen oder Richtungen“ (de Bono) und die Wahrnehmung „subjektiver Beeinträchtigung“ (Glasl). Die **Definition sozialer Konflikte** durch Glasl gilt landläufig als besonders resonanzstark: „Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
- wobei wenigstens ein Akteur
- Unvereinbarkeiten im Denken / Vorstellen / Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen
- mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass im Realisieren eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren)“ erfolge (Glasl 1999, 14 f.).

In fast allen Konflikten lassen sich drei Komponenten ausmachen:

- ein Widerspruch, d. h. eine Unvereinbarkeit von Zielen, Interessen bzw. Bedürfnissen,
- ein den Konflikt anzeigendes und allzu oft verschärfendes Verhalten (z. B. Rivalisieren; Ärger, Wut, Hass; Gewalt) der Konfliktparteien sowie
- auf den Konflikt bezogene und diesen - bewusst oder unbewusst - rechtfertigende Einstellungen. Diese sind eng verbunden mit Wahrnehmungen und Annahmen der Konfliktparteien zur eigenen Stellung im Konflikt, der Bewertung der anderen Parteien (z. B. Feindbilder) und Vermutungen zu den Konfliktursachen.

Ein Widerstreit allein ist nicht hinreichend, um einen Konflikt zu begründen. Mindestens eine Partei muss sich auch dieses Widerspruchs, konkret der Unvereinbarkeit von Bedürfnissen bzw. Interessen, subjektiv bewusst sein und in ihrem Verhalten und ihrer Haltung auf eine Veränderung der für sie unbefriedigenden Situation dringen. Das Modell zeigt, dass eine gelingende Konfliktbearbeitung an mehreren Ecken ansetzen muss. So reicht es nicht aus, nur das Verhalten und die Haltung der Konfliktparteien zu verändern. Auch die Gegensätze müssen nachhaltig bearbeitet werden (vgl. Lutz Schrader / [www.bpd.de/themen6.6.2011](http://www.bpd.de/themen6.6.2011)).

Neben latenten und manifesten Konfliktmodalitäten lassen sich kalte und heiße Konflikte unterscheiden. Heiße Konflikte sind durch offene und aktive Kämpfe gezeichnet, kalte Kon-

flikte zum Beispiel durch Strategien wie Meiden, Ignorieren, Intrigen, „Fallen stellen“ (vgl. Keller 2010, 16).

Im Folgenden soll der Sachverhalt Konflikt strukturiert werden. **Dimensionen der Konfliktanalyse** sind:

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <u>Konfliktgegenstand</u>   | <u>Gründe</u>   | <u>Konfliktgeschichte</u>                        | <u>Beteiligte</u>  |
| Konfliktthema   | (Ursachen, Motive, Anlässe;   | <u>und -phase</u>                                | intrapersonal  |
| Konfliktinhalt  | Wirkungsräume innerschulisch -<br>außerschulisch: Individuum; Gruppe;<br>Situation, Organisationskontext ...) | siehe unten                                      | interpersonell<br>(=zwei Beteiligte)<br>intergruppal<br>Gruppe - Einzelne/r      |
| <u>Konfliktgestalt</u>  | <u>Konfliktsymptome</u>   | <u>Mittel der Austragung</u>                     | <u>Handlungsstile</u>  |
| (Breite/ Tiefe;<br>manifest - latent, heiß -<br>kalt, offen - verdeckt,<br>privat - halböffentlich -<br>öffentlich) | Anspannung<br>Kontaktvermeidung<br>Abwertung<br>Ausgrenzung u. a.   | direkt verbal<br>körperlich<br>medial vermittelt | Flucht, Vermeidung<br>Erzwingen<br>Kompromiss<br>Nachgeben<br>Kooperative Lösung |
|   | <u>Konfliktumfeld</u>   | <u>Konflikttyp</u>                               |  |
|   | innerschulisch<br>außerschulisch  | Beziehungskonflikt<br>Sachkonflikt u. a.         |  |

Positive Funktionen von Konflikten liegen im günstigen Fall darin, dass ein Bewusstsein für Handlungsbedarf entsteht, Probleme angefasst und gelöst bzw. Beziehungen geklärt und verbessert werden und durch Lösungen sozial-kommunikative Fähigkeiten gesteigert werden.

### 1.3.2 Konfliktthemen (Konfliktgegenstände) und Konfliktgründe (Anlässe, Motive, Ursachen)

In diesem unübersichtlichen Geflecht gibt es bisher wenig überzeugende Ordnung. Deutsch (1976) und Johnson u. a. (1995) entwickeln folgende **Gründe für das Entstehen von Konflikten**, ohne dass zwischen Anlässen und Ursachen unterschieden wird: Kontrolle über Besitz bzw. knappe Güter; unterschiedliche Präferenzen bzw. Werte; unterschiedliche Wahrnehmungen und Meinungen; unterschiedliche Auffassungen über die Art der Beziehung; Ärgern, Beleidigen, Gerüchte streuen (vgl. Jefferys-Duden 2000, 24, 36).

Analytisch lassen sich verschiedene **Arten von Konflikten** unterscheiden, z. B.

- Zielkonflikte (auf Grund unterschiedlicher Zielvorstellungen von einzelnen Menschen bzw. Gruppen)

- Mittel- bzw. Wege-Konflikte (Wege werden als unterschiedlich zielführend erlebt)
- Verteilungskonflikte (aus Benachteiligungserleben im Rahmen der Verteilung erstrebenswerter „Güter“ wie Status oder Anerkennung oder Einfluss)

Andere Ordnungsversuche unterscheiden Rollenkonflikte, Interessen- bzw. Bedürfniskonflikte, Sachkonflikte (etwa aus Bewertungen von Sachverhalten) und Beziehungskonflikte (etwa Vertrauenskrise, Nähe-Distanz-Konflikt, persönlicher Angriff) bzw. Konflikte zwischen Menschen und solche, die sich innerhalb einer Person ereignen.

Konflikterzeugende **Ursachen** können zum Beispiel

- in den Eigenarten von Individuen liegen,
- als schleichend-eskalative Interaktion konstruiert sein,
- im Kontextrahmen verankert werden,
- im Prozess einer akuten Situationsdynamik wirken.

Folgende nicht trennscharf zu unterscheidende **Konfliktgründe** (Ursachen und Anlässe) treten im Schulalltag in der Zweier-Situation auf:

- Streit um Platz, Raum, Material (Nutzungs-, Territorialkonflikte)
- Streit um Rangfolge, Position, Konkurrenz um „Besser-Sein“ (Rangordnungs-, Macht-, Dominanzkonflikte)
- Bedürfnis-, Meinungs-, Zielunterschiede (Interessen- und Wertekonflikte)
- Lust am Ärgern, Provozieren
- Kippen von Situationen: aus Spaß oder Versehen wird Ernst
- Konflikte aus Langeweile und Frustration
- Konflikte auf Grund von Missverständnissen
- Konflikte auf Grund ungeprüfter Vorannahmen
- Ausprobieren von Regeln, Toleranzgrenzen, Stärken und Schwächen der Gegenüber (Autoritäts-, Ordnungskonflikte)
- Rivalisieren um PartnerInnen (Gunst eines Dritten) und Partnerbindung durch Koalieren und Investieren in Konfliktaustragung
- Verschiebungskonflikte als Stellvertreterkonflikt (Verteidigung von Sozialpartnern, sich stellvertretend für andere in den Streit begeben)

Als **Quellen von bzw. Motive für Konflikte** sind im Jugendalter immer folgende Themen mitzudenken: soziale Anerkennung bekommen (bzw. Missbilligung vermeiden); Zugehörigkeit zu einer Teilgruppe gewinnen bzw. erhalten (Ausgrenzung und Alleinstehen verhindern); sich als wirksam und mächtig erleben (statt sich unwirksam und ohnmächtig zu fühlen); alterstypischen Autonomiebedürfnissen Ausdruck verleihen (statt sich abhängig und gefügig zu zeigen).

(Inter-)Gruppenkonflikte können zum Beispiel als Rang-, Zugehörigkeits-, Territorial-, Ablösungskonflikt erscheinen.

Selten hat ein Konflikt nur eine Ursache. So können sowohl schulische als auch außerschulische Wirkungsräume eine konfliktladende Rolle spielen. Zudem erscheinen Konflikte in ihrer akuten Gestalt als Vordergrund, in Form von Anlässen, gegenwärtigen Quellen bzw.

bewusstseinfähigen und damit einsehbaren Gehalten. Im Hintergrund wirken aber oft komplexere, situationsexterne, in der Vergangenheit gewachsene, ggf. nicht bewusste und nicht reflexiv und sprachlich verfügbare Bewegkräfte, die in ein undurchschaubares Zusammenspiel geraten. Konflikte können verschoben, projiziert, wiederholt werden. Oft sind es „die Abfolge, der Zeitpunkt oder die Kumulationen von verschiedenen Faktoren, die Konflikte auslösen. (...) Die Ursachen können z. B. in individuellen Wahrnehmungsunterschieden, in Rollenkonflikten, in unfairen oder diskriminierenden Behandlungen (z. B. wegen Geschlecht, Sprache, Aussehen, Rasse, Religion, Herkunft, Abstammung) und in Veränderungen der Umwelt liegen. (...) Zukunftsängste, (...) aber auch ‚allgemeiner‘ Druck durch Erwartungen der Gleichaltrigen (in Bezug auf Markenkleidung, Aussehen, Modetrends etc.) und viele weitere Einflüsse erschweren das Aufwachsen. Der Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule kann Probleme bereiten (...)“ (Michel/Wink 2008, 21).

### 1.3.3 Konfliktentwicklung, Konfliktverläufe und Eskalation

Nur wenige Konflikte sind Ad hoc-Phänomene. Nach Pondy (1967) durchlaufen viele Konflikte **Phasen** (vgl. Keller 2010, 13):

- Latenzphase. Die Parteien sind sich der zunehmenden Spannungen bzw. den dahinterliegenden Ursachen noch nicht vollends bewusst.
- Wahrnehmungsphase. Meinungsverschiedenheiten u. ä. werden offenkundig.
- Erlebensphase. Die Differenzen erzeugen Ärger, Enttäuschung, Spannungen.
- Manifeste Phase. Oft genügt ein kleiner Anlass, Schaden zufügende Kampfhandlungen zu erzeugen.
- Nachwirkungsphase. Je nach Verlauf sind unterschiedliche Nachklänge denkbar. Weitere Konfliktaufladung- und -fortschreibung sind nicht unwahrscheinlich, wenn ein destruktiver Verlauf vorherrschend war.

Ein anderes Phasenschema differenziert zwischen Vorphase, Eskalationsphase und Nachkonfliktphase. Ein typischer Konfliktverlauf ist auch unterteilbar in die drei Phasen Konfliktwahrnehmung, Verhalten in der Konfliktsituation, Konfliktbeilegung (vgl. auch Keller 2010, 16).

Die Konfliktparteien erleben Phasen, Konfliktverläufe etc. in der Regel sehr unterschiedlich. Ist ein „Anrempelein“ auf dem Schulhof für den einen noch Spaß, hat für den anderen schon der „bittere Ernst“ begonnen. Gewaltförmige Handlungen fangen oft mit Kleinigkeiten an wie Rangeleien, Beschädigung von Sachen (physisch ausgeübte Gewalt) und Beschimpfungen, Einschüchtern, Schikanieren (psychische bzw. verbale Gewalt). Unbearbeitete Konflikte zwischen Menschen, die tendenziell unausweichlich aufeinander bezogen sind, haben die Tendenz sich auszubreiten. „Der ursprüngliche Konfliktanlass kann seine Bedeutung verloren haben oder in Vergessenheit geraten sein, aber neue Streitmotive können auf beiden Seiten entstehen, z. B. das Motiv, den Konflikt zu gewinnen oder auf keinen Fall zu verlieren oder auf keinen Fall nachzugeben, um sein Gesicht nicht zu verlieren. Das Konfliktverhalten des anderen kann ein neuer Streit Anlass sein, das man sich - aus Prinzip - nicht bieten lassen

will. Individuell unterschiedliche Prinzipien, Normen und Werte können die Positionen verhärten und eine Lösung erschweren. Drohungen, Täuschungen und andere Machtstrategien verschlimmern den Konflikt. Dadurch wird die Einstellung zur jeweils anderen Partei noch negativer, Fehleinschätzungen und Vorurteile nehmen zu. Wenn weitere Personen in den Streit einbezogen werden, kann aus einem interpersonalen Konflikt ein Intergruppenkonflikt werden“ (Jefferys-Duden 2000, 25 f.). Destruktiv verlaufende Konflikte erzeugen negative Gefühle (Ärger, Misstrauen, Rache), wirken beziehungsverschlechternd und hinterlassen meist Spuren des Musters Gewinnen oder Verlieren, das in neue Konflikte hineinspielen wird. Positive Verläufe zeichnen sich durch mehrseitige Interessenberücksichtigung und günstige, das heißt u. a. Perspektiven übernehmende Austragungs- sowie Aufarbeitungsformen aus.

In der ungünstigen **Eskalation** wird schärfer wahrgenommen, was trennt. Die Streitpunkte vermehren sich. Negative Gefühle wie Misstrauen, Feindseligkeit, Bedrohungserleben verdichten sich. Die Konfliktursachen werden einseitig und vereinfacht gesehen. Kampfmittel werden u. a. Ignorieren, Spott, Abwertung, Beleidigung, Hinterlist, Erpressung (vgl. Keller 2010, 18).

Eskalationsstufen nach Glasl (vgl. 1999, 215 ff.) sind:

1. Verhärtung
2. Polarisierung
3. Taten statt Worte
4. Imagesorge und Koalitionsbildung
5. Gesichtsverlust
6. Drohstrategien
7. Begrenzte Vernichtungsschläge
8. Zersplitterung
9. Katastrophe: gemeinsam in den Abgrund

„Werden Konflikte (...) als Bedrohung erlebt, geht es um Sieg oder Niederlage. Der Gegner wird herabgesetzt, diskreditiert oder gar schikaniert, es werden vollendete Tatsachen geschaffen, Einschüchterung und Drohungen gehören zur Konfliktstrategie. Verwirrung, Stress und Angst sind häufig Folgen, die damit verbunden sind (...)“ (Gugel 2010, 325).

Kurz, **negative Kennzeichen von unbearbeiteten eskalierten Konflikten** sind:

- Konfliktsituationen werden als Bedrohung von Sicherheit, Würde, Zugehörigkeit erlebt.
- Kampf oder Flucht werden zu Grundformen von Konfliktverhalten.
- Die eigenen Interessen drängen ohne kontrahentenbezogene Überlegungen zur Durchsetzung.
- Es herrscht ein Schema von Gewinnen oder Verlieren vor.

## 1.4 Konfliktpädagogik, Konfliktkultur und Konfliktkompetenz

Konfliktbewältigung steht im **Zentrum des schulischen Aufgabenfeldes Soziales Lernen** und muss von Lehrkräften und Schulsozialarbeit, so vorhanden, gemeinsam bearbeitet werden, gilt es doch, „junge Menschen bei ihrer Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe Konfliktbewältigung nachhaltig zu unterstützen“ (Spies/Pötter 2011, 107). Perspektivenübernahme, wechselseitige Bezogenheit, Kompromissgesinnung und Toleranz sind Haltungen, die durch eine gestaltete Konfliktkultur an Schulen befördert werden.

Pädagogisch können Konflikte zunächst als Signal verstanden werden, dass „etwas nicht stimmt“. So ist ggf. in der Folge nicht der Konflikt das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird (vgl. Faller u. a. 1996, 11). Problematisch sind „Gewalt fördernde Austragungsformen, die Unrecht weiterschreiben, einzelne Parteien übervorteilen, die auf Macht und einseitige Interessendurchsetzung ausgerichtet sind (...)“ (Gugel 2010, 325).

Konflikte aufzugreifen eröffnet Chancen, prosoziale Lösungsstrategien konstruktiv zu erlernen. Kooperative Konfliktlösungsmodelle „adeln“ eine Schule, die Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern übernimmt. Solche Investitionen führen dazu, dass junge Menschen den Umgang mit Konflikten für das heutige und zukünftige Leben lernen. Werden Konflikte an Schulen nicht wahrgenommen und aufgegriffen, kann es schulklimatisch gar zu „emotionaler Verrohung“ kommen.

Pointiert: Prinzipiell nicht ausschaltbare Konflikte in der Schule

- betreffen den Unterricht (die Lernarbeit) oder das Zusammensein in der sogenannten Schulgemeinschaft,
- sind importiert oder im schulischen Milieu entstanden,
- können sich im hierarchischen LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis oder zwischen Peers ereignen,
- sind dyadisch oder gruppal konstellierte,
- sollen vorbeugend verhindert werden (Prävention) oder sind reaktiv zu beantworten (Intervention),
- können mit eher pädagogischen oder mit eher administrativen Haltungen und Strategien bearbeitet werden.

Inzwischen werden an Schulen eine größere Zahl **gewaltpräventive und die Konfliktfähigkeit trainierende Programme** (z. B. Coolness-Training, „Faustlos“-Programm, das sogenannte PIT-Format, Kurse wie „Fair streiten lernen“ oder „Wir finden eine Lösung“, KonfliktlotsInnen bzw. Schülerstreitschlichtung etc.) eingesetzt. In unserem Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt interessierte weniger die präventive Seite, auch wenn an Standorten verwendete Verfahren in unserer Bestandsaufnahme ggf. abgebildet werden. Es soll in dem vorliegenden Projekt genauer erkundet werden, wie mit manifesten und „ausgebrochenen“ Konflikten verfahren wird. Dabei beschränken wir uns in unserem Vorhaben auf **Interventionen bei Schüler-Schüler-Konflikten** (1:1-Konflikte; Konflikte zwischen Einzelnen und Gruppen; Konflikte zwischen Teilgruppen, Klassen).



Konfliktpädagogisch ist zu fragen: Wie erfolgt der Umgang mit Konfliktbeteiligten? Welche Angebote gibt es für Opfer und Täter? Wird Förderung der Konfliktfähigkeit im Rahmen von Aufarbeitung beansprucht? An einigen Standorten muss auf Grund schwieriger Umfeldfaktoren davon ausgegangen werden, dass der Konflikthanfall nicht immer mit der gebotenen Gründlichkeit und Konsequenz bearbeitet werden kann. Eine größere Zahl lernemotivierter Jungen und Mädchen, erhebliche Disziplinprobleme auf Grund außerschulischer Belastungen, aus den Lebenswelten in die Schule hineingetragene Konfliktthemen, eine gewisse Resignation mancher Lehrkräfte, fehlende schulprogrammatische Verbindlichkeiten, beliebige Individualpraxen – das führt ggf. dazu, als Kriterien für konfliktkulturelles Gelingen nurmehr eine niedrige Rate meldepflichtiger Vorfälle oder die Erhaltung der Grundordnung zu denken.

An anderen Standorten werden in Schulprogrammen und Curricula zum Sozialen Lernen weitergehende Ambitionen gehegt. Mittel- und langfristige **Ziele von Konfliktkultur-Konzepten** könnten sein:

- Sich miteinander wohler fühlen
- Sich selbst und andere wahrnehmen und Resonanz entfalten
- Regeln vereinbaren, verstehen, einhalten üben
- Mit den eigenen Gefühlen und denen der anderen konstruktiv umgehen
- Kommunikationsfähigkeit erweitern
- Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln
- Produktiv mit Dissens umgehen.

Wir gehen davon aus, dass es aus strukturellen Gründen nicht möglich ist, an Schule alle Konflikte in gesamter Breite verlässlich, fachlich angemessen und nachhaltig zu bearbeiten. Von daher wird es immer nur Annäherungen an eine gute Konfliktregulierung geben können.

Wie sollen Mädchen und Jungen nun angemessen mit Konflikten umgehen? Angemessen bedeutet zunächst, dass Konflikte zu einem bekömmlichen Ende geführt werden und nicht eine Kettenreaktion fortgeschrieben wird, durch die sich verbale und physische Aggression steigert, bis es einen (vermeintlichen, vorübergehenden) Sieger und einen Verlierer gibt. Lernen kann man nur, wenn die Spannungen und beherrschenden negativen Gefühle ausgeräumt, ggf. aber auch nur gezähmt und kontrolliert werden. Schule will eine Stätte des Wohlfühlens sein, eine wohlwollende, stützende, ggf. aber auch konstruktiv gegenwirkende Umgebung für das Zusammensein und das Zusammenarbeiten bereitstellen. Erfolgreich ist eine Konfliktkultur nur, wenn SchülerInnen das Anliegen von kooperativer Konfliktlösung, gewaltfreier Atmosphäre, friedlichem Miteinander zu ihrer Sache machen. Werden SchülerInnen aktiv eingebunden, erkennen sie: Erwachsene sind an ihnen als Person interessiert. Eine besondere Bedeutung kommt der Peer-Mediation zu. Hier liegt die Konfliktbearbeitung in der Verantwortung von Schülerinnen und Schülern. Dabei werden die Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten der MitschülerInnen genutzt, um Konflikte zu bearbeiten.

Konfliktbewältigung ohne Niederlagen, ohne Verlierer ist insgesamt eine anspruchsvolle Sache. Die dazu notwendigen Kompetenzen müssen auch im schulischen Rahmen vermittelt werden. Menschen können Konflikte eher dann günstig lösen, wenn

- sie ein positives Selbstbild entwickelt haben,
- ihnen altersgemäß Verantwortung übertragen wird,
- sie ihre eigenen Gefühle wahrnehmen,
- sie ihre Gefühle bzw. Impulse kontrollieren können,
- sie über Strategien des Umgangs mit Druck von innen und außen verfügen,
- sie soziale Situationen verstehen,
- sie Anerkennung für prosoziales Verhalten erfahren.

Herrmann akzentuiert mit Blick auf die Primärliteratur folgende **günstigen Fähigkeiten Streitender**:

- rechtzeitiges Erkennen von Konfliktsymptomen
- aktiver, offener, fairer, deeskalierender, ggf. im Vorfeld ausräumender, rücksichtsvoller und vorausschauender Umgang mit dem Konflikt
- Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Anteile und Beiträge am Konfliktgeschehen zu erkennen
- Empathie (Perspektivwechsel), um die andere Sichtweise nachzuvollziehen und ggf. zu verstehen
- Formen angemessener Lösung zwischen Selbstbehauptung, Interessenausgleich und Nachgeben (vgl. 2013, 19).

Konfliktkompetenz von Streitenden beruht auf:

- Erkennen von Zeichen für unproduktive Auseinandersetzungen
- Offenheit und Fairness als Haltung
- Selbstreflexion eigener Anteile
- Perspektivwechsel
- Beweglichkeit bei der Lösungssuche

Mit Blick auf Fachkräfte differenziert Herrmann „**Basiskompetenzen für Konfliktarbeit**“ (2013, 32 f.), die ich stark verkürzt rezipiere. Die Fähigkeitsbereiche sind Analyse und Planung (1), Durchführung in der Interaktion (2) und Auswertung (3).

Konfliktkompetenz von Fachkräften auf einen Blick:

(1) Analyse und Planung: Konfliktwissen (systematisch und fallbezogen); Auftrag, Rolle, institutionelle Einflüsse, Selbstverwicklung, Ziele, Handlungsschritte durch Analyse vorbereiten und konzipieren

(2) Durchführung in der Interaktion: Rolle als allparteiliche Vermittlung, Partei in eigener bzw. fremder Sache, Konfrontation, Beratung etc. bestimmen und geben; Ziele verfolgen bzw. umsteuern und Verabredungen treffen

(3) Auswertung: Akute und mittelfristige Wirkungen und Erleben der Parteien evaluieren

## 1.5 Konfliktintervention

Konflikte „sind vielschichtig, überall treten unzählige Faktoren in beinahe unübersehbaren Verflechtungen auf“ (Glasl 1999, 433). Ein facettenreiches soziales Phänomen kann demgemäß nicht mit einem pädagogischen Format beantwortet werden. Glasl (1999, 19 f.) unterscheidet zwischen verschiedenen **Bearbeitungsmodalitäten**:

- Konfliktlösung. Diese soll die Quellen des Konflikts wirksam bearbeiten. Die Gegensätze sollen ausgeräumt, die Beziehungen normalisiert werden.
- Konfliktmanagement; Konfliktregulierung. Die Interventionen betreffen vor allem den Konfliktprozess. Oft begnügt man sich damit, das Destruktionsniveau in der Art des Austrags zu mindern.
- Konfliktkontrolle. Noch stärker als in der Managementmodalität geht es um Schadensbegrenzung, ohne an die Konfliktgründe heranzugehen.

Zunächst muss entschieden werden, ob das Konfliktpotential (Themen, Gründe) oder der Konfliktprozess (die Art und Weise des Verlaufs und Austrags) oder die Konfliktfolgen (wie Verletzungen, Ausgrenzungen etc.) beeinflusst werden sollen. Gemäß Glasls Konfliktdefinition sind Konfliktbestandteile Wahrnehmung, Gefühle und Einstellungen, Willensfaktoren, Verhaltensweisen und Konfliktfolgen. Hier liegen **Ansatzpunkte für Interventionen** (vgl. Glasl 1999, 290 ff.). Einige **Arbeitsrichtungen**:

Wahrnehmung. Im Konfliktverlauf verengt sich in der Folge geringerer Empathie die Wahrnehmung; Komplexität wird reduziert. Störungen in der Interaktion und verengte Personwahrnehmung können nicht mehr durch Interaktionserfahrungen korrigiert werden. Die Parteien gehen sich aus dem Weg. In der Konfliktintervention liegt folgerichtig der Schwerpunkt auf Wahrnehmungserweiterung, um Beschränkungen, Verzerrungen und Feindbilder zu verflüssigen. Die Impulse zur Wahrnehmungserweiterung können die Konfliktsituation, den Verlauf, Ursachen und Wirkzusammenhänge u. a. betreffen. Ein erster Schritt ist, dass die jeweiligen subjektiven Wahrnehmungen geschildert und gehört werden, um dann durch Wahrnehmungserweiterungen die feindseligkeitstreibende Engführung zu mildern. Diese Strategie lässt sich bis zu einem mittleren Eskalationsniveau günstig einsetzen.

Gefühle und Einstellungen. Verachtung, Misstrauen, Selbstbehauptung bis zum Sieg sind vorherrschende Erlebensqualitäten. In den Interventionen geht es wiederum zunächst darum, solche sehr personnahen Einstellungen aus dem Ghetto der Egozentriertheit zu befreien und in den Dialog zu bringen. Eine avancierte Form der vertieften Bearbeitung bietet der Rollentausch; auch Zukunftsprojektionen können hier (wie auch generell) verwendet werden.

Verhalten. Zunehmend wird in Konflikten wenig gesprochen. Verhaltensmuster werden eng und starr. Umfeldakteure werden in Koalitionen eingebunden. Aus der Außenperspektive als schädigend identifizierte Effekte erbringen in der eigenen Rechnung vergleichsweise höheren Gewinn, Kosten erscheinen weniger gewichtig. Ggf. kann letztlich nur ein Machtwort ermöglichen, den Konflikt zu begrenzen, indem konkrete, kontrollierbare Auflagen (etwa fair-

nessfördernde Spielregeln; Vorgabe und Anordnung von sanktionsbewehrten erwünschten Verhaltensweisen) kommuniziert werden. Damit wird die tiefere Ebene der Einstellung allerdings oft nicht erreicht; es geht mehr um das Beherrschen von direkten Folgewirkungen. Nicht selten zeigt sich dann im weiteren Verlauf, dass Konflikte exportiert, verschleppt, verschoben werden. Allerdings kann oft dadurch deeskaliert werden, dass KontrahentInnen z. B. auferlegt wird, sich aus dem Weg zu gehen.

Glasl unterscheidet **präventive und kurative Interventionen**, wobei letztere einen vorhandenen Konflikt lösen, regeln, begrenzen, kontrollieren sollen. Mit der Diagnose wird ggf. bereits erhoben, welche Streitpunkte gegeben sind, wie diese erlebt werden, wie der Konflikt bisher verlaufen ist etc.

Mit Blick auf die Phasen eines konfliktbezogenen Prozesses lassen sich, wie oben angedeutet, unterscheiden:

- Orientierungsphase (Informationen sammeln, Vorgespräche führen, Konflikttypus bestimmen, Rolle der Drittpartei definieren, Bearbeitungsverfahren bestimmen, Plan entwerfen, Akzeptanz und Vertrauen schaffen, Auftragslage transparent machen, Klärung des involvierten bzw. einzubeziehenden Personenkreises),
- Konfliktbehandlungsphase (unmittelbare Arbeit mit den Parteien) und
- Konsolidierungsphase (Festigung der Ergebnisse) (vgl. Glasl 1999, 406 ff).

„Jede Konfliktbehandlung muss einen Ausgleich zwischen der Forderung nach sofortigen Eingriffen mit kurzfristiger Wirkung und der Notwendigkeit für mittel- und langfristige Massnahmen finden“ (Glasl 1999, 410 f.).

Folgende **Rollenmodelle** stehen nach Glasl zur Verfügung, wobei diese sich u. a. hinsichtlich der Konfliktbeschaffenheit, Motivationsgrad der KontrahentInnen, Zeitaufwand, Interessenposition der Drittpartei (neutral, eigene Interessen, SympathisantIn bzw. InteressenvertreterIn für eine Seite), Art und Wirkungsebene der Interventionen, Ausmaß und Art der Machtquellen bzw. der Druckausübung unterscheiden (vgl. 1999, 361 ff):

Moderation. Die Moderation vertraut darauf, dass die Parteien nach sparsamen Interventionen Konflikte (bis zur dritten Eskalationsstufe nach Glasls Modell) bewältigen wollen und können. Die zwei motivierten Seiten erleben den Konflikt als rational und verbal lösbar. Mittel sind hier die Einführung und Bewachung von Gesprächsregeln zur Problembearbeitung und Entscheidungsfindung. Überwiegend wird keine Einzelarbeit mit den zwei Seiten nötig. Interventionen zeigen meist kurzfristig konstruktive Wirkung.

Prozessbegleitung. Der/die ProzessbegleiterIn arbeitet an länger bestehenden, teilweise recht chronifizierten ungünstigen Wahrnehmungen, Gefühlen, Intentionen und Verhaltensweisen. Die Unterstützerrolle ist meist aktiver als in der Moderation angelegt; es geht hier in der Überwindung von Stereotypen mehr um Erweiterung und Vertiefung von Einsichten auf der Basis, subjektives Erleben zum Vorschein zu bringen und in der Folge zu respektieren. Neben der Etablierung von Kommunikationsregeln spielt die Ermöglichung der direkten Begegnung eine herausgehobene Rolle. Konfrontations- und Trainingselemente sind stärker ausgeprägt, um den Konfliktverlauf und die Beziehungen begünstigend zu beeinflussen. Die Mitverantwortung für die Konfliktsituation sollte von beiden Seiten akzeptiert sein. Der Pro-

zessbegleiter verfügt über keine Durchsetzungsmacht bzw. setzt diese nicht ein. Einsicht und Motivation der Kontrahenten werden weich befördert. „Früchte der Interventionen sind zumeist nicht sofort zu erkennen, sondern müssen durch nachfolgende Aktionen (...) konsolidiert werden“ (Glasl 1999, 375).

Vermittlung. Hier ist die Bereitschaft der Parteien, den Konflikt in direkter Begegnung kooperativ zu lösen, schon reduziert, so dass es angesichts der gegenseitigen Abhängigkeit oft um Kompromisse qua Verhaltensveränderungen und damit um Konfliktregulierung und Konfliktkontrolle geht. „Auf den Eskalationsstufen fünf, sechs und sieben erscheint den Parteien der Konflikt bereits so schwer lösbar, dass sie keine Möglichkeiten für kooperative Konfliktbehandlung sehen. Die Konfliktparteien perzipieren ihre Interessen beinahe ausschließlich als gegensätzlich und unvereinbar. Lediglich ein Interesse scheint ihnen gemeinsam zu sein: Weiteren Schaden einzuschränken oder zu vermeiden“ (Glasl 1999, 380). Als Mittel kommen Arbeit an Kommunikationsbarrieren und Bestimmung von „Un-Werten“ in Betracht, um zu erreichen, dass sich die KontrahentInnen in Koexistenz dulden. Der/die VermittlerIn wird Investitions- und Interessenausgleich im Geben und Nehmen zu beachten haben, so dass der Konflikt nicht mit deutlichen Siegern und Verlierern endet.

Schiedsverfahren. Wenn ein „toter Punkt“ erreicht wird, hilft meist nur der Schiedsspruch eines/einer beauftragten und akzeptierten Dritten. Die Schiedsinstanz muss neutral hinsichtlich persönlicher Präferenzen und unbefangen hinsichtlich des Ergebnisses sein. Die dritte Partei entscheidet entlang transparenter Kriterien. Eine Aussöhnung auf der Beziehungsebene ist nicht notwendig. Direkte oder indirekte Sanktionen stehen im Hintergrund zur Verfügung.

Machteingriff. Aufgrund von Machtmitteln und Sanktionsmöglichkeiten wird hier das Verhalten der KontrahentInnen aus der Außenperspektive klar und einseitig vorgegeben. Ein Sich-Beugen angesichts von Zwang, also Unterwerfung und Anpassung werden erwartet.

## 2 Das Forschungsprojekt – Erkenntnisinteressen und Untersuchungsanlage

### 2. 1 Gegenstand und Zielsetzungen des Projekts

Im Rahmen des Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojektes Schüler-Schüler-Konflikte sollen an sechs Berliner Integrierten Sekundarschulen, die für eine Teilnahme interessiert werden konnten, das Konfliktaufkommen und die Interventionspraxen beobachtet und beschrieben werden. Ein zentrales Ergebnisziel ist die Bestimmung der Beiträge der Sozialarbeit an den Schulen. An den Standorten wurden für den Zeitraum von fünf Monaten sogenannte ForschungspraktikantInnen eingesetzt, die für zwölf Stunden pro Wochen Untersuchungsaufträge bekamen. Eine Vorab-Qualifizierung und die Begleitung der ForschungspraktikantInnen sollten ein angemessenes Reflexionsniveau sichern und einen Mindestsockel eines gemeinsamen theoretischen Grundverständnisses gewährleisten.

Es ist im Rahmen und als Folge der **Gegenstandsreflexion** im ersten Kapitel allerdings unmöglich, Begriffe wie Gewalt, Konflikt, Streit, Vorfall, Problem, Störung trennscharf zu definieren. In den meisten Konflikttheorien werden für den Konfliktbegriff eine Wechselseitigkeit von Streitimpulsen und Angriffen sowie eine Zielorientierung bei den ProtagonistInnen zu Grunde gelegt (vgl. z. B. Schreyögg 2008). Wir sehen Konflikte als

- Auseinandersetzung zwischen mindestens zwei Personen,
- gezeichnet durch Gegensätze (hinsichtlich Motiven, Zielen, Interessen, Verhalten ...),
- mit erlebter Beeinträchtigung bzw. unbefriedigendem Ergebnis durch die Art des Austrags der Gegensätze für mindestens eine Seite.

In unserem Projekt werden nicht untersucht: nicht-konfliktäre Probleme wie (Unterrichts-) Störungen, Sachbeschädigungen ohne Personenbezug, schulnaher Drogenhandel, Amokdrohungen u. a. m.; Lehrer-Schüler-Konflikte; Konfliktpräventions-Ansätze am Standort.

Konflikte werden vorzugsweise ausgetragen durch

- verbale Herabsetzung: anschreien, beschimpfen ...
- physischen Angriff von Personen: schlagen, treten, rempeln, festhalten, ringen...
- physischen Zugriff auf Sachen im Interaktionskontext: Dinge wegnehmen, zerstören
- sichtbaren, zurechenbaren psychischen Angriff: beleidigen, Gerüchte verbreiten, erpressen ...
- medial transportierten indirekten, mittelbaren Angriff

Schon die Antwort auf die Frage, was im Kontext Schulalltag ein bemerkenswerdiger Konflikt ist, ergibt sich nicht von selbst. Bewertungen zur Normalisierbarkeit einer Situation, zum Spaß- bzw. Ernstcharakter und zum Schweregrad der Konflikte werden subjektiv unterschiedlich ausfallen. Erschwerend zeigte sich auch in diesem Projekt: Konflikte treten nicht sauber gemäß analytischer Sortierung (Beteiligte, Ursachen, Motive, Art und Austrag des

Konfliktes ...), sondern in vielfältigen Vermischungen auf. Sortierungskategorien (z. B. physisch, psychisch, verbal ...) sind nicht trennscharf; Überlappungen und Zuordnungsschwierigkeiten sind die Regel. Im Hintergrund wirkende, qua Hypothesenbildung und Deutungen zu erschließende Konfliktdimensionen bleiben nicht selten verborgen. Mit der Unterscheidung zwischen sichtbarer und unsichtbarer Ebene wird erkennbar, dass wir von einem Konflikt meist nur ein entsprechendes Verhalten - oft verbale oder körperliche Gewalt - wahrnehmen, während die ihm zugrunde liegenden Motivschichten, Bedürfnisse, Einstellungen und Annahmen zunächst im Dunkeln bleiben. Insgesamt können wir mit diesem Projekt, das in der Durchführung weitestgehend auf Befragungsmaterial (schriftliche und mündliche Befragung) fußt, nur mitgeteilte Aussagen sowie Ausschnitte des Hellfeldes registrieren.

Die **zentralen Untersuchungsfragen** lauten:

1. Welche Arten von Schüler-Schüler-Konflikten werden für die ForschungspraktikantInnen am Standort sichtbar?
2. Welche Interventionen werden in der Regie bzw. unter Einbindung der Sozialarbeit an Schule eingesetzt?
3. Wie unterscheiden sich gelungene bzw. weniger gelungene Konfliktbearbeitungen?
4. Schließlich war jeder Standort eingeladen, ein eigenes Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse zu formulieren.

Folgende **Planungsüberlegungen** liegen unserem Projekt zu Grunde:

#### Zu 1: Arten von Konflikten in den Dimensionen: Konstellationen, Austrag, Inhalte und Gründe

Im Forschungsrahmen sind nur selektive (Ein-)Blicke in die „Konfliktlandschaft“ ohne statistisch gehärteten, repräsentativen Anspruch möglich. Beauftragt durch die Schulsozialarbeit interessiert uns:

- Welche Konfliktkonstellationen und Arten des Konfliktaustrags werden wahrgenommen?
- Um welche Inhalte und Themen geht es in den Konflikten? Welche Gründe (Ursachen, Motive, Anlässe) könnten den Konflikten innewohnen?

Wir wollen zur Beantwortung dieser Fragen sowohl teilnehmende Beobachtung (in Pausen, im Unterricht, in den Konfliktbearbeitungsformaten) als auch informelle Gespräche mit SchülerInnen, Lehrkräften und Schulsozialarbeit einsetzen. Zentrale Sichtweisen werden in Form von nachträglichen Aufzeichnungen gesammelt. Zudem sollen SchülerInnen und LehrerInnen schriftlich befragt werden.

#### Zu 2: Beschreibung der Konfliktinterventionen

Zunächst werden die ForschungspraktikantInnen die Formen der Konfliktprävention und -intervention am Standort im Sinne einer Bestandsaufnahme dokumentieren. Zur Beantwortung der Frage, wie mit den identifizierten Konflikten und den Auswirkungen umgegangen wird, sollen dann die eingesetzten Formate (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Streitschlichtung, Gespräche ...) differenzierter erläutert werden, und zwar mit Blick auf:

- Häufigkeit des Einsatzes



- Zuordnung von Konfliktart und -intensität zu einzelnen Verfahren
- Verfahrensablauf
- Zuständigkeiten der Berufsgruppen

Denkbar ist, sich für eine gewisse Zeit (circa vier Wochen) präziser mit einer Klasse zu beschäftigen bzw. eine Jahrgangsstufe genauer zu untersuchen.

Lehrkräfte sind seit jeher als konfliktklärende Instanz gefragt. Uns interessieren darüber hinaus auch und besonders die Rolle und die Beiträge der Sozialarbeit an Schule, da diese Berufsgruppe gerade für die Moderation konfliktärer Situationen an Schule angefragt und verwendet wird.

Auch zur Beantwortung der zweiten Praxisuntersuchungsfrage werden wir teilnehmende Beobachtung und informelle Gespräche mit SchülerInnen, Lehrkräften und Schulsozialarbeit einsetzen. Zudem wird zu diesem Untersuchungsgegenstand ebenfalls der unter 1. benannte Fragebogen eingesetzt.

### Zu 3: Gelingende und weniger gelingende Konfliktintervention (durch Sozialarbeit)

Ziel des Projektes ist auch die Bestimmung von Gelingensfaktoren in der Konfliktbearbeitung. Dabei könnten Wirkungsräume wie Organisationsmerkmale, Zuständigkeitsstruktur, interprofessionelle Information und Kommunikation, Arbeitsbündnis, Qualifikation, Motivation der Verfahrensbeteiligten u. a. m. in den Blick geraten. Es sollen bis zu fünfzehn Konfliktfälle genauer untersucht werden. Dabei sollen die drei Rubriken Gelingen der Bearbeitung, ein Mix aus günstigen und weniger günstigen Prozess- und Ergebnisfaktoren sowie die unbefriedigende Erledigung in den Blick genommen werden. Zentrale Herausforderung ist hier, dass die PraktikantInnen in der Forscherrolle verbleiben und sich nicht in Interventionserwartungen (Professionelle) bzw. in einen Parteilichkeitsvogel mit Erledigungsaufträgen (Jugendliche/r) verwickeln lassen. Erwartet wird von den ForschungspraktikantInnen, die Fälle in ihrem Bericht nach Gelingensniveaus und -merkmalen abzubilden und einzuschätzen. Anschließend sollen die PraktikantInnen Vorschläge für eine Fortschreibung der Konfliktinterventionspraxis entwickeln. Als Forschungsinstrumente dienen ein Protokollformular sowie ein kurzer Leitfragen-Leitfaden. Folgende Befragungsstruktur (Interviews) planen wir:

- Kurzbefragung der KonfliktkontrahentInnen (ein/e, zwei, ggf. mehr SchülerInnen – je nach Klärungsmethode und -setting) am Ende der Intervention (nachträgliche Verschriftlichung) (circa 30 Befragte / 15 Fälle)
- Kurzbefragung eines beteiligten Pädagogen bzw. einer beteiligten Pädagogin nach der Intervention (15 Befragte / 15 Fälle)
- Nachbefragung der Jugendlichen circa 14 Tage nach der Intervention (circa 30 Befragte / 15 Fälle)
- Nachbefragung der beteiligten PädagogInnen circa 14 Tage nach der Intervention (15 Befragte / 15 Fälle)

Die Befragungen werden aufgezeichnet oder protokolliert, ggf. transkribiert und ggf. mittels vereinfachter Inhaltsanalyse ausgewertet.

### Zu 4: Bestellter Schwerpunkt

Zudem kann jeder Standort einen Untersuchungs- und Entwicklungsschwerpunkt benennen, der gemäß der verfügbaren Zeit bearbeitet wird.

Mit jedem Standort wird zu Beginn des Praktikums mit der Projektleitung, den schulischen Beauftragten und dem/der PraktikantIn ein **Kontraktgespräch** geführt. In diesem Rahmen kann der Standort besondere Wünsche mit Blick auf Erkenntnisgewinn und Praxisentwicklung äußern. N. M. soll jede Schule bzw. jedes Sozialarbeitsprojekt ihr besonderes Interesse in der spezifischen Durchführung unterbringen, sofern es die Forschungskapazitäten zulassen.

Eingesetzt werden StudentInnen (7. Semester Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin), die an der Schule ein fünfmonatiges Sozialarbeits-Praktikum ableisten. In Absprache mit Schulleitung und Schulsozialarbeit sollten Lehrkräfte und SchülerInnen (ggf. Eltern) in geeigneter Weise informiert werden, dass der/die PraktikantIn sich für das Konfliktthema interessiert und eine Untersuchung durchführt. Die Bekanntgabe und zunehmende Bekanntheit an der Schule sollen dazu führen, dass

- dem/der PraktikantIn möglichst häufig nachträglich Bericht erstattet wird, wenn eine situative Konfliktintervention vorgenommen wurde, die ggf. zum Beispiel für eine aufschlussreiche Nachbefragung taugt,
- der/die PraktikantIn möglichst häufig dazu gezogen wird, wenn eine aufarbeitende Konfliktintervention ansteht.

Das aufwändige Forschungsdesign bildete den Maximalrahmen. Tatsächlich waren in der **Durchführung der Untersuchung** folgende **Abweichungen** zu verzeichnen:

- Die ForschungspraktikantInnen waren oft nicht präsent, wenn Konflikte entstanden bzw. bearbeitet wurden. Die Involvierung gestaltete sich aus verschiedenen Gründen nicht einfach: teilweise waren die ForschungspraktikantInnen an Hochschultagen nicht anwesend, teilweise wurden sie aus verschiedenen Gründen (Vergesslichkeit, Akutsituation ...) von PädagogInnen nicht involviert.
- Beobachtungen wurden nicht systematisch durchgeführt. Die ForschungspraktikantInnen fühlten sich bei Befragungen sicherer und konnten den Wert von zeitaufwändiger Beobachtung nicht hinreichend schätzen.
- SchülerInnen versuchten, Konflikte zu bagatellisieren, da sie die ForscherInnen als Teil eines bedrohlichen schulischen Sanktionssystems wahrnahmen.
- Konflikte konnten nicht entwirrt werden und verblieben im Stadium von Undurchschaubarkeit.

So konnten nicht alle quantitativen und qualitativen Ansprüche gedeckt werden.

### 3 Auswertung des Forschungsprojektes „Schüler-Schüler-Konflikte“

(Karlheinz Thimm / Otto Dieners Konerth / Mitarbeit Jacqueline Pitro)

#### 3.1 Die wichtigsten Befunde der Fragebogen-Erhebung

Die Untersuchung wurde an sechs Berliner Sekundarschulen im Zeitraum Oktober 2011 bis März 2012 in den 7., 8. und 9. Jahrgängen durchgeführt. Insgesamt haben an der **schriftlichen Befragung** 376 Schülerinnen (w=147) und Schüler (m=223) (ohne Angabe=6) sowie 71 PädagogInnen (in der Folge auch Professionelle genannt) teilgenommen, davon 57 LehrerInnen und 14 SozialpädagogInnen (w=36; m=34; ohne Angabe=1).

Die **Stichprobe** (Befragtenmenge) ist eher klein. Insbesondere die Zahl der schriftlich befragten Lehrkräfte, die je nach Standort zwischen fünf und 13 liegt, beeinträchtigt die Repräsentativität. Zudem ist es mit Blick auf die LehrerInnen erheblich, ob etwa besonders konfliktaktive oder sozialarbeitsaffine Lehrkräfte befragt oder ob bei der Gewinnung von Befragungsbereiten eine Breite von „Lehrertypen“, die die Heterogenität abbilden, reflektiert angestrebt wurde. Gesichert ist, dass die Fragebögen an fast allen Standorten breit in die Lehrerfächer gelegt wurden. Es kann nicht rekonstruiert werden, welche Verzerrungen ggf. im Sinne positiver Selektion wirkten.

Der **qualitative Forschungsteil** basiert auf unsystematischer Beobachtung, Fallverlaufsanalysen und Interviews von Professionellen (Lehrkräfte; Schulleitung; SozialarbeiterInnen; SchulsekretärInnen). In die Untersuchung gingen die begleitende Erkundung von 34 Fällen (Konflikten unterschiedlicher Art und Länge) und die Auswertung von 15 Interviews ein. Die InterviewpartnerInnen wurden gemäß Position und Funktion, Kontakt zum Thema und Bereitschaft von den studentischen ForschungspraktikantInnen ausgewählt. In der Folge präsentieren wir aus der Fülle der Befunde einige zentrale Erkenntnisse.

Die Einstiegsaussage der schriftlichen Befragung mit Aufforderung zur Häufigkeitseinschätzung lautete: **„An unserer Schule gibt es Konflikte zwischen SchülerInnen.“** 70,4 % der befragten Professionellen an allen sechs Standorten meinen, dass es diese Konflikte „sehr oft“ oder „oft“ gibt. 42 % der SchülerInnen geben „sehr oft“ oder „oft“ an. Dabei stehen die Konfliktformen Provozieren und Beleidigungen vorne. Die weiteren Plätze nehmen bei den PädagogInnen und den SchülerInnen Gewalt und Wegnehmen von Sachen ein.

70,5 % der Professionellen meinen, dass Lehrkräfte Konflikte „sehr oft“ oder „oft“ mitbekommen und zu 59,2 % „(sehr) oft“ reagieren. 60,6 % der befragten Erwachsenen sagen zudem, dass die Sozialarbeit Konflikte „(sehr) oft“ mitbekommt und zu 84,5 % dann auch „sehr oft“ / „oft“ reagiert.

SchülerInnen schreiben den PädagogInnen folgendes zu (Angabe „sehr oft“ oder „oft“): häufiges Mitbekommen durch Lehrkräfte zu 26,8 %; häufiges Reagieren Lehrkräfte zu 41,5 %; häufiges Mitbekommen durch SozialarbeiterInnen zu 24,2 %; häufiges Reagieren Sozialar-

beiterInnen zu 43,3 %. Die SchülerInnen geben damit an, dass die PädagogInnen viel weniger mitbekommen als diese selbst meinen.

**Wie intervenieren die PädagogInnen in welcher Häufigkeit und wie sehen die SchülerInnen ihr eigenes Verhalten?** Professionelle mischen sich über die sechs Standorte hinweg gemäß Selbstwahrnehmung zu drei Vierteln situativ „(sehr) oft“ selbst hilfreich ein (erster Rang). Lehrkräfte sehen in der Sozialarbeit eine Ressource, auf die zurückgegriffen wird (Rang zwei mit 42,3 % „(sehr) oft“); danach wird das Kollegengespräch mit anderen LehrerInnen gesucht, um sich zur Konfliktsituation zu besprechen. Als Klärungshilfe bei höherem Aufwand liegt Lehrkräften wiederum die Sozialarbeit nahe. 81,6 % der befragten Professionellen geben „sehr oft“ oder „oft“ die Sozialarbeit als produktive Klärungsadresse zur Nachbereitung an, 77,4 % den/die KlassenlehrerIn, 56,3 % die Familie der SchülerInnen und 43,7 % den/die SchulleiterIn.

Bei den SchülerInnen steht in der „heißen“ Konfliktsituation an erster Stelle das Heraushalten (42,6 % „sehr oft“ / „oft“), gefolgt vom Einmischen mit 20,7 % „(Sehr) oft“-Nennungen. Zu 16,2 % wird „sehr oft“ / „oft“ eine Lehrkraft aufgesucht, zu 10,7 % ein/e SozialarbeiterIn. Die 7. Klassenstufe mischt sich noch kräftig ein und vertraut auf die Lehrkräfte als Regulationsinstanz. Davon ist bei den Älteren ab der 8. Klassenstufe eher wenig übriggeblieben. SchülerInnen wählen zur Aufarbeitung nach Konflikten „sehr oft“ / „oft“ zu 56,9 % FreundInnen, gefolgt von Eltern / Familie mit 42,5 % und dem bzw. der KlassenlehrerIn mit 38,6 %. SchülerInnen favorisieren eher Unterstützung in ihren Lebenswelten als durch ihre PädagogInnen. Die Sozialarbeit ist in der Schülerzuschreibung eine mäßig bedeutsame Klärungshilfe. Ein zentraler Befund ist: An Berliner Schulen stehen mit Blick auf Konfliktbearbeitungsnachfrage seitens der SchülerInnen Professionelle insgesamt nicht sehr hoch im Kurs.

**Welche verwendeten Interventionsformate werden als wirksam eingeschätzt?** Gespräche der betroffenen SchülerInnen mit Lehrkräften werden zu 91,5 % von befragten Professionellen als „sehr wirksam“ oder „wirksam“ eingeschätzt, Gespräche mit der Sozialarbeit zu 88,8 %, solche mit der Schulleitung zu 88,7 %, ein Schicken in die Schulstation zu 83,6 %. Auch die Einbeziehung der Eltern gilt zu 85,7 % als „(sehr) wirksam“.

SchülerInnen favorisieren als „(sehr) wirksam“ zu 74,8 % das Einzelgespräch mit LehrerInnen, das Gespräch mit der Schulleitung wird zu 68,9 % und das mit SozialarbeiterInnen zu 64,6 % als „sehr wirksam“ oder „wirksam“ bewertet. Im 7. Jahrgang wird im Standortdurchschnitt den Anrufen bei Eltern die höchste Wirksamkeit zuerkannt; diese prioritäre Einschätzung findet sich für die folgenden Klassenstufen nicht. Allerdings sehen stattliche 52 % aller Mädchen und Jungen in solchen Anrufen eine „(sehr) wirksame“ Intervention.

Einzelgespräche sind generell für alle Befragten (SchülerInnen und PädagogInnen) die wichtigste Intervention, relativ unabhängig davon, wer sich intensiver kümmert. Professionelle schätzen Wirksamkeiten von Formaten generell höher als SchülerInnen ein. Zwar werden, so zeigen die obigen Antworten, Erwachsene standortübergreifend eher ungern von den befragten Jungen und Mädchen in die Schüler-Schüler-Konflikte hineingeholt. Tatsächlich sprechen SchülerInnen den Professionellen aber durchaus Wirksamkeit zu, vermutlich mit Blick auf schwerere bzw. konsequenzreiche Konflikte. An dieser Diskrepanz könnte an den

Schulen gearbeitet werden, im Bewusstsein, diesem Phänomen des Abkapselns der Peer-Kultur und der Konnotation von „Petzen“ und „Verpfeifen“ nur partiell entgegenzutreten zu können bzw. zu wollen.

Schließlich interessierten **Verbesserungsvorschläge für die Interventionspraxis**. Die meisten Nennungen bei den PädagogInnen gibt es dafür, dass ein schnelleres, direktes Eingreifen mit Folgen für die StreitmacherInnen die beste Möglichkeit bei Konflikten ist (alle Standorte 84,5 %). Als zweite Verbesserungsoption sehen die befragten Professionellen die Zusammenarbeit mit Eltern (80,3 %). Für die Gesamtheit der PädagogInnen steht Kooperation mit dem Präventionsbeauftragten der Polizei mit 77,5 % an dritter Stelle. Günstigere Regelpraxen werden ebenfalls recht hoch gewichtet (76,1 %). Insgesamt sehen die Professionellen für konfliktpädagogische Verbesserungen Reserven an ihren Schulen.

Für die SchülerInnen ist ebenso ein schnelleres Eingreifen mit Folgen für unproduktiv Streitende die günstigste Reaktion (52,4 %). Auf dem zweiten Platz liegt das vorherige Ankündigen von Konsequenzen bzw. Strafen (47,1 %). Standortübergreifend gilt: In der 7. Klassenstufe steht das Ankündigen an erster Stelle. Danach folgt die Zusammenarbeit mit der Familie. An dritter Stelle steht direktes und schnelles Eingreifen. In den 8. bis 10. Jahrgängen liegen auf den ersten beiden Plätzen das Eingreifen und das vorherige Ankündigen von Konsequenzen bzw. Strafen. Mädchen versprechen sich etwas stärker Verbesserungen durch eine veränderte Regelpraxis, bei Jungen steht die Einbindung der Polizei vergleichsweise ein wenig höher im Kurs.

Wie schätzen die Befragten an den Schulen die **Konsequenz bei der Regeldurchsetzung** ein? Und wie wird das **Klima an der Schule** erlebt? Die PädagogInnen sehen die LehrerInnen überwiegend als „teilkonsequente“ Regelverstoß-Ahnder (in der Selbsteinschätzung zu 70,4 % „trifft teilweise zu“). Der Schulsozialarbeit wird von den Professionellen überraschend mehr Konsequenz zuerkannt (zu 56,4 % „trifft (insgesamt) zu“).

Im Gesamtdurchschnitt sieht fast die Hälfte der Schülerschaft LehrerInnen als „(sehr) konsequent“ bei Regelverstößen. Die SchülerInnen erleben die LehrerInnen konsequenter als diese sich einschätzen. Der Sozialarbeit wird etwas weniger konsequentes Handeln attestiert (circa 30 % „trifft (insgesamt) zu“).

Zu diskutieren ist allerdings der Konsequenzbegriff. Es ist von außen und fallübergreifend nicht auszumachen, ob positive Konsequenz bedeutet, keine Ausnahmen zuzulassen, oder ob gemäß des Prinzips der „Teilkonsequenz“ Umgangsvarianten je nach Situation, Person und Konfliktkonstellation konstruiert werden sollten. Gerade Schulsozialarbeit sollte ggf. einer anderen Konsequenzlogik als die LehrerInnen folgen (Einzelfall-Würdigung versus Generalprinzip; Klärung, Aufarbeitung, Vermittlung, Einhilfe versus Einhilfe unter Druck und Sanktion etc.).

Die SchülerInnenantworten zeigen mit Blick auf die eigene Regelbefolgung zwei Lager (einerseits „immer“ / „überwiegend“ circa 47 % und andererseits 57 % „teilweise“ / „weniger“). Respekt erscheint unter SchülerInnen nicht sehr ausgeprägt. Ein erheblicher Teil der PädagogInnen begegnet SchülerInnen (überwiegend) respektvoll. SchülerInnen erkennen dies an,

markieren aber auch ein ungünstiges Respektniveau untereinander und (erhebliche) Respektreserven bei einem Teil der PädagogInnen.

Einige standortübergreifende ausgewählte Befunde zur Klassenstufenspezifität aus SchülerInnenansicht.

- PädagogInnen werden im 10. Jahrgang am wenigsten konsequent erlebt.
- Das Respektniveau unter SchülerInnen wird im 7. Jahrgang am höchsten und im 8. Jahrgang am niedrigsten eingeschätzt.
- Mehr als die Hälfte der PädagogInnen äußert, mit den SchülerInnen insgesamt oder vollständig respektvoll umzugehen. Der Respektgehalt in der Lehrer-Schüler-Kommunikation wird an allen Standorten im 8. und 9. Jahrgang von SchülerInnenseite recht hoch eingeschätzt, aus Sicht der ZehntklässlerInnen ist deutlich eine Wahrnehmung von Respektabfall mit Blick auf das Lehrerverhalten zu verzeichnen.
- Die Zufriedenheit mit der Schule im Sinne von „Gern-Gehen“ ist im 7. Jahrgang am höchsten, gefolgt vom 9. Jahrgang sowie dann gleichauf von den 8. und 10. Klassen. In der Klasse fühlen sich vor allem viele SiebentklässlerInnen wohl, dann aber auch Neunt- und ZehntklässlerInnen. Etwas schwächer ist die positive Bewertung im Jahrgang 8.

In kleineren Gruppen wäre die nachweisbare Diskrepanz zwischen Respektwünschen und Respektrealitäten genauer zu diskutieren. Zu fragen ist u. a., ob die Respektwerte eher vom allgemeinen Umgang und dem Schulklima oder von dem Verhalten einzelner als „bad boys and girls“ erlebter SchülerInnen abhängt. Erfreulich ist, dass Schule und Klasse von SchülerInnen überwiegend positiv besetzt sind, auch wenn Gefahren, zum/r AußenseiterIn zu werden, von einer großen Minderheit markiert werden.

Ein erstes **Fazit**: Professionelle sehen mehr Konflikte als SchülerInnen und sie glauben zudem, mehr Konflikte mitzubekommen als SchülerInnen dies für sie einschätzen. SchülerInnen nehmen Erwachsene von sich aus nicht kräftig als Unterstützung in Anspruch. Wenn es Konflikte gab, sind Erwachsene aber eine relevante Klärungsadresse für Vier-Augen-Gespräche (Entlastung; Schutz; Vermeidung von Sanktionen ...).

### 3.2 Konfliktentstehung und Interventionsarten

Zuerst soll mit Blick auf **Konfliktentstehungsunterschiede** zwischen vordergründigen Ursachen (oberflächlichen Gründen) und hintergründigen Ursachen (dahinter stehenden Gründen) unterschieden werden. Ursachen bzw. Gründe werden hierbei als weit gefasste Begriffe verstanden, die objektive Bedingungen, subjektive Motive und situative Anlässe bzw. Auslöser beinhalten können.

Vordergründige Ursachen werden als in einem Konflikt unmittelbar ersichtliche, treibende, Wirkung entfaltende Bedingungen, Motive, Anlässe verstanden. Beispielhaft können dazu gehören: eine artikulierte Beleidigung, Missverständnisse, Langeweile, Bedürfnis nach Kräftemessen, Imponierverhalten, Fehleinschätzung von Situationen, Provokation. Diese Faktoren sind eher situativ, affektiv und im direkten Umfeld des akuten Geschehens zu verorten. Es liegt eine direkte Ursache-Wirkungs-Verbindung zugrunde, wobei die Wirkung der Konflikt ist und die Ursache mindestens zum Teil im unmittelbaren zeitlich-räumlichen Kontext liegt, auch wenn es situationsübergreifende, z. B. konfliktgeschichtliche oder familiäre Einflüsse geben kann.

Hintergründige Ursachen werden als tieferliegende Bedingungen und Motive verstanden, die sich erst durch weitergehende Auseinandersetzung mit dem Konflikt eröffnen (können) bzw. die schon als „Dahinter-Kräftefeld“ bekannt sind. Dies können beispielhaft sein: Entwicklungsverzögerung, Kompetenzmängel, sich zu artikulieren oder seine Bedürfnisse zu vermitteln, sozial-emotionale Belastungen im Elternhaus, Perspektivlosigkeit im Umfeld, konfliktaffine Werte-Normen-Prägung, Mitgliedschaft in gewaltgeneigten Gruppen, gruppendynamische Prozesse mit Loyalitätsdruck, ungünstige Bedingungen innerhalb der Schule usw. Die Quantität der ursächlichen Faktoren und die Komplexität ihrer Verknüpfung sind in manchen Fällen erheblich; i. d. R. liegen in länger andauernden Konflikten zirkuläre Wirkungskreisläufe vor, die über einfache lineare Ursache-Folge-Verknüpfungen hinausgehen.

Vordergründige Ursachenzuschreibung legt ein Verständnis von Konflikten als begrenztes Phänomen nahe und wird auf der Interventionsebene oft „nur“ zur Unterbindung unmittelbaren Konfliktverhaltens führen. Diese einfache Erledigungsmodalität greift in komplexen Konflikten mit Hintergrunddynamik nicht hinreichend.

Zwei Beispiele aus dem Forschungsprojekt:

Zwei männliche Schüler gerieten nach einer spaßhaften Rangelei, bei der einer der Schüler den anderen beleidigte (A. „Der hat Wichser zu mir gesagt“, was jedoch nicht ernst gemeint sein sollte: B. „Ich hab das nicht als Ernst empfunden.“) dermaßen in Rage, dass eine Mitschülerin sie auseinander bringen musste. Ein „richtiger“ tieferer Konfliktgrund ist den Schülern selbst nicht bewusst, sie wirkten geradezu etwas ratlos mit Blick auf die Entwicklung des Geschehens. Ein weiter reichender Konflikt hintergrund wird auch in der Nachbearbeitung

des Sozialarbeiters nicht ersichtlich, der sich deshalb lediglich auf die Vordergründe konzentriert.

Es gibt also Konflikte, die **situativ, ohne längere Konfliktgeschichte** entstehen. Sie sind nur sehr kurz akut und in dieser Phase potentiell (hoch)eskalativ. Sie finden zwischen zwei direkt Beteiligten fast immer in einem erweiterten Gruppenkontext statt, der in der akuten Situation ebenfalls eine eskalationstreibende Wirkung hat (Gefahr von Gesichtsverlust vor Publikum). Diese Konflikte sind offensichtlich, gut erkennbar und stellen eine direkte Störung des Schulgeschehens z. B. in Form von Gewalteskalationen dar.

Im Gegensatz dazu weisen andere über **längere Zeiträume bestehende Konfliktkonstellationen** mehrere direkt Beteiligte auf und sie sind weniger von körperlichen, sondern stärker von subtilen Austragungsformen wie Drohgebärden, dauerhafter verbaler Abwertung und Beleidigungen geprägt. Sie sind weniger sichtbar und gehen ggf. mit Lagerbildung einher. Diese Konflikte haben eine starke gruppensdynamische Komponente, die Beziehungen der Beteiligten untereinander sind geradezu ein essentieller Konfliktbestandteil.

So lassen sich dann auch **zwei Arten von Konfliktinterventionen** unterscheiden:

- Konfliktintervention ersten Grades. Ziel einer situativen Konfliktintervention ist es, auf ein Verhalten oder auf eine Situation symptomverändernd zu reagieren.
- Konfliktintervention zweiten Grades. Im Rahmen einer Konfliktbearbeitung wird eine ursachenorientierte Konfliktaufarbeitung vorgenommen. Gründe für ein Verhalten werden analysiert und es werden mögliche Lösungswege, ggf. auch in mehreren Anläufen erarbeitet.

Konfliktursachen können auch nach ihren **Wirkungsräumen** unterteilt werden. So können Ursachen in außerschulischen Wirkungsräumen liegen. Es wird ein Set von externen Belastungen mitgebracht. Diese sind von Schule kaum einsehbar und noch weniger beeinflussbar, zumindest nicht im Rahmen von situativer Konfliktbearbeitung. Ein begrenzter Zugriff auf diese Räume ist höchstens im Rahmen einer Vermittlung in das Jugendhilfesystem denkbar. Im innerschulischen Wirkungsraum können an der Entstehung von Konflikten beispielsweise folgende heterogene Faktoren beteiligt sein: geringe Anerkennung als Mensch und/oder als LernerIn, fehlende Verfahren der Konfliktbearbeitung, zu starke Betonung von Aspekten der Wissensvermittlung, Schulversagen, mangelnde Förderung, nicht vorhandene Partizipationsformen, ungünstige Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen, keine positive Schulkultur usw.

Diese Auflistung soll keine Aufzählung der verpassten Möglichkeiten sein. Oft wurden einige der benannten Hintergründe von den Aufarbeitenden selbst erkannt oder waren schon bekannt, wurden jedoch innerhalb der Aufarbeitung nicht explizit und gewichtig berücksichtigt. Eine nahe am Verhalten orientierte Konfliktaufarbeitung wäre durch das Einbringen der Hintergründe womöglich überfordert. Denn ein „verstehender Zugang“ würde weg von dem Ziel der Befriedung qua „Management“ führen und ggf. Aktivitäten hinein in die außerschulischen Lebensräume erfordern, was von den für Konfliktregulierung vorgesehenen schulischen Formaten kaum geleistet werden kann. Die schulische Konfliktbearbeitung bringt also i. d. R.



eine Fokussierung auf das Handeln zwischen den Beteiligten und eine Herausarbeitung ihrer akuten Verantwortlichkeit mit sich, mit der Tendenz, erweiterte Umstände abzublenden. Gleichwohl behalten Hintergründe für die Konfliktaufarbeitung einen hohen Stellenwert. Die in dem Forschungsprojekt erkundeten Fälle, insbesondere solche komplexer Dynamik, sind mit einem erweiterten Hintergrundwissen besser zu verstehen und dadurch womöglich auch situativ besser handhabbar. Diese Hintergründe innerhalb der Aufarbeitung an die Betroffenen zu vermitteln muss nicht Ziel der Konfliktbearbeitung sein. Ein komplexeres Verständnis von Konfliktursachen in der Gruppe der Intervenierenden (als Wissen um ...) ist jedoch Voraussetzung dafür, die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen KontrahentInnen einschätzen zu können, um nicht „unmöglichen Erwartungen“ aufzusitzen. Solche erweiterten Hintergründe sollten unter Berücksichtigung des Datenschutzes innerhalb eines vernetzten Kollegiums unter jeweils Beteiligten kommuniziert werden, um die Interventionen auf einer entwickelten Deutungsfolie relativ gesehen zu optimieren, was auch beinhaltet, Zumutungen mit Blick auf Einsichtsbereitschaft sowie Hoffnungen auf Nachhaltigkeit reflektiert und nicht unaufgeklärt zu handhaben.

Zu ergänzen ist mit Blick auf die Konfliktgründe, dass diese im Zusammenhang mit der Definition und Aneignung von Schule als multifunktionalem Ort stehen. Schule ist aus SchülerInnen-sicht primär Raum für Selbstfindung, Zugehörigkeitssuche, Identitätspräsentation, Anerkennungsschöpfung. Junge Menschen befinden sich in kritischen Entwicklungsphasen, bringen häufig individuelle Belastungen mit und sind sozialer Chancenverengung und Desintegrationsrisiken ausgesetzt. Das hat für viele, insbesondere belastete SchülerInnen eine größere Bedeutung als die mit Wissensverarbeitung und Leistungserbringung verbundene gegenwärtige Lernerrolle und zukünftige berufliche Karriereambitionen. Manche kommen nur in die Schule, weil sie dort ein Feld vorfinden, in dem sie soziale Kontakte, Anregungen und Auseinandersetzung (die ja die Wahrnehmung des anderen voraussetzt) erfahren können, die sie in der außerschulischen Welt nicht mehr erfahren. Wird Schule ohne gestaltete Konfliktkultur als ein Ort „wildes sozialen Lernens“ ganz überwiegend den jugendlichen Eigendynamiken überlassen, so wird das Soziale unter dem Einfluss von bestimmten, meist desintegrierten Teilgruppen von SchülerInnen auf tendenziell archaische Formen zurückgeworfen. Alleine das birgt schon viel Konfliktpotential mit sich.

Kurz: Zugehörigkeitsfindung, Identitätssuche, Macht-, Status-, Anerkennungsprozesse finden innerhalb der Schule statt und eskalieren ggf. unter den tonangebenden Subgruppen an Schule. So werden außerschulische personale und gesellschaftliche Faktoren im innerschulischen Wirkungsraum problematisch. Die Konfliktaufarbeitung kann Konflikthintergründe aus dem außerschulischen Wirkungsraum wohl mehr oder weniger mitdenken, aber meist nicht mindern oder gar auflösen. Die innerschulischen Wirkungsfaktoren hingegen sind sehr wohl von Schule beeinflussbar. Die Bearbeitung sollte jedoch nicht primär Formaten der Konfliktintervention zudefiniert werden, wird diese doch reaktiv eingesetzt, soll Schaden begrenzen und nur im günstigen Fall ggf. auch Lerneffekte für den Umgang mit Konflikten erbringen. Lebensprobleme werden so aber nicht genuin bewältigt und gezielt bearbeitet. Eher können Konfliktprävention und ein weiter gefasstes Konzept von Schulkultur das, was im innerschulischen Raum an Dynamik selbst produziert wird oder aus externen lebensweltlichen Kontex-

ten entsteht, aufgreifen und gestalten. Ein Verständnis von Konfliktursachen als auch durch Lebenslagen, Entwicklungsphasen, Entwicklungsschwierigkeiten und Gruppendynamik bedingt ist an den Schulen gegeben, der nächste Schritt wäre das aktive Gestalten dieser bisher eher allzu eigengesetzlich und unberührt ablaufenden Jugendsozialität mit durchaus ungünstigen Kommunikations- und Konfliktkulturelementen.

### 3.3 Qualitative Befunde zum Umgang mit Konflikten in der Schule

Welchen **Stellenwert** räumen **Lehrkräfte** dem **Konfliktthema** ein? Für die meisten Akteure an der Schule sind Schüler-Schüler-Konflikte ein Nebenschauplatz, dem sie sich situativ mehr oder weniger engagiert widmen. In dem (Vor)Feld weniger schwerwiegender Schüler-Schüler-Konflikte ist Schule als Kontext für Einschreiten nicht zwangsläufig vorgesehen, sofern der Schüler-Schüler-Konflikt nicht zum Schüler-Schule-Konflikt wird bzw. geworden ist. Eher selten bitten SchülerInnen selbst um Hilfe, um eine drohende Eskalation zu vermeiden oder als Opfer bzw. Täter Nutzen zu erlangen. Viele Konflikte zwischen SchülerInnen werden nicht beachtet und klären sich bestenfalls von selbst. Selbstverständliches Gehör finden die Konflikte, die eskaliert sind, zu eskalieren drohen bzw. Konflikte, die zwischen SchülerInnen und LehrerInnen stattfinden. Der Massivitätsgrad der Beeinträchtigungen dürfte entscheidend dafür sein, ob interveniert wird. Während einige LehrerInnen einen großen Bedarf sehen, das soziale Verhalten der SchülerInnen untereinander pädagogisch durch Einschreiten zu modifizieren, sehen andere in Konfliktaustragungen ohne Lehrereinmischung auch eine Chance für die Jungen und Mädchen, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Dieser Teil der Lehrerschaft greift weniger ein.

In den PädagogInnen-Interviews wurde deutlich, dass ein **Einschreiten bei Konflikten** in der Tat nicht immer sinnvoll ist. Betrachtet man Schüler-Schüler-Konflikte als normale Entwicklungsprozesse, so sollten SchülerInnen bis zu einem gewissen Grad die Chance bekommen, diese selbst zu klären, um ihre Konfliktlösungskompetenzen zu erweitern. Ein Einschreiten wird erst dann für notwendig erachtet, wenn der Klärungsprozess mit verbalen Ausfällen oder Aggressionen einhergeht bzw. die jungen Menschen nicht weiterkommen und steckenbleiben. An einem großen Teil der an der Schule sichtbaren Konflikte zwischen jungen Menschen, so zeigen die Beobachtungen, Fallanalysen, Interviews, sind allerdings einige (wenige) SchülerInnen vermehrt (direkt) beteiligt; deren ungünstiges Konfliktverhalten erscheint nicht selten recht verfestigt.

Grundsätzlich plädieren alle Befragten für klare **Präventionsangebote und Interventionsregularien** am Konfliktthema. Betrachtet man Schule als sozialen Raum, sind die SchülerInnen in diesem Milieu bisher größtenteils auf sich alleine gestellt, da Moderation, Unterstützung und Führung beim Erlernen des sozialen Umgangs miteinander in einem zwar durch Grundregeln bewehrten, aber jenseits der Spitzen weitgehend nicht-kultivierten Rahmen stattfinden, wobei das Engagement von einzelnen KlassenlehrerInnen eine gewisse „Kulturbastion“ zu sein scheint. Es konnte unter den SchülerInnen die starke Dominanz von Negativstatus-Produktion (Generierung durch Unterdrückung und Abwertung anderer; das performative Darstellen von Gleichgültigkeit den offiziell gewünschten Werten und Normen gegenüber; Inszenierung eigener archaischer statuserzeugender Rangsysteme, Codes, Rituale) beobachtet werden. Das gilt vorrangig für SchülerInnen, die einen niedrigen Sozialstatus mitbringen und wenig Anerkennung bekommen, erstreckt sich aber auch auf breite Teile der

gesamten Schülerschaft. Dieses Phänomen ist bei vielen Konflikten ein treibendes Kräftefeld.

Das Fehlen eines verbindlichen Katalogs mit wenigen **Grundregeln** und einer Handreichung für einen berechenbaren, einheitlicheren Umgang mit Konflikten wurde an den Schulen weit- hin bemängelt. Interveniert wird da, wo Konflikte stattfinden und ein Einzelner entscheidet, dass die Situation für die SchülerInnen nicht mehr in Eigenregie lösbar ist, eine Intensitäts- und Austragungsformschwelle überschreitet bzw. den Schulbetrieb intolerabel stört. Dies kann der Klassen- oder Fachlehrer sein, das Sekretariat, die Sozialarbeit, die Eltern, Schüle- rInnen selbst oder auch andere MitarbeiterInnen der Schule. Dabei wird oft nach eigenen, das heißt „zufälligen“ Möglichkeiten, Wissen und Einstellungen entschieden, ob und wie ein Konflikt bearbeitet werden soll. Nicht selten führt dies zu Handlungsunsicherheiten oder zur Unzufriedenheit mit dem Ausgang der Konfliktlösung. Auch die Vernetzung mit bzw. Vermitt- lung in weitere Angebote der Konfliktintervention obliegt der individuellen Einschätzung der jeweiligen Person.

Darüber hinaus scheint auch eine große Diskrepanz bezüglich des Einsatzmomentes von Interventionen zu bestehen. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Definitionen von Konflik- ten führen zu einem stark variierenden Konfliktempfinden und Unsicherheiten bzgl. des ge- forderten Eingreifens. Beispielhaft ist hier die Sprache der SchülerInnen anzuführen. Wäh- rend manche LehrerInnen einen rauen Umgangston als unerlaubt-aggressiv beurteilen, wer- ten dies andere Professionelle oder SchülerInnen unter Umständen als notgedrungen hin- nehmbar oder normale Alltagskommunikation. Ob „Hurensohn“ oder „Schlampe“ unproble- matische Bezeichnungen sind müsste allerdings in ggf. zu wiederholenden reflexiven meta- kommunikativen Schleifen sowie in grundsätzlichen Diskursen thematisiert werden.

Insgesamt zeigt sich eine **Vielfalt von Bearbeitungspraxen** zum Umgang mit Schüler- Schüler-Konflikten durch Lehrkräfte, die stark von der Professionsauffassung, der Wahrneh- mung der Organisation Schule (z. B. Umgang mit verbindlichen Verabredungen) sowie von persönlichen (z. B. Umfang der restlichen Arbeitszeit bis zum Ruhestand) und situativen Fak- toren (z. B. Kennen der SchülerInnen; „Tagesform“; Anzahl der akuten „Baustellen“ ...) ge- prägt ist.

Die **Kommunikation zwischen den die Formate mit Leben füllenden Akteuren**, sofern sie einander wahrnehmen, ist an den Standorten eher informell, personalisiert, fall- und si- tuationsabhängig. Problematisch wird eine ggf. damit einhergehende unkoordinierte Praxis auch in ihrer Wirkung auf die Schülerschaft. Schule erscheint ihr womöglich als Ort von Be- liebigkeit. Wie auf Verhalten reagiert wird, kann durch die Mädchen und Jungen nicht zuver- lässig erfahren werden. Dadurch fällt das „zivile Herausfinden“ aus Konflikten als gestaltete Lerngelegenheit häufig weg, was nicht nur unter Bildungsaspekten nachteilig ist (Konflikt- kompetenz als Schlüsselqualifikation), sondern zudem noch ein dauerhaftes Ausloten der Grenzen mit sich bringen kann.

Kurz: Konflikte erst aufzugreifen, wenn sie im Schulbetrieb als Ablaufstörung auftreten, ist aus der Perspektive eines funktionsinteressierten Schulbetriebes, der sich als Vermittlungsinstanz formalen Wissens versteht, zwar nachvollziehbar. Die „Konfliktabstellung“ gewinnt von hier womöglich alleinige Priorität. Die Bildungs- und Sozialisierungsfunktion von Schule könnte aber auch damit einhergehen, dem Umgang mit Konflikten präventiv und interventiv einen neuen Stellenwert im Rahmen der pädagogischen Schulentwicklung zu geben.

### 3.4 Zuständigkeiten und Berufsgruppen-Kooperation

Für **situative Konfliktinterventionen** ist die **Lehrerschaft** im Rahmen ihrer Aufsichts- und Fürsorgepflicht sowie durch ihre dauerhafte Nähe zu den SchülerInnen im Unterricht und während der Pausenaufsichten prädestiniert. Die Lehrerschaft sichert Voraussetzungen für einen funktionalen Schulbetrieb. Oft wird in Bagatellsituationen interveniert, meist verbunden mit kurzer zur Ordnung rufender Ansprache. Diesem „Markieren“ und „Anarbeiten“ folgt häufig keine weitere Aufarbeitung.

Informell hat sich an allen Schulen zwischen (Teilen) der Lehrerschaft und der Sozialarbeit ein Abgeben von Schüler-Schüler-Konflikten bei Überschreiten einer nicht näher definierten Intensitätsschwelle bzw. Austragungsform etabliert. Die Schulsozialarbeit ist in der Regel eher im nachbereitenden bzw. nachsorgende Konfliktmanagement z. B. durch Mediation tätig. Zudem obliegt ihr, konzeptionell präventiv zu arbeiten, z. B. mittels der Durchführung von Kursen des Sozialen Lernens, aber auch durch Projekte, die die Identifizierung und Partizipation von SchülerInnen befördern. Der **Schulsozialarbeit** werden hinsichtlich **nachhaltiger Konfliktlösungen** bessere Möglichkeiten zugeschrieben. Zum einen hat die Sozialarbeit, bedingt durch ihre Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten, strukturelle Voraussetzungen, um sich die nötige Zeit für alle Beteiligten und die Arbeit an und mit ihren Sichtweisen zu nehmen. Zum anderen hat sie aber auch die fachlichen Kompetenzen, um die Arbeit bspw. mit schwierigen SchülerInnen und/oder „WiederholungstäterInnen“ zu erbringen.

Vermutlich hängt die als niedriger wahrgenommene Reaktionskonsequenz der SozialarbeiterInnen mit ihrer Interventionsphilosophie zusammen. Während Lehrkräfte zur Sicherstellung des Unterrichts aus zeitlichen Gründen oft mit Sanktionen arbeiten müssen, wählen SozialarbeiterInnen eher klärende und einsichtsorientierte Gesprächsmethodiken, um Nachhaltigkeit zu erreichen. In den Interviews wurde treffend benannt, dass die Sanktionsebene klar in den Händen der Lehrerschaft bzw. Schulleitung liegt. Die LehrerInnen vermitteln im Forschungsprojekt das Bild, dass sie ihre Berufsgruppe in der Interventionspraxis durch die Sozialarbeit gut unterstützt sehen. Sozialarbeit verfolgt stark das eigene Ziel, dass SchülerInnen ihre Konfliktlösungskompetenzen erweitern.

Grundsätzlich sollte ein **Gesamtkonzept in Zusammenarbeit mit allen Akteuren der Schule** erarbeitet werden. Um von vorneherein die Realisierbarkeit abzusichern, müssen die Akteure sich ihre Aufgaben selbst geben und Machbarkeiten streng prüfen. Deshalb halten wir die Vorgabe einer Matrix zum Umgang mit Schüler-Schüler-Konflikten für wenig sinnvoll. Vorrangig ist die Herstellung einer Situation an der Schule, die einen Großteil des Schulpersonales dazu bewegt, verbindlich und gemeinsam an den Schulstrukturen zu arbeiten. Dafür müssen zeitliche und materielle Ressourcen sowie Knowhow zum Konfliktthema und darüber hinaus zu Veränderungsprozessen in pädagogischen Organisationen zur Verfügung gestellt werden.

Dennoch möchten wir Richtungen für eine schematische Matrix vorstellen. In der konkretisierenden Entwicklung sollte nach Möglichkeit darauf geachtet werden, Vermischungen bzw. mehrfache Vergabe von Aufgabenbereichen zu mindern. Die Überlegung, wie viel Knowhow auf welche Köpfe verteilt wird, ist auch eine Frage der Aufwandsökonomie und hat zur Folge, dass nur bestimmte Teile des pädagogischen Personals ausgesuchte Methoden erlernen oder verfeinern müssten und nicht jede/r an der Schule Tätige sich mit der gesamten Breite denkbarer Verfahren in allen Einzelheiten auseinandersetzen muss. Ausgangsüberlegung hierbei ist, wer in welchen Räumen situative Konfliktinterventionen oder Aufarbeitungen ausgesetzt ist und welche Mittel bereits angewandt werden, um damit umzugehen. Für die Lehrerschaft sind das die Klassen, in denen sie unterrichten, und der gesamtschulische Raum innerhalb von Aufsichten oder Wegen, die auf dem Schulgelände zurückgelegt werden.

Auf Klassenebene ist eine Verknüpfung mit dem Konzept des Klassenrates für klasseninterne Konflikte denkbar. Bereits relativ etabliert an den Standorten ist eine Zuständigkeit der KlassenlehrerInnen in den eigenen Klassen und die gemeinsame Verantwortung für den gesamtschulischen Raum. Sofern über eine Intervention hinaus Schlichtung nötig ist oder der Konflikt den Schulbetrieb massiv stört bzw. im Rahmen einer befriedigungsinteressierten Intervention ersten Grades nicht regulierbar ist, kann abgegeben werden. Die Schulsozialarbeit hat prinzipiell Interventionsberechtigung in allen schulischen Räumen, ist aber hauptsächlich fallzentriert organisiert, wenn mehrfach auffällige SchülerInnen involviert sind bzw. außerschulische Entstehungsursachen dominieren. Daneben hat sie ein erweitertes Wissen, um mit hochproblematischen Situationen umzugehen sowie Kenntnis von schulexternen Strukturen wie dem Jugendhilfesystem und dem Stadtteil. Komplexe bzw. schwierige Fälle sind also, soweit sie nicht von den KlassenlehrerInnen selbst bearbeitet werden, bei der Schulsozialarbeit gut aufgehoben. Gefährdet ein „intensiver“ bzw. „gefährlicher“ Konflikt den gesamten Schulfrieden oder berührt schulexterne Instanzen, wird die Schulleitung in die Aufarbeitung involviert.

### 3.5 Fazit

Konflikte, als Bestandteil von individuellen und sozialen Entwicklungsprozessen verstanden, finden täglich und überall statt. Der Lern- und Lebensort Schule stellt für viele Kinder und Jugendliche einen zufälligen, nicht selbst gewählten Klassenverband zur Verfügung. In der Masse und geprägt von Pflichtkontakten müssen sich Jungen und Mädchen über einen längeren Zeitraum entwickeln und behaupten. So werden Schüler-Schüler-Konflikte als zur Schule gehörige Normalität eingeordnet. Der Interventionsfokus wird nicht auf deren generelle Beseitigung gelegt, sondern auf Minderung sowie auf einen verantwortungsbewussten, konstruktiven Umgang mit ihnen. Dabei brauchen SchülerInnen in der Regel die Unterstützung von Erwachsenen. Durch das Anbieten und Umsetzen wirksamer Interventionen sollen SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, ihre **Konfliktlösungskompetenzen** zu erweitern und ihr **Verantwortungsgefühl** zu stärken.

Ob ein **Interventionsbedarf** in Konflikten wahrgenommen wird, hängt von der subjektiven **Wahrnehmung und Interpretation** der Professionellen ab. Deutet der/die eine Rangelei als altersadäquates Kräfteressen oder eine spielerische ungeschickte Form der Kontaktsuche, sieht der/die andere darin einen ernstzunehmenden Gewaltvorfall.

Unterscheidbar sind drei **Konfliktniveaus**: Alltagskonflikte; erhebliche Konflikte (Kriterien: Schärfe der Auseinandersetzung; eingesetzte Mittel; Folgen); Extremereignisse. Insbesondere wenn eine klare Täterkonstellation vorliegt und Extremereignisse zu bewältigen sind, verfügt Schule über eingespielte Abläufe: Sofortmaßnahmen (Einschreiten; innerschulische Information; Versorgung des Opfers; Einschaltung der Polizei; Suspendierung des Täters; Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten); Einschaltung weiterer externer Institutionen; Ordnungsmaßnahmen bzw. pädagogische Bearbeitung (Täter, Opfer, Klasse ...)

Ein Teil der Konflikte, die an der Schule sichtbar werden und zur Bearbeitung in Frage kommen, sind **eskalierte Konflikte**. Vom Schulpersonal wird meist lediglich die Eskalation bzw. das Verhalten der Konfliktparteien zum Zeitpunkt der Eskalation gesehen. Eine Reaktion darauf schließt nicht unbedingt die vertiefte Untersuchung des bestehenden Konfliktes ein. Der Umgang mit dem Konflikt kann in Form von Eskalationsunterbindung, Sanktion bzw. Besprechung der gewählten Konfliktlösungsstrategien stattfinden. Die Bearbeitung von Konfliktgründen und -hintergründen in der Schule ist nicht regelhaft erwartbar, aber auch nicht ausgeschlossen.

Auch wurde deutlich, dass es ein **Konfliktaufkommen** gibt, welches dem Personal der Schule **verborgen** bleibt. Der individuelle Belastungsgrad des Einzelnen und der Bedarf an Unterstützung bei der Konfliktlösung können von außen nicht immer erkannt werden. Entsprechend sollten SchülerInnen darin bestärkt werden, mutig Angebote in Anspruch zu nehmen und sich an die Erwachsenen an der Schule zu wenden.

Viele SchülerInnen kommen mit immensen **Vorbelastungen aus ihren sozialen Umfeldern** an den Ort Schule und zeigen häufig wenig Fähigkeiten, entstandene Verunsicherungen zu integrieren. Gleichzeitig suchen sie verstärkt nach Anerkennung, Bestätigung und Orientie-



rung, was durch egozentrische und laute Formen der Inszenierung ein Verunsicherungs- bzw. Stressfaktor für andere sein kann. Im Forschungsprojekt wurden diese belasteten und aus Bedürftigkeit agierenden SchülerInnen enorm unter Druck erlebt, kaum in der Lage, mit Herausforderungen umzugehen und den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, gerecht zu werden. Häufig resignieren sie und suchen sich alternative, im Vergleich zu schulischen Leistungs- und Anpassungsforderungen für sie leichter zugängliche Orientierungssysteme und Anerkennungsprämien. Viele dieser SchülerInnen sind in lokale Cliques- bzw. Gangstrukturen eingebunden, befürworten ein aggressives heterosexuelles Wertemodell und gehorchen einem diffusen Ehrenkodex, was sich genereller in dominantem Habitus widerspiegelt. Der Umgang der SchülerInnen untereinander wird auch in den Fragebögen thematisiert; in den Antworten wird ein respektvoller Umgang untereinander vom Großteil der Schülerschaft verneint. Die befragten PädagogInnen geben größtenteils ein teilweises Zutreffen mit negativer Tendenz an. Uns zeigte sich im Kontakt mit vielen männlichen Schülern erschreckend häufig die Tendenz zur Überidentifikation mit einem Bild von unfehlbar-allmächtiger, aggressiver Männlichkeit, das in größeren Gruppen unter Peers stets unhinterfragt blieb und auf Infragestellung durch Erwachsene hin verteidigt wurde.

Ein **Fazit zur Interventionspraxis**: Es regiert vor der Schwelle der meldepflichtigen Vorfälle Zufall. Nirgendwo verfügt man über Konfliktkulturkonzepte bzw. „Algorithmen“. Insgesamt belegt die Untersuchung, dass sowohl präventive als auch reaktive Ansätze weiterentwickelt werden sollten. Ein Horrorszenario ist nicht gerechtfertigt. Allerdings erwarten SchülerInnen von Professionellen mehr als diese bisher am Thema leisten.

### **3.6 Empfehlungen für die Prävention und Intervention bei Schüler-Schüler-Konflikten**

#### Leitbild und pädagogische Schulentwicklung

Falls noch nicht vorhanden, sollte ein Leitbild der Schule entstehen. Dieses sollte u. a. mit leitfadenartigen Instrumenten, etwa zur Konfliktkultur, untersetzt werden. Diese Bausteine müssten Bestandteil des Schulprogramms werden. An Schulen mit vielen Konflikten herrscht nicht selten eine mangelnde Identifizierung mit der Schule, sowohl von SchülerInnen als auch von Eltern und teilweise von LehrerInnen. Ein Leitbild und korrespondierende Einstellungen und Gefühle können nicht verordnet werden, sondern müssen wachsen. Das setzt einen längeren Prozess der Auseinandersetzung, des Ringens, der Kompromisse und des Mitnehmens von skeptischen Teilen der Schulgemeinschaft voraus. Die Statusgruppen müssen das Bild, besser die „Philosophie“ der Schule selbst formulieren, damit sie zu Trägern werden. Es gilt also, die Fragen, was man von Schule erwartet bzw. wie man sie sich wünscht, welche Umgangs- und Verhaltensregeln dazu gebraucht werden und welche Bereitschaften oder Möglichkeiten zum eigenen Einsatz vorhanden sind, zu beantworten. Ein Muss an Regularien, auch Konsequenzen, ggf. Sanktionen zur Gewährleistung eines lernförderlichen und prosozialen Schulbetriebs kann und soll dadurch nicht suspendiert werden, im Gegenteil. Die Sogkräfte, aber auch der Druck werden durch eine konzertierte Aktion der pädagogischen Schulentwicklung in beide Richtungen gefördert, als Einladung, aber auch als Verpflichtung.

Die bereits vorhandenen Gremien wie bspw. Elternabende und die Schulkonferenz sollten genutzt und ausgebaut werden, um das Thema übergreifend einzubringen. Die SchülerInnen können in gezielten Unterrichtseinheiten in ihrer Meinungsäußerung und der Findung bzw. Entwicklung von Werten und Normen unterstützt werden. Ein Partizipationskonzept für SchülerInnen mit Unterstützung und Anleitung der und durch professionelle Fachkräfte wäre ggf. geboten. Eltern könnten in Form von Informationsbriefen und Fragebögen erreicht und zur Beteiligung bei der Formulierung des Leitbildes, von „goldenen Regeln“ und Verfahrensweisen bei Konflikten eingeladen und eingebunden werden. Dabei wäre eine Involvierung von 40 % der Eltern ein Erfolg.

#### Bestandsaufnahme und Bewertung

Die an der jeweiligen Schule bestehenden Interventionsverfahren bilden die Grundlage für ein Präventions- und Interventionskonzept. In einem weiteren Schritt sind die zur Verfügung stehenden Formate mit Blick auf Stärken und Schwächen zu bewerten. Die Überlegung, wie man den PädagogInnen der Schule bei knappen zeitlichen und energetischen Ressourcen die Möglichkeit schaffen kann, sich aktiv am Prozess zu beteiligen, ist nicht einfach zu beantworten. Für die Prozesseinleitung könnte ein Fortbildungstag genutzt werden, um eine Ist-Untersuchung (ggf. durch Externe) auf den Weg zu bringen bzw. vorliegende Erkenntnisse zu bündeln und zu kommunizieren.

### Konfliktkonzeptentwicklung

Konzepte und Programme sind vor allem dann Erfolg versprechend, wenn sie nicht kurzfristig und reaktiv angelegt werden. Variablen sind Unterstützung durch Schulleitung, Involvierung möglichst vieler Lehrkräfte, Sicherung der Rahmenbedingungen (Raum, Kontinuität, Anerkennung, Entlastung, Beratung ...), Konzeptgrundlage, Qualifizierung, Evaluation, stimmige Vernetzung mehrerer Konfliktpreventions- und Konfliktinterventionsmodule, Einbettung der Interventionsphilosophie in den alltäglichen Umgang von SchülerInnen und Lehrkräften, Einbindung der Elternschaft und Partizipation der Schülerschaft, vor allem Verantwortungsinvolvierung. Dabei gilt es auch, sich über Definitionen für Konflikte zu verständigen und zu klären, wann und wie interveniert werden sollte sowie Verabredungen über Koordinierung und Verlaufskontrollen herbeizuführen. Ein Konfliktleitfaden sollte durch eine gemischt besetzte Arbeitsgruppe entwickelt und implementiert werden.

Erste Fragestellungen können sein:

Welche Konflikte lösen SchülerInnen eigenständig?

Bei welcher Konfliktbeschaffenheit ist die Schülermediation einzuschalten? Wie soll eine Begleitung der Schülermediationsfälle durch Erwachsene gestaltet werden?

Welche Konflikte sollten durch die pädagogischen Fachkräfte geklärt werden?

Wie können Fallweitergaben gestaltet werden?

Welches Informations- und Dokumentationssystem ist sinnvoll?

### Vernetzung der Fachkräfte und Projekte an der Schule

Um ein abgestimmtes Vorgehen zu gewährleisten, ist die Vernetzung von LehrerInnen, der Sozialarbeit und der Schulleitung zu empfehlen. Es geht darum, gemeinsame Interventionsregeln zu erreichen, Informationen zu transportieren und dabei kurze Kommunikationswege zu etablieren. Die Sozialarbeit sollte eine verlässliche Ansprechbarkeit mit inhaltlichem Profil (was kann man (nicht) bieten bzw. bekommen), wenn möglich an festen Orten, gewährleisten.

### Implementierung von Sozialem Lernen an der Schule

Eine Implementierung von Sozialem Lernen ist ein notwendiger Schritt, das Konfliktklima präventiv zu beeinflussen. Inzwischen liegt, zum Beispiel über die Beratungsagentur Kobra.net in Potsdam, curriculares Material vor, das eine systematische gestufte soziale Bildung grundlegt.

### Interventionspraxis

Die Beteiligten sollten sich über Zuständigkeiten, Orte und Arten der Intervention so verständigen, dass berechenbare und verlässliche Praxen wahrscheinlicher werden. Voraussetzung ist, unerwünschtes Verhalten, das zu Interventionen führt, zu umreißen. Deutlich wird auf der Ebene von Intervention, dass Handeln sich auf die Wirkungsräume Person, Klasse, Schule und außerschulische Umwelten (Peers; Familie) erstrecken kann. Wenn bei Schüler-Schüler-Konflikten nicht weggeschaut, sondern hingesehen wird, gewinnen Schule und SchülerIn-

nen. Konflikte müssen zeitnah geklärt werden, da sonst der Abmachungsdruck schwindet bzw. informelle Erledigungsweisen, ggf. auch mit destruktivem Druck, wirksam werden. Wo liegen Potentiale für eine qualitativ günstigere Interventionspraxis?

- Erarbeitung und Wirksammachen von Regeln und Grenzen
- Frühe und konsequente Intervention bei Konflikten
- Stärkung der Konfliktkompetenzen einzelner SchülerInnen
- Zusammenarbeit mit Eltern

Nicht immer wird Schule Lebenslagen verändern oder Belastungen beseitigen können. Deshalb können auch einfache Lösungen wie „aus dem Weg gehen“ zielführend sein.

### Umgang mit (Cyber-)Mobbing

Es wurde im Forschungsprojekt deutlich, dass das Internet als Kontext der Genese und Eskalation ein blinder Fleck ist. Das Internet kann nicht als außerschulischer Raum betrachtet werden. Dem Thema Mobbing könnte mit Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte begegnet werden, um die Sensibilität zu stärken. Mobbing müsste insbesondere im Klassenverband zielgerichtet bearbeitet werden, um der Verfestigung von Konflikten mit hohen psychischen Kosten für einzelne Mädchen und Jungen vorzubeugen.

## **Anhang Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt**

Als Untersuchungsinstrumente werden eingesetzt:

- A. Protokollbogen Situative Konfliktintervention (Einzelkonflikt)
- B. Protokollbogen Konfliktaufarbeitung (Einzelkonflikt)
- C. Auswertungsbogen Konfliktintervention (gesamter Konfliktprozess)
- D. Fragenliste SchülerInnen (14 Tage nach Intervention)
- E. Fragenliste Intervenierende PädagogInnen
  - E.a Fragenliste PädagogInnen (im Anschluss an Intervention zur Konfliktklärung)
  - E.b Fragenliste PädagogInnen (14 Tage nach Intervention)
- F. ExpertInnen-Einschätzung zu Konflikten an der Schule (drei Befragtengruppen – optional)
  - F.a Interviewleitfaden LehrerInnen
  - F.b Interviewleitfaden Schulleitung
  - F.c Interviewleitfaden SozialarbeiterInnen
- G. SchülerInnen-Fragebogen
- H. LehrerInnen-Fragebogen

**A. Protokollbogen Situative Konfliktintervention (Beobachtung Einzelkonflikt)**

1. Fortlaufende Nummer: .....
2. Datum, Wochentag und Zeit: .....
3. Konfliktort (Hof, Klassenraum, Flur, Cafeteria, Schulweg ...).....::
4. Wetter: .....
5. Geschätzte Zahl der SchülerInnen im Kontext:.....
6. Aufenthaltsort und Bewegungsradius Beobachterin:.....
7. Konfliktschwere:            gering                            mittel                            hoch  
    .....                            .....                            .....

8. Art des Konfliktaustrags:  
Verbale Auseinandersetzung mit Beleidigungen u. ä.  
Rangelei  
Rangelei mit verbaler Auseinandersetzung  
Schlägerei  
Schlägerei mit verbaler Auseinandersetzung  
Gewalt gegen Sachen von Mitschüler/innen  
Psychische Bedrohung  
Sonstiges, nämlich ....

9. Zahl der aktiv beteiligten Jugendlichen .....

10. Was ist der Anlass des Konfliktes (sofern ersichtlich)?

11. Wie wurde auf den Konflikt in der Situation reagiert?

|                                  |                                     |                                     |  |                       |
|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------|
| Einschreiten<br>Lehrkraft<br>(L) | Einschreiten<br>SchülerInnen<br>(S) | Einschreiten<br>BeobachterIn<br>(B) | Beendigung<br>ohne Einschreiten<br>(O) | Sonstiges,<br>nämlich |
|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------|

12. Konnte der Konflikt (anscheinend) entschärft bzw. geklärt werden, wenn ja: wie?

13. Wurde eine Konfliktnachbereitung verabredet? Wenn ja, in folgender Weise?

Sonstiges:

Eigene Gefühle

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Beobachtung in vergleichbaren Konflikten**

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Beobachtung in anderen Konflikten**

**Merkposten für weitere Beobachtungen, für unsere Teamreflexion, für den Bericht ...**

**B. Protokollbogen Konfliktaufarbeitung (Einzelkonflikt)**

(Themen=T; Originalaussagen=O; Besonderheiten=B)

**1. Fortlaufende Fallnummer**

**2. Konfliktbeschreibung**

**3. Beteiligte / Rollen (aller Anwesenden)**

**4. Setting (Ort und Raum, Zeit, weitere Arrangementfaktoren, Atmosphäre, Sonstiges)**

**5. Eröffnungsphase (Begrüßung, Warming up, Themeneinführung, Zielformulierung, Motivierung und Aktivierung)**

T

O

B

**6. Problemaufriss, Konfliktrekonstruktion, Sichtweisen**

T

O

B

**7. Vertiefende Arbeit am Konflikt**

T

O

B

**8. Lösungssuche und -bestimmung, Verabredungen**

T

O

B

**9. Schlussequenz**

T

O

B

### **Auswertungsfragen an die Konfliktparteien**

Wie fühltest du dich behandelt?

Bist du mit dem Ergebnis zufrieden?

Was hätte aus deiner Sicht anders laufen sollen?

Glaubst du, dass du die Verabredungen einhalten kannst?

Welche Hilfe brauchst du dafür?

### **C. Auswertungsbogen Konfliktintervention (gesamter Konfliktprozess / bis 15 Fälle)**

(bei mehreren situativen Interventionen und Konfliktaufarbeitungen bitte Konfliktsequenzen mit A, B, C benennen und getrennt erläutern)

#### **Informationen zum Verständnis und Reflexion**

1. Beschreibung des Konflikts: Wer mit wem? Welche Art? Welche Intensität? Welche Hintergründe?
2. Ggf. weitere Skizzierung der Einbettung des Konfliktes

#### **Situative Intervention(en)**

3. Welche/s Verfahren wurde/n eingesetzt und welche Schritte wurden situativ unternommen (Art der Interventionen)?
4. Wer hat die situative Konfliktintervention unternommen?
5. Steht ein geregelter Verfahrensablauf dahinter?

#### **Aufarbeitung(en)**

6. Welches Verfahren wurde eingesetzt und welche Schritte wurden unternommen?
7. Wer hat die Konfliktaufarbeitung initiiert?
8. Teilnehmende und Rollen
9. Zeitlicher und örtlicher Rahmen



10. Wurden den Konfliktparteien der Ablauf und die Regeln erläutert?
11. Wurde/n (ein) Ziel/e formuliert?
12. Kam jede Konfliktpartei zu Wort? Wurde im Verlauf auf die jeweiligen Argumente eingegangen (durch die Gegenseite, durch Vermittler...)?
13. Wie lässt sich die Art der Kommunikation der Konfliktparteien beschreiben? Gab es eine Entwicklung im Verlauf der Aufarbeitung?
14. Kam es zu einer Einigung?
15. Wurden die Konfliktparteien unterstützt, Lösungen selbst zu finden und eigene Handlungsoptionen abzuwägen? Wie? Wenn nicht: Gibt es Erklärungen dafür?

## **D. Fragenliste SchülerInnen (14 Tage nach der Intervention)**

### **1. Rückblick auf die Konfliktklärung**

Du hattest vor ungefähr zwei Wochen einen Konflikt. Erinnerst du dich, was zur Beilegung des Konflikts gemacht wurde?

Habt Ihr eine Lösung gefunden? Welche?

Warst du mit dem Ergebnis zufrieden? Was hätte aus deiner Sicht anders laufen sollen?

Wie fühltest du dich behandelt?

### **2. Aktuelle Situation und gegenwärtige Einschätzung**

Wie stehst du heute zu deiner/m KonfliktgegnerIn von damals?

Belastet dich der Konflikt heute noch? Wie sehr (Skala 1 /nicht bis 10 / sehr stark)? Wie sehr hat dich der Konflikt im Vergleich damals belastet (Skala 1 bis 10)

Hast du Hilfen bekommen, wie solche Konflikte künftig vermieden werden können?

### **3. Zukunftsgerichtete Ideen**

Was sollte bei solch einer Konfliktklärung wie vor zwei Wochen besser laufen? (Falls zutreffend)

## **E. Fragenliste Intervenierende PädagogInnen**

E.a Fragenliste PädagogInnen (im Anschluss an Intervention zur Konfliktklärung)

Wie ging es Ihnen bei der Konfliktintervention?

Sind Sie mit dem Ergebnis zufrieden? Was macht Sie zufrieden, was unzufrieden?

Was hätte aus Ihrer Sicht anders laufen sollen?

### **E.b Fragenliste PädagogInnen (nach 14 Tagen)**

Sie waren vor ungefähr zwei Wochen in eine Konfliktklärung eingebunden. Was wurde zur Beilegung des Konflikts gemacht? Wurde eine Lösung gefunden? Welche?

Wissen Sie, ob die Konfliktregelung eingehalten wurde?

Waren sie aktiv und haben verfolgt, wie es weiter ging?

Wie erleben Sie die Konfliktpartnern heute?

Was sollte aus heutiger Sicht ggf. bei solchen Konfliktklärungen besser laufen? (Falls zutreffend)

## **F. ExpertInnen-Einschätzung zu Konflikten an der Schule** (drei Befragtengruppen – optional)

### **F.a Interviewleitfaden LehrerInnen**

#### **1. Erlebte Konflikthäufigkeit**

Was schätzen Sie: Wie häufig pro Woche oder pro Monat ereignen sich Schüler-Schüler-Konflikte, bei denen Sie denken: Da müsste ich einschreiten?

#### **2. Intervention Erwachsene**

Wie häufig schreiten Sie tatsächlich ein?

Wovon hängt es ab, ob Sie einschreiten?

#### **3. Arten des Austrags**

Welche Arten des Austrags nehmen Sie wahr? Häufigkeiten und Qualitäten

#### **4. Anlässe, Inhalte**

Worum geht es dabei? Vordergründe und Hintergründe

#### **5. Rekonstruktion von Intervention und Zufriedenheit am Fall**

Wenn Sie an die letzten Konfliktinterventionen zurückdenken (zwei Fälle): Was wurde da genau gemacht?

Wie fühlten Sie sich dabei und danach?

Wurde eine Lösung gefunden? Welche?

Waren Sie mit dem Ergebnis zufrieden? Was war gelungen? Was hätte anders laufen sollen?

#### **6. Pädagogischer Entwicklungsschwerpunkt Konfliktkultur**

Sollte an Ihrer Schule verstärkt auf das Konfliktverhalten der SchülerInnen untereinander eingewirkt werden?

Was liegt Ihnen besonders am Herzen?

#### **7. Konkrete Zukunftsideen zum Umgang mit Konflikten**

Wie sollte man bei Ihnen an der Schule mit Konflikten unter SchülerInnen umgehen?

Was sollte weiter so gemacht werden? Was sollte anders gemacht werden?

Rolle der Eltern

Rolle der andere SchülerInnen

Was könnte, was sollte die Sozialarbeit weiter / mehr machen?

Was sollten LehrerInnen weiter / mehr machen?

Was sollte man gemeinsam (L und SA) weiter machen / mehr auf den Weg bringen?

## **F.b Interviewleitfaden Schulleitung**

### **1. Vermutete bzw. erlebte Konflikthäufigkeit**

Was schätzen Sie: Wie häufig pro Woche oder pro Monat ereignen sich Schüler-Schüler-Konflikte, bei denen Sie denken: Da müssen wir als Schule einschreiten?

### **2. Arten des Austrags**

Welche Arten des Austrags nehmen Sie wahr? Häufigkeiten und Qualitäten

### **3. Anlässe, Inhalte**

Worum geht es in den Konflikten vorrangig? Vordergründe und Hintergründe

### **4. Bewertung Problemgehalt für Schule / SchülerInnen**

Welche Konflikte sind aus Ihrer Sicht besonders problematisch?

### **5. Intervention Erwachsene**

Bei welchen Konflikten wird Ihre Schule n. M. immer tätig?

Bei welchen Schüler-Schüler-Konflikten halten Sie ein Einschreiten nicht für zwingend?

Wovon hängt es ab, ob eingeschritten wird?

### **6. Bewertung Interventionsformen**

Welche Interventionsformen sind an Ihrer Schule gut entwickelt?

Was wurde in der Vergangenheit ausprobiert. Was hat sich bewährt, was weniger?

Wieso gibt es gerade diese Schwerpunkte der Interventionsformen?

### **7. Zuständigkeiten**

Wann muss die Schulleitung einschreiten?

Was liegt in Lehrerhand?

Was übernimmt die Sozialarbeit?

In welchen Konstellationen arbeiten Lehrer/innen und Sozialarbeit gemeinsam?

## **8. Pädagogischer Entwicklungsschwerpunkt Konfliktkultur**

Sollte an Ihrer Schule verstärkt auf das Konfliktverhalten der SchülerInnen untereinander eingewirkt werden?

Was liegt Ihnen besonders am Herzen?

## **9. Konkrete Zukunftsideen zum Umgang mit Konflikten**

Wie sollte man bei Ihnen an der Schule mit Konflikten unter SchülerInnen umgehen? Was sollte weiter so gemacht werden? Was sollte anders gemacht werden?

Haben Sie mittelfristige Ziele?

Rolle der Eltern

Rolle der andere SchülerInnen

Was könnte, was sollte die Sozialarbeit weiter / mehr machen?

Was sollten LehrerInnen weiter / mehr machen?

Was sollte man gemeinsam (L und SA) weiter machen / mehr auf den Weg bringen?

## **F.c Interviewleitfaden SozialarbeiterInnen**

### **1. Vermutete bzw. erlebte Konflikthäufigkeit**

Was schätzen Sie: Wie häufig pro Woche oder pro Monat ereignen sich Schüler-Schüler-Konflikte, bei denen Sie denken: Da müssen wir als gesamte Schule einschreiten?

### **2. Arten des Austrags**

Welche Arten des Austrags nehmen Sie wahr? Häufigkeiten und Qualitäten

### **3. Anlässe, Inhalte**

Worum geht es in den Konflikten vorrangig? Vordergründe und Hintergründe

### **4. Bewertung Problemgehalt für Schule / SchülerInnen**

Welche Konflikte sind aus Ihrer Sicht besonders problematisch?

## **5. Intervention Erwachsene**

Bei welchen Konflikten wird man an der Schule n. M. immer tätig?

Gibt es auch Schüler-Schüler-Konflikte, bei denen Sie ein Einschreiten nicht für zwingend erforderlich halten?

Wovon hängt es ab, ob eingeschritten wird?

## **6. Bewertung Interventionsformen**

Welche Interventionsformen sind an der Schule gut entwickelt?

Was wurde in der Vergangenheit ausprobiert. Was hat sich bewährt, was weniger?

Wieso gibt es gerade diese Schwerpunkte der Interventionsformen?

## **7. Zuständigkeiten und Rolle der Sozialarbeit**

Was übernimmt die Sozialarbeit?

In welchen Konstellationen arbeiten LehrerInnen und Sozialarbeit gemeinsam?

Was liegt in Lehrerhand?

Welche Rolle spielt die Sozialarbeit? Sind Sie mit Ihrer Rolle zufrieden?

Wann muss die Schulleitung einschreiten?

## **8. Rekonstruktion von Intervention und Zufriedenheit am Fall**

Wenn Sie an die letzten Konfliktinterventionen zurückdenken (zwei Fälle): Was wurde da genau gemacht?

Wie fühlten Sie sich dabei und danach?

Wurde eine Lösung gefunden? Welche?

Waren Sie mit dem Ergebnis zufrieden? Was war gelungen? Was hätte anders laufen sollen?

## **9. Pädagogischer Entwicklungsschwerpunkt Konfliktkultur**



Sollte an Ihrer Schule verstärkt auf das Konfliktverhalten der SchülerInnen untereinander eingewirkt werden?

Was liegt Ihnen besonders am Herzen?

### **10. Konkrete Zukunftsideen zum Umgang mit Konflikten**

Wie sollte man bei Ihnen an der Schule mit Konflikten unter SchülerInnen umgehen? Was sollte weiter so gemacht werden? Was sollte anders gemacht werden?

Haben Sie mittelfristige Ziele?

Rolle der Eltern

Rolle der andere SchülerInnen

Was könnte, was sollte die Sozialarbeit weiter / mehr machen?

Was sollten LehrerInnen weiter / mehr machen?

Was sollte man gemeinsam (L und SA) weiter machen / mehr auf den Weg bringen?

**G. SchülerInnen-Fragebogen**

**Fragebogen zum Thema „Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern an unserer Schule“**

|             |
|-------------|
| Schulkürzel |
|-------------|

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

- Bitte lies die folgenden Erläuterungen genau durch.
- Deine Angaben sind anonym, also vertraulich. Niemand erfährt, welche Aussagen du angekreuzt hast.
- Bitte kreuze bei jeder Frage das für dich Zutreffende an.



Vielen Dank, dass du mitmachst!!

|   |                             |          |                          |           |                          |
|---|-----------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 1 | <b>Dein Alter in Jahren</b> |          |                          |           |                          |
| 2 | <b>Dein Geschlecht</b>      | weiblich | <input type="checkbox"/> | männlich  | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <b>Deine Klassenstufe</b>   | Klasse 8 | <input type="checkbox"/> | Klasse 9  | <input type="checkbox"/> |
|   |                             |          |                          | Klasse 10 | <input type="checkbox"/> |

| <b>Fragen zu Konflikten in der Schule zwischen Schüler/-innen</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4   | An unserer Schule gibt es Konflikte zwischen Schüler/-innen (Beleidigung, Mobbing, Gewalt, Sachen wegnehmen, „abziehen“, erpressen...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5   | Wie oft bist du selbst in Streitigkeiten verwickelt?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Hast du in der letzten Zeit folgende Konflikte mitbekommen?</b> |  | nein                     | ja                       | wie viel Mal? |
|--|--|--------------------------|--------------------------|---------------|
| <b>Wenn ja, mit welcher Häufigkeit IN DEN VERGANGENEN 5 TAGEN:</b> |  |                          |                          |               |
| 6  | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>direkt persönlich</b>                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 7  | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>hinter meinem Rücken</b>               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 8  | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>über SMS</b>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 9  | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>im Internet</b>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 10   | Körperliche Gewalt (schlagen, „Nackenklatsher“ ... )                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 11   | Bedrohen von Mitschüler/-innen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 12   | Wegnehmen von Sachen („Klauen“)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 13   | Wegnehmen von Sachen <b>mit Gewalt</b> („Abziehen“)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 14   | Zerstören von persönlichen Sachen eines Mitschülers / einer Mitschülerin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 15   | Provozieren von Mitschüler/-innen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 16   | Erpressen von Mitschüler/-innen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 17   | Andere Konflikte, nämlich:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |

| <b>Häufigkeit der oben genannten Konflikte an der Schule</b> |   | 0<br>Mal                 | 1 – 3<br>Mal             | 4 – 6<br>Mal             | 7 – 9<br>Mal             | mehr,<br>und<br>zwar: |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 18   | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Schultage hast <b>DU</b> mitbekommen? Schätze ein!                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |
| 19   | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Schultage haben vermutlich die Lehrer/-innen mitbekommen? Schätze ein!         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |
| 20   | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Schultage haben vermutlich die Sozialarbeiter/-innen mitbekommen? Schätze ein! | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |

| <b>Wie oft kommen folgende Gründe für Schüler-Schüler-Konflikte vor?</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21   | Kräfte messen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22   | Lust am Hetzen und Lästern                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23   | Rangordnung bestimmen (wer hat etwas zu sagen)         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24   | Konflikte aufgrund der Herkunft, Nationalität          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25   | Aus Spaß wird Ernst, die Spaßgrenze wird überschritten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26   | Ohne echten Grund, z. B. aus Langeweile                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27   | Um Respekt bei anderen zu erlangen                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28   | Spaß an der Gewalt / Gewaltverherrlichung              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29   | Um das eigene Selbstbewusstsein zu stärken             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30   | Um anderen etwas beweisen zu wollen                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31   | Abbau von eigenem Frust                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32   | Jemand anderes wird ungerecht behandelt                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33   | Weil andere stressen, nerven                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34   | Um die Aufmerksamkeit der Mitschüler/-innen zu erregen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35   | Um zur Gruppe dazu zu gehören                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36   | Andere Gründe, nämlich:                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37   | Andere Gründe, nämlich:                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Konflikte zwischen Schüler/-innen an unserer Schule ...</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 38   | ... bekommen die Lehrer/-innen mit           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39   | ... dann reagieren die Lehrer/-innen         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40   | ... bekommen die Sozialarbeiter/-innen mit   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41   | ... dann reagieren die Sozialarbeiter/-innen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Bei Konflikten an der Schule zwischen Schüler/-innen ...</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 42  | ... mische ich mich <u>hilfreich</u> ein   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43  | ... halte ich mich heraus  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44  | ... suche ich einen Streitschlichter / eine Streitschlichterin -<br>Konfliktlotsen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45  | ... suche ich eine Lehrerin / einen Lehrer   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46  | ... suche ich eine Sozialarbeiterin / einen Sozialarbeiter                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47  | ... schalte ich den/die Schulleiter/-in ein  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48  | ... mache ich eine Anzeige   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49  | ... mache ich etwas anderes, nämlich:  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Nach Schüler-Schüler-Konflikten an der Schule werde ich bei der Klärung<br/>unterstützt durch ...</b> |   | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 50   | ... Klassenlehrerin / Klassenlehrer         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51   | ... Fachlehrerin / Fachlehrer               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52   | ... Vertrauenslehrerin / Vertrauenslehrer   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53   | ... Schulleiterin / Schulleiter             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54   | ... Sozialarbeiterin / Sozialarbeiter       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55   | ... Streitschlichter/-innen, Konfliktlotsen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56   | ... meine Eltern / meine Familie            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57   | ... meine Freund/-innen                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58   | ... jemand anderen, <u>nämlich</u> :        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59   | ... <u>ODER</u> von niemand                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Welches Vorgehen hältst DU bei Schüler-Schüler-Konflikten für wirksam?</b> |  | sehr wirksam             | wirksam                  | kaum wirksam             |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 60  | <i>Den Konflikt unter <u>vier Augen</u> mit einem Erwachsenen von der <u>Schule</u> besprechen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61  | <i>Den Konflikt <u>vor der gesamten Klasse</u> besprechen</i>                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62  | <i>In die Schulstation / zu den Sozialarbeiter/-innen schicken</i>                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63  | <i>Die Eltern anrufen</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64  | <i>Streitschlichter/-in / Konfliktlotsen einschalten</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65  | <i>Gespräch mit der Schulleitung</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66  | <i>Einzelgespräche mit Lehrer/-innen</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67  | <i>Einzelgespräche mit den Sozialarbeiter/-innen</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68  | <i>Besprechen im Klassenrat (falls es dies bei euch gibt)</i>                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69  | <i>Suspendierung von mindestens einem Tag</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70  | <i>Zwangsversetzung in eine andere Klasse</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71  | <i>Zwangsversetzung an eine andere Schule</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72  | <i>Durch eine andere Maßnahme, nämlich:</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Wie kann die Schule besser auf Schüler-Schüler-Konflikte reagieren?</b> |  | ja                       | weiß ich nicht           | nein                     |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 73   | <i>Durch schnelleres direktes Eingreifen mit Folgen für Streitmacher</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74   | <i>Durch vorheriges Ankündigen von Konsequenzen / Strafen</i>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75   | <i>Durch genauere Schulregeln</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76   | <i>Durch Zusammenarbeit mit der Polizei / Präventionsbeauftragten</i>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77   | <i>Durch die Zusammenarbeit mit den Eltern / der Familie</i>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78   | <i>Durch eine andere Maßnahme, nämlich:</i>                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Fragen zu den Regeln und zum Klima an der Schule</b> |   | trifft voll<br>und<br>ganz zu | trifft zu                | trifft<br>einiger<br>maßen<br>zu | trifft<br>weniger<br>zu  | trifft<br>nicht zu       |
|---|---|-------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 79  | <i>Ich kenne die Regeln an unserer Schule</i>                                     | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80  | <i>Ich halte die Regeln an der Schule ein</i>                                     | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81  | <i>Die anderen halten die Regeln ein</i>  | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82  | <i>Auf Regelverstöße wird durch die Lehrer/-innen konsequent reagiert</i>         | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83  | <i>Auf Regelverstöße wird durch die Sozialarbeiter/-innen konsequent reagiert</i> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84  | <i>Schüler/-innen gehen respektvoll miteinander um</i>                            | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85  | <i>Lehrer/-innen gehen respektvoll mit den Schüler/-innen um</i>                  | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86  | <i>Ich gehe gerne auf meine Schule</i>  | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Fragen zur Klassengemeinschaft</b> |   | trifft<br>voll<br>und<br>ganz<br>zu | trifft zu                | trifft<br>einiger<br>maßen<br>zu | trifft<br>weni-<br>ger zu | trifft<br>nicht<br>zu    |
|---------------------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 87                                    | <i>Ich fühle mich in meiner Klasse wohl</i>                                   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| 88                                    | <i>Bei uns in der Klasse werden Schüler/-innen schnell zu Außenseitern</i>    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| 89                                    | <i>Zum Thema Konflikte zwischen Schüler/-innen möchte ich noch das sagen:</i> |                                     |                          |                                  |                           |                          |



H. LehrerInnen-Fragebogen

**Fragebogen zum Thema „Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern an unserer Schule“**

|             |
|-------------|
| Schulkürzel |
|-------------|

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer!

- Bitte lesen Sie die folgenden Erläuterungen genau durch.
- Ihre Angaben sind anonym.
- Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage das für Sie das Zutreffende an.



Vielen Dank dafür, dass Sie mitmachen!!

|                 |                            |  |                          |                          |                 |                          |
|-----------------|----------------------------|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| 1               | <b>Ihr Alter in Jahren</b> |  |                          |                          |                 |                          |
| 2               | <b>Ihr Geschlecht</b>      | <table border="1"> <tr> <td><i>weiblich</i></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><i>männlich</i></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <i>weiblich</i>          | <input type="checkbox"/> | <i>männlich</i> | <input type="checkbox"/> |
| <i>weiblich</i> | <input type="checkbox"/>   | <i>männlich</i>  | <input type="checkbox"/> |                          |                 |                          |

| <b>Fragen zu Konflikten in der Schule zwischen Schüler/-innen</b> |   | sehr oft                 | oft                      | manchmal                 | selten                   | sehr selten              |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3   | <i>An unserer Schule gibt es Konflikte (Beleidigung, Mobbing, Gewalt, Sachen wegnehmen, „abziehen“, erpressen...)</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4   | <i>Ich greife bei Konflikten situativ ein</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5   | <i>Ich kümmere mich im Rahmen von „nachsorgenden“ Konfliktaufarbeitungen</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Haben Sie in der letzten Zeit folgende Konflikte mitbekommen? Wenn ja, mit welcher Häufigkeit IN DEN VERGANGENEN 5 TAGEN:</b> |   | nein                     | ja                       | wie viel Mal? |
|--|---|--------------------------|--------------------------|---------------|
| 6  | <i>Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>direkt persönlich</b></i>                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 7  | <i>Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>hinter meinem Rücken</b></i>               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 8  | <i>Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>über SMS</b></i>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 9  | <i>Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>im Internet</b></i>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 10   | <i>Körperliche Gewalt (schlagen, „Nackenklatsher“ ... )</i>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 11   | <i>Bedrohen von Schüler/-innen</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 12   | <i>Wegnehmen von Sachen („Klauen“)</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 13   | <i>Wegnehmen von Sachen <b>mit Gewalt</b> („Abziehen“)</i>                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 14   | <i>Zerstören von persönlichen Sachen eines Mitschülers / einer Mitschülerin</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 15   | <i>Provozieren von Schüler/-innen</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 16   | <i>Erpressen von Schüler/-innen</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |
| 17   | <i>Andere Konflikte, nämlich:</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |               |

| <b>Häufigkeit der genannten Konflikte an der Schule zwischen Schüler/-innen</b> |   | 0<br>Mal                 | 1 – 3<br>Mal             | 4 – 6<br>Mal             | 7 – 9<br>Mal             | mehr,<br>und<br>zwar: |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 18  | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Tage haben <b>SIE</b> selbst mitbekommen?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |
| 19  | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Tage haben die Sozialarbeiter/-innen vermutlich mitbekommen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |
| 20  | Wie viele dieser verschiedenen Konflikte innerhalb der vergangenen 5 Tage haben die Lehrer/-innen vermutlich mitbekommen?         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |

| <b>Wie oft kommen folgende Gründe für Konflikte unter Schüler/-innen vor?</b> |  | sehr<br>oft              | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21  | Kräfte messen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22  | Lust auf Hetzen und Lästern                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23  | Rangordnung bestimmen/ wer hat etwas zu sagen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24  | Konflikte aufgrund der Herkunft, Nationalität          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25  | Aus Spaß wird Ernst, die Spaßgrenze wird überschritten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26  | Ohne echten Grund, z. B. aus Langeweile                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27  | Um den Respekt der anderen zu erlangen                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28  | Spaß an der Gewalt / Gewaltverherrlichung              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29  | Um das eigene Selbstbewusstsein zu stärken             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30  | Um anderen etwas beweisen zu wollen                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31  | Abbau von eigenem Frust                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32  | Jemand anderes wird ungerecht behandelt                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33  | Weil andere stressen, nerven                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34  | Um die Aufmerksamkeit der Mitschüler/-innen zu erregen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35  | Um zur Gruppe dazu zu gehören                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36  | Andere Gründe, nämlich:                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37  | Andere Gründe, nämlich:                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| <b>Konflikte zwischen Schüler/-innen an der Schule ...</b> |   | sehr oft                 | oft                      | manchmal                 | selten                   | sehr selten              |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 38   | ... bekommen die Lehrer/-innen mit                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39   | ... dann reagieren die Lehrer/-innen                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40   | ... bekommen die Sozialarbeiter/-innen mit          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41   | ... dann reagieren die Sozialarbeiter/-innen sofort | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Bei Konflikten an der Schule zwischen Schüler/-innen ...</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manchmal                 | selten                   | sehr selten              |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 42  | ... mische ich mich <u>hilfreich</u> ein   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43  | ... halte ich mich heraus  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44  | ... suche ich einen Streitschlichter / eine Streitschlichterin<br>Konfliktlotsen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45  | ... suche ich eine/n Kollegin/Kollegen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Bei Konflikten an der Schule zwischen Schüler/-innen ...</b> |  | sehr oft                 | oft                      | manchmal                 | selten                   | sehr selten              |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 46  | ... suche ich eine Sozialarbeiterin / einen Sozialarbeiter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47  | .. schalte ich den/die Schulleiter/-in ein                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48  | ... mache ich eine Anzeige                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49  | ... mache ich etwas Anderes, nämlich:                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Wie <u>wirksam</u> werden einzelne Konfliktarten zwischen Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule bearbeitet?</b> |  | sehr<br>wirk-<br>sam     | ziemlich<br>wirk-<br>sam | mäßig<br>wirk-<br>sam    | wenig<br>wirk-<br>sam    | nicht<br>wirk-<br>sam    |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 50   | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>direkt persönlich</b>                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51   | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>hinter meinem Rücken</b>               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52   | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>über SMS</b>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53   | Beleidigungen, Beschimpfungen: <b>im Internet</b>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54   | Körperliche Gewalt (schlagen, „Nackenklatsher“ ... )                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55   | Bedrohen von Schüler/-innen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56   | Wegnehmen von Sachen („Klauen“)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57   | Wegnehmen von Sachen <b>mit Gewalt</b> („Abziehen“)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58   | Zerstören von persönlichen Sachen eines Mitschülers / einer Mitschülerin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59   | Provozieren (zum Ausrasten bringen...)                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60   | Erpressen, Ausnutzen von Mitschüler/-innen                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61   | Andere Konflikte, nämlich:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Nach Schüler-Schüler-Konflikten an der Schule gibt es Unterstützung für <u>produktive Klärungen</u> durch ...</b> |   | sehr oft                 | oft                      | manch-<br>mal            | selten                   | sehr<br>selten           |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 62   | ... Klassenlehrerin / Klassenlehrer         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63   | ... Fachlehrerin / Fachlehrer               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64   | ... Vertrauenslehrerin / Vertrauenslehrer   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65   | ... Schulleiterin / Schulleiter             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66   | ... Sozialarbeiterin / Sozialarbeiter       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67   | ... Streitschlichter/-innen, Konfliktlotsen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68   | ... Eltern / ihre Familie                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69   | ... ihre Freund/-innen                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70   | ... jemand anderen, <u>nämlich</u> :        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71   | ... <u>ODER</u> von niemand                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Welche der Vorgehensweisen halten Sie für wirksam?</b> |  | sehr wirksam             | wirksam                  | kaum wirksam             |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 72  | Den Konflikt unter <b>vier Augen mit einem Erwachsenen von der Schule</b> besprechen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73  | Den Konflikt <b>vor der gesamten Klasse</b> besprechen                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74  | In die Schulstation / zu den Sozialarbeiter/-innen schicken                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75  | Die Eltern anrufen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76  | Streitschlichter/-in / Konfliktlotsen einschalten                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77  | Gespräch des Schülers / der Schülerin mit der Schulleitung                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78  | Gespräch des Schülers / der Schülerin mit Lehrer/-innen                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79  | Gespräch des Schülers / der Schülerin mit Sozialarbeiter/-innen                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80  | Besprechen im Klassenrat (falls es dies an Ihrer Schule gibt)                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81  | Suspendierung von mindestens einem Tag   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82  | Zwangsversetzung in eine andere Klasse   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83  | Zwangsversetzung in eine andere Schule   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84  | Durch eine andere Maßnahme, nämlich:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>Wie kann die Schule besser auf Schüler-Schüler-Konflikte reagieren?</b> |   | ja                       | weiß ich nicht           | nein                     |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 85   | Durch schnelleres direktes Eingreifen mit Folgen für Streitmacher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86   | Durch vorheriges Ankündigen von Konsequenzen / Strafen            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87   | Durch genauere Schulregeln  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88   | Durch Zusammenarbeit mit der Polizei / Präventionsbeauftragten    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89   | Durch die Zusammenarbeit mit den Eltern / der Familie             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90   | Durch eine andere Maßnahme, nämlich:                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>In welchen Jahrgangsstufen gibt es die meisten Schüler-Schüler-Konflikte? Bitte nur ein Kreuz!</b> |          |                          |          |                          |          |                          |           |                          |
|---|----------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 91  | Klasse 7 | <input type="checkbox"/> | Klasse 8 | <input type="checkbox"/> | Klasse 9 | <input type="checkbox"/> | Klasse 10 | <input type="checkbox"/> |

| <b>Fragen zu den Regeln und zum Klima an der Schule</b> |  | trifft voll<br>und<br>ganz zu | trifft<br>insgesa-<br>mt zu | trifft teil-<br>weise<br>zu | trifft<br>selten<br>zu   | trifft<br>nicht zu       |
|---|--|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 92  | Schüler/-innen halten die Regeln an der Schule ein                     | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93  | Auf Regelverstöße wird durch Lehrer/-innen konsequent reagiert         | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 94  | Auf Regelverstöße wird durch Sozialarbeiter/-innen konsequent reagiert | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 95  | Schüler/-innen gehen respektvoll miteinander um                        | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96  | Lehrer/-innen gehen respektvoll mit den Schüler/-innen um              | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 97  | Ich arbeite gern an meiner Schule                                      | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|    |  |
|----|--|
| 98 | <b>Zum Thema Konflikt zwischen Schüler/-innen möchte ich noch das sagen:</b> |
|    |  |



## 4 Konfliktpädagogische Überlegungen für die Schulpraxis

### 4.1 Einführung zu Prävention und Intervention in Konflikten

Fragt man in Schulen nach, ob es schriftlich fixierte Regelungen für den Umgang mit Konflikten gibt, so geht man überwiegend leer aus. Unverbindliche Verfahrensroutinen und eine Vielfalt von Privatpraxen sind vorherrschend. Systematisiert bieten die **Felder der Prävention und der Intervention** (letzteres ist unser Thema) folgende Formate:

#### Präventionsformate

Kurse Soziales Lernen (Kommunikation, Konflikt)  
Feedback-Kultur  
Entwicklung von Regeln und Vereinbarungen  
Individuelle Förderung (z. B. Verhaltensverträge)  
Keep Cool-Gruppe o. ä.  
Klassenrat

#### Interventionsformate

Deeskalative Situationsintervention  
Konfrontative Situationsintervention  
Konfliktaufarbeitungsgespräch bzw. Einzelberatung (Gespräch mit einer Partei)  
Konfliktaufarbeitungsgespräch als Moderation (Gespräch mit beiden Parteien)  
Mediation  
Täter-Opfer-Ausgleich  
Runde Tische  
Trainingsraum  
Klassenrat  
Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

Diese Auflistung ist nicht vollständig, deckt aber einen großen Teil vorherrschender Praxis ab. Ggf. werden vereinzelt auch Formate auf gesamtschulischer Ebene wie ein Konflikt-schlichtungs-Ausschuss bzw. eine Fair-geht-vor-Kommission eingesetzt.

Zunächst einige **grundsätzliche Überlegungen zur Konfliktintervention** in der Praxis.

A. **Konflikte** sind gekennzeichnet durch unterschiedliche, entgegengesetzte Positionen bei gleichzeitiger Aufeinander-Bezogenheit. Konflikte sind grundsätzlich unvermeidlich, mitunter sogar nützlich zur Bewältigung von Entwicklungsschritten von Einzelnen, Organisationen, Gruppen. Häufig entstehen Konflikte bei anstehenden Veränderungen oder vor schwierigen Anforderungen.

B. Wo Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Auffassungen vom Zusammenleben sowie unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen aufeinander treffen, gehören Konflikte also zum Alltag. **Konflikte in der Schule:** Da geht es um kleine und große Provokationen der SchülerInnen untereinander oder um Missverständnisse, die Freundschaften auf die

Probe stellen, um das Mobbing von unbeliebten MitschülerInnen oder um den „Zoff“ einer ganzen Klasse mit einer Lehrkraft. Befragungen zeigen, dass ein weniger gewaltförmiger Konfliktaustrag unter den Peers insbesondere für jüngere SchülerInnen einen hohen Stellenwert hat. Weshalb tut man gut daran, Konflikten in der Schule mehr Beachtung zu schenken?

- Konflikte und Streit können das Lernen und das Schulleben empfindlich stören.
- Konflikte wirken individuell belastend.
- Konflikte haben die Tendenz zu eskalieren, d. h. sie lösen sich oft nicht auf, wenn man sie ignoriert.
- Konflikte erzeugen einen Lösungsdruck, der eine Adresse sucht.

C. Reaktiv-grenzziehende Maßnahmen reichen nicht aus. Wer eine tragende **Konfliktkultur** aufbauen will, kommt um die Prävention und die reflektierte Entwicklung von Angeboten zum Erwerb von **Kommunikations- und Kooperationskompetenz** nicht herum (vgl. z. B. Keller 2010, 102).

D. **Ziele in der Konfliktintervention** sind unterschiedlich: Es kann darum gehen, den „sachlichen Gehalt“ des Konfliktes zu bearbeiten. Zudem bzw. alternativ steht im Vordergrund, die Beziehung zwischen den Parteien zu verbessern. Ein weiteres Ziel bzw. mögliches Ergebnis einer Konfliktbearbeitung kann sein, die schädlichen Folgen zu mindern.

E. Mit Blick auf pädagogisches Handeln im Konflikt ist zwischen **vier Interventionsarten** eine Entscheidung zu treffen: Übersehen, knappes Markieren, kurzes Eingehen („Anarbeiten“) und vertiefendes Durcharbeiten. Im pädagogischen Alltag passiert so viel, dass Professionelle nicht ständig intervenieren können. Sie müssen auswählen, erstens worauf man eingeht, zweitens wie (mit welcher Zielrichtung, Tonart, Formulierung ...) und drittens wie aufwändig und eindringlich interveniert wird. Zu den Interventionsarten:

- Übersehen (Nicht-Intervention). Auf Grund von rationaler Entscheidung, Kraftlosigkeit, „gerade anderweitig beschäftigt (involviert) sein“ u. a. m. lässt die Fachkraft Verhalten, das nicht in Ordnung ist, unthematisiert.
- Markieren. Dabei wird ein Problem benannt. Die Fachkraft signalisiert, dass sie den Konflikt wahrgenommen hat und sich „weitere Schritte“ vorbehält („Marko, du weißt, dass das nicht ok ist.“ – ohne zu insistieren, ohne sich zu verwickeln, ohne gleich an einer vertieften Lösungsintervention zu basteln ...).
- Kurzes Eingehen. „Anarbeiten“ meint, einen Konflikt ein Stück weit zu verfolgen, damit eine mögliche Lösung vorzubereiten, einen Warnschuss zu setzen, einen Denkipuls zu implementieren ... („Eigentlich müsste ich jetzt eine Entschuldigung verlangen. Würdest du das schaffen?“; „Ihr beide solltet mal eine Aktion mit einem Erwachsenen machen – vielleicht nimmt das die dicke Luft raus. Geht da was?“; „Weißt du eigentlich, was ‚Respekt‘ ist?“).
- Vertieftes Durcharbeiten. Hier würde man mit Ernst, Kraft, Zeit „einsteigen“ („So, du (ihr) kommst (kommt) her und wir gehen mal raus. Für mich ist jetzt definitiv eine Grenze erreicht, wo es so nicht mehr weitergeht.“)

F. Konfliktbearbeitung kann auf **drei Ebenen** erfolgen:

Situative Konfliktintervention. Insbesondere in heißen Konflikten, die mit akutem Spannungsgelände einhergehen, ist ggf. sofortiges Handeln angezeigt. Dabei steht die Begrenzung von negativen Folgen im Vordergrund (bei uns die sogenannte Intervention ersten Grades). Ziele sind etwa die Sicherung von körperlicher Unversehrtheit, das Stoppen verbaler Eskalation bzw. die Weiterführung des Unterrichts. Häufig werden in Schulen nur die Eskalation und die Symptome bearbeitet, nicht die dahinterstehenden Gründe (vgl. auch Michel/Wink 2008, 37). Gefragt wird: Was ist in dieser Situation sinnvoll und machbar, was nicht?

Konfliktaufarbeitung beinhaltet, sich vertieft mit den Gründen (Ursachen, Motive, Anlässe) und Zielen der Konfliktparteien zu beschäftigen und nachhaltigere Lösungen bzw. Regulierungen zu suchen. Dafür kommen zum Beispiel Verfahren wie ein begleitetes bilaterales Konfliktgespräch, Moderation, Täter-Opfer-Ausgleich oder Mediation in Frage. Externe oder interne MediatorInnen und die Schulsozialarbeit haben die zeitlichen und fachlichen Ressourcen, genauer zu arbeiten. Situationen werden vertiefter analysiert, es werden Absprachen getroffen, deren Einhaltungsgang zu verfolgen und kontrollieren ist, Ziele werden im Rahmen von Vereinbarungen eher schriftlich festgehalten (vgl. auch Michel/Wink 2008, 38). Zu fragen ist: Wer ist bei der Entscheidung für ein Aufarbeitungsformat zu informieren und zu beteiligen? Was ist ein angemessenes Setting (wer mit wem wie wann und wo)? Was ist das primäre Ziel (Einsicht; Folgenbegrenzung; Neuanfang; Wiedergutmachung; Sanktion)? Wie kann der junge Mensch dafür gewonnen werden? Was kann von jungen Menschen und Professionellen legitimer Weise gefordert werden, was stellt eine Überforderung dar?

Strategische Konfliktnachbereitung ist beschäftigt mit diesen Fragen: Was kann aus der Konfliktepisode gelernt werden – vor allem als Institution und Fachkraft mit Blick auf Folgekonflikte? Wer ist in Kenntnis zu setzen? Welche Kooperationsschienen sind zu verbessern? Was ist zu dokumentieren?

G. Die **Rolle der Konfliktklärungshilfe** kann unterschiedlich sein.

Es kann folgende unterschiedliche Interessen, Rollen und Aufgaben von Fachkräften geben:

- Mediation, Schlichtung, Moderieren, Vermitteln: Man bietet den durch Dissens entzweiten Parteien seine Dienste an. Der/die Professionelle selbst verfolgt keine eigenen Ziele und Lösungspräferenzen und moderiert „von außen“.
- Verhandeln / Aushandeln: Kommunikative Abstimmung im Austausch von Optionen, von Für und Wider, wobei die Fachkraft eigene Ziele und innere Präferenzen verfolgt (mitbetroffene/r VerhandlerIn). Sie/er ist an bestimmten Ergebnissen interessiert und vielleicht sogar Konfliktbeteiligte/r. Es kann also auch Anliegen sein, einer Partei zum „Gewinn“ zu verhelfen.
- Beraten: Eine oder beide Parteien werden durch eine Fachkraft zum Konflikt beraten.
- Durchsetzen: Die Fachkraft selbst ist an bestimmten Positionen, Zielen, Standards etc. interessiert und sucht eher nach der größtmöglichen Akzeptanz für eigene Lösungsideen, ohne die Illusion eines gleichberechtigten, ergebnisoffenen Dialogs zu fördern. Hier kann die Fachkraft auch als Partei für ein Opfer auftreten. Ggf. sind hier auch härtere Konfrontationen angezeigt bzw. am Ende stehen Auflagen für eine oder beide Parteien. Schieds-

spruch und Machtworte arbeiten auch mit Rollen- und Positionsautorität, wenn Einigungskräfte nicht aktiviert werden können bzw. der/die Professionelle Lösungspräferenzen aus sachlichen Erwägungen hat, die er/sie aus Verantwortungserwägungen durchsetzen will.

H. Bei mittleren und stärkeren Gefährdungen bzw. Schädigungen haben **Opferhilfe und Schutz der MitschülerInnen** oberste Priorität (Fürsorgepflicht). Folgende Gegenüberstellung bildet eine **vermittelnd-moderierende und eine parteiliche Haltung** der prozessverantwortlichen Person ab:

| <u>Täter-Opfer-Ausgleich</u>   | <u>Mediation</u>  |
|--|---|
| - Konfliktanteil (ganz überwiegend) einseitig                                  | - Konfliktanteile beidseitig                                |
| - Wird von Erwachsenen geleitet  | - Wird von Erw. oder Schül. geleitet                        |
| - Ist verpflichtend  | - Ist freiwillig oder fremdinitiiert                        |
| - Vorinformationen sind notwendig  | - Vorinformationen nicht notwendig                          |
| - Prozesssteuerung ist parteilich und verdeutlicht und vertritt eigene Haltung | - Moderation (weitgehend) neutral und hält sich eher zurück |
| - Wiedergutmachung ist verpflichtend   | - Lösungen sind freiwillig                                  |
| - Wiedergutmachung wird einseitig abverlangt                                   | - Gegenseitige Wiedergutmachung erfolgt                     |

I. Konfliktmotive und -inhalte können als Vordergründe (z. B. „böse Nachrede“; „die macht mir alles nach“ ...) und als Hintergründe (Suche nach Anerkennung; Rivalität um die Gunst von XY ...) wirksam werden. Die **Weise der Konfliktbearbeitung** hängt weiter u. a. von der Ausprägung des Konflikts (heiß – kalt; latent – manifest ...) und der Eskalationsstufe ab. Zu fragen ist auch, um welche Art von Konflikt es sich handelt. In der **Differenzierung von Konfliktarten** zeigen sich Verwobenheiten von innerpsychischen und interpersonellen Themen: Normenkonflikt: Was gilt hier?; Beliebtheitskonflikt: Wer wird mehr gemocht?; Loyalitätskonflikt: Zu wem stehst du?; Positionskonflikt: Wer ist der Schönste, Größte, Klügste ...?; Interessen- und Bedürfniskonflikt: Welches Interesse / Bedürfnis ist wichtiger, vorrangiger, wertvoller ...?; Ansehenskonflikt: Wer bekommt wofür (mehr) Aufmerksamkeit, Beachtung, Anerkennung?; Machtkonflikt: Wer hat hier was zu sagen?

Hier einige **exemplarische Bearbeitungsrichtungen für typische Konfliktarten** (vgl. Moore 1986 in Faller u. a. 1996, 138 f.):

#### Sachverhaltskonflikte

Kennzeichen: Mangel an Information, Fehlinformation, unterschiedliche Wichtigkeitseinschätzung, unterschiedliche Bewertung

Interventionsrichtungen:

- Führen Sie Einigkeit her über die Bedeutung von neuen Informationen.
- Organisieren Sie die Einführung neuer Informationen.

#### Interessenkonflikte

Kennzeichen: reale oder angenommene Konkurrenz bzw. ein Sich-Ausschließen von Interessen

Interventionsrichtungen:



- Richten Sie die Aufmerksamkeit auf Interessen statt auf geäußerte Positionen.
- Suchen Sie nach Lösungen, die einen Teil beider Interessen aufnehmen.
- Regen Sie das Aushandeln von Tauschgeschäften an, um Interessen und Bedürfnisse unterschiedlicher Stärke zu befriedigen.

#### Beziehungskonflikte:

Kennzeichen: starke Gefühle; Fehlwahrnehmungen; mangelnde oder fehlende Kommunikation

Interventionsrichtungen:

- Halten Sie das ausagierende Ausdrücken von Gefühlen unter Kontrolle.
- Fördern Sie das verbale Ausdrücken von Gefühlen nach einem geregelten Verfahren.
- Steigern Sie die Quantität und die Qualität der Kommunikation unter den Parteien.
- Bremsen Sie negative Wiederholungsmuster.

J. Der Umgang mit Konflikten streut zwischen Verdrängen, Flüchten, Hineinsteigern im Kampf, Blindheit, Wut ... und konstruktiver Bearbeitung. Ein **destruktiver Streitstil** mit Kommunikationsmustern wie anklagen, abwerten, bagatellisieren, pauschalisieren, rechthaberisch auftrumpfen, lügen ... wird kaum zu günstigen Lösungen führen. Wenn es gelingt, auch im Dissens sachlich, konkret, „bei sich“ zu bleiben, sind die Chancen für niederlagenlose Bearbeitung größer. Destruktiv wirken die Bildung von Koalitionen und die Herstellung einer Öffentlichkeit mit Suche nach ParteigängerInnen, die selektiv-subjektiv informiert und ggf. instruiert werden.

Es wird nicht immer möglich sein, Lösungen zu erlangen, bei denen beide Seiten profitieren. Lösungsfindung wird insbesondere erschwert, wenn eine Seite kein Interesse an einer positiven Beziehung hat, wenn die Macht innerhalb einer Beziehung ungerecht verteilt ist oder wenn eine Partei sich weigert, das Problem bzw. ihren eigenen Anteil daran zu erkennen. Erschwerend ist prinzipiell, dass eine Klasse eine Zwangsgemeinschaft ist.

K. Ein **typischer Konfliktverlauf** lässt sich so darstellen: Es beginnt auf der Sachebene. Ein Problem, eine Aufgabe wird nicht günstig bearbeitet. Man dreht sich im Kreis, investiert Zeit und Energie. Es kommt zu Sackgassen und Missverständnissen. Man redet darüber nicht bzw. ungünstig; es entsteht Frustration. Je stärker die Unzufriedenheit wird, umso mehr verlagern sich Spannungen auf die Gefühls- und Beziehungsebene. Durch die unbewusste Vermischung von Sache und Beziehung wird eine Lösung erschwert. Angriffe, Schuldvorwürfe, das Auffahren von Verbündeten etc. führen zu weiterer Verhakung und Verhärtung. Starke Emotionen besetzen zunehmend das Feld. Es geht in der Eskalation um Sieg oder Niederlage.

L. Eine weit geteilte Annahme ist: 80% der Konflikte sind lösbar. **Nützliche Maximen zur Konfliktwahrnehmung** sind: Nicht die andere Person, sondern der Unterschied ist das Problem. Hinter Positionen verbergen sich Interessen und Bedürfnisse. Und hinter Konflikten stehen oft gestörte Beziehungen und verletzte Gefühle. Hinter dem Konflikt versteckt sich oft ein Wunsch nach Anerkennung. Jede Konfliktkonstruktion entspringt einer persönlichen Wahrheit. **Günstige Lösungsprinzipien** sind: Schilderung durch Ich-Botschaften im Nach-

einander; Trennung von Standpunkt und Bedürfnis sowie Mensch und Verhalten bzw. Problem; Gesichtswahrung für alle; eine gerecht erlebte Abmachung zum weiteren Vorgehen.

M. Folgende **Schrittfolge für Konfliktbearbeitungen** kann als **Grundschema** dienen, es werden aber auch schon **zentrale konfliktpädagogische Interventionshinweise** gegeben (vgl. auch Schwabe 2006):

#### Abklären von Bereitschaften

Zu klären ist anfangs:

- Wie groß ist die Bereitschaft zu verhandeln?
- Wie stark ist der Konflikt eskaliert (Eskalationsstufe)?
- Was steht auf dem Spiel?
- Wie entwickelt sind die Verhandlungskompetenzen?
- Muss die Moderation Schutzaufgaben wahrnehmen?

Nicht alle Positionen sind verhandelbar!

Ggf. sollten im Vorfeld in Einzelgesprächen Motivation, Positionen und Gefühle geklärt werden.

#### Definition und Kommunikation des eigenen Rollenverständnisses

Herrmann spricht von Verwicklungen und vom „eigenen Ort im Konflikt“ (2013, 72). So kann die Fachkraft selbst am Konflikt als Partei mit eigenen Interessen beteiligt sein. Die Fachkraft kann aber auch Interessen als indirekt Beteiligter haben (Partei für eine Seite bzw. für eine Lösung). Ist die Fachkraft am Konflikt unbeteiligt, muss der/die beratende oder moderierende Professionelle sich dennoch zu Aufträgen, eigenen Sympathien, Rollenkonflikten u. ä. Gedanken machen, gerade wenn Allparteilichkeit gefragt ist. Ein Beispiel zu Kommunikation von Rollentransparenz: „Vielleicht erhofft jeder von euch, dass ich mich auf die eigene Seite schlage. Das werde ich nicht tun. Ich könnte euch aber helfen, so miteinander zu reden, dass das, was jeder sagt, beim anderen ankommt. Ob sich daraus eine Lösung entwickelt, weiß ich noch nicht.“

#### Positionen klären durch Äußern von Standpunkten – Formulierung der Positionen in einer die Unterschiede akzeptierenden Sprache

Die KontrahentInnen formulieren, „was Sache ist“ („Kannst du noch mal erläutern, was dein Standpunkt ist?“). Anschließend spricht der/die ModeratorIn: „Du, Lena, willst ... und du willst nicht, dass ... Und Sie, Herr Bruder, wollen, dass ... und Sie wollen nicht, dass ...“

Je klarer die Unterschiede zwischen den Positionen und Wünschen der Beteiligten herausgearbeitet werden, umso mehr Ansatzpunkte für Zwischenlösungen und Kompromisse lassen sich später(!) finden. Vorsicht: Unterschiede nicht zu schnell verwischen, nicht gleich eibnenen.

#### Von Statements über Ziele und Motive zur Übersetzung in Gefühle

Bevor Lösungen (Kompromisse, dritte Wege ...) erarbeitet werden können, sollten KontrahentInnen Ideen von den Zielen und Motiven der anderen Seite gewinnen. Und sie sollten nachvollziehen, mit welchen Gefühlen und Bedürfnissen diese zusammenhängen. Gesucht

wird in der Richtung: Was, welche Gründe stehen also hinter der Forderung, dem Bedürfnis etc.? Bei mehreren umstrittenen Themen wäre es günstig, ein Hauptthema (ein besonders wichtiges Bedürfnis, ein zentrales Motiv ...) in den Konflikten zu finden.

Gestartet wird so: „Kannst du noch mal erklären, wieso dir deine Position so wichtig ist?“ und „Was willst du damit erreichen?“ und/oder „Was ist dein Beweggrund für diese unnachgiebige, harte, entschlossene ... Haltung?“

#### Ziele, Absichten, Motive

Nach Möglichkeit können KontrahentInnen ihre Position auf dahinter stehende Ziele zurückführen, die etwas mehr Spielraum aufmachen: zum Beispiel von der Position „Ich habe keine Lust, mir irgendwie von Robert reinreden zu lassen“ zu „Ich will, dass nicht so und so mit mir geredet wird.“ oder von „Der interessiert sich null für mich. Der ist vernagelt.“ zu „Ich will, dass Sabrina nicht nur mit ihrem Blick durch die Welt läuft.“ Nicht immer können die Partner eigenständig Ziele und Motive hinter den Positionen nennen. Und auch wenn man die KontrahentInnen fragt: „Ist dir klar, Lena, wieso Sabrina so denkt ...?“; „Ist dir, Sabrina, klar, wieso Lena unbedingt ...?“ werden gerade in der Verhärtung nicht selten feindselige, unlautere, „niedere“ Beweggründe unterstellt. Im ersten Schritt müssen Unvollkommenheiten ertragen werden. Die „Ausflüge in die Seele des anderen“ (M. Schwabe) müssen kurz bleiben, da sich schnell Widerstand regen wird, wenn zu Beginn länger mit einer Seite verbracht wird.

#### Dahinter stehende Gefühle, ggf. gar „tiefe existentielle“ Bedürfnisse

Nicht selten muss der/die ModeratorIn aktiver werden und selbst neue Sichtweisen einspielen, wenn dies entweder durch Aufforderung zur jeweils eigenen Suche und Artikulation oder aber durch Aufforderung zum Perspektivwechsel, „annehmbare“ Ziele und Motive hinter „unannehmbaren“ Positionen beim anderen zu finden, nicht gelingt. Dann könnte die Moderation Gesagtes positiv umdeuten, umformulieren, übersetzen und plausible „tiefere Dahintergründe“ herausholen. Die Annahme (Unterstellung) ist: Die Position ist nur ein Vehikel zur Erfüllung von Bedürfnissen. „Also, dein Gefühl ist, dass deine Meinung sowieso in deiner Clique (Klasse) nie zählt und fast immer gemacht wird, was die anderen wollen? Du möchtest auch Gehör finden und ernst genommen werden ... Stimmt das so?“; „Und dein Eindruck ist, dass Lena zu häufig sagt, ihr sei alles egal und recht?! Trifft es das?“

In den beiden Teilschritten geht es also darum, Anklagen in persönliche Gefühle und dahinter stehende Motive zu übersetzen. Der/die ModeratorIn arbeitet daran, verfestigte Stellungen zu dekonstruieren (hinterfragen, zerlegen), indem tiefere Gründe wie Motive und Gefühle erschlossen werden. Günstig wäre es, eine jeweilige Achtung für die inneren Bewegkräfte der anderen Seite zu erzeugen. Bei starker Verhärtung muss zunächst an der emotionalen Enteisung in Einzelkontakten gearbeitet werden.

#### Zusammenfassung

„Halten wir mal fest. Sabrina will ..., befürchtet ... und Lena möchte ... wird geleitet von ...“

#### Gemeinsamkeiten herausarbeiten

Leitfragen sind: Was verbindet? Worin besteht Konsens? Worin seid Ihr euch ähnlich? Für was könntet Ihr euch beide engagieren? Welche gemeinsamen Ziele sind deutlich geworden?

Hier sollte die Überschrift gelten: Nach Gemeinsamkeiten zu fragen bringt oft eine andere Energie in die Aushandlung, so dass Lösungen im Folgeschritt ggf. anders erzeugt und bewertet werden können. Nützlich ist, den Dissens genauso wie den Konsens schriftlich festzuhalten (Flipchart).

#### Lösungsrichtungen: Nachgeben, Kompromisse, Dritte Lösungen

Prinzipiell gibt es folgende Lösungsanlagen für sich herauskristallisierende Konfliktthemen:

Nachgeben mit Kompensation (Erträglich machen, was ich eigentlich nicht will)

Hier gibt eine Partei ihre Wünsche und Forderungen an die andere Seite auf und braucht dafür eine Entschädigung. Die Kompensation soll hoch genug ausfallen, so dass sich die nachgebende Partei sowohl gerecht behandelt fühlt als auch ihr Gesicht wahren kann.

Beide Seiten schreiben zunächst verdeckt auf: (Drei) Dinge, die sein müssten bzw. nicht sein dürften. Hier werden Wünsche, Forderungen u. ä. gesammelt, die als Güter, Kompensationsmöglichkeiten, Preis ... auf die Waagschale gelegt werden. Dann werden die „Musts“ (Was unverzichtbar ist ...) und „Nos“ (Was auf keinen Fall sein soll ...) laut vorgelesen. Ggf. muss dann gefragt werden: „Was, Lena, könntest du zugestehen, wenn Sabrina sich auf XY einlassen würde?“ Im guten Fall findet nun der Tauschhandel statt: Ich gebe dir ... und ich bekomme dafür ... Dem/der Unterlegenen sind Wahlmöglichkeiten innerhalb eines begrenzten Spektrums zu eröffnen. Es sollte auswertend gefragt werden, ob die Kompensationen einigermaßen ausreichend sind, wenn die Würfel gefallen sind.

#### Kompromiss

Beide Seiten machen Zugeständnisse an die andere Seite. Jeder muss Abstriche hinnehmen. Die Zugeständnisse müssen in etwa als gleich groß und gleich gewichtig erlebt werden. Beide Seiten schreiben auf: Die drei wichtigsten Anliegen ... Dann werden die Realisierungsmöglichkeiten durchgespielt (Was könnte gehen?). Dabei wird unterschieden zwischen: Was kann ich selbst tun? Was müsste mein Gegenüber tun? Was müssten andere tun? Wenn sich herausstellt, dass ein Anliegen von Lena selbst umsetzbar ist und auch Sabrina ein solches gefunden hat, liegt die Bewegungspflicht bei der einzelnen Person. Man tauscht in diesem Fall Selbstveränderung gegen Selbstveränderung bzw. „Geschenk und Geschenk“ (als Erlass von Leistungen der anderen Seite bzw. Erbringung eigener Anstrengung) auf der Ebene von wichtigen Anliegen, die ggf. mit einem Abrücken von der ursprünglichen Position verbunden sind. In der Regel ist es hilfreich, als Fachkraft selbst schon Ideen für Kompromisse mitzubringen. Diese sollten allerdings nicht zu früh eingebracht werden. Die KontrahentInnen müssen erst einmal eine Weile gearbeitet haben.

Bei beiden Anlagen werden Lösungen erstens nach der eigenen Priorität (A – B – C) und zweitens nach der Realisierbarkeit bewertet. Schließlich fallen Entscheidungen auf Probe mit Benennung eines zeitlich begrenzten Experimentierzeitraums. Das Verhandlungsergebnis sollte aufgeschrieben und unterschrieben werden.

### Dritte Lösungen

Neben dem Nachgeben (mit Kompensation) und dem Kompromiss wird es immer auch „dritte Lösungen“ geben. Ein einfaches Beispiel wäre die Bereitschaft beider Parteien, ihren Zwist als „Kinderkram“ zu definieren, der zudem noch anstrengt. So können ggf. durchaus auch Lösungen gefunden werden, die eher wenig komplex sind.

Hilfreiche Maximen zur Konfliktlösungssuche sind:

Es gibt meine, deine und eine andere, neue Lösung.

Eine Suche nach übergeordneten Zielen bzw. nach einer Interessen-Schnittmenge kann Bewegung erzeugen.

Die Bestimmung des jeweils drängendsten Problems kann Ordnung und Richtung für die Lösungssuche schaffen.

Jede Partei darf unhintergehbare, besonders wichtige Elemente bestimmen.

Das Prinzip des Tauschgeschäfts wird akzeptiert.

Strategien für die Moderation, die schwierige Gespräche in Gang halten können, sind:

Basics, die fast in jeder Moderation verwendet werden

- Unterstellte Motive befragen
- Störendes, Vorwürfe in Wünsche verwandeln
- Positionstausch (Seiten- und Blickwechsel)
- Gemeinsame Interessen suchen
- Emotionen ansprechen, die beide KonfliktpartnerInnen betreffen (ggf. sogar verbinden)
- Sprache, die prägnant und verständlich ist sowie berührt
- Kompromissgesinnung anstreben
- Aushandeln (Ich gebe ... ich bekomme)
- Offenes und Strittiges vertagen (festhalten)

Extras, falls es zu Erschwernissen kommt

- Visualisieren: A-B-C-Prioritäten; Gemeinsamkeiten – Trennendes; Bewegung in den Positionen durch Pfeile markieren ...
- Einzelgespräche bei Verhärtung, um zu klären, was hinter dem gezeigten Widerstand steht (Ziel auch: Auftrag erhalten, erneuern, modifizieren ...)
- Auszeit, Vertagung
- Zwischenlösung anstreben
- Relativierungen: nicht immer, aber manchmal; nicht alles, aber Teile; dieses heute, jenes morgen und weiter schauen wir dann; nicht allein, aber zusammen; in der Umsetzung nicht so, aber anders; noch nicht machen, aber beobachten, nachdenken, innerlich beschäftigen; als Experiment für beschränkte Zeit deklarieren, die mögliche Brauchbarkeit wird als ergebnisoffen definiert

Ggf. kann oder muss am Ende ein Schiedsspruch der Moderation stehen.

N. Eine **Zusammenfassung zentraler Variablen der Intervention**:

Vertiefungsgrad der Intervention

- Übersehen
- Markieren
- Anarbeiten
- Vertiefendes Durcharbeiten
- 
- 
- 

Ebenen der Intervention

- Situative Intervention (Unterbindung als Intervention ersten Grades)
- Konfliktaufarbeitung (nachgehende Thematisierung als Intervention zweiten Grades)
- Strategische Nachbereitung (als Organisations- und Fachkraft-Lernen mit Konsequenzen für vergleichbare Folgesituationen)

- Wirkungsanspruch der Intervention im Konflikt

- Konfliktlösung
- Konfliktregulierung
- Konfliktkontrolle

Rolle der PädagogInnen im Prozess

- Moderation
- Vermittlung
- Beratung
- Schiedsspruch, Machtwort

Schärfegrad von Tonlage und Körpersprache

- Freundlich nonverbal
- Freundlich verbal
- Unfreundlich nonverbal
- Unfreundlich verbal

Ein Lehrer, der als ausgewiesener Konfliktexperte gilt, schreibt: „Ich persönlich habe durch die mehrjährige Arbeit viel gelernt; insbesondere

- wie schwer es ist, zuzuhören;
- wie schwer es ist, einen Menschen nicht zu etikettieren oder zu verurteilen;
- wie mühsam es ist, einen echten Kompromiss auszuhandeln, der dem einzelnen die Möglichkeit lässt, sein Gesicht zu wahren (...).

Inzwischen weiß ich jedoch, dass es gar nicht so entscheidend ist, ob ein Konflikt gelöst werden kann. Viel entscheidender scheint mir, dass alle Beteiligten beim Umgang mit Konflikten lernen,

- sich an einen Tisch zu setzen,
- sich gegenseitig zuzuhören,
- sich beim Zuhören mit der Persönlichkeit der/des anderen zu beschäftigen (...)" (Held 1997, 21).

## 4.2 Konfliktkultur als Schulentwicklungsthema

### 4.2.1 Projektentwicklung und Veränderungsprozesse

Folgende **Schritte werden in der Schulentwicklung mit Blick auf neue pädagogische Vorhaben** gegangen:

1. Sich ein Bild seiner Situation machen; Ergänzungsbedarfe formulieren; Erwartungen klären

Wie ist unsere Ausgangslage? Was braucht unsere Schule (Bedarfe)? Was will unsere Schule (Anliegen)?

2. Motive erkunden; Ziele entwickeln

Warum werden wir aktiv? Der Grund, das Problem, was uns treibt und motiviert ...

Was soll durch das Projekt anders sein? Was soll auf der Wirkungsebene für die SchülerInnen passieren?

3. Die Idee an der Schule verbreiten – Einbindungen herstellen

Es ist, je nach Art und Umfang des Vorhabens und gemäß örtlicher und situativer Gegebenheiten zu sichern, dass die zentralen Interessengruppen und Instanzen das Projekt mittragen (Schulleitung, LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen etc.).

In der Erarbeitung der Situationsklärung, der Bedarfslage, der Ziele und der möglichen Inhalte von neuen Vorhaben können verschiedene Aktivierungsformen eingesetzt werden:

- Statusgemischte Aktiventreffen mit SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, wo nach der Moderationsmethode mit Karteikarten, Clusterung, Brainstorming, Plakaten etc. gearbeitet wird;
- Abwechslung von Kleingruppen und Plenum (entweder status- und berufsgruppengemischt oder homogen);
- Großgruppenverfahren wie Zukunftswerkstatt oder Open space-Methode.

4. Das Vorhaben konzeptionell entwickeln

Folgende Elemente könnten in einem Projektkonzept „ausbuchstabiert“ werden:

- Ziele
- Inhalte
- Teilnehmer/innen
- Orte, Räume und Zeiten
- Personaleinsatz für die Durchführung
- Aufgaben der Beteiligten; Zuständigkeiten
- AnsprechpartnerInnen
- Kommunikation und Information (Arbeitsbesprechungen)

- Entscheidungsprozedere (unterteilt in grundsätzliche Weichen; strategische Fragen; Arbeitsebene)
- Regelmäßige Auswertungsgespräche auf der Fachkräfte-Ebene
- Auswertungs- und Fortschreibungsprozedere auf gesamtschulischer Ebene (u. a. Jahresplanung, Evaluation, Konzeptfortschreibung)

Man kann aus Veränderungsprozessen lernen, die in der Psychologie empirisch untersucht wurden. Was motiviert Veränderung? Veränderung muss als wichtig, als dringlich erlebt werden. Solange die gegenwärtige Wirklichkeit als sich innerhalb akzeptabler Grenzen bewegend erlebt wird, ist keine Veränderung notwendig. Wird jedoch ein Wert, eine Idee, eine Phantasie außerhalb dieser bestehenden Grenzen als attraktiv, gar drängend unabweisbar wahrgenommen, beginnt Veränderung – auch unter schwierigen Bedingungen. Man braucht für Veränderung allerdings nicht nur Willen, sondern auch Zuversicht, den angestrebten Soll-Zustand zu erreichen. Die Zuversicht hängt davon ab, sich als fähig zu erleben, etwas zu schaffen. Damit sind einerseits das Können, andererseits Ressourcen wie Zeit und Kraft im Gespräch. Schließlich muss die Situation da sein, der Zeitpunkt passen. Die Bereitschaft, „jetzt“ zu beginnen, ist eine Sache der Prioritäten. Manche Neuerungen scheitern, weil nicht der rechte Moment gefunden wurde.

Konkret zur Entwicklung der pädagogischen Konfliktkultur bzw. der Einführung einer reflektierten Interventionspraxis als Gestaltungsthema. Zu Beginn sollten „alle Kolleginnen und Kollegen zunächst untereinander und dann gemeinsam mit den Eltern und SchülerInnen darüber absprechen, wie sie mit Konflikten umgehen. Dabei wird der Umgang mit dem Konflikt von seinem Eskalationsgrad abhängen. Konfliktmanagementsysteme einzurichten, setzt voraus, dass die Lehrkräfte alle in der Schule relevanten Konflikte sichten, alle bisherigen Formen des Umgangs damit zusammentragen, sie auf ihre Wirksamkeit (Zufriedenheit der Konfliktbeteiligten als ein Kriterium) untersuchen und zu gemeinsamen Verabredungen kommen (...).“ (Rademacher in derselbe (Hrsg.) 2007, 126).

Das anschlussfähige, präzisierende „**pädagogische Hexagon**“ nach Faller (vgl. Faller 2002 in Rademacher (Hrsg.) 2007, 123 ff) umfasst folgende Dimensionen:

#### Intervention

Zum Einstieg sind folgende Leitfragen zu beantworten: (vgl. auch Keller 2010, 125)

- Welche Konflikte ereignen sich bei uns häufig?
- Welche Auswirkungen haben die Konflikte?
- Wie gehen wir bisher mit Konflikten um?
- Welche Konflikte konnten wir bisher wirksam lösen? Welche Konflikte konnten wir weniger günstig lösen?

#### Prävention

- Was tun wir bisher, damit Konflikte vermieden werden bzw. besser und früher bearbeitet werden?
- Gibt es pädagogische Konzepte zur Entwicklung der Klassengemeinschaft?
- Gibt es Kurse zur Qualifizierung von Kommunikation und Konfliktaustrag?



### Kompetenzen

- Über welche Fähigkeiten zur Konfliktklärung verfügen SchülerInnen? Über welche nicht?
- Wie können Lernziele zum Fähigkeitserwerb im Unterricht und durch andere Formate erreicht werden?
- Zu welchen Fragen gibt es Interesse an Fortbildung im Lehrerkollegium?
- An welchen Punkten wird Unterstützung von außen beim Umgang mit Konflikten als hilfreich antizipiert?

### Unterstützungssysteme

- Welche Unterstützungssysteme können eingebunden werden?

### Implementierung

- Wie ist das Konfliktthema im Schulprogramm verankert?
- Welche weiteren kurz-, mittel- und langfristigen Ziele müssen vereinbart und welche Schritte sollten gegangen werden?

## **4.2.2 Konzeptgesteuerte Konfliktkultur als Teil von Schulentwicklung am Beispiel von Konflikttrainings in Klassen (Elke Klein)**

Die Förderung sozialer Kompetenzen gehört zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. Initiierte und professionell begleitete Lernprozesse zur Förderung sozialer Kompetenzen sind von großer Bedeutung für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft. Schulen sehen sich in der Praxis vor die Herausforderung gestellt, soziales mit fachlichem Lernen in unterschiedlichen Kontexten und zielgruppenspezifisch zu verbinden und darüber hinaus für ihre SchülerInnen zusätzliche soziale Lernmöglichkeiten zu offerieren bzw. vorhandene aufzugreifen. Soziales Handlungslernen erhält in Angeboten für Klassen einen tagesaktuellen Rahmen und einen geschützten Raum. Der Umgang mit Gefühlen, das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten, der Umgang mit Gruppendruck und Mobbing – für diese Themen findet sich im Fachunterricht oft nicht der Platz und fast nie die notwendige Zeit, die SchülerInnen brauchen, um nachhaltig Einstellungen, Werte und Normen zu entwickeln sowie Verhalten zu üben. Die professionelle Förderung sozialer Kompetenzen - das zeigt die Praxis - kann nicht „nebenbei“ erfolgen oder dem Selbstlauf überlassen werden und dies kann auch nicht ausschließlich den LehrerInnen überantwortet werden, sondern bedarf zusätzlicher sozialpädagogischer Kompetenzen. Sozialtrainings können nur dann nachhaltig wirken, wenn es dazu ein gemeinsam erarbeitetes und von allen mitgetragenes Konzept gibt, wenn klare Absprachen hinsichtlich der Rollen und Verantwortlichkeiten getroffen werden und wenn eine kontinuierliche Reflexion des Prozesses stattfindet.

Raum und Zeit, die für das Konfliktthema zur Verfügung gestellt werden, hängen oft von schulinternen Bedingungsvariablen ab: Welcher Stellenwert wird der kontinuierlichen Förderung sozialer Kompetenzen zugemessen? Wie ist Soziales Lernen im Schulprogramm ver-

ankert? Welche Ressourcen werden zur Verfügung gestellt? Wie engagiert ist das Kollegium? Wird die Sozialkompetenzförderung den Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen, einigen dafür prädestinierten Fächern (Ethik, Deutsch etc.), einzelnen engagierten KollegInnen oder anderen pädagogischen Fachkräften überlassen? Über welche Kompetenzen verfügen die pädagogischen Fachkräfte? Werden KooperationspartnerInnen gezielt einbezogen? Wie viel Zeitvolumen wird Interventionen und Kursen zugebilligt? Die Spannweite reicht hier von sporadischen Einzelstunden über Projektstage und Zusatzangebote am Nachmittag bis hin zu fest in den Unterricht integrierten Trainingsangeboten auf der Grundlage schulinterner Curricula. Oft werden an Trainings (zu) hohe Erwartungen geknüpft. Konfliktgeladene Situationen in der Gruppe sollen möglichst schnell und nachhaltig aufgelöst werden und der Erfolg des Trainings (z. B. „besseres“ Gruppenklima oder reflektiertere und fairere Schülerinnen und Schüler) soll eindeutig belegbar sein. In der Realität zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse: Ein Training hat deutliche Veränderungen bewirkt und fungiert als Initialzündung; ein kurzfristiger Erfolg kann verbucht werden, das Erlebte „hallt“ noch nach; eine positive Veränderung im Miteinander wird kaum wahrgenommen, alles scheint „umsonst“ gewesen zu sein; „es funktioniert“ nur in bestimmten Konstellationen und/oder mit bestimmten Personen.

So unterschiedlich diese Wirkungsszenarien sind, so unterschiedlich sind auch mögliche Ursachen für einen womöglich (teilweise) unbefriedigenden Kurseffekt: Das Training war nicht auf die Zielgruppe zugeschnitten, es berücksichtigte mithin nicht das, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich als Unterstützung brauchten; das Erarbeitete und Trainierte hat keine Bedeutung im schulischen Alltag – hier gelten immer noch die „alten“ Muster und Regeln; den jungen Menschen ist ihr Kompetenzzuwachs nicht bewusst (gemacht worden); ihre neuen Kompetenzen werden weder gefordert noch gefördert; es erfolgt kein Transfer in den schulischen und außerschulischen Alltag. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist ein langwieriger Prozess. Sollen Konfliktkompetenztrainings dazu beitragen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung individuell zu fördern, müssen diese Lernprozesse kontinuierlich - auch über das Training hinaus - pädagogisch begleitet werden.

Insbesondere sozialpädagogische Fachkräfte haben zielgruppenadäquate Trainingskonzepte zu entwickeln, die auf einer Situationsanalyse basieren und die eine über das Training hinausgehende Begleitung der Gruppe einschließen. Sie sind gefordert, die identifizierten Trainingsschwerpunkte sowohl thematisch als auch didaktisch aufzubereiten, vielfältige Lerngelegenheiten zu arrangieren, den Prozess und den „Erfolg“ begleitend zu reflektieren und letztendlich auch den Kompetenztransfer zu unterstützen. Diese komplexen Anforderungen an die Qualität eines Sozialtrainings machen deutlich, dass eine Aneinanderreihung unterschiedlicher Übungen allein noch kein (Konflikt-)Kompetenztraining darstellt.

Folgende **Durchführungshinweise** sollen **Ankoppelungs- und Nachhaltigkeitseffekte** steigern:

A. Pädagogische Fachkräfte, die im schulischen Rahmen Konflikttrainings zielgruppengenaue entwickeln und durchführen wollen, sollten das eigene Konzept anhand der folgenden Kriterien und flankierenden Tipps für eine effektive Kursgestaltung kritisch hinterfragen: Werden

die **Trainingsziele** konkret benannt? Welche **Kompetenzen** sollen konkret gefördert werden? Woraus leiten diese sich ab?

Tipp 1: Eine Situationsanalyse sollte nicht nur Defizite erfassen, sondern immer auch ressourcenorientierte Anknüpfungspunkte liefern: Was können die SchülerInnen schon? Über welche Kompetenzen verfügen sie? Und weiterführend: Wie kann ich dies im Training nutzen und mit den (neuen) Lerninhalten verknüpfen?

Tipp 2: Achten Sie auf Genauigkeit bei der Formulierung von Zielen und Teilzielen. Was meinen Sie, wenn Sie z. B. die Konfliktfähigkeit verbessern wollen? Welche konkreten Erwartungen verknüpfen Sie damit? Klare Formulierungen sind auch mit Blick auf eine möglichst aussagekräftige Evaluation des Trainings unerlässlich.

Tipp 3: Treffen Sie eine Auswahl der Trainingsziele und setzen Sie Schwerpunkte. Vermeiden Sie eine Überforderung der SchülerInnen und einen zu hohen Erfolgsdruck für sich. Eine gute Vorarbeit hinsichtlich einer genauen Zielformulierung erleichtert Ihnen auch die Reflexion des jeweiligen Trainingsstandes und ermöglicht Ihnen ggf. eine Korrektur hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Trainings.

B. Entspricht der **thematische Aufbau der Reihe** den Trainingszielen und den Bedürfnissen der SchülerInnen?

Tipp 1: Der thematische Aufbau orientiert sich zunächst an den wahrgenommenen „defizitären“ Verhaltensweisen, den Ressourcen und den Bedürfnissen der Jugendlichen (z. B. Streit in der Gruppe eskaliert sehr schnell; die SchülerInnen haben ein hohes Gerechtigkeitsempfinden – sie wollen ihren Streit fair lösen, ihnen fehlen aber Handlungsalternativen). Ein thematischer Aufbau könnte sich an folgenden Trainingsschwerpunkten orientieren:

Wahrnehmung: Wie ich mich und die anderen im Streit wahrnehme. Warum wir streiten. Welche Konflikte ich beobachte.

Gefühle / Empathie: Wie und warum ich mich so verhalte. Wie es mir dabei geht, wie sich andere dabei fühlen (könnten).

Selbstbehauptung / Kooperation: Streiten ja, aber fair. Gemeinsam finden wir Lösungen. Unsere Fair-Play-Regeln.

Tipp 2: Achten Sie darauf, dass der thematische Aufbau auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zugeschnitten ist. Berücksichtigen Sie bei der thematischen Planung die Alltagsprobleme und Interessen der jungen Menschen und greifen Sie diese flexibel als Lernanlässe auf. Auch ein scheinbares Chaos birgt eine Fülle von Lernanlässen.

Tipp 3: Holen Sie Einschätzungen der Jugendlichen zur Situation in der Klasse ab, achten Sie dabei auch auf Gelingensbereiche, Stärken, Ressourcen. Vereinbaren Sie Ziele (Eigenziele der Jugendlichen!) und nehmen Sie SchülerInnen mit in die Teilverantwortung für die Ergebnisse der Arbeit.

C. Fördern die (geplanten) **Lernarrangements** die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

Soziale Kompetenzen können nicht als Stoff vermittelt werden, sie werden in unterschiedlichen Kontexten in der Interaktion mit anderen erworben.

Tipp 1: Lassen Sie sich davon leiten, dass alle Trainingsstunden geschützte „Übungsräume“ für die Jugendlichen sind, in denen sie Handlungsweisen ausprobieren und reflektieren können.

D. Berücksichtigt der **methodische Zuschnitt** des Trainings die altersspezifischen Besonderheiten der Zielgruppe?

Zum Beispiel: Jugendliche beschäftigen sich stark mit Fragen der Beziehungsgestaltung. Sympathie und Antipathie sowie die eigene Stellung in der Gruppe werden zunehmend bewusster erlebt und die dadurch ausgelösten Gefühle werden erfahren. Wie dieser Prozess der Abgrenzung und des Vergleichs mit anderen für den einzelnen jungen Menschen verläuft, trägt maßgeblich zu seiner Selbstdefinition bei.

Tipp 1: Entwickeln Sie für die Lerninhalte spielerische Arrangements mit erlebnispädagogischen Übungen, herausfordernden Aufgaben, angeleiteten Rollenspielen, Wahrnehmungs- und Entspannungsübungen. Reduzieren Sie das Reden über „richtige“ Verhaltensweisen auf ein Minimum und nutzen Sie das Spiel als effektive Methode, um insbesondere jüngere Jugendliche auf diese Weise ganzheitlich anzusprechen.

Tipp 2: Geben Sie den einzelnen Trainingsstunden als Orientierungshilfe eine klare Struktur, z. B.:

Ankommensphase: Warming up; aktuelle „Stimmung“ (Probleme; Befinden)

Arbeitsphase: Das Thema wird durch Übungen bzw. herausfordernde Aufgaben erarbeitet

Entspannungsphase: Die Jugendlichen lernen unterschiedliche Entspannungstechniken kennen

Abschlussphase: Reflexion über die Lösung und das „Ergebnis“ der Aufgabe; ggf. Verabredungen für die Anwendung des Erlernten bis zur nächsten Trainingsstunde

E. Wann und wie wird der **Lernprozess mit allen Beteiligten reflektiert**? Wie wird das Training evaluiert?

PädagogInnen, die soziale Lernprozesse systematisch begleiten, müssen neben vielfältigen Lernangeboten auch zielgruppen- und kompetenzorientierte Reflexionsinstrumente unter folgenden Fragestellungen entwickeln: Welche Möglichkeiten (Verfahren, Instrumente, Zeiten) der Reflexion und Rückmeldung stelle ich den LernerInnen zur Verfügung? Mit welchen Instrumenten reflektiere ich den Verlauf hinsichtlich der Akzeptanz des Trainings? Wie stelle ich Kompetenzzuwächse fest? Wie und wann reflektiere ich sie mit den SchülerInnen?

Tipp 1: Nutzen Sie für jede Trainingsstunde Feedback- und Reflexionsmethoden, die Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, aber auch den Mehrwert, die Bedeutung des Erlernten thematisierend aufgreifen und ggf. sichtbar machen.

Tipp 2: Erstellen sie vor dem Training ein Ist-Soll-Kompetenzprofil. Über welche Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen verfügen die LernerInnen? Welche sollen durch das Training gefördert werden? Legen Sie für jede Kompetenz bzw. Teilkompetenz Indikatoren fest, an denen Sie den aktuellen Trainingsstand „messen“ können.

Tipp 3: Entwickeln Sie für die Reflexion der Trainingsstunden ein eigenes Journal, das u. a. folgende Aspekte erfasst: Beteiligung der Jugendlichen; Störungen und deren Ursachen, Themen, die die SchülerInnen einbringen; Verabredungen, offene Fragen, Anmerkungen und Ideen zu notwendigen Korrekturen bzw. Ergänzungen des Trainings.

Tipp 4: Entwickeln Sie Evaluationsinstrumente für die Gruppe bzw. Klasse, für die TrainerInnen, für andere Fachlehrer und Fachlehrerinnen, für die Eltern. Die Multiperspektivität garantiert ein breites Spektrum unterschiedlicher Wahrnehmungen und fördert den weiteren Dialog mit den Beteiligten.

#### F. Wie erfolgt der **Kompetenztransfer in den schulischen Alltag**?

Konflikttrainings, ob präventiv oder als Reaktion auf Konflikte in der Klasse, stellen ein wichtiges Angebot für eine gezielte und intensive Förderung sozialer Kompetenzen dar. Ihre Nachhaltigkeit zu sichern gelingt nur, wenn neu gewonnene Kompetenzen auch im schulischen und außerschulischen Rahmen sichtbar gemacht, genutzt und wertgeschätzt werden.

Tipp 1: Schließen Sie in Ihre Planung schon Überlegungen dahingehend ein, wie Teilkompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler schon verfügen oder die in einzelnen Trainingsstunden sichtbar werden, im schulischen Alltag auf unterschiedlichen Ebenen (SchülerInnen, Klasse, Schule) genutzt werden können. Binden Sie in die Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und die weitere Begleitung der Jugendlichen unbedingt andere PädagogInnen (z. B. KlassenlehrerIn, ErzieherInnen) und die Eltern mit ein.

### 4.3 Interventionsalgorhythmus (Otto Dieners-Konerth / Mitarbeit Karlheinz Thimm)

Welche Akteure werden bei welcher Art und Intensität von Konflikten wie tätig? Kann ein „Interventionsalgorhythmus“ mehr Transparenz, Klarheit und Berechenbarkeit (i. S. von erwartbarem und abgestimmtem Handeln von Berufsgruppen und Funktionsträgern) an den Standort bringen?

Grundsätzlich sollte ein **Gesamtkonzept** in Zusammenarbeit mit allen Akteuren der Schule erarbeitet werden. Um von vorneherein die Realisierbarkeit abzusichern, sollten die Akteure sich ihre Aufgaben selbst geben und Machbarkeiten prüfen. Deshalb halten wir die Vorgabe einer Matrix zum Umgang mit Schüler-Schüler-Konflikten für wenig sinnvoll. Vorrangig ist die Herstellung einer Situation an der Schule, die einen Großteil des Schulpersonales dazu bewegt, verbindlich und gemeinsam an den konfliktkulturellen Schulstrukturen zu arbeiten. Dafür müssen zeitliche und personelle Ressourcen sowie Knowhow zum Thema Schüler-Schüler-Konflikten und darüber hinaus zu Veränderungsprozessen in pädagogischen Organisationen zur Verfügung gestellt werden.

Dennoch möchten wir Richtungen für eine schematische Matrix vorstellen. In der weiteren Entwicklung sollte nach Möglichkeit darauf geachtet werden, Vermischungen bzw. mehrfache Vergabe von Aufgabenbereichen zu mindern. Die Überlegung, welches Knowhow auf welche Köpfe verteilt wird, ist auch eine Frage der Aufwandsökonomie und hat zur Folge, dass nur bestimmte Teile des pädagogischen Personals ausgesuchte Verfahren verfeinern oder erlernen müssen und nicht jede/r an der Schule Tätige sich mit der gesamten Breite denkbarer Verfahren in allen Einzelheiten auseinandersetzen muss. Ausgangsüberlegung hierbei ist, wer in welchen Räumen situativen Konfliktinterventionen oder Aufarbeitungen ausgesetzt ist und welche Verfahren bereits etabliert sind und angewandt werden.

**Interventionsräume für die Lehrerschaft** sind die Klassen, in denen sie unterrichten (auf Klassenebene ist eine Verknüpfung mit dem Konzept des Klassenrates für klasseninterne Konflikte denkbar), sowie der gesamtschulische Raum innerhalb von Aufsichten oder Wegen, die auf dem Schulgelände und im Gebäude zurückgelegt werden. Bereits relativ etabliert sind meist eine Primärzuständigkeit der KlassenlehrerInnen in den eigenen Klassen, Kooperationen innerhalb der Jahrgangsstufen und die gemeinsame Verantwortung für den gesamtschulischen Raum. Sofern über eine Akutintervention hinaus vertiefte Aufarbeitung, z. B. Schlichtung, nötig ist, weil der Konflikt den Schulbetrieb massiv stört bzw. im Rahmen einer befriedigungsinteressierten Intervention ersten Grades nicht regulierbar ist, kann oft abgegeben werden.

Die **Schulsozialarbeit** hat prinzipiell Interventionsberechtigung in allen schulischen Räumen, ist aber hauptsächlich fallzentriert organisiert, wenn der Konflikt sich über längere Zeiträume zieht, mehrfach auffällige einzelne SchülerInnen involviert sind bzw. außerschulische Entstehungsursachen dominieren. Die Sozialarbeit verfügt über zeitliche Ressourcen und erweitertes Wissen, um mit hochproblematischen Situationen umzugehen sowie Kenntnisse über

das Jugendhilfesystem und den Stadtteil. Komplexe bzw. schwierige Fälle sind also, soweit sie nicht von den KlassenlehrerInnen selbst bearbeitet werden, bei der Schulsozialarbeit gut aufgehoben.

Ist ein von der Lehrerschaft abzugebender Konflikt nicht akut und ist eine unmittelbare Eskalation nicht zu erwarten, kann auch an MediatorInnen bzw. Schülerstreitschlichtung vermittelt werden bzw. ein Runder Tisch anberaumt werden. Die Sozialarbeit kann nach Entschärfung eines akuten Konfliktes selbst an ggf. vorhandene MediatorInnen weiterleiten, wo eine tiefergehende Klärung insbesondere von innerschulischen Hintergründen stattfinden kann. Gefährdet ein Konflikt den gesamten Schulfrieden oder berührt schulexterne Instanzen, wird die Schulleitung in die Aufarbeitung involviert.

### Konfliktalgorhythmus

#### Erste Intervention

#### Wer

Situative Intervention (Reaktion auf Symptomatik bzw. akute Befriedung)

Alle Akteure, die den Konflikt mitbekommen

Meist erfolgt die situative Konfliktintervention im akuten, heißen Konflikt; es kann aber auch, etwa bei starker Erregung, etwas verschoben interveniert werden (Merkmal: am gleichen Tag).

Vertiefte Aufarbeitung ist angezeigt, wenn

- die Konfliktsymptomatik (Gewalt, Ausgrenzung, Spannungen, Beleidigungen ...) weiter negativ virulent ist
- der Konflikt sich über längere Zeiträume zieht
- weitere mittelbar Beteiligte von den Betroffenen involviert werden
- einzelne SchülerInnen mehrfach in Konflikte verstrickt sind
- Hintergründe erschlossen werden müssen
- Konfliktgründe nicht nur im schulischen Kontext festgemacht werden können.

Entscheidungsberechtigt über die Notwendigkeit weiterer Schritte sind in Absprache diejenigen, die situativ interveniert haben, der/die KlassenlehrerIn oder die Schulsozialarbeit.

#### Vertiefte Intervention

#### Wer

#### Formate

Konfliktaufarbeitung (eine oder mehrere Einheiten) - Lehrkräfte

- Gründe erkunden

- Sozialarbeit

Gespräche in verschiedenen

- Einigungsbereitschaft sondieren bzw. vorbereiten

- Streitschlichtung

Konstellationen

- Konflikt bearbeiten

- ...

- Lösungen suchen

Übergabeinformationen von erster zu zweiter Bearbeitungsstufe bzw. innerhalb verschiedener Interventionen in der zweiten Bearbeitungsstufe:

- AdressatInnen der Informationen und Anliegen:
- Informationen zum Konflikt:
- Informationen zu Beteiligten:
- Informationen zu bisherigen Schritten:

Impulse zum weiteren Vorgehen:

Rückmeldung nach Möglichkeit: bis wann an wen

| <u>Strategische Nachbereitung</u>  | <u>Wer</u>  | <u>Formate</u>                             |
|--|---|--|
| Wie ist es uns als Institution und als Professionelle mit dieser Konflikt-Bearbeitung ergangen? Was lernen wir daraus? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- Sozialarbeit</li> <li>- Streitschlichtung</li> <li>- Schulleitung</li> <li>- ggf. SchülerInnen</li> <li>- ...</li> </ul> | Gespräche in verschiedenen Konstellationen |



#### 4.4 Regelerstellung und Interventionen bei Regelverstößen

Die folgenden Überlegungen sind nutzbar für die Erstellung von Klassenregeln und zur situativen Konfliktintervention bei Regelverstößen (für LehrerIn und SozialarbeiterIn) (Vertiefungsliteratur: Grüner, T./Hilt, F. (Hrsg.): Bei Stopp ist Schluss! Lichtenau 2005, 4. Auflage).

Regeln sind Ge- und Verbote, die Verhalten regulieren sollen. Insbesondere für PädagogInnen ist klar: Ohne Regeln geht es nicht. Gerade Jugendliche stehen Regeln allerdings zwiespältig gegenüber. Sie wollen Regeln, die vor allem für andere gelten, und sie wollen von der eingelagerten Bedürfnisseinschränkung sowie negativen Konsequenzen bei Regelverstößen nicht betroffen sein. Grenzen setzen genauso wie gemeinsam Regeln erarbeiten sind Pflichtaufgaben von Pädagogik, will sie Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit geben und sie zu Eigenverantwortung und altersgemäßer Selbstkontrolle befähigen.

Regeln haben **Funktionen**. Einige besonders wichtige sind:

- Regeln orientieren: Was gilt ..., was zählt ..., was ist hier üblich (was sollte üblich sein)?
- Regeln stabilisieren: Folgende Erwartungen dürfen die Gruppenmitglieder haben ... Darauf kann sich hier verlassen.
- Regeln ordnen: Sie ermöglichen koordiniertes Verhalten von Menschen in Gruppen, strukturieren den Tagesablauf, die inhaltlichen Angebote etc.
- Regeln schützen: Ständige Sonderwünsche Einzelner werden gezähmt, so dass Mehrheitsinteressen Gültigkeit erlangen; Minderheiten und Schwächere erhalten Rechte, gerade wenn sie sich diese nicht gegen die Übermacht erkämpfen wollen oder können.

Regeln zu verletzen, Grenzen auszutesten – das sind normale Erscheinungen, wenn (junge) Menschen zusammenleben und zusammenarbeiten. Wie erhalten Regeln Bedeutung und können so die zugewiesenen Funktionen erfüllen? Das **Verinnerlichen von Regeln** hängt ab von:

- dem Grad der Wichtigkeit, den der einzelne junge Mensch der Regel gibt;
- dem Stellenwert, den die Gruppe der Mädchen und Jungen Regeln zuweist;
- der Bedeutung, die PädagogInnen der Regel zusprechen;
- der Präsentation der Regel und der Intensität, mit der sich die PädagogInnen bemühen, dass Kinder und Jugendliche die Regel kennenlernen, sie verstehen, den Zweck einsehen;
- den ggf. schmerzlichen Konsequenzen bei Nicht-Erfüllung der Regeln.

Pädagogisch nützliche Regeln müssen deutlich, verhaltensnah und altersgemäß sein. Dabei ist vorher ein Rahmen abzustecken, welche Konsequenzen ein (Fehl-)Verhalten nach sich ziehen kann. Die Regeleinhaltung muss kontrolliert werden bzw. es muss eine Entscheidung getroffen werden, darauf zu verzichten. Grenzen, die nicht „bewacht“ werden, werden jedenfalls häufig überschritten.

Bei Verstößen gegen Regeln lassen sich mithin verschiedene Wege auffächern. Möglich ist, sich für ein kommentiertes oder unkommentiertes Übersehen (Ignorieren oder Markieren) des Regelverstoßes zu entscheiden. Ein anderes Vorgehen ist, den Verstoß als Anlass für

eine Regeldiskussion zu verwenden. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin wirft die Frage auf, ob die Regel noch gilt bzw. gelten soll und bindet die Gruppe ein. Eine weitere Variante liegt darin, den Regelverstoß als PädagogIn zu formulieren und eine Sanktion anzudrohen bzw. zu vollziehen.

Die im Zuge von **Regelverstößen** folgende situative Konfliktintervention könnte zunächst motivverstehend angelegt sein (vgl. Schwabe 2005): „Was ist los? Hast du heute keine Lust? Hast du gerade Stress?“ In weiteren Schritten könnten verschiedene Impulse gesetzt werden:

- Über die Beziehung (äußern von Verwunderung, Sorge, Enttäuschung, dass die Regel nicht beachtet wird ...)
- Anstachelung von Eigenmotivation: „Das konntest du doch schon ...“; „Darüber bist du doch eigentlich hinaus ...“; „Solch ein Rückfall kann jedem passieren, bleibt aber sicherlich Ausnahme bei dir ...“; „Ich dachte, du hättest dir vorgenommen ...“
- Mobilisierung der Gruppe: „Was haltet ihr davon, wenn ...?“

Günstig ist, wenn eine Regel überprüfbar ist, so dass langwierige Diskussionen entfallen können. Es erfolgt eine situationsnahe Reaktion. Gefragt wird etwa: „Nadine, gegen welche Regel verstößt du gerade? Und welche Konsequenz hat das für dich?“ Der/die SchülerIn benennt nach Möglichkeit selbst die Regelverletzung. Kommt keine Antwort, sollten die Klasse bzw. Umstehende gefragt werden. Es wird keine unmittelbare Einsicht abverlangt, sondern „nur“ anderes Verhalten. Erzwungene Einsichtsbekundungen sind oft nicht ernstgemeint; gerade in einer halböffentlichen Situation fühlt sich der/die SchülerIn oft so, als müsste er/sie sich unterwerfen.

Nicht immer kann von allen erwartet werden, dass sie über hinreichende Kompetenzen verfügen, Regeln ganz überwiegend einzuhalten. Für manche SchülerInnen „ist es eine Frage der Selbstbestätigung oder der Ehre, möglichst schnell möglichst viele Regeln zu verletzen. (...) Sich etwas oder jemandem unterzuordnen erleben diese Schüler als Angriff auf ihre Person und Freiheit“ (Grüner/Hilt 2005, 77 f.). So sollte es Unterstützungsangebote für SchülerInnen, „die nicht können“ (die noch nicht hinreichend regelfähig sind), geben und womöglich ein Sonderstatus eingeräumt werden. Verändertes Verhalten bzw. Verhaltensalternativen werden mit diesen Jungen und Mädchen ggf. gesondert geübt.

Einige ergänzende „**goldene Regeln**“ zur Arbeit mit Regeln sind (vgl. Schwabe 2005):

1. Es sollte nur drei bis vier „eherne“ Regeln geben. Diese sollten, wenn sie den PädagogInnen unverzichtbar sind, zu Beginn gesetzt werden. Generell: Aufwand und Ertrag müssen stimmen. Gerade deshalb ist es unerlässlich, besonders wichtige von zweitrangigen Regeln aus PädagogInnenensicht zu unterscheiden. Für zentrale Regeln lohnen Zeit- und Kraftaufwand, Kampf und vorübergehend auch ein unerfreuliches Klima.

2. Gemeinsame, die Gruppe einbindende Regelerstellung sollte motivierend gestartet werden: Wäre es nicht toll, wenn ...? Findet ihr es nicht auch lästig, dass ...?

3. Die Regelaushandlung sollte durchaus filigran erfolgen. Beispiel Verbindlichkeit: Wie streng oder lax sind wir, wieviel Spielraum gibt es? Was heißt „pünktlich“, „nicht schwänzen“, „immer kommen“, „um Punkt anfangen“ genau? Bei Umgangsregeln wie „Keine negative Kritik ...“ oder „Wer etwas nicht kann, bekommt Hilfe“ müsste konkretisiert werden: „Heißt das nur ... oder auch ...?“.
4. Neben Verboten sollten Rechte formuliert werden.
5. Regeln sollten verschriftlicht, sowohl ausgehängt als auch jedem in die Hand gedrückt sowie unterschrieben und mit einem Ritual besiegelt werden.
6. Nicht alle Regeln müssen mit Sanktionen unterlegt sein. Der Verstoß sollte aber markiert werden, weil so eine Diskussion entsteht und ggf. die Wahrscheinlichkeit größer wird, sich mit der Regel zu identifizieren.
7. Bei Regelbrüchen Einzelner sind pädagogische Strategien angezeigt, die durchaus „informell“ daher kommen können: „Hast du vergessen, dass ...?“; „Willst du die Regel XY ändern?“; „Hast du das schon mit den anderen besprochen? Was? Dass du die Regel XY außer Kraft setzt.“
8. In der Praxis wird sich ein „lavierender Schlingerkurs“ zwischen „hart“ und „weich“ nicht immer vermeiden lassen. Ob energischer Einsatz oder deeskalierende Verzeihlichkeit in den Vordergrund geraten, hängt von so vielen Faktoren ab, dass hier keine allgemeinen Ratschläge helfen: Motive und Entwicklungsstand des jungen Menschen; Gruppensituation; Vorher und Nachher des Regelverstoßes; Beziehung Pädagogen – Jugendliche/r ...
9. Wenn 70 bis 80 % der Jugendlichen sich nicht zu 80 % der Zeit an die Regeln halten, müssen die Regeln verändert werden (z. B. statt Alkoholverbot mit den 10. Klassen maximal drei Flaschen Bier auf der Reise).
10. Ggf. müssen sich Erwachsene damit abfinden, dass verbotene Praxis nur gestört, jedoch nicht verhindert und nachhaltig unterbunden werden kann.

Der **Weg der Regelerstellung und des Nahebringens von Regeln** enthält folgende Schritte:

1. Verhaltenserwartungen grundsätzlich klären; gesetzte von aushandelbaren Regeln unterscheiden (in der Folge Variante „gesetzte Regeln“)
2. Regelungsthema bestimmen: Was soll abgestellt, welches Verhalten soll gezeigt werden?
3. Überprüfbares Verhalten benennen
4. Geltungsbereich der Regel definieren (räumlich, zeitlich)

5. Verhaltensregel formulieren. Die Regeln sollten kurz sein, nach Möglichkeit positive Formeln enthalten, Verhalten eindeutig und überprüfbar bezeichnen, das Wort „Ich“ enthalten.

6. Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung

#### Praxisbeispiel „Partizipative Regelerstellung in Klassen“

Zunächst werden von PädagogInnen die feststehenden Regeln erläutert (z. B. Rauchverbot auf dem Gelände etc.). Dann bekommen alle SchülerInnen und Lehrkräfte Kärtchen, auf die sie in Einzelarbeit ihre Wünsche zu Regelungsinhalten aufschreiben. Dabei kommen z. B. Vorschläge wie „nicht lästern“, „nicht klauen“, „keine Schimpfwörter“, „kein Streit“. Wenn alle Wünsche notiert sind, kommen die Karten zusammengefaltet in eine Kiste. Alle ziehen der Reihe nach eine Karte, lesen sie vor und sagen, was sie darunter verstehen. Meistens stehen Negativformulierungen auf den Karten, wie z. B. „nicht rumschreien“. In der Gruppe könnte nun überlegt werden, wie die beklagten Sachverhalte positiv ausgedrückt werden können, so dass eine Positivregel entsteht, z. B. „Wir gehen freundlich und respektvoll miteinander um.“ Bei diesem Vorgang müssen die PädagogInnen meist relativ stark anleiten und erklären, da viele Jugendliche offensichtlich nicht viel Erfahrung mit partizipativer Regelerstellung haben. Die PädagogInnen achten darauf, dass alle Regeln, die erfahrungsgemäß wichtig sind, auch wirklich vorkommen. Die Positivregeln werden dann auf ein großes Plakat geschrieben und von allen zum Zeichen der Verbindlichkeit unterschrieben. Notwendig ist es, mit der Gruppe Konsequenzen zu formulieren, wenn die Einhaltung der Regeln nicht klappt.“

(Vgl. Präventionsprojekt für schulumüde Schüler/innen / Handwerkerinnenhaus e.V. Köln)

#### **4.5 Zum Umgang mit SchülerInnen in erschwerten Lebenssituationen und mit individuellen Beeinträchtigungen**

Nicht alle SchülerInnen verfügen über die Voraussetzungen, sich einigungsbereit und kontraktfähig in Konflikten zu bewegen. „Angemessenes Sozialverhalten ist das Ergebnis langer und komplexer Lernprozesse (...). Bereits im Vorschulalter unterscheiden sich Kinder deutlich in ihren Fähigkeiten, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu differenzieren und sie - zunehmend in sprachlicher Form - auszudrücken. Aufbauend darauf gelingt es den meisten Kindern bis zum Schuleintritt, auch in Konfliktsituationen die Perspektive eines Gegenübers einzunehmen und sich in die emotionalen Empfindungen anderer einzufühlen. Ein Mangel bei dieser Fähigkeit zur Empathie ist bei vielen Kindern mit ausgeprägten sozialen Problemen zu beobachten“ (Altgeld u. a. 2010, 56). Es geht also um Jungen und Mädchen, die wiederholt in Konflikte geraten, die schulisch weitere Probleme im Verhaltens- und Leistungsbereich aufweisen und denen Motivation und/oder Fähigkeiten abhandengekommen sind bzw. fehlen, Konflikten aus dem Weg zu gehen bzw. fair zu streiten. SchülerInnen, die „besondere Päckchen“ zu tragen haben, benötigen besondere Unterstützung. Hier sind ggf. spezielle pädagogische Strategien einzusetzen.

Eine gute Beziehung zwischen Professionellem/r und Jugendlicher/m ist sicherlich vorteilhaft. Jungen und Mädchen lassen sich eher von Menschen leiten, die sie mögen bzw. respektieren. Nützlich ist ggf. auch ein empathischer pädagogischer Blick, der ungünstiges Konfliktverhalten z. B. auch als Kompetenzmangel, Verstrickung, Notbewältigung etc. sieht (und trotzdem können Sanktionen angezeigt sein). **Pädagogische Strategien im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen** können sein:

Systematische Verstärkung. Zur Unterstützung von Verhaltensänderungen kann auf systematische Belohnung (etwa die Vergabe von Punkten, die nach einer gewissen Zeit z. B. gegen eine angenehme Aktivität eingetauscht werden können) zurückgegriffen werden. Folgende Anwendungsimpulse dürften nützlich sein: Verhaltensziele müssen klar festgelegt sein. Belohnungen müssen bedeutsam sein. Die gesetzten Ziele müssen erreichbar sein. Die Zeiteinheiten bis zum Umtausch in „echte“ Belohnung müssen anfangs überschaubar sein. Das Vorgehen wird mit der/dem SchülerIn als zeitlich begrenzte Unterstützung besprochen (vgl. Esch u. a. 2011, 44).

Strukturierungen. Jugendliche mit eingeschränkten kognitiven Kapazitäten brauchen mehr Unterstützung beim Verstehen und Sortieren sozialer Konflikte und besonders klare Strukturierungshilfen für erwartete Veränderungsschritte.

Training. Gerade SchülerInnen aus erschwerenden Lebensverhältnissen mit ungünstigen Konfliktstilen beherrschen mitunter keine Verhaltensalternativen, die etwa an die Stelle des „Rechts des Stärkeren“ treten könnten. Hier wäre sinnvoll, in Rollenspielen Handlungsalternativen vorzustellen und auszuprobieren. Auch Fähigkeiten zur Selbststeuerung, Impulskon-

trolle und Regulation von Emotionen als unerlässliche Konfliktkompetenzen müssen ggf. systematisch nachgelernt werden.

Verträge. Wenn möglich, sollten schriftliche Vereinbarungen über Ziele, Wege, Unterstützungen etc. geschlossen werden. Mit dem VertragspartnerInnen-Status werden die aktive Rolle der Jugendlichen und ihre Subjektposition unterstützt. „Je stärker es gelingt, die Schülerin/den Schüler in die Analyse der Situation bzw. die Planung der Veränderungsschritte mit einzubeziehen und eigene Ideen und Ausgestaltungen zu integrieren, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerin/der Schüler die Sache auch zu der ‚eigenen‘ werden lässt“ (Esch u. a. 2011, 45).

Selbstkontroll-Strategien. Ist die Mitarbeitsmotivation bereits entwickelt, können Jugendliche eine aktive Rolle einnehmen. Dazu gehört, sich Ziele zu setzen, sich bei der Zielverfolgung zu beobachten, Annäherungen an Ziele zu erkennen und sich dafür belohnen.

Klasseneinbindung. Zu überlegen ist, ob es auf Peerebene für einen oder beide Konfliktbeteiligte/n eine Form der vereinbarten Hilfestellung, ggf. aus einer höheren Klasse, geben kann.

Elterneinbindung. Information, Erlaubniseinholung, Koordination mit Eltern ist sowohl grundsätzlich sinnvoll als auch mitunter rechtlich geboten. Wenn bestimmte Jungen etwa von ihren Eltern beauftragt werden, die Familienehre zu verteidigen bzw. sich „nichts gefallen zu lassen“, geht es um innere Einstellungen, die ohne Elterninvolvierung kaum zu verändern sind. Fehlt allerdings die Zusammenarbeitsbereitschaft bzw. sind Eltern selbst stark problemverursachend verwickelt, werden Eltern als KooperationspartnerInnen ggf. ausfallen. Gerade Eltern, die Schule entfernt gegenüberstehen, müssen allerdings womöglich gewonnen werden. Hinter ihrer Abwehr, Distanz, scheinbarem Desinteresse können soziale Unsicherheit, Gefühle der Schuld und Unzulänglichkeit, erzieherische Irritation, Familiengeheimnisse mit Angst vor Enttarnung u. a. m. stehen. Nicht selten wurden sie in der Vergangenheit in Berührungen mit Schule enttäuscht und erlebten sich als durch den Schulkontakt vergleichsweise noch stärker belastet. Esch u. a. empfehlen für die Gewinnung von Eltern:

- Kontaktaufnahme nicht erst, wenn „es brennt“
- Gemeinsames Interesse betonen
- Unterstützung des jungen Menschen als Ziel
- Stärken und Kompetenzen des Jungen bzw. des Mädchens ansprechen
- Raum für Sichtweisen und Emotionen der Eltern aufmachen
- Zwischenziele und kleine Schritte anstreben (2011, 28 ff)

## 5 Instrumente der Konfliktintervention

Die folgenden Instrumente sind so gestaltet, dass sie für alle interessierten PädagogInnen nutzbar sind. Qualifikation und Erfahrungen sind günstige Voraussetzungen. Mit den Instrumenten soll aber auch ein Kreis von Lehrkräften angesprochen werden, die bisher konfliktpädagogisch noch weniger aktiv sind.

### A Konfliktanalyse und -diagnose als günstige Voraussetzung von Konfliktgesprächen

Dieses Instrument soll als Leitfaden für die Professionellen zur Analyse eines Konfliktes und zur Planung des weiteren Vorgehens verwendet werden.

**Einsatzüberlegungen:** Bei manchen Konflikten ist der Handlungsdruck so erheblich, dass situativ und spontan eingeschritten werden muss. Ist ein Aufschub möglich bzw. soll eine Konfliktaufarbeitung erfolgen, könnten Informationen eingeholt und die Lage sondiert werden. Eine intensivere Konfliktdiagnose kommt vor allem bei schweren Konflikten, mehreren Beteiligten, drohenden erheblichen Konsequenzen und langdauernden, verschleppten Konflikten in Frage. Als Informationsgebende können relevante Umfeldpersonen sowie die Parteien selbst zur Äußerung animiert werden.

Zur **Merkmalsbeschreibung** gehören:

- Streitpunkte
- (Vermutete) Kernthemen
- Beteiligte, ggf. Schlüsselpersonen bei Gruppenkonflikt
- Konfliktatmosphäre
- Sozialer Konfliktrahmen (betroffene Systeme, Kontexte)
- Konfliktgeschichte und aktuelle Eskalationsstufe
- Konfliktgestalt: offen – verdeckt, direkt – indirekt, latent – manifest, heiß – kalt
- Gründe (Ursachen, Motive, Anlässe) und Wirkungsräume (Person, Interaktion, Situation, Kontexte)

- Ziele der Parteien
- Bisherige Lösungsversuche
- Ausnahmen, friedliche Zeiten
- Empfindlichkeitseinschätzung in Bezug auf Streitpunkte und Vorgehensweisen (was kränkt, verhärtet, eskaliert?)
- Grad der Kompromissbereitschaft
- Ansatzpunkte und Richtungen für wirksame Lösungen

Die Schritte der Informationsbeschaffung, der mehrperspektivischen Deutung und Hypothesenbildung und der Entwicklung von Handlungsschritten sind ggf. mehrfach zu gehen.

#### Das Wichtigste zur Konfliktdiagnose auf einen Blick

- Worum geht es – Themen, Streitpunkte ggf. Konfliktgeschichte und Eskalationsgrad
- Auftrag, „Ort“, Rolle, Interessen der Fachkraft im Konflikt, ggf. innere und äußere Verwicklung
- Wieso? Vordergründe und Hintergründe – Anlässe, Motive, weitere Ursachen
- Wer ist beteiligt? – Direkte / indirekte Beteiligte; Beziehungen der Beteiligten zueinander
- Was wollen die Betroffenen erreichen? – Die Bedürfnisse, Interessen, Güter, Ziele
- Was sind realistische Lösungen? – Minimal- und Maximalvarianten



## B Konfliktaufarbeitungsgespräche mit SchülerInnen (Moderation)

Diese Sammlung von Ablaufgestaltungselementen, Haltungen, Strategien und Techniken soll zur Vorbereitung der Professionellen auf Konfliktgespräche mit den KontrahentInnen dienen. Anwendungsinteressierte Fachkräfte erhalten sowohl konfliktpädagogisches Orientierungswissen als auch konkrete Tipps für die Führung von Gesprächen.

**Einsatzüberlegungen:** Die Aufforderung zum Gespräch erhalten die Beteiligten in der Konfliktsituation (sofern das Erregungsniveau dies zulässt) bzw. unmittelbar nach dem Konflikt. Eine verabredete Konfliktaufarbeitung ist zum Beispiel dann angezeigt, wenn es sich um einen gravierenden Konflikt handelt, Folgen weiterhin störend wirken oder wenn mindestens einer der Beteiligten wiederholt auffällt. Die Strukturierungshilfe ist insbesondere für Gespräche mit zwei Parteien geeignet.

### Checkliste zur Orientierung und Strukturierung (Planung und Auswertung)

Die folgende Phasierung (Anregungen entnommen aus Widulle 2011b, 59 mit Bezug auf Berkel) verweist darauf, dass Konfliktaufarbeitung günstig als strukturiertes Nacheinander angelegt ist. Fast immer müssen erst Voraussetzungen geschaffen werden, bevor „losgelegt“ wird. Vor dem Gespräch sollte die Fachkraft die eigenen Interessen klären, um dann die eigene Rolle in der Konfliktaufarbeitung zu bestimmen. Grundsätzlich sind folgende typische Aufgaben und Rollen der Fachkraft möglich: a. parteiliche Beratung und Klärungshilfe für eine Person; b. allparteiliche Vermittlung; c. konfrontierende Rolle, wenn Werte verletzt werden oder Auflagen nicht eingehalten wurden; d. deeskalierende Aufgaben; e. reflektierter Umgang mit eigener Involvierung in den Konflikt (ggf. schwierige Doppelrolle von Interessenvertretung in eigener Sache und Moderation) (vgl. Herrmann 2013, 81 ff).

|   |  |
|---|--|
| Phase 1: Vorbereitung                                   | Bedürfnis nach Konfliktberuhigung in sich selbst ausbreiten lassen<br>Mit Vorwürfen und Beschuldigungen rechnen (sachlich zurückweisen oder per Metakommunikation intervenieren)<br>Eigene Interessen reflektieren<br>Eigene Rolle festlegen                     |
| Phase 2: Verfahren transparent machen; Vertrauen bilden | Wertschätzen, dass es zum Gespräch kommt<br>Rahmen und Rollen klären<br>Regeln definieren (z. B. ausreden lassen, keine Beleidigungen)<br>Erregung zum Abklingen bringen bzw. Bewältigungsangebote unterbreiten<br>Bitte um Sachlichkeit und Interesse an Lösung |
| Bereitschaft zur  | An Selbstachtung und Harmoniewunsch appellieren  |

Kommunikation festigen      Angewiesenheit auf KontrahentIn betonen  
 Empfindlichkeiten und Schmerzpunkte eruieren  
 Entpersönlichen; Versachlichen

Merksätze für den Start: Transparenz zum Verfahren schaffen. Regeln für Konfliktbearbeitung benennen. Die Gegenüber anschauen und mit Namen ansprechen. Offene Fragen stellen. Informieren und Normieren. Beschuldigungen und Verletzungen vermeiden.

Phase 3: Konfliktdefinition und -eingrenzung;  
 Konfliktherhellung.      Was ist los? Worum geht es? Wer ist beteiligt? Seit wann besteht der Konflikt? (Beschreibungen, nicht Bewertungen)  
 Leitfragen: Wieso gibt es den Konflikt? Was ist vorgefallen? Wie ist der Konflikt entstanden?  
 Welche verschiedenen Sichten von Beteiligten gibt es?  
 Was möchten die Konfliktparteien mit ihrem Verhalten erreichen? Worauf kommt es ihnen in dem Streit vor allem an? (Ziele) Welche Motive können vermutet werden?  
 Was lösen die Parteien jeweils beim anderen aus? (Gefühle; Reaktionen)

Phase 4: Ziele und Zukunft      Schwarz-Weiß-Muster / Entweder-Oder-Denken mildern  
 Befürchtungen abschmelzen, Hoffnung stärken  
 Nach Schnittmengen, Gemeinsamkeiten suchen  
 Kompromisse (Teilzielerreichung) und neue Lösungen anstreben  
 Leitfragen: Was wünschen sich die Parteien? Woraufhin soll Veränderung stattfinden? Welche Ziele sind nützlich und möglich (kurz-, mittel- und langfristig)? Wer hat daran zur Zeit welches und wieviel Interesse? Was muss getan werden, um die Ziele zu erreichen? Was verbindet, was trennt?

Phase 5: Entscheidung und Vereinbarung mit Handlungsplanung      Gesichtswahrung für alle ermöglichen  
 Zentrale Interessen der Parteien beachten  
 Klare Vereinbarungen zu künftigem Tun und Unterlassen: Wer tut was mit wem bis wann?  
 Erreichtes würdigen  
 Vorsätze festigen

### **Hilfreiche, Türen öffnende Kommunikationshaltungen und -strategien können sein:**

Achten Sie auf den Beginn. Die ersten Momente entscheiden oft über den Verlauf.

Erlauben Sie, den Beteiligten subjektive Wirklichkeiten als ihre „emotionale und gedankliche Wahrheit“ auszubreiten.

Fragen Sie! Hören Sie interessiert, teilnehmend, empathisch zu!

Lautstärke und Ton Ihrer Stimme („Sprachmelodie“) haben Einfluss darauf, ob Abwehr erzeugt wird, eine Situation eskaliert oder ein vertrauensvolles Gespräch entsteht.

Unterstützen Sie bei der Wahrnehmung von Gefühlen (Empfindungen).

Fassen Sie den Gesprächsverlauf in kleinen Zwischenbilanzen zusammen.

Achten Sie nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die körpersprachlichen Botschaften der Beteiligten.

Benutzen Sie Ich-Botschaften und geben Sie Feedback.

Erforschen Sie, wann direkte Kommunikation zwischen den Betroffenen und wann indirekte, über die Professionellen laufende indirekte Kommunikation nutzenbringender ist.

Beteiligen Sie aktiv bei der Ziel- und Lösungsfindung.

Verabschieden Sie ermutigend.

Eine differenzierende **Anregung zum Einsatz von Techniken:**

| <u>Schritte</u>        | <u>Ich-Aussagen</u>   | <u>Fragen</u>  |
|------------------------|---|--|
| Beobachtung            | Ich nehme wahr ...<br>Ich habe beobachtet ...                             | Wie hast du die Situation erlebt?                                      |
| Gefühl                 | Damit fühle ich mich ...<br>Es geht mir dann so, dass ...                 | Wie ging es dir dabei?<br>Was hat das in dir ausgelöst?                |
| Bedürfnis<br>und Bitte | Ich hätte gerne ...<br>Ich will ...<br>Ich brauche ...<br>Ich erwarte ... | Was hättest du gebraucht?<br>Was erwartest du?<br>Was wünschst du dir? |

**Festgefahrene Konflikte können durch diese Interventionen in Bewegung geraten:**

Lassen Sie die KontrahentInnen ggf. noch einmal, vertieft ... erzählen, was ihnen unter den Nägeln brennt. Hinter Konflikten stehen oft gestörte Beziehungen, verletzte Gefühle, insbesondere Wünsche nach Gesehen-Werden, Anerkennung und Gerechtigkeit.

Lassen Sie die Konfliktgeschichte dosiert zu, sofern diese relevant und darstellbar ist.

Vermitteln Sie, dass es mehrere (persönliche) Wahrheiten gibt.

Ermöglichen Sie, dass Anliegen beider Parteien zur Sprache kommen.

Erkennen Sie bisherige Leistungen der Parteien an.

Trennen Sie das Verhalten von der Person bzw. sorgen Sie dafür, dass die Parteien diesen Impuls erhalten.

Lassen Sie Konfliktnutzen und Konfliktkosten gegenüberstellen.

Suchen Sie nach Gemeinsamkeiten der Parteien bzw. ermöglichen Sie dies.

Machen Sie mit den Parteien Gedankenspiele auf der Als-ob-Ebene (Nehmen wir mal an ...).

Lassen Sie Ziele hierarchisieren: Das Wichtigste ist für mich ...

Berücksichtigen Sie nach Möglichkeiten die Interessen beider Parteien.

Erkunden Sie bisherige Lösungen.

Animieren Sie Tauschgeschäfte: Wenn du ..., dann würde ich ...

Geben Sie sich ggf. mit in Aussicht gestellten Verhaltensänderungen zufrieden, die sich womöglich nicht durch tiefe Einsicht und vollendete Beziehungsannäherungen auszeichnen.

Folgende Schritte sind durch die Fachkraft bei Vermittlungsgesprächen bei weniger komplexen Konflikten zu gehen:

- Vorbereitung (Beteiligte kennenlernen, Motivation prüfen, Eskalationsstufe erfahren)
- Rolle und Auftrag klären
- Regeln verabreden
- Ist-Zustand; Konflikterleben aus Sicht der Parteien vorstellen lassen
- Sichtweisen in Beziehung setzen
- Ggf. Gründe, Gemeinsamkeiten, höherwertige Güter, tiefere Bedürfnisse klären
- Ziele und Wünsche
- Lösungsideen, z. B. Aushandlung mit Geben und Bekommen
- Vereinbarungen

Das Wichtigste zur aufarbeitenden Konfliktintervention auf einen Blick

- Eine tragende Grundphasierung liegt in dieser Struktur: Vorbereitung (1); Orientierungs-, Normierungs- und Motivierungsphase (2); Phase der Konflikterhellung (3); Phase der Lösungserarbeitung (4)
- Subjektive Wirklichkeiten sind legitim.
- Fragen sind das wichtigste Gestaltungsmittel.
- Interesse und Raumschaffung sollten trotz Verantwortungs- bzw. Schuldanteilen für alle gewährleistet sein.
- Über zugelassene und mitgeteilte Gefühle entstehen oft neue Lösungsmöglichkeiten.
- Neben Unterschieden sollten auch Gemeinsamkeiten gesucht und gesichert werden.
- Leistungen der KontrahentInnen sollten anerkannt werden.
- Ziele und Lösungen sollten nach Möglichkeiten aktiv von den Betroffenen generiert werden.

## **C Leitfaden für Konfliktgespräche in der Klasse / Klassenrat**

Die folgenden Leitfäden sollen Konfliktgespräche im Klassenrahmen strukturieren und anleiten.

**Einsatzüberlegungen:** Für Eins-zu-Eins-Konflikte unter MitschülerInnen oder auch für Konflikte eines bzw. einer SchülerIn mit einem Teil der Klasse sowie für Subgruppenkonflikte eignet sich die offene moderierte Thematisierung im gruppenöffentlichen Rahmen, wenn prosoziale Tendenzen in der Lerngruppe vorhanden sind und weitere Negativentwicklungen, etwa für Mobbingopfer, nicht sehr wahrscheinlich sind. Oft sind offene Aussprachen weiterführend und positive, sozialintegrative Kohäsionskräfte aktivierbar. Günstig ist, mit einer „Verschreibung“ zu starten: „Ich halte euch für fähig, diesen Konflikt zu lösen.“ Oder „Dieser Konflikt ist in eurer Klasse entstanden und ich möchte euch Mitverantwortung bei der Lösung geben.“

### **C.1 Leitfaden für Konfliktgespräche in der Klasse**

- Schaffung von Rahmenbedingungen: 45 bis 90 Minuten Zeit; Stuhlkreis; Moderations- und Visualisierungsmaterial
- Vereinbarung von Gesprächsregeln: Wir gehen fair miteinander um. Wir hören einander zu. Wir fassen uns kurz. Wir unterbrechen nur, wenn uns etwas fundamental stört.
- Konfliktbeschreibung und -analyse: Konfliktdarstellung aus der Sicht von A. Konfliktdarstellung aus der Sicht von B. Danach Erklärungsansätze.
- Konfliktlösung: Sammlung von Lösungsideen. Bestimmung von interessanten Lösungsansätzen. Entscheidung mit Lösungsvereinbarung. Absprachen zur Erfolgskontrolle.
- Abschluss: Zusammenfassung; Würdigung; Ermutigendes Schlusswort (Vgl. Keller 2010, 39)

Mögliche **Strategien und Techniken** sind:

1. Aktives Zuhören
2. Paraphrasieren
3. Offene Fragen

4. Übersetzende Benennung des Konfliktes unter Berücksichtigung der ggf. hintergründigen Themen
5. Gefühle verbalisieren / ansprechen
6. Zu Ich-Aussagen animieren
7. Unterstellte Motive untersuchen (lassen)
8. Vorwürfe in Wünsche verwandeln (lassen) (VW-Strategie)
9. Positionstausch
10. Gemeinsame Interessen suchen
11. Kompromiss, Wiedergutmachung etc. anstreben
12. Umsetzung besprechen
13. Offenes festhalten
14. Verabredung formulieren

## **C.2 Klassenrat**

**Einsatzüberlegungen:** Der Klassenrat ist prinzipiell eine Veranstaltung der Schülerinnen und Schüler und wird von ihnen verantwortet. Lehrkräfte sollten den Klassenrat beraten und unterstützen und Unterrichtszeit zur Verfügung stellen. Sie können nach gemäß der von der Klasse beschlossenen Regeln teilnehmen. Der Klassenrat tagt regelmäßig auf der Basis einer Tagesordnung. Insbesondere nicht-akute Konflikte bzw. Konfliktaufarbeitungen eignen sich für dieses anmeldegestützte Verfahren.

### Themen

Diese werden von den Schülerinnen und Schülern festgelegt. Sie werden vorab auf Zetteln im „Klassenbriefkasten“ oder offen auf einer „Wandzeitung“ gesammelt. Diese müssen immer mit dem Namen unterzeichnet sein. Anonyme Anträge werden nicht verhandelt. Die „Themenzettel“ können ggf. auch schon Lösungsvorschläge enthalten.

### Durchführung

Diese liegt in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler. Als Sitzordnung ist ein Stuhlkreis günstig. Die Leitung wird am besten reihum zu zweit oder dritt von einem von Sitzung zu Sitzung wechselnden Präsidium übernommen. Ein/e SchülerIn leitet und moderiert die



Veranstaltung, ein/e zweite/r nimmt die Wortmeldungen entgegen und kontrolliert die Einhaltung der Rednerliste. Ein/e dritte/r ist verantwortlich für das Protokoll.

### Beschlüsse

Beschlüsse sollten nach Möglichkeit einvernehmlich oder mit einer deutlichen Mehrheit getroffen werden. Gelingt das nicht auf Anhieb, sollte in einer der nächsten Sitzungen nachverhandelt werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass auch tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler Vereinbarungen als „ihre“ Beschlüsse anerkennen und sich danach richten. Am Ende jeder Sitzung werden alle wichtigen Ergebnisse in ein Protokollbuch eingetragen.

### Tagungszeiten

Der Klassenrat sollte regelmäßig tagen, am besten einmal wöchentlich in einer Schulstunde. Zu Beginn jeder Klassenratssitzung werden die Beschlüsse und/oder Unaufgearbeitetes aus der vorangegangenen Sitzung vorgelesen. Wurde ein Beschluss nicht eingehalten, wird auch dieser erneut auf die Tagesordnung gesetzt. Die Bedeutung des Klassenrats und die Verantwortung, die Schülerinnen und Schüler damit übernommen haben, werden dadurch immer wieder bewusst gemacht. Dann werden in einer abgestimmten Reihenfolge die nun eingegangenen Themen bearbeitet.

### „Satzung“

Inhalte können sein: Organisatorisches; Themenfindung; Gesprächsregeln; Beschlussfassung; Protokollführung; Klärungsmodalitäten für strittige Themen

Für die Arbeit mit dem Klassenrat ist ein vertrauensvolles Klima Voraussetzung, unabhängig von Klassenstufe und Schulform. Schülerinnen und Schüler müssen erfahren, dass sie in der Gruppe und von den Lehrkräften angenommen sind, sich sanktionsfrei äußern können, ihnen verantwortliches Verhalten zugetraut wird, ihre Mitwirkung gewünscht ist und dass sie gemeinsam etwas bewirken können.

### Aufgaben für das Klassenrats-Präsidium sind:

- Von der Klasse gewünschte Themen (so etwa ein Konflikt) mitteilen.
- Tagesordnung festlegen und bekannt geben.
- Nacheinander die Tagesordnungspunkte aufrufen, bei jedem Punkt die Reihenfolge der Wortmeldungen einhalten; das Wort erteilen; alle Meinungen beachten; Zwischenrufe nicht zulassen; Abweichungen vom Thema verhindern; gegebenenfalls einen Beschluss herbeiführen; die Diskussion kurz zusammenfassen
- Die für die Versammlung zur Verfügung stehende Zeit einhalten.
- Die Mitglieder des Klassenrat-Präsidiums für die nächste Sitzung bekannt geben.
- Die Sitzung pünktlich beenden.
- Ein schriftliches Protokoll anfertigen und in das Protokollbuch eintragen.

Klein, E. / Thimm, K.: Soziales Lernen in der Schule. Potsdam 2004  
Landesbildungsserver Baden-Württemberg. <http://www.schule-bw.de>.

QB IV: Schul- und Klassenklima / Gestaltung der Lernatmosphäre und der Lernumgebung

4.Version.doc

[www.kiki.de/blk/praxis](http://www.kiki.de/blk/praxis)

Das Wichtigste zur Konfliktbearbeitung in Klassen auf einen Blick

- Moderation bestimmen und sich bzw. SchülerInnen ggf. vorbereiten.
- Zeit, Ablauf, Ziele und Gesprächsregeln vereinbaren.
- Konfliktbeschreibungen und Konflikterklärungen aus Sicht der Beteiligten sowie Ergänzungen aus der Klasse animieren.
- Konfliktlösungen sammeln und Entscheidung mit präzisen Verabredungen herbeiführen (einseitige Lastenverteilung, Kompromiss ...).
- Würdigung und ermutigendes Schlusswort

## **D Deeskalation in akuten Konflikten**

Die Merkposten zur Deeskalation sollen in einer aufgeladenen hitzigen Situation für erste Beruhigung sorgen.

**Einsatzüberlegungen:** Unterscheiden Sie zwischen der Situation und dem Danach (Konfliktaufarbeitung). In „heißen Konfliktsituationen“ geht es nicht darum, „alles richtig zu machen“, sondern das zu tun, was Ihnen in Sekunden möglich ist und was möglichst wenig falsch und gefährlich ist. Stellen Sie beides als Möglichkeit in Rechnung: ein Täter-Opfer-Schema oder eine Verhakung in negativer Wechselseitigkeit ohne eindeutige Täter-Opfer-Struktur. Eine Beendigung des Aufschaukelungsprozesses ist das erste Ziel. Grundsätzlich sind direkte (z. B. mit Namen ansprechen) und indirekte Interventionen (z. B. Hilfe holen), kommunikative (z. B. Einreden) und körperliche (z. B. Trennen der Streitenden) Interventionen denkbar.

### **Verfahrensregeln im Konflikt**

- Dazwischentreten
- Blickkontakt und Ansprache mit Namen
- Vorerst Neutralität wahren, beiden gleich stark zuwenden; keine vorschnellen Urteile
- Konfliktparteien beruhigen
- Keine leeren und vorschnellen Drohungen
- Umstehende beachten
- Grundlegende Bedürfnisse der KontrahentInnen wahrnehmen (Schutz, Gehört-Werden ...)

### **Im unmittelbaren Gespräch nach Abklingen der ersten Erregung**

- Interessen als gleichwertig anerkennen
- Hilfe und Zusammenarbeit anbieten
- Rederechte gerecht verteilen
- (Partiell) Ausreden lassen

- Nachfragen
- Gegenargumente ernstnehmen
- Nach Ausgleich suchen
- Gesichtswahrung ermöglichen

Stellen Sie „zweite Reflexionsschienen“ in Aussicht, gerade dann, wenn aktuell kein Konsens zu erzielen ist bzw. Sie Ihre Vorstellungen nicht durchsetzen können. Allen (auch Zuschauenden) soll klar ggf. sein, dass der Konflikt in naher Zukunft weiter bearbeitet wird.

Deeskalation versucht, Schaden für die Betroffenen zu mindern oder abzuwenden. Die Chancen dafür, dass eine Intervention wirksam wird, steigen, wenn die Betroffenen der Fachkraft eine Eingriffsberechtigung zuerkennen, wenn eine faire Grundhaltung erlebt wird, wenn vielleicht sogar eine annähernd vertrauensvolle Beziehung geschaffen wurde und wenn akut Gesichtsverlust für eine der Parteien vermieden werden kann.

#### Das Wichtigste zur situativen Konfliktdeeskalation auf einen Blick

- Die Aufschaukelung unterbrechen
- Aufmerksamkeit auf sich ziehen
- Beruhigen, ggf. Ablenken
- Beiden Parteien gerecht und dosiert zuwenden
- Eigenen Standpunkt vermitteln (Konfliktaustrag stoppen; Akteure schützen)
- Zuschauende heraushalten
- Erläuterungen kurz zulassen
- Empathie ausdrücken
- Lösungsmöglichkeiten in Aussicht stellen

## E Konfrontative Interventionen

Konfrontative Strategien können eher sanft bzw. auch härter inszeniert werden. Der Schärfegrad kann also variiert werden und wird von der eingreifenden Fachkraft situativ bestimmt. Konfrontation kann eher dann angenommen werden, wenn eine Beziehungsgrundlage den professionellen Eingriff trägt. Die Durchführungsanregungen beziehen sich auf drei zeitliche Stadien: die situative Intervention, das Aufarbeitungsgespräch und die Sequenz der ggf. in der Aufarbeitung oder zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommenen Auflagenverkündung.

**Einsatzüberlegungen:** Im Rahmen von pädagogischer Kommunikation ergeben sich immer wieder Situationen, in denen wir einmischend an SchülerInnen herangehen, um als problematisch erlebten Einstellungen und Verhaltensweisen (Tun und Nicht-Tun) mit Standpunkten entgegenzutreten. Hier ist „Gegenwirkung“ gefragt. Dazu gehören Anlässe und Themen wie Regelübertretung, Beleidigung, Bedrohung ... Wenn gegenwirkend interveniert wird, können wir dies mit Blick auf verschiedene „Erwartungsträger“ (Interessen und Ziele) begründen. Zu unterscheiden sind:

- AdressatInnen (z. B. dem Gegenüber eine gute Lernerfahrung ermöglichen; Schaden vom Gegenüber abwenden, etwa den Verbleib von X an der Schule sichern)
- Schule (z. B. Erhalt der Anwahl durch günstige Schulkultur)
- Klasse (z. B. andere schützen, ein abschreckendes Exempel statuieren)
- Eigene Person als Fachkraft (z. B. sich vor Glaubwürdigkeitsverlust schützen)
- Fachlichkeit (z. B. einem uns wichtigen pädagogischen Prinzip, Wert ... Geltung verschaffen, die Geltung einer wichtigen Regel unterstreichen).

Ziel ist die Vereinbarung von Veränderungen. Zu unterscheiden sind zwei Arten der Konfrontation: die situative Konfrontation mit Blick auf Fehlverhalten und die konfrontierende Aufarbeitung von Fehlverhalten. Am Ende geht es ggf. darum, Auflagen zu verkünden.

Noch einmal: Die konfrontierenden Strategien sollen nach Möglichkeit auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung eingesetzt werden. Günstige Voraussetzungen sind auch Normenklarheit in der Institution und Eindeutigkeit der Situation. Prinzipiell gilt: Ggf. wird zunächst erinnert und dann verwarnt. Das kritisierte Verhalten wird benannt. Es wird mitgeteilt, worin das Problem besteht und welche Konsequenzen dies hat. Der/die Kritisierende setzt sein Recht auf Schilderung durch. Es geht nicht um Bitten, sondern um Erwarten und Einfordern. Erst in einem weiteren Schritt werden ggf. Milderungsfolien für den Konfliktverantwortlichen wie besondere Umstände, eine positive Absicht u. ä. thematisiert. Schließlich werden Wünsche oder Forderungen an ein verändertes Verhalten geäußert. „Während dieser Phase sind die Verarbeitungskapazitäten, die emotionale Erregung und Kränkungsaspekte zu beachten. Im Zweifelsfall sollte der Gesprächsführende nachfragen, ob der Partner zuhören kann (...)“ (Widulle 2011a, 224). Eine Möglichkeit zur Stellungnahme sollte eingeräumt werden. „Falls Rechtfertigungen (...) oder Ausflüchte vorgebracht werden, gilt es, bei der Kritik zu bleiben und beharrlich die Konfrontation, Wünsche oder Forderungen aufrechtzuerhalten. Falls Vermeidungsverhalten, Schweigen oder Be-

schwichtigungen als Antwort kommen, sollte der Gesprächsführende auf Stellungnahmen zum Verhalten insistieren (...)“ (ebenda, 225).

Die **Sprechweise** sollte geprägt sein von:

- Ich-Botschaften
- Engagiert und klar, aber ruhig
- Thema halten

**Auswertungsfragen** sind:

- Ist die Konfrontation angekommen? Hat die Konfrontation das Gegenüber erreicht?
- War die Konfrontation wohl dosiert?
- Ist es gelungen, die Bearbeitung der Problematik voranzubringen?
- Ist es gelungen, das Arbeitsbündnis aufrechtzuerhalten?

### **E.1 Die Strategie der nicht-eskalierenden Beharrlichkeit**

Ausgangssituation in einer Pause: Ein/e SchülerIn beschimpft eine/n andere SchülerIn mit „Du Missgeburt“. Der/die PädagogIn bekommt dies mit. Sabrina / Paul kennt die Klassenregel „Keine Beleidigung von MitschülerInnen“ bzw. „Wir sprechen respektvoll miteinander.“

So geht **nicht-eskalierende Beharrlichkeit**:

#### 1. Versuch: Sachverhalt benennen und negativ konnotieren

Sabrina / Paul, du hast dich soeben im Ton vergriffen.

Wirkkräfte: Beschreibung. Markierung. Unterstellung eines Ausrutschers

Ggf.: Sabrina / Paul zeigt sich unbeeindruckt.

#### 2. Versuch: Bezug zur eigenen Person herstellen (Ich-Botschaft „Ich mag es nicht, wenn ...“)

Mich stört es sehr, wenn Ihr so respektlos miteinander umgeht.

Wirkkräfte: Erschwerung der Reaktion „Das stimmt nicht“. Zeigen von Eigenbetroffenheit.

Vermeidung von Angriff

Ggf.: Sabrina / Paul zeigt sich weiter unbeeindruckt.

#### 3. Versuch: Erwartungäußerung (mit Bitte-Tönung)

Sabrina / Paul, bitte entschuldige dich für die Entgleisung bei XY. Oder: Ich weiß, einige halten das für normales Sprechen. Ich möchte so etwas in deiner (unserer) Klasse nicht hören. Ich weiß, dass es vielleicht schwer fällt, aber bitte entschuldige dich für die Beleidigung.

Wirkkräfte: Benennung von erwartetem Verhalten. Unnachgiebigkeit. Ggf. Portion von Empathieausdruck

Ggf. Sabrina / Paul zeigt sich unbeeindruckt.

Weiche: Aufgeben? Drohen mit Konsequenzen? Eine andere Alternative?

#### 4. Versuch: Erwartungsausprägung als Befehl

Sabrina / Paul, entschuldige dich auf der Stelle bei Y.

Wirkkräfte: Blickkontakt intensivieren. Näher herantreten. Stimme fester und bestimmter. Tenor „Keine Diskussion mehr“.

Sabrina / Paul zeigt sich ...

#### 5. Versuch: Alles auf eine Karte setzen ...

Sabrina / Paul, du hast jetzt noch zwei Möglichkeiten. Entweder du entschuldigst dich nicht, dann wirst du Konsequenzen haben. Oder du entschuldigst dich für den Ausdruck bei XY. Dann vergessen wir den Vorfall. Entscheide dich jetzt.

Wirkkräfte: Demonstration der eigenen Machtposition. Drohen mit unbestimmten Konsequenzen. Wiederholung der Bezeichnung des erwarteten Verhaltens. Benennung der Wahlfreiheit  
Sabrina / Paul zeigt sich ...

(Überarbeitet nach Konflikt-Deeskalationstraining / Fortbildung Vlotho, 22.3.2012)

Intervenieren Sie nachdrücklich schon bei kleineren Vorfällen.

#### Das Wichtigste zu Stufen nicht-eskalierender Beharrlichkeit bei Fehlverhalten auf einen Blick

1. Fehlverhalten benennen (beschreiben)
2. Störendes als Ich-Botschaft („Ich mag es überhaupt nicht, wenn ...“) formulieren
3. Erwartetes Verhalten als Bitte kommunizieren
4. Erwartetes Verhalten als Forderung kommunizieren
5. Scharfe Androhung noch nicht benannter Konsequenzen bei weiterer Weigerung

### **E.2 Situative Konfrontation**

Beispiel: Sie als SchulsozialarbeiterIn sehen in der Pause, wie Ronny (8. Klasse) von Daniel verfolgt wird. Mindestens drei Mal sehen Sie „Nackenschläge“. Ronny lächelt schmerzverzerrt und ruft mehrfach deutlich „Aufgabe, Aufgabe!“ Sie hören, wie Daniel hämisch „Opfer“ erwidert (mehrfach). Sie stellen sich vor Daniel auf.

Hier geht es darum, Fehlverhalten zu stoppen und den/die SchülerIn (hier Daniel), ggf. nach einer kurzen Abkühlungsphase, mit dem gezeigten Verhalten zu konfrontieren. Oft werden PädagogInnen Jugendliche auch mit dem Bruch einer Regel konfrontieren. Mögliche Konf-

rontationslevel sind: freundlich nonverbal – unfreundlich nonverbal – freundlich verbal – unfreundlich verbal. Sie entscheiden sich für die verbale Intervention (3 und/oder 4). Neutralisierungstechniken (z. B. „Der hat vorher Schwuchtel gesagt und dann fließt eben Blut!“) werden nicht zugelassen. So könnte gesagt werden: „Du hast ihn geschubst. Und er ist dann gegen die Tür geknallt und hat sich den Kopf gestoßen.“ Ziele der Intervention sind Anpassung (Unterlassen des Verhaltens), ggf. situative Einsicht mit einem Schuss Reue. Einstellungsänderungen werden in der Situation nicht abverlangt.

Als **Wirkungsprinzipien bzw. Techniken** finden Verwendung:

- Konfrontieren mit Realität: Das hast du gemacht!
- Bagatellisierung unterbinden
- Widerlegen von Ungereimtheiten (Ausflüchten)
- Arbeit mit körperlicher Nähe, Mimik, Gestik (Blickkontakt ...)
- Ggf. Konsequenzen – Zukunftsszenario „Wenn das so weitergeht, dann ...“ (Richtung Aufarbeitung)
- Ggf. Handlungsalternativen „Was solltest, was könntest du tun?“ (Richtung Aufarbeitung)
- Ggf. Abmachung zu Wiedergutmachung „Wie willst du die Dinge in Ordnung bringen?“ (Richtung Aufarbeitung).

Wenn der Junge bzw. das Mädchen sich herausreden will, ist eine unnachgiebig-beharrende Haltung angezeigt: Gegenwirkung halten, Nicht-OK formulieren und beim Nein bleiben; unmissverständlich abverlangen ... Techniken sind häufigeres Wiederholen, Unterbrechen, Verunsichern (z. B. durch entlarvende Widerlegung), ggf. Fragen zur Bagatellisierungsstrategie: Was machst du gerade? Machst du das immer so? Wozu machst du das? Willst du das immer so machen?

### **E.3 Konfrontierende Aufarbeitung**

Beispiel: Yvonne, 17 Jahre, sitzt wegen eines Konfliktes mit ihrer Schulsozialarbeiterin im Büro der Pädagogin. Die Fachkraft war dabei, als Yvonne mit ihrem Freund Ron vor zwei Tagen einen lauten Disput auf dem Schulhof hatte (Ron ist kein Schüler der Schule). Die Schulsozialarbeiterin versuchte, die Situation zu moderieren, was nicht gelang. Am darauf folgenden Tag beleidigte Yvonne die Schulsozialarbeiterin mit einer Serie von abwertenden Bemerkungen in der öffentlichen Situation „vor allen Augen“ (circa sechs SchülerInnen und eine Lehrerin). Sie sei eine „Scheiß-Einmischerin“, „völlig unfähig“, „hohl“, „daneben“. Yvonne streitet beides ab – einen angeblichen Vorfall mit Ron und „starke Beleidigungen“ der Sozialarbeiterin. Die Sozialarbeiterin und Yvonne stehen seit einem halben Jahr in losem Kontakt. Die Stimmung in der Gesprächssituation ist distanziert. Die Sozialarbeiterin will zwar auch die Gründe für Yvonnens Verhalten herausfinden. Aber zunächst möchte sie die Schülerin mit ihrem Fehlverhalten (Beleidigungen; Abstreiten) konfrontieren.



Als **Wirkungsprinzipien und Strategien** können verwendet werden (Vorsicht: Nichts geht immer und überall! Entscheidend ist: Was ist das Ziel?):

- Kontakt herstellen (mittleres Maß an Zuwendung)
- Realitäten benennen, Tatsachen schildern
- Konfrontation klar und unmissverständlich kommunizieren, also nicht „hinhuschen“ (Gefahr: zu sanft)
- Nicht zu schroff sprechen (Gefahr: zu kalt)
- Nicht uferlos-schweifig reden; nicht laufend wiederholen, verteidigen, herleiten, „beweisen“, zurückrudern, abschwächen (Gefahr: verwirrend, den Kerngehalt vernebelnd)
- Keine Nebenbotschaften wie Vorwürfe, Schadenfreude, keine Abwertungen der Person
- Ausflüchte, Bagatellisierungen, Rumreden dezent oder deutlich stoppen
- Entlarven, Widersprüche nachweisen u. ä.
- Auf wichtige Punkte insistieren, Linie halten, an der Kernsache bleiben
- Forderungen, Erwartungen äußern, ggf. dabei eigenes Problem benennen („Was mich besonders getroffen hat ...“)
- Ggf. eigene Interessen, Gefühle, Motive verdeutlichen
- Gefühle beim Gegenüber wie Wut, Schrecken ... zulassen
- Alternativen aufmachen (entweder – oder)
- Bedingungen formulieren
- Konsequenzen aufzeigen (wenn – dann)
- Handlungsalternativen, Verhaltens-, Zustandserwartungen für die Zukunft formulieren (ggf. nicht im Konfrontationsgespräch, sondern später)
- Regelung treffen, ggf. ein gewisses Entgegenkommen zeigen
- Mit einer Brückenbotschaft schließen, etwa Interesse an Beziehungserhalt ansprechen
- Zeit zur Verarbeitung geben

Die **Sprechweise** sollte geprägt sein von:

- Ich-Botschaften
- Aussagen
- Fragen: Was hast du gemacht? Wieso / wozu? Was ist daran nicht ok? Wie willst du das in Ordnung bringen? Wie soll es in Zukunft laufen?

### **Auswertungsfragen**

- Ist die Konfrontation angekommen? Hat sie das Gegenüber erreicht?
- War sie wohldosiert?
- Wie verhielt sich der/die AdressatIn nach der Konfrontation?
- Ist es gelungen, die Bearbeitung der Problematik voranzubringen?
- Ist es gelungen, das Arbeitsbündnis aufrechtzuerhalten?

### **Mögliche „Fehler“**

- Ungünstiges Härteniveau
- Verschleiende Inkonsequenz
- Nachlegen, Rechtfertigen, ständige Wiederholung
- Mitgefühl, Sympathiebekundung, Lob, Anerkennung an der falschen Stelle

G. Keller erläutert am Beispiel eines LehrerIn-SchülerIn-Konfliktes, aber durchaus transformierbar auf konfrontative PädagogInnenstrategien nach einem Schüler-Schüler-Konflikt die **eher sanfte, weiche Konfrontation**: „Nach der Begrüßung nennt man den Gesprächsanlass, indem man in Form einer Ich-Botschaft das störende Verhalten benennt (...). Zugleich muss betont werden, dass man es nicht tolerieren kann. Schließlich wird auf die Regel verwiesen, die durch das Störverhalten verletzt worden ist. Alternativ könnte man den Schüler aber auch fragen, wie die entsprechende Regel heißt.

In diesem Stadium besteht die Gefahr, dass der Schüler in starken Widerstand geht, weil er sich durch die Konfrontation mit seinem Fehlverhalten gekränkt fühlt. Dieser Gefahr kann man entgegenwirken, wenn man auch das hervorhebt, was man an ihm gut findet und wertschätzt.

Nach dieser Einleitung wird die Sicht des Schülers erkundet. Er wird aufgefordert, den Konflikt aus seiner Sicht zu schildern. (...) Leugnet der Schüler wider besseren Wissens den Normbruch oder stellt er das Regularium generell in Frage, ist der Hinweis wichtig, dass es nicht verhandelbare Grenzen gibt, die für alle gelten.

Nach dem Austausch der Sichtweisen wird die Frage nach der Ursache des Störverhaltens gestellt. (...) ‚Wie kam es zu deinem Fehlverhalten?‘ Durch eine solche Frage verhilft man dem Schüler zur Selbstklärung. (...) (Nun) fasst man das bisher Gesagte, Erfahrene und Verstandene zusammen. Und man überlegt gemeinsam, wie das Ziel einer Verhaltensänderung erreicht werden kann. Die Lösungssuche kann durch folgende, den Änderungsehrgeiz herausfordernde Frage forciert werden: ‚Traust du dir eine Änderung zu?‘ (...) Die Verhaltensänderung, die der Schüler in Angriff nimmt, wird in Form einer Vereinbarung festgelegt, und zwar am besten schriftlich. (...)

Danach wird der Schüler gefragt, welche Unterstützung er braucht, um das Ziel sicher zu erreichen. (...) Zur Vereinbarung gehört auch die Terminierung einer Erfolgskontrolle.

Bevor der Schüler freundlich und motivierend verabschiedet wird, muss er auch über die Konsequenzen aufgeklärt werden, die bei weiterem Regelverstoß erfolgen“ (Keller 2010, 32 f.).

#### **E.4 Erkundungs- und Aufлагengespräch mit KonfliktkontrahentInnen**

**Einsatzüberlegungen:** Konfliktregulation kann auch direktiv angelegt sein. Dies wird dann der Fall sein, wenn Professionelle eigene Vorstellungen bzw. eigene Interessen haben. Der Grad der Vorab-Erkundung wird variieren. Wenn sich die Beteiligten schon länger kennen, wird die Planung eines angemessenen bzw. passenden „Programms“ schneller gehen. In einem letzten Schritt wird das „Programm“ gegenüber dem jungen Menschen präsentiert.

Zu den **drei Schritten:**

##### 1. Erkundungsgespräch

- Anlass und Grund für das Gespräch nennen, Zeit festlegen (z. B. 10 bis 20 Minuten)
- Ziel klar formulieren: Worin besteht das Problemverhalten? Was stört wen? Wieso ist das nicht in Ordnung? Was soll an die Stelle des Problemverhaltens treten?
- „Auf einer Skala von 1 bis 7, wo siehst du dich gerade?“  
1: „Ich bin, was dieses Verhalten betrifft, völlig in Ordnung, habe keinerlei Wunsch, etwas zu verändern.“ – 7: „Ich sehe großen Veränderungsbedarf bei diesem (meinem) Verhalten, besser heute als morgen.“
- „Was bringt dir das für Vorteile, wenn du dich so wie bisher verhältst?“; „Worauf würdest du verzichten, wenn du das nicht mehr machst?“ (Interesse zeigen. Meistens müssen die Jugendlichen mit dem Problemverhalten etwas aufgeben, was sie schmerzt.)
- „Was sind die Nachteile für dich, wenn du dieses Verhalten zeigst?“
- Ambivalenzen erspüren: „Das klingt ja so, als ob es da zwei Toms gibt, der eine sagt ....., der andere will .....,“
- Wie sehen deine Freunde / deine Familie das unerwünschte Verhalten (das Problem)?
- Was sind deine Ziele?

##### 2. Planung eines angemessenen bzw. passenden Programms (Auflagen)

- Welche Infos aus dem Erkundungsgespräch nutzen wir für welche Strategie: Empathie, Unterstützung, Druck, Belohnung, Bestrafung, Beziehungsangebote, Punktesystem etc. Oftmals ist es nötig, verschiedene Vorgehensweisen zu verknüpfen.
- Eventuell andere Beteiligte vorher informieren (Eltern, Jugendamt, LehrerIn etc.), vor allem, wenn man von ihnen Unterstützung erwartet oder ihre Billigung braucht.

### 3. Präsentation des Programms gegenüber dem jungen Menschen

- Gesprächs-Setting (Ort; Wer ist dabei, wer hat welche Rolle; Sitzpositionen)
- Begrüßung und Einführung
- (Non-)Verbale Zustimmung des jungen Menschen beobachten
- Verkünden der Auflagen
- Nicht diskutieren „ob“, aber ggf. „wie“ bzw. „wie anders“
- Ergebnisse festhalten und in schriftliche Form gießen, die je nach Ausgang „Auflage“, „Verabredung“, „Programm“, „Vereinbarung“ oder „Vertrag“ heißen kann

#### Das Wichtigste zu Konfrontationen im chronologischen Ablauf aus Sicht der konfrontierenden Person auf einen Blick

- Benennung der unbefriedigenden Situation, des beklagten Verhaltens
- Eigenen Anspruch formulieren; um Erfüllung einer Forderung bitten bzw. anordnen bzw. Auflage mitteilen
- Je nach Anspannungs-, Erregungsniveau des/der Konfrontierten erst Position begründen (Wieso? Was steht für mich dahinter?) oder Ärger, Unmut ... zulassen bzw. aufnehmen; Verständnis für die Reaktion des Gegenübers (des/der Konfrontierten) ausdrücken; ggf. Unterstützung bei der Wahrnehmung der Gefühle und Hilfe, sich den Gefühlen zu stellen
- Ggf. Bagatellisierung unterbinden; Widerlegen von Ungereimtheiten (Ausflüchten); Wiederholen der Erwartung bzw. Auflage
- Ggf. (zukunftsgerichtete) Verbindungsformel sprechen
- Nach Verkraftung: Reden über die Inhalte. Reden über das, was nun zu tun ist. Alternativen suchen, Tipps geben. Konsequenzen durchdenken. Ggf. Bedingungen für einen neuen Anlauf stellen und durchgehen

## F Umgang mit Mobbing

Bei der Mobbing-Intervention führen Professionelle Regie und werden ggf. auf mehreren Ebenen (Schule, Klasse, Einzelarbeit mit dem Opfer, Täter-Opfer-Gegenüberstellung, Elterneinbindung ...) aktiv.

**Einsatzüberlegungen:** Mobbing beginnt oft harmlos, wächst aber in eigendynamischen Entwicklungsprozessen zu einer zielgerichteten, wiederholten und länger dauernden Schädigung mit einem Ungleichgewicht der Kräfte heran. Folgen für die Opfer reichen von Leistungsabfall und Fernbleiben von der Schule über psychosomatische Beschwerden bis zu Angst, sozialer Isolation, Traurigkeit, Selbstabwertung und Suizidgedanken. Im Mittelpunkt von Intervention steht der Opferschutz. Eine Sekundärschädigung durch die Art der pädagogischen Aufarbeitung muss vermieden werden. TäterInnen und Mitmachende sind aus ihrer Verantwortung nicht zu entlassen. Holen Sie sich emotionalen Abstand und fachliche Impulse durch Aussprachen im KollegInnenkreis.

### Was ist Mobbing?

Mobbing kommt vom englischen „mob“ für Meute, randalierender Haufen; „to mob“ bedeutet pöbeln. Es bezeichnet einen Prozess der systematischen Ausgrenzung und Erniedrigung eines anderen Menschen, die von einer oder mehreren Personen betrieben werden. Diese feindseligen Handlungen geschehen mit einer gewissen Regelmäßigkeit. Nicht jeder Krach, jede Streiterei oder auch Schikane gilt als Mobbing. „Es geht um systematische und wiederholte Aggressionen gegenüber Schwächeren, nicht um Rangeleien gleichstarker Personen. Die Opfer geraten zunehmend ins soziale Abseits und trauen sich immer weniger, Hilfe zu holen. Tätern geht es primär um Selbstbestätigung, genauer um das Erleben von Macht und um Geltung in gruppeninternen Hierarchien. (...) Die Angreifer sind selten allein. Assistenten und Unterstützer helfen mit“ (Senatsverwaltung für Bildung ... Mobbing 2011, 3). Mobbing ist also asymmetrisch (es besteht ein Machtungleichgewicht) und vorsätzlich angelegt.

Mobbing kann ein Angriff auf die Möglichkeit, sich mitzuteilen, auf soziale Beziehungen und das soziale Ansehen sein. Als Ausdrucksformen gelten: verächtliche Blicke, abwertende Mimik; Schweigen, Sich-Abwenden, Wegsetzen, wenn das Opfer sich nähert; herabsetzende Kommentare, etwa zum äußeren Erscheinungsbild oder zu sprachlichen Besonderheiten; Verbreiten von Gerüchten und Verleumdungen; Aussprechen von Drohungen; Erpressungen; Verweigerung der Zusammenarbeit; physische Gewalt (Kneifen, Schlagen, Bein stellen, Festhalten); Verstecken und Beschädigen von Kleidung und Schulsachen. Nicht zu unterschätzen ist das „stumme“ Mobbing (Verachtung, Nichtbeachtung, systematische Ausgrenzung). Eine besondere Form stellt das Cybermobbing dar. Die häufigsten Mobbing-Aktivitäten sind in der Reihenfolge: hinter dem Rücken sprechen; Gerüchte, Lügen verbreiten; Schimpfwörter, Spitznamen; lächerlich machen.

Mobbing tritt am häufigsten zwischen der 6. und 10. Jahrgangsstufe auf. Meistens stammen TäterInnen aus derselben Klasse wie die Betroffenen. Phasenstrukturell werden zuerst punktuell Gemeinheiten platziert, dann wird systematisch und fokussiert geschädigt; schließlich verfestigt sich die Ausgrenzung. Dabei gibt es betreibende HaupttäterInnen, HelferInnen, MöglichmacherInnen.

## **Umgang mit Mobbing**

### 1. Maßnahmen auf Schulebene

- Fragebogenerhebung zum Ausmaß von Mobbing an der Schule
- Gestaltung eines Pädagogischen Tages bzw. einer LehrerInnenfortbildung
- Befassung mit Mobbing in der Schulkonferenz
- Verbesserung der Pausenaufsicht
- Einrichtung eines mit einer Vertrauensperson besetzten Kontakttelefons
- Steigerung der Kooperation von Eltern und Schule (wenn Mobbing auf Klassenebene bearbeitet wird, sind ein Elternbrief und ein Elternabend unerlässlich)

### 2. Maßnahmen auf Klassenebene

- Einführung von Klassenregeln (schriftliche Verbotliste; Sanktionskatalog; Gebotssammlung)
- Aufarbeitung von Vorkommnissen
- Diskussion von Problemen wie Cliquendruck, AußenseiterInnen ...
- Bearbeitung von Konfliktsituationen im Rollenspiel
- Soziales Kompetenztraining
- Erhebung unter den SchülerInnen:
  - Was ist Mobbing? Was ist noch „Scherz“, wann „hört der Spaß auf“? Was sollte geächtet werden?
  - Was wünschst du dir von der Klasse und von den Lehrkräften, wenn Mobbing auftritt?
  - Welche Regeln könnten wir vereinbaren, um Opfer zu schützen und TäterInnen in die Schranken zu weisen?

### 3. Maßnahmen auf der individuellen Ebene / Arbeit mit dem/der gemobbten SchülerIn

- Opferleid ernstnehmen; keinen pauschalen („billigen“) Trost spenden
- Geplante Schritte mit dem Opfer absprechen.
- Mobbingtagebuch führen, mit Selbstreflexion:
  - Übergriffe protokollieren
  - Was könntest du in Zukunft mehr, was weniger tun, damit sich deine Lage verbessert
  - Formulieren eigener Wünsche, Bedürfnisse: „Ich will...“; „Ich habe ein Recht auf...“
- Bewältigungstraining: Wie könnte ich mich schützen, wenn wieder einmal „X, Y, Z über mich herfallen“
- Für Opfer: Rückhalt bei Verbündeten suchen
- Gespräche mit Opfern und TäterInnen führen (getrennt; gemeinsam – hohe Vorsicht bei direkter Konfrontation), ggf. TäterIn-Opfer-Gespräch mit Moderation durch außenstehende Person
- Verantwortungsübernahme des Haupttäters bzw. der Haupttäterin und der Mitlaufenden erwirken
- Täterbezogen für soziale Kontrolle sorgen
- Gutwillige schweigende Mehrheit aktivieren
- Einbeziehung der Eltern der/des TäterIn und Opfer
- Ggf. professionelle externe Hilfe bzw. Schulaufsichtsbehörde einschalten
- Klassen- / Schulwechsel betroffener SchülerInnen
- Ggf. Strafanzeige bei der Polizei

(Siehe auch Taglieber: Berliner Anti-Mobbing-Fibel o. J.)

Das Wichtigste zur Arbeit bei Mobbing auf einen Blick

- Keine vermeintlich guten Ratschläge geben. Aufmerksam sein, zuhören, bestärken, über Geschehenes, Erlebtes, über Gefühle wie Trauer, Verzweiflung, Angst, Scham, Wut, Rachephantasien zu sprechen
- Fakten sammeln
- Gemeinsam und abgestimmt handeln
- Erholungsräume für Opfer schaffen
- Ursachen analysieren
- Arbeit mit dem Täter bzw. der Täterin
- Umfeld einbinden



## G Mediation

Mediation wird eingesetzt, wenn beide Parteien einen Entstehungsanteil am Konflikt erleben bzw. annehmen können und ein Lösungsinteresse besteht. Die Rolle der MediatorInnen ist neutral, ergebnisoffen und prozessregulierend im Sinne der Förderung von Bedingungen für eine gute Lösung angelegt.

**Einsatzüberlegungen:** Mediation ist sinnvoll, wenn folgende Voraussetzungen vorliegen: Der Konflikt kann nicht oder nur unzureichend in direkten Gesprächen bzw. Verhandlungen gelöst werden. Die Konfliktaustragung befindet sich in einer Sackgasse. Die Streitenden haben ein Interesse an einer Regelung; eine einvernehmliche Konfliktlösung wird von den Beteiligten angestrebt. Es gibt keine gravierenden Machtunterschiede. Es bleibt genügend Zeit, um eine Lösung zu erarbeiten (vgl. Besemer 1997). In der Regel wird eine Freiwilligkeit der Teilnahme am Mediationsverfahren vorausgesetzt. An manchen Schulen gilt Mediationsteilnahme allerdings als Alternative zu Disziplinarmaßnahmen, so dass von eingeschränkter Freiwilligkeit ausgegangen werden muss.

### Was ist Mediation?

Ein zentraler Teil der Konfliktkultur an der Schule sind Konzepte der Mediation. Mediation enthält den lateinischen Begriff „media / medium“ (Mittler, Vermittlung). Der/die MediatorIn (Mittelsmann, Vermittler) ist jemand, der durch Moderation (lat. moderare, mäßigen) dafür Sorge trägt, dass die Konfliktparteien ihren Streit untersuchen und beidseitig akzeptable Auswege finden. Der/die MediatorIn kann eine Lehrkraft, ein/e SchulsozialarbeiterIn, ein Elternteil, ein/e SchülerIn sowie eine andere schulexterne Person sein. Ist der/die MediatorIn ein/e SchülerIn, spricht man von Peer-Mediation (engl.: Gruppe der Gleichaltrigen, Gleichgesinnten), KonfliktlotsIn oder Schülerstreitschlichtung. Die Aufgabe des unbeteiligten Dritten ist es, zwischen Streitenden einen Prozess der Schlichtung in Gang zu setzen und durch den Verständigungsprozess zu führen. Im Gespräch werden Interessen und Bedürfnisse benannt und bewusst gemacht, um später Möglichkeiten des Ausgleichs zu finden. Die Konfliktparteien werden aktiv in die Konfliktlösung einbezogen. Nicht der/die MittlerIn löst den Konflikt, sondern die KontrahentInnen selbst. Der/die MediatorIn organisiert den Gesprächsverlauf und achtet dabei auf Fairness unter den Streitenden. Statt nach Schuld und Unschuld zu suchen oder danach zu fragen, wer angefangen hat, werden Differenzen so bearbeitet, dass zukünftig ein spannungsfreier Umgang wieder möglich ist.

Aufgabe der MediatorInnen ist die Entwicklung eines durch Fairness geprägten Klimas und die unparteiische Unterstützung der Konfliktparteien bei der Aufhellung ihres Konfliktes. Dabei sollen die AntagonistInnen selbst eine Lösung des Konfliktes suchen, die zum Streitgegenstand und zu den Personen passt. Folgende **Prinzipien und Haltungselemente** sind für eine konstruktive Konfliktlösung besonders wichtig:

- Aktivierung eines offenen Gespräches über verschiedene Sichtweisen

- Getrennte Behandlung von Mensch und Problem
- Ausrichtung auf Interessen, die in vertretenen Positionen verborgen sind
- Entdeckung von Wegen und Entscheidungen, durch die alle Beteiligten Gewinn erzielen
- Vermittlung von Respekt und Wertschätzung

Als **Techniken** werden eingesetzt: aktives Zuhören; Spiegeln; Zusammenfassen; Paraphrasieren; Brainstorming. Fünf Phasen sind charakteristisch für einen Mediationsprozess:

- Einführung (Regeln und Ziele klären)
- Sichtweisen der Parteien in Erfahrung bringen (Standpunkte werden vorgetragen, MediatorInnen geben die Standpunkte in den Kerngehalten prägnant wieder, fassen zusammen)
- Konfliktherhellung (Motive, Gefühle, Interessen der Parteien herausfinden)
- Gemeinsam befriedigende Konfliktlösung suchen: Beispiel: „Was wünschst du dir? Und was bist du bereit zu tun, damit der Streit beigelegt werden kann?“
- Vereinbarung treffen und dokumentieren

### Die Schritte der Vermittlung

Zum Ablauf einer Vermittlung. Vor Beginn der Schlichtung ist es sinnvoll, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Die Streitenden sollten nicht allzu dicht beieinander sitzen. Es müssen ausreichend Stifte und Papier für die Lösungssammlung sowie Vereinbarungsformulare bereitliegen. Vorab sollte eine zeitliche Begrenzung festgelegt werden. Folgende Schritte durchläuft das Verfahren:

#### 1. Einleitung und Zustimmung zur Vermittlung

Begrüßung

Rolle des Schlichters bzw. der Schlichterin klären

Regeln des Gesprächs benennen und erläutern (Vertraulichkeit; ausreden lassen; Verbot von Beleidigungen; ausreichend Darstellungszeit für jeden)

Einholung der Zustimmung

#### 2. Sichtweisen in Erfahrung bringen

Ziel in dieser Phase ist es, die Situation aus Sicht der KontrahentInnen herauszuarbeiten. Deutlich soll werden, wie jede/r die Situation sieht. Die Wahrnehmung der eigenen und fremden Position ist wichtig, nicht die Vereinheitlichung oder die Suche nach Schuldanteilen. Folgende Schritte werden gegangen:

- Sichtweisen des Konfliktes darlegen lassen und anhören: „Bitte stellt nun nacheinander, ohne zu unterbrechen, eure Sicht des Konfliktes dar.“; „Bitte erzähle, was passiert ist.“
- Spiegeln, aktives Zuhören und Zusammenfassung durch den/die VermittlerIn findet in der Folge statt. Beispiel: „Tobias, Lars hat dich mit Sabrina aufgezogen, er hat dir eine heruntergehauen und dein Hemd unabsichtlich zerrissen. Stimmt das? (...) Tobias hat dich mit der Fünf bloßgestellt, dich beim Hausmeister weggeschubst, dir in den Magen geboxt und dich in den Schwitzkasten genommen. Das war doch so?“, „Ja, das stimmt.“
- Ggf. Ergänzungen durch die Parteien: „Möchtest du noch etwas hinzufügen?“

### 3. Konflikterhellung durch aktives Zuhören und Klärung der Interessen, Gefühle, tieferen Bedürfnisse

- Die Grundannahme ist: Hinter der Position, dem Standpunkt, den ich durchsetzen will, stehen Interessen, Ziele, Gründe, Absichten. Aufgabe des/der MediatorIn ist die Herausarbeitung der begleitenden Gefühle: „Was hast du in dem Moment, dabei, danach gefühlt?“ Zudem soll herausgefunden werden, was sich hinter den Positionen verbirgt: „Was möchtest du?“; „Was bezweckst du damit?“; „Was hast du von dem Streit?“; „Hilft dir Zuschlagen ... dabei, das zu erreichen, was du willst?“; „Was willst du eigentlich?“; „Wozu willst du das?“; „Worum geht es dir?“; „Was stört dich an ihm?“; „Hast du dich verletzt gefühlt?“; „Warum, denkst du, hat er ...?“; „Was würdest du denken, wenn du der andere wärst?“ Grundlegendere Bedürfnisse sollten in diesem Schritt zur Sprache kommen: gesehen werden; dazu gehören; anerkannt sein; sich sicher fühlen; Teil einer Gemeinschaft sein; Ansehen haben ...
- Ggf. erfolgt eine verdichtende Zusammenfassung, die jede der Parteien in ihrer Eigenheit spiegelt.
- Schließlich sollen gemeinsame und unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse bestimmt werden: „Eure (gemeinsamen) Interessen sind ...“; „Euch trennt ...“

### 4. Gewinner-Gewinner-Lösungen

Mit Hilfe des Brainstormings werden nun möglichst verschiedene Lösungen zusammengetragen. Die KontrahentInnen denken in zwei Richtungen: Was bin ich bereit zu tun? Was erwarte ich vom anderen? Dabei gilt es Lösungen zu suchen, mit denen beide Seiten leben können. Anschließend werden die zusammengetragenen Lösungen bewertet.

- Gesucht wird nach Lösungen durch „Gedankensturm“ (Brainstorming), ohne dass die andere Seite dazu kommentieren darf. Aufgefordert wird, auch an Lösungen zu denken, die beiden helfen können: „Was könntet ihr in Zukunft anders machen?“; „Was könnte man tun, um den Konflikt zu lösen?“; „Sagt mal alles, was euch in den Sinn kommt, um euer Problem gut zu lösen. Nennt so viele Lösungen wie möglich. Denkt auch an ungewöhnliche Vorschläge.“
- Lösungsideen werden zunächst ohne Bewertung notiert. Eventuell kann die Vermittlungsperson auch eigene Ideen einbringen, wenn die Konfliktparteien nicht weiterkommen.
- Anschließend werden brauchbare Lösungen von den Streitenden markiert und unpassende gestrichen.
- Dann überprüfen Streitende und Vermittlung die Lösungen nach den Kriterien Fairness, Wirksamkeit und Umsetzbarkeit: „Ist das fair?“; „Kannst du das machen?“; „Glaubst du, dass es so funktioniert?“; Wenn ihr diese Möglichkeit wählt, was ergeben sich dann für Konsequenzen?“

### 5. Vereinbarung

Im guten Fall ist eine Lösung gefunden worden, die: wirksam ist (die Anliegen werden geklärt und die Probleme gelöst); konkret ist (wer macht was, wann, wo, wie); realistisch ist (mit den vorhandenen Mitteln umsetzbar); ausgewogen ist (beide Parteien investieren und gewinnen).

Um eine spätere Evaluation der Mediationsarbeit zu ermöglichen, sollte ein kurzer Fragebogen entwickelt bzw. ein Kurzprotokoll ausgefüllt werden (s. u.).

Schritte in dieser fünften Phase sind:

- Erstellung eines Handlungsplanes: „Was soll jeder genau machen?“
- Aufzeichnung und Vorlesen / Durchgehen der Vereinbarung
- Überprüfung: „Denkt ihr, dass das klappt?“
- Unterschreiben durch die Streitenden und die/den MediatorIn
- Dank für die Mitarbeit und Würdigung des Ergebnisses
- Verweis darauf, dass die Parteien ggf. zu einem weiteren Gespräch kommen können
- Besiegelung und Verabschiedung durch Händedruck
- Ausfüllung eines Fragebogens (Kurzprotokolls) durch den/die VermittlerIn

Ein komplexes Beispiel verdeutlicht dynamische Verwobenheiten und zeigt Arbeitsweisen, die auf besondere Qualifizierung verwiesen sind. In diesem Konflikt gab es drei weibliche Haupt- und zwei männliche Nebenfiguren: drei junge Mädchen unterschiedlicher Herkunft als Konfliktparteien und zwei Männer im Hintergrund, über die nicht viel bekannt war, außer, dass sie einem Mädchen Schläge androhten. „Bei dem Beispiel geht es darum, wie aus einem Tratsch ein Stadtteilproblem wird. Es fing damit an, dass ich im Jugendzentrum Szenen mitbekommen habe, in denen Monir, ein 13-jähriges iranisches Mädchen telefonierte, rausrannte und über Drohungen erzählte: ‚Die Offenbacher wollen mich schlagen ...‘ Sie erzählte, dass es sich bei den Anrufern um Freunde von Farina, ihrer 15-jährigen Freundin, handelte und um den Vorwurf an sie, sie sei ihrem Freund untreu: ‚Ich soll gesagt haben, sie hätte noch einen Freund.‘

Aus meiner Sicht ging es in dem Konflikt um Neid, Eifersucht und Sich-wichtig-Machen. Die zentralen Konfliktparteien waren drei Mädchen: die erste war Monir, die die telefonische Drohung erhalten hatte. Die zweite war Farina aus Ex-Jugoslawien mit ihrem dreißigjährigen Freund. Die dritte war Evelyn, eine vierzehnjährige Deutsche (...). (Bericht der Mediatorin, KT)

Folgende Elemente im Handeln der Mediatorin waren (...) wichtig (Kommentar der Autorin zum Handeln der Mediatorin, KT): Sie griff diffuse, dramatische Signale auf (Telefonanrufe, spannungsvolle Atmosphäre, Rausrennen) und reagierte auf Androhung von Gewalt durch einen Freund mit einem Vermittlungsangebot zwischen den drei Mädchen. (...) Sie zeigt eine zugewandte Bereitschaft, ein pubertäres, ziemlich verwickeltes Beziehungsknäuel ernstzunehmen. Sorgfältig und mit Erfolg entwirrte sie die Fäden, das heißt die Dynamik von Wichtigtuerei und Tratschbedürfnis, und darunter liegender Eifersucht, Neid und Verlustangst zwischen den Mädchen. Die Streitparteien konnten mit ihrer Hilfe nachvollziehen, ‚wie alles entstanden ist‘. (...) Kinder und Jugendliche können vom Mediationsverfahren profitieren, wenn sie daraus die Erfahrung mitnehmen, dass es überhaupt zwischen Triumph oder Gesichtsverlust, Sieg oder Niederlage noch eine dritte Alternative gibt, um aus Konflikten herauszukommen. Andererseits kann ihnen Mediation nicht als Allheilmittel nahegebracht werden, da sie in ihrem Alltag, wo häufig das Gesetz der Stärke gilt, auch auf andere Formen der Selbstbehauptung angewiesen sind“ (Quelle unbekannt; 151 ff.)

## Projekt Schülerstreitschlichtung

Der Erfolg eines Peer-Mediations-Konzeptes ist abhängig von der Unterstützung der Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen. Zum einen sind qualifizierte Betreuungslehrkräfte notwendig, die die ausgebildeten StreitschlichterInnen als Gruppe begleiten und beraten. Zum anderen müssen möglichst viele Lehrkräfte an der Schule Jungen und Mädchen ermutigen, die Klärungshilfe der Peers in Anspruch zu nehmen.

Rückmeldungen gerade von jüngeren SchülerInnen zeigen, dass sich die KontrahentInnen von Peer-MediatorInnen ernstgenommen und bei ihnen gut aufgehoben fühlen. Welche **Probleme** werden berichtet?

### Ansprüche des Verfahrens

Die Einhaltung der Schrittfolge ist ein Akt, der Disziplinierung der KontrahentInnen und Selbstdisziplin verlangt. Neutralität ist dann gefährdet, wenn der/die SchülerIn sich als sympathisierend mit einer Partei erlebt. Die Enthaltbarkeit beim Finden von Lösungen ist zunächst sehr ungewohnt.

### Art der Konflikte

Streitschlichtung durch SchülerInnen hat ihre Grenzen bei komplizierten und hartnäckigen Konflikten. Da, wo erheblich gegen die Schulordnung verstoßen wird, wo harte Gewalt zu bearbeiten ist, wo starke Verhaltensstörungen einzelner SchülerInnen die Vereinbarungsfähigkeit beeinträchtigen, hat Schülerstreitschlichtung nichts zu suchen. Viele ernsthafte Konflikte zwischen Jugendlichen hängen mit schwierigen psychischen Konstellationen mindestens eines der Antipoden zusammen. Hier kommt Streitschlichtung an eine klare Grenze. Es sind eher die jugendkulturellen Spannungen und die aus dem alltäglichen Zusammensein vieler unterschiedlicher Menschen rührenden kleinen Konflikte und Zwistigkeiten, die die Peer-MediatorInnen auf den Plan rufen sollten. Gefährlich ist es, wenn die Verantwortung für die Entwicklung einer Konfliktkultur an die SchülerInnen abgegeben wird. Wegschauen von Lehrkräften, weil es ja nun die StreitschlichterInnen gibt, ist nicht statthaft. Die Delegation der Aufsichtsfunktion in Pausen ist z. B. nur dann legitim, wenn eine Lehrkraft als verantwortliche Pausenaufsicht in der Nähe ist, die jederzeit zur Hilfe gerufen werden kann.

### Akzeptanzprobleme bei SchülerInnen

Viele Schulen berichten, dass ab Jahrgangsstufe 8 die Nachfrage nachlässt und das Angebot von älteren SchülerInnen nicht ernstgenommen wird. Provokant gesprochen: Die „harten Jungs“ lächeln milde über die Friedensstifter, die in ihren Räumen auf AdressatInnen warten.

### Akzeptanzprobleme bei LehrerInnen

Die Praxis zeigt, dass nicht wenige LehrerInnen in Anbetracht der immer knappen Zeit Streit lieber schnell selbst regeln, aber nicht selbst schlichten oder gar aufwändige Vermittlungsverfahren in Schülerregie ermöglichen.

### Entfremdung von Gleichaltrigen

An einigen Schulen haben die StreitschlichterInnen ein problematisches Image. Dankesworte und Buchpreise der Schulleitung können ein Image des „angepassten Lehrerhelfers“ wo-

möglich noch festigen. Peer-Gebote wie „Verpfeife niemanden!“ oder „Hart macht stark!“ können sich mit Forderungen der Erwachsenen wie „Die Wahrheit muss auf den Tisch!“ und „Friede tut gut!“ zum Nachteil der SchlichterInnen „beißen“.

#### Schulorganisatorische Probleme

Oft ist es nicht leicht, geeignete Zeiträume zu finden, zu denen SchlichterInnen auftretende Probleme aufarbeiten und junge nachwachsende Konfliktprofis geschult werden können.

Daraus resultieren diese **Grenzen der Streitschlichtung:**

#### Begrenzte Einsatzmöglichkeiten sind anzuerkennen

Psychische Probleme von SchülerInnen sollten kein Schlichtungsgegenstand sein. In die Schülerhand gehören Konflikte dann in der Regel nicht, wenn ein Kind grundsätzlich schlecht in die Klasse integriert ist und der Konflikt dafür symptomatischen Charakter hat. Ältere SchülerInnen können Mediationsangebote als peinlich bzw. das Sich-Öffnen und Gefühle zeigen als „gefährlich“ erleben.

#### Pädagogische Gesamtverantwortung ist nicht delegierbar

Die richtungsweisende Konfrontation in schwierigen pädagogischen Konflikten verbleibt bei den LehrerInnen.

**Günstig** für die Entwicklung von Peerkonzepten sind folgende Faktoren:

#### Förderung durch Schulleitung und Akzeptanz durch Lehrkräfte

Viele Praxisberichte machen deutlich, dass das Kollegium in regelmäßigen Abständen auf Konferenzen daran erinnert werden muss, das Projekt wohlwollend zu begleiten.

#### Einbettung in ein pädagogisches Gesamtkonzept

Unverbundene, frei schwebende pädagogische Module von Einzelinteressierten können in der Schule kaum Wirkung entfalten. Konfliktkultur und Streitschlichtung können nur als Teil eines Ganzen gesehen werden. Flankierende Arbeit in den Klassen und im Kollegium ist nötig. Die soziale Schulqualität hat in der pädagogischen Schulentwicklung einen beschriebenen Stellenwert einzunehmen. Dann können vorgestellte Ansätze ihre Potenziale entfalten.

#### Information und Aktivierung der Schülerschaft

Oft werden in einem Schaukasten der Schule bzw. in der Schülerzeitung Namen und Fotos der SchlichterInnen veröffentlicht. Auch die Öffnungszeiten des Schlichtungsraumes bzw. das Schlichtungsprozedere werden von den KlassenlehrerInnen verkündet. Teilweise haben StreitschlichterInnen auch ein Merkblatt verfasst, das alle neuen SchülerInnen der Schule und ihre Eltern bekommen. Ein Beispiel aus Duisburg: „In den 5ten Klassen stellen die Schlichter(innen) sich jeweils zu zweit bei den Neulingen vor (...). Gefragt wird, warum sie eine Schlichtungsausbildung gemacht haben, welche ganz persönlichen Erfahrungen sie bisher gesammelt haben und wie ihr Verhältnis zu den Lehrern ist. Ein bis zwei Unterrichtsstunden werden je nach Klasse für eine Heranführung an das Schlichtungsverfahren benötigt. Hier soll um das Vertrauen der Kleinen geworben werden. Im Mittelpunkt steht somit

auch die Zusicherung der Verschwiegenheit gegenüber den Lehrern, die keinen Zugang zum abschließbaren Aktenschrank des Schlichterraumes haben (...). Danach werden Beispiele für mögliche Konflikte genannt, teilweise im Rollenspiel vorgeführt und besprochen. Ein Schlichtungsgespräch wird simuliert (...). Dabei lernen die Angesprochenen die Schlichtungsformulare kennen und haben die Möglichkeit zu weiteren Fragen, (...) bevor man einen gemeinsamen Gang durchs Gebäude macht, der alle Stationen des Schlichtungsvorgehens durchläuft: Sammelstelle mit Briefkasten (falls man einmal keine Schlichter/innen antrifft), der Einsatzplan mit den Fotos der Schlichter/innen und ihren jeweiligen Pausendiensten und zuletzt der Schlichtungsraum selbst. Hier steht auch der runde Tisch, der die Verbundenheit aller Parteien schon optisch verdeutlicht“ (Gropp u. a. 2003, 20). StreitschlichterInnen sind keine „Spitzel“ und „HilfspolizistInnen“. Das Verfahren lebt von dem Vertrauen der SchülerInnen in die Schlichtung und darf nicht für schulische Zwecke vereinnahmt werden. Auch in der Schlichtung gibt es Erfolge und Misslingen. Nicht jeder Konflikt kann gleich effektiv bearbeitet werden. Nicht alle SchülerInnen nutzen das Peer-Angebot. Dieses wird sogar nicht selten belächelt und als „uncool“ abgelehnt. Auch von Zweckentfremdung wird vereinzelt berichtet. In den Pausen machten sich mancherorts einzelne SchülerInnen einen Spaß daraus, den Schlichtungsraum aufzusuchen, um dort (mit Hineinlappen in die Unterrichtszeit) einen fingierten Streit schlichten zu lassen.

Einige Schulen gründen zunächst eine AG Streitschlichtung. Immer werden die schulischen Gremien eingebunden (Elternrat, Schulkonferenz, SchülersprecherInnen, Konferenz der Lehrkräfte), um diesen Weg der pädagogischen Schulentwicklung mitzudenken und bei der Umsetzung zu unterstützen. Konkrete Schritte können sein: Die Initiative an einer Schule entsteht aus dem Kreis der SchülerInnen bzw. LehrerInnen. Die Schulleitung zeigt sich interessiert. Möglichst viele Lehrkräfte erklären sich bereit, im Rahmen einer ein- bis zweitägigen schulinternen Lehrerfortbildung mit dem Ansatz bekannt zu werden. Zwei bis fünf SpezialistInnen aus der Pädagogenschaft finden sich für ein circa viertägiges Training zusammen. Eine bestimmte Zahl von SchülerInnen (circa zehn pro Schule) absolviert die fünf- bis acht-tägige Qualifizierung. Die fortgebildeten Lehrkräfte nehmen als Co-TrainerInnen aktiv teil. Nach der Installierungsphase an der Schule gibt es einen oder zwei Trainingstage für Fallbesprechungen und die Klärung weiterer offener Fragen mit den AusbilderInnen.

### **Checkliste zur Installierung von Streitschlichtung (Müller 2001)**

#### Planungsphase

Information des Kollegiums; ggf. Fortbildungstag für alle Lehrkräfte

Notwendigkeit: mindestens 75 %-Zustimmung des Kollegiums

Bildung einer Gruppe von betreuenden PädagogInnen

Projekttag für SchülerInnen zur konstruktiven Konfliktlösung

Nachbesprechung

Auswahl der StreitschlichterInnen

#### Umsetzungsphase

Ausbildung der PädagogInnen

Ausbildung der SchülerInnen  
 Erarbeitung der Ablauforganisation der Schlichtungsprozesse; Dienstplanung  
 Raumbestimmung und -gestaltung  
 Öffentlichkeitsarbeit  
 Regelmäßige Treffen der StreitschlichterInnen zur Praxisbegleitung  
 Regelmäßige Information des Kollegiums

#### Auswertung

Vernetzung der SchülerInnen mit anderen Schlichterprojekten  
 Auswertung der Fragebögen

#### Entwicklung des Projektes

Jährliche Auswahl und Ausbildung des nachfolgenden Jahrgangs

An einigen Schulen ist der Schlichtungsraum täglich in den großen Pausen geöffnet und durch die SchlichterInnen besetzt. Teilweise sind die StreitschlichterInnen (sogar mit kenntlich machenden Kappen oder T-Shirts) in den Hofpausen unterwegs. An anderen Schulen wird der Schlichtungsraum nach Bedarf und Vorprüfung der Lage (Sondierung) geöffnet. Streitende SchülerInnen, die an einer Vermittlung interessiert sind, müssen sich bei ihren KlassenlehrerInnen oder den verantwortlichen SchlichtungslehrerInnen melden. Diese verteilen nach Rücksprache mit den SchlichterInnen Termine, die in der großen Pause liegen, aber auch bis in die folgende Unterrichtsstunde reichen können. Wiederum andere Schulen lassen Schlichtungsgespräche am frühen Nachmittag nach Unterrichtsende stattfinden. Teilweise werden SchlichterInnen in einer AG-Stunde pro Woche zusammengeführt.

#### **Kurzprotokoll** (vgl. Müller 2001)

Nr.                                  Datum:                                  Klasse(n)                                  Geschlecht (m/w)

Ort des Vorfalls (Bus, Klassenraum, Flur, Turnhalle / Umkleideraum, Pausenhof, Schulnähe, außerhalb, ...)

Zeitpunkt des Konflikts

Art des Konflikts (Gerücht, Belästigung, Quälen, Drohung, Bedrohung, Beschimpfung mit Ausdrücken, Schlagen, Sachbeschädigung, Lächerlich-Machen / Bloßstellung, ...)

Mediation gewünscht von SchülerIn, LehrerIn, Schulleitung ...

Unterschrieben (ja/nein)

Absprache gehalten (ja/nein) (Nachfrage nach einem Tag, einer Woche, einem Monat...)

#### **Schriftliche Einladung zu einem Schlichtungsgespräch**



Liebe/Lieber .....

Am .....ist etwas vorgefallen, was dich und ..... (das Kind, die Jugendliche, den/die PädagogIn) ziemlich aufgeregt hat. (Eventuell in einem Satz konkret und neutral beschreiben, was vorgefallen ist, z. B.: Bei einer Rangelei um ein Basecap kam es zu einer Beschädigung deines Kapuzenpullis.)

Dieser Vorfall steht noch zwischen euch. Ich gehe davon aus, dass Ihr beide ein Interesse daran habt, wieder besser miteinander klarzukommen. Dazu kann ein Schlichtungsgespräch dienen, wo Ihr beide erzählen könnt, wie es zu dem Vorfall gekommen ist und was euch genau verletzt oder geärgert hat. Anschließend können wir schauen, ob Ihr mit einer Wiedergutmachung den Vorfall aus der Welt schaffen könnt. Ich werde euch beide offen anhören; ich werde für keinen von euch Partei ergreifen; ich werde versuchen, euch bei der Entwicklung von Ideen für die Wiedergutmachung zu unterstützen.

Komme bitte am .....nach/in..... zu mir. Bringe bitte 60 Minuten Zeit mit. Wenn du noch Fragen hast, schreibe eine Mail an ..... oder rufe mich bitte an unter: .....

Deine Susi Schlichter

#### Das Wichtigste zur Schrittfolge bei Mediation auf einen Blick

1. Einleitung und Zustimmung zur Vermittlung  
Rolle, Regeln, Einholung der Zustimmung
2. Sichtweisen in Erfahrung bringen
3. Konflikterhellung durch aktives Zuhören und Klärung der hintergründigen Interessen, Gefühle, tieferen Bedürfnisse
4. Gewinner-Gewinner-Lösungen
5. Vereinbarung  
Erstellung eines Handlungsplanes: „Was soll jeder genau machen?“, Durchgehen der Vereinbarung, Überprüfung: „Denkt ihr, dass das klappt?“

**SCHLICHTUNGSFORMULAR**

Konfliktpartei A:

Konfliktpartei B:

\_\_\_\_\_ Kl.:

\_\_\_\_\_ Kl.:

Termin der Schlichtung: \_\_\_\_\_

Raum:

Schlichter/Schlichterin: \_\_\_\_\_

Klasse:

Worum ging es?

Meinungsverschiedenheit ( )

körperlicher Angriff ( )

Beschädigung einer Sache ( )

Beleidigung ( )

Verletzen einer Regel ( )

Wegnehmen einer Sache ( )

Sonstiges: \_\_\_\_\_

**VEREINBARUNG**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

Wir nehmen die Vereinbarung an:

Konfliktpartei A

Konfliktpartei B

Schlichterin/Schlichter

## **H Täter-Opfer-Ausgleich mit Wiedergutmachung**

Das Verfahren ist angezeigt bei Konflikten mit klarem einseitigem Verursachungsanteil einer Partei und wird durch eine qualifizierte Fachkraft (LehrerIn; SozialarbeiterIn) geleitet.

**Einsatzüberlegungen:** Das Ziel ist, aus einer hierarchisch höheren Position mit Kindern und Jugendlichen normenverdeutlichend zu arbeiten. Der verantwortliche Pädagoge bzw. die Pädagogin muss mit so viel Macht ausgestattet sein, dass er/sie den/die SchülerIn einbestellen kann. Auch wenn mit TäterInnen ggf. „werbend“ gearbeitet wird, steht fest (ggf. allerdings erst im Verlauf der Konfliktbearbeitung): Der Konfliktanteil liegt ganz überwiegend auf einer Seite. Die prozessverantwortliche Fachkraft hat bzw. gewinnt eigene Ideen dazu, wer Unrecht getan hat und wem Unrecht geschehen ist.

### **Was wird mit dem Täter-Opfer-Ausgleich bezweckt?**

Nachdem der Konflikt von einem Erwachsenen bemerkt und ggf. weitergeleitet wurde, werden die Kinder bzw. Jugendlichen zum Täter-Opfer-Gespräch mit Wiedergutmachung eingeladen. Ängste, die den Täter umtreiben („Alle machen mir Vorwürfe“ etc.), sind ernstzunehmen und wenn möglich aufzulösen. Allerdings dürfte eine mögliche Änderungsenergie gerade auch aus emotionalen Spannungen erwachsen.

Es wird eine faire Untersuchung durchgeführt (Rekonstruktionsphase), aber ggf. auch eingegriffen: Forderungen werden formuliert, richtig und falsch, Wahrheit und Unwahrheit werden durch die Professionellen definiert. Dem/der Geschädigten wird eine Stimme gegeben. Dabei werden keine Rechtfertigungen und Verharmlosungen geduldet. Es wird eine Wiedergutmachung verlangt, aber nicht unbedingt Einsicht.

Der/die Geschädigte lernt, die Angst vor dem/der TäterIn zu überwinden und über Erlittenes zu sprechen, Wiedergutmachung einzufordern und damit ein Stück aus der Opferrolle herauszukommen. Der/die TäterIn lernt die Geschädigtenperspektive kennen und erfährt etwas über die Folgen ihres/seines Handelns. Er/sie erlebt, sich für das eigene Tun zu verantworten und Konsequenzen zu tragen. Ziel ist also, durch persönliche Konfrontation dem Opfer und dem/der TäterIn eine wirksame, günstige emotionale Erfahrung zu ermöglichen. Für beide Seiten entstehen Möglichkeiten, sich sozial weiterzuentwickeln.

### **Zum Ablauf eines Täter-Opfer-Ausgleichs**

#### Phase der Vorinformation und der Vorgespräche

Durch Informationsbeschaffung zu Tathergang und Folgen bereitet sich die Fachkraft vor. Insgesamt sollte möglichst wenig Zeit zwischen dem Vorfall und der moderierten Konfrontation vergehen. Mit den direkt Betroffenen führt der/die ModeratorIn kurze Einzelgespräche zum Sachverhalt und zur Terminierung. Zuerst wird mit dem/der Geschädigten gesprochen,

um Angst vor weiteren Übergriffen zu nehmen und Befürchtungen aufzugreifen. Auch die Frage nach Wiedergutmachung kann schon einmal angesprochen werden. Im Gespräch mit dem/der TäterIn wird klargestellt, dass die Interessen des/der Geschädigten im Mittelpunkt stehen und dass, sofern die Verantwortungsanteile für den destruktiven Konfliktaustrag schon deutlich sind, einseitige Wiedergutmachung erwartet wird.

Kommt es zum Gespräch, hat sich folgende **Reihenfolge** als sinnvoll erwiesen:

#### 1. Begrüßung und Transparenzschaffung

Dank fürs Kommen, Erläuterung des Ziels, Information zum Verfahren, Festlegung von zeitlichem Rahmen und von Gesprächsregeln.

#### 2. Rekonstruktion des Vorfalles

Wer hat den Vorfall konkret wie erlebt? Jeder hat das Recht, seine Version des Hergangs zu schildern. Der/die Gesprächsführende wendet sich dem zu, der die Geschichte erzählt, behält aber die andere Person im Auge. Diese muss still sein und zuhören; eventuell braucht sie zwischendurch Ansprache, Beruhigung etc. Der/die Geschädigte beginnt und erhält den Raum, den er/sie braucht. So wird der/die TäterIn mit der Tat und den Konsequenzen für das Opfer konfrontiert. Der/die ModeratorIn unterstützt den/die Geschädigten, seinem bzw. ihrem Erleben Ausdruck zu verleihen und sich nicht durch Angst vor dem/der TäterIn beeinflussen zu lassen. Vertiefungsfragen, Verstärkungen, Perspektivwechsel werden im Sinne des Opfers angewandt, um dem/der TäterIn die Folgen zu verdeutlichen. Rechtfertigungsstrategien des Täters bzw. der Täterin wie Ausreden, Verharmlosungen, Schuldzuweisungen an andere werden als irreführende Neutralisierung, Bagatellisierung etc. gedeutet und beurteilt.

#### 3. Formulierung von Konsens und Dissens in den Schilderungen durch den/die Gesprächsleitende/n

Worüber besteht Einigkeit, worüber nicht? Der/die GesprächsleiterIn legt offen, wem er oder sie an welchen Stellen der Rekonstruktionen Glauben schenkt.

#### 4. Entwicklung von Ideen zur Wiedergutmachung

Zuerst sucht man nach Ideen der Betroffenen. Dabei ist die Art der Wiedergutmachung primär vom Wunsch des Geschädigten abhängig. Wiedergutmachung sollte mit spürbaren persönlichen Handlungen des Täters bzw. der Täterin verbunden sein. Wenn den Betroffenen nichts einfällt, kann der/die GesprächsleiterIn eigene Ideen einbringen. Beide KonfliktpartnerInnen müssen sich mit der Wiedergutmachung einverstanden erklären. Zu klären ist auch, was geschehen soll, falls eine/r der Betroffenen den selbst auferlegten Verpflichtungen nicht nachkommt.

#### 5. Verschriftlichung durch den/die GesprächsführerIn

Jeder bekommt eine Kopie der Vereinbarung. Festgelegt wird eine Frist zur Überprüfung der Abmachungen.

Ergibt das Schlichtungsgespräch keine Einigung, kann der/die SchlichterIn darauf verweisen, wo und wie der offene Konflikt weiter behandelt wird.

Einige **Wiedergutmachungsrichtungen**, die sich eher auf die Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen beziehen: (vgl. Durach u. a. (Hrsg.) 2006)

- Symbolische Gesten / Verhaltensweisen, die den anderen anerkennen, aufwerten
  - Mündlich face to face entschuldigen
  - Sich die Hand geben und Formel sprechen
  - Sich vor Zeugen entschuldigen
  - Sich vor der Gruppe öffentlich entschuldigen
  - Einen Entschuldigungsbrief schreiben
  
- Dem Opfer unmittelbar spürbar etwas Gutes tun ... Miteinander etwas Schönes machen
  - Einen Blumenstrauß pflücken
  - Etwas gemeinsam unternehmen
  - Krankenbesuch mit Geschenk
  
- Beschränken durch Zwang: Freiheitsrechte einschränken; von Teilnahme ausschließen
  - Die Pause unter Aufsicht verbringen müssen
  - Nicht mit auf die Klassenfahrt gehen dürfen
  - Nicht mitturnen dürfen (auf der Bank sitzen)
  
- Dem Anderen aus einer Position von Stärke, Können, Privileg „unter die Arme greifen“, etwa eine Beschützerrolle übernehmen
  
- Eine Unbequemlichkeit, einen Nachteil für den anderen auf sich nehmen
  - Bei den Hausaufgaben helfen; Nachhilfe geben
  - Fahrrad putzen, Entfernung von Beschädigung, Instandsetzung (Investition von Zeit)
  - Eine Woche den Platz des anderen aufräumen
  - Drei Tage die Schultasche tragen
  - Vom Taschengeld Ersatz beschaffen (finanzieller Ausgleich)

Selbstverständlich sollte es einen Bezug zwischen Tat und Wiedergutmachung geben und das Prinzip der Verhältnismäßigkeit ist zu wahren. Normenverdeutlichende Gespräch mit der Polizei bzw. dem/der JugendrichterIn können flankierend eingesetzt werden.

Vertiefungsliteratur: Durach, B./Grüner, T./Napast, N. (Hrsg.): Das mach ich wieder gut! Mediation – Täter-Opfer-Ausgleich – Regellernen. Lichtenau 2006 (6. Auflage)

Das Wichtigste zum Täter-Opfer-Ausgleich auf einen Blick

- Recht und Unrecht sind klar zu bestimmen.
- Alles geschieht im Interesse des Opfers.
- Beide Parteien dürfen darstellen, was sich ereignet hat.
- Die Täterversion wird ggf. durch die Fachkraft korrigiert. Bei ihr liegt das Deutungsmonopol über richtig und falsch, erlaubt und verboten.
- Das Opfer ist in die Bestimmung der Wiedergutmachung zentral einzubinden.
- Es sollte eine Verbindung der Wiedergutmachung zur Tat bestehen.
- Die Fachkraft kontrolliert die Einhaltung der Abmachung und den Fortgang der Beziehung bzw. des Konfliktes.
- Dass der Täter günstige Konsequenzen zieht, ist wünschenswert und verdient ebenfalls pädagogisches Engagement der Moderation.

## I Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss (Fair-geht-vor-Kommission)

Das Verfahren ist angezeigt bei Konflikten, die so bedeutsam sind (Thema; Öffentlichkeitswirksamkeit; Schweregrad; Zahl der Beteiligten ...), dass die Schulgemeinschaft ein Interesse an dem Konflikt hat. Zudem kann auch ein Kriterium für das Tätigwerden sein, ob durch das Verfahren günstige Effekte antizipiert werden. Der Ausschuss wird ggf. auch für Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich verwendet.

**Einsatzüberlegungen:** „Zur Schlichtung von Streitigkeiten und zur Regelung von Konflikten gibt es an der Integrierten Gesamtschule K. einen Konflikt- und Schlichtungsausschuss. Er wird vom Schulleiter oder einer von ihm beauftragten Person geleitet. Ihm gehören drei von der Lehrerkonferenz gewählte Lehrkräfte, drei von der Schülervvertretung gewählte Schülerinnen und Schüler sowie ein Vertreter der Schulsozialarbeit an. Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss kann angerufen werden, wenn sich jemand beleidigt fühlt, geschädigt wurde oder wenn es zur Anwendung von Gewalt kam. In der Regel haben das Antragsrecht die Klassen- und Fachlehrer und die Schülervvertretung. In Einzelfällen kann der Konfliktausschuss aber auch von Schülerinnen und Schülern angerufen werden. Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss ist ein Beratungsorgan der Schulleitung und ersetzt nicht die für Ordnungsmaßnahmen notwendigen Klassenkonferenzen.“ (Auszug aus einer Schulordnung)

### Die Praxis der Arbeit des Konflikt- und Schlichtungsausschusses

Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss (KSA) tagt in der Regel einmal wöchentlich und hat für seine Beratung etwa 50 Minuten Zeit. Der Ausschuss selbst recherchiert nicht, sondern befasst sich nur mit den Sachverhalten, die ihm vorgelegt werden. Normalerweise erscheinen Täter und Opfer vor dem KSA. Beide werden angehört und ggf. mit den vorhandenen Aussagen und Fakten konfrontiert. In jedem Fall unternimmt der KSA den Versuch einer Schlichtung und stellt Opfer und Täter gegenüber. Nach Anhörung der Betroffenen kommt der Konflikt- und Schlichtungsausschuss in einer internen Beratung zu einer Entscheidung. Er macht Auflagen, die innerhalb eines gesetzten Zeitraumes erfüllt werden müssen.

Solche **Auflagen** können sein:

- Führung eines Aufgaben- und Betreuungsheftes
- Ableistung von Sozialstunden in Kooperation mit dem nahe gelegenen Altenwohnheim
- Wiedergutmachung bei Sachbeschädigung
- Wiedergutmachung durch Reinigung von Flächen und Bereichen, die allgemein genutzt werden
- Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit
- Verpflichtung, professionelle Hilfe (Beratungsstellen) in Anspruch zu nehmen
- Organisation eines Fußball-, Handball- oder Basketballturniers
- Entschuldigung vor der Klasse
- Entschuldigung in schriftlicher Form

- Entschuldigung durch eine Einladung (Pizza-Essen, Eis-Essen o. ä.)
- Erziehungsgespräch mit dem Jugendrichter in allen Fällen, in denen ein Offizialdelikt zugrunde liegt

### Auswertende Einschätzungen

Im Folgenden sind einige Aussagen von LehrerInnen und SchülerInnen zusammengestellt, die zum Konfliktausschuss befragt wurden. Zunächst zu den **Potentialen**. Der Konflikt- und Schlichtungsausschuss selbst ist bei SchülerInnen anerkannt und wird allgemein als wichtigstes Gremium im Umgang mit Konflikten angesehen. Weitere Stimmen zur Chancenseite:

„Ich finde den Konflikt- und Schlichtungsausschuss gut, weil

- die SchülerInnen bei Vorfällen angehört werden und damit die Möglichkeit zur Stellungnahme haben.
- im Sinne von Täter-Opfer-Ausgleich Vorgänge schneller sanktioniert werden können.
- Schülerinnen und Schüler mitwirken.
- die bestraft werden, die es verdient haben.
- die Wirkung des KSA mit Blick auf Regelverstöße Gewicht hat.
- er allgemein sehr anerkannt ist.
- er schnell (zeitnah zum Vorfall) reagieren kann.
- er sehr flexibel reagiert.
- er auch abschreckende Wirkung hat.
- ‚Härtefälle‘ schneller bekannt werden und darauf reagiert werden kann.
- der Gedanke der Wiedergutmachung / Wiedereingliederung Vorrang vor der Bestrafung hat.
- der Konflikt zunächst in der Schule bleibt.“

Was sind Gefahren bzw. **Schwächen** der Arbeit mit einem Konflikt- und Schlichtungsausschuss? Konflikte, die die LehrerInnen selbst regeln müssten, werden schnell an den KSA abgegeben. Der Beratungszeitraum ist oft zu kurz. Die Einhaltung der auferlegten Maßnahmen ist schwer zu verfolgen bzw. kontrollieren.

In welcher Weise profitieren die Mitglieder persönlich von der Arbeit im KSA? Lehrkräfte äußern:

- „- Ich habe von der Verhandlungsführung viel gelernt.
- Ich habe einen Konflikt vielschichtig sehen gelernt.
- Ich habe die Realität genauer kennen gelernt.
- Ich habe durch die Gespräche / Verhandlungen einen guten Zugang (Türöffner) zu gefährdeten Jugendlichen bekommen.
- Die Akzeptanz der Maßnahmen, die Chance auf Einsicht bei Fehlverhalten sind deutlich erhöht.“

**Rahmenüberlegungen** für eine günstige Arbeit des KSA sind:



Alle punktuellen Einsätze verblassen und sind schwach, wenn sie nicht in ein Gesamtkonzept eingebunden sind. Es muss systematisch gearbeitet werden, beginnend mit unteren Jahrgangsstufen.

Ohne Beziehungsgrundlage werden Lehrkräfte nicht als Unterstützer nachgefragt und angenommen. Beziehungen entstehen im informellen Gespräch, im Rahmen der Schulfahrt oder an der Tischtennisplatte.

Positive Angebote sind die Basis: Aufwertung und Anerkennung müssen von der Schule organisiert werden. Nur dann können Sanktionen wirken.

Opferschutz hat Vorrang!

Hilfreich ist, Vereinbarungen über Regeln, Regelüberwachung und Sanktionen durch die Klasse selbst entwickeln zu lassen (mit Anleitung).

(Vgl. Held, P.: Die Kummerlöser. Erfahrungen mit einem Konfliktausschuss. In: PÄDAGOGIK 10/1997, 16 f)

#### Das Wichtigste zum Konflikt- und Schlichtungsausschuss auf einen Blick

- Es wird ein Gremium unter Einbeziehung der Schülerschaft entwickelt, das gewollt ist und ein hohes Ansehen an der Schule genießt.
- Die Konfliktthemen und Konfliktarten, die Zuständigkeiten sowie die Wege der Fallbearbeitungsübertragung müssen verabredet und bekannt sein.
- Verantwortlichkeiten für die Verfolgung der Maßnahmeeinhaltung sind festzulegen.
- Dem Ausschuss muss hinreichend Zeit für seine Arbeit eingeräumt werden.

## J Auszeitgestaltung – Trainingsraum

Das machtbasierte Hinausschicken von Jugendlichen aus dem Unterricht in einen Extra-Raum ohne Aushandlungsmöglichkeit gilt primär als ein Format zur Regulierung von Lehrer-Schüler-Konflikten. Es gilt aber als hoffnungsbesetztes Element einer Konfliktinterventionskultur an Schule und wird deshalb hier aufgenommen. Über das Trainingsraum-Konzept hinaus wird der Einsatz von Auszeiten als Intervention in Konflikten reflektiert.

**Einsatzüberlegungen:** Einige am Standort zu klärende Fragen sind: In welchen Situationen, als Antwort auf welche Störungen bzw. Konflikte gibt es Auszeiten? Worauf ist welche Art von Auszeit-Gestaltung (ggf. auch nicht) die richtige Antwort? Gibt es geregelte (standardisierte) Verfahrensschritte, wenn ja: wofür (nicht)? Welche sollte es in jedem Fall geben? Was unterscheidet eine günstige von einer ungünstigen Auszeit?

### Funktionen und Zwecke von Auszeiten

Auszeiten können in Varianten differenziert werden:

- Als verordnete Auszeit im Sinne einer pädagogischen Grenzsetzung, um Unterrichtserteilung zu ermöglichen (SchülerIn wird geschickt). Im Rahmen dieser Variante kann eine Auszeit reflektiert als „lernhaltige Sanktion“ oder als emotionsgesteuerter „Rauswurf“ angelegt sein. Als besondere Variante ist die mehrtägige Suspendierung vom Unterricht (als Ordnungsmaßnahme) einzureihen
- Als verordnete Auszeit im Sinne einer Krisenintervention zur Gefahrenabwendung mit Schutzintention auf Grund von ggf. selbst- bzw. fremdgefährdender „Überflutung“ durch Affekte (SchülerIn wird geschickt)
- Als selbst initiierte Auszeit im Sinne einer Bewältigung von Überlastung (SchülerIn geht aus eigener „Einsicht“ bzw. aus einem Bedürfnis)

### Auszeit als Grenzsetzung – Der Trainingsraum

Eine Auszeit als Grenzsetzung kann sowohl zu einem, so vorhanden, sozialpädagogisch moderierten Schulstations- als auch zu einem, so vorhanden, Trainingsraum-Aufenthalt führen. Als Gründe kommen vorzugsweise in Betracht: wiederholte Verstöße gegen grundlegende Regeln, die einen einigermaßen ungestörten Unterricht ermöglichen; drastischer Einzelvorfall mit hohem Störungs- bzw. Konfliktpotential, der eine sofortige Intervention erfordert. Ziele dieser Art von Auszeit sind:

- Die anderen SchülerInnen können vielleicht einen weniger gestörten Unterricht erleben.
- Generalpräventiv lautet die Botschaft an andere potentiell störende SchülerInnen: „Es geschieht etwas, wenn gestört wird.“
- Ggf. wird eine erhebliche Gefahr abgewendet.
- Der/die störende SchülerIn bekommt die Botschaft vermittelt: „So nicht. Bei mir, in dieser Klasse hat es Folgen, wenn jemand stört.“

- Für den/die LehrerIn dient die Auszeit dazu, Zeit und Abstand zu gewinnen und das Geschehene später in einem neuen Kontext aufzuarbeiten.

Kurz, es geht in der Zwecksetzung der Auszeiten erteilenden Lehrkräfte primär darum, eine entspanntere Unterrichts Atmosphäre zu schaffen und LehrerInnen sowie MitschülerInnen zu entlasten. Die Verhaltensänderung bzw. das Lernen des vorübergehend in Exterritorialität gesendeten Jungen oder Mädchens kann ggf. sogar nur Nebenzweck bzw. Sekundärinteresse sein. Die Schulsozialarbeiterin B. Leskien stellt am Beispiel eines Jungen eine kindzentrierte Rahmung dar: „Bernhard verbringt, viele ‚fremdinitiierte Auszeiten‘ in der Schulstation, in denen er mit einer Mitarbeiterin seine Befindlichkeit in der Schule, zu Hause, in sich thematisiert, Unterrichtsstoff erarbeitet oder auch Entschuldigungsbriefe formuliert. Allmählich beginnt er, sein Verhalten zu reflektieren.“

Orte der Auszeit als Grenzsetzung können neben der Schulstation und dem Trainingsraum auch das Elternhaus (bei einer Suspendierung) sowie ggf. eine Nachbarklasse sein. Es werden ggf. Reue bzw. Wiedergutmachung erwartet. Nach Möglichkeit soll im Anschluss von dem/der SchülerIn ein beanstandungsfreieres Verhalten gezeigt werden.

Seit 15 Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland das sogenannte Trainingsraum-Programm (begründet von dem Sozialarbeiter Edward E. Ford aus Arizona / USA) im Einsatz. Mit der temporären Ausgliederung von „StörerInnen“ aus dem Unterricht werden zwei parallele Ziele verfolgt: Schutz von lernbereiten SchülerInnen sowie Verhaltensänderung bei den SchülerInnen, die stören. Die Schrittfolge stellt sich vereinfacht so dar: Bei wiederholtem Stören und entsprechenden erfolglosen Interventionen der Lehrenden im Klassenzimmer schickt die/der LehrerIn den jungen Menschen in einen „Trainingsraum“. Dort soll der/die SchülerIn sein/ihr Verhalten reflektieren. Unter Anleitung einer Lehrkraft bzw. eines/einer SozialarbeiterIn wird die Situation beleuchtet und ein Rückkehrplan erarbeitet. In der Folge wird der junge Mensch im günstigen Fall in den Unterricht wiederaufgenommen. Bei einer Häufung von Aufenthalten im Trainingsraum sowie der Verweigerung aktiver Rückkehrarbeit werden die Eltern der uneinsichtig erscheinenden SchülerInnen eingebunden.

Die **Philosophie des Programms** lässt sich so zusammenfassen. Drei Hauptregeln sollen ausreichen: Jeder Schüler bzw. jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen. Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen möglichst gut zu gestalten. Rechte und Pflichten von LehrerInnen und SchülerInnen müssen von allen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. Andere Standorte formulieren erweitert diese unverhandelbaren Regeln:

- Ich halte mich an die verabredeten Gesprächsregeln.
- Ich Sorge für eine ruhige Arbeitsatmosphäre.
- Ich passe im Unterricht auf und beteilige mich aktiv.
- Ich gehe rücksichtsvoll mit meinen Mitmenschen um.
- Ich respektiere die Meinungen anderer.
- Ich achte das Eigentum anderer.

Bei der Einführung des Programms werden die Regeln in jeder Klasse im Rahmen einer Klassendiskussion vorgestellt. Über diese Regeln kann nicht abgestimmt werden, da es, so die VerfechterInnen, keine Alternative zum respektvollen Umgang gibt. Es ist die Pflicht der Schule, Toleranz, Empathie, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft für die Gruppe zu fördern. Fragt man SchülerInnen danach, in welcher Atmosphäre sie am besten arbeiten und lernen können, so nennt die Mehrheit Qualitäten wie Ruhe, eine freundliche Stimmung, Respekt, Gelassenheit.

Die **Durchführung der Intervention im Klassenzimmer** wird im Anhang genauer beschrieben. Kurz gesagt: Eine wiederholte Störung durch den/die selbe/n SchülerIn bedeutet Ausschluss. Im Trainingsraum arbeitet ein/e KollegIn mit den auf Zeit ausgeschlossenen SchülerInnen aus allen Klassen und hilft ihnen bei der Erstellung eines Rückkehrplanes, ohne den eine Wiedereingliederung in den Unterricht der betreffenden Lehrkraft nicht möglich ist. Die meisten SchülerInnen wollen zumindest in die Klasse zurück. In ihrem/seinem Plan beschreibt der/die SchülerIn beobachtbare Handlungen, die er/sie in Zukunft an die Stelle der störenden setzen will. Der fertige Plan wird zunächst mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen im Trainingsraum besprochen. Dabei wird bei wiederholten Besuchen darauf geachtet, dass der neue Plan eine zielgerichtete Verbesserung gegenüber dem alten Plan, der keine Erfolgswirkung hatte, darstellt. Je nach Situation werden auch Themen wie Gegenseitigkeit, Fairness, Respekt, Verlässlichkeit, das Verhältnis von Wort und Tat, die Schwierigkeiten bei der Verfolgung von Zielen etc. besprochen. Wenn ein/e SchülerIn den Plan fertiggestellt und mit dem/der Trainingsraum-PädagogIn besprochen hat, kann er/sie über die Rückkehr in den Unterricht der Klasse verhandeln.

Variante 1: Der/die SchülerIn kehrt noch in der laufenden Stunde zurück. Solange die Lehrkraft den Plan noch nicht gelesen hat, ist er/sie auf Probe in der Klasse. Sobald der/die LehrerIn drei bis vier Minuten Zeit hat, wird der Plan besprochen und eine Vereinbarung getroffen. Der/die SchülerIn darf bei der Rückkehr keine neue Störung verursachen; er/sie müsste in diesem Fall zurück in den Trainingsraum gehen, um den Plan zu überarbeiten.

Variante 2: Es kommt nach der Stunde bzw. zeitnah zu einem Auswertungsgespräch. Die Aussprache und die Vereinbarung sind die Grundlage dafür, ob der/die LehrerIn den Plan für ausreichend hält. Entweder muss der Plan in der nächsten Unterrichtsstunde der betreffenden Lehrkraft verändert werden oder der junge Mensch kann wieder in den Unterricht zurückkehren.

Die **Chancenseite des Trainingsraumes** wird so formuliert: Oberste Idee sei die Förderung von gegenseitigem Respekt und das Einüben von „selbstverantwortlichem Denken“. Dazu gehöre auch der achtsame Umgang mit sich selbst, etwa der Selbstschutz vor Stressreaktionen und Agierverhalten. Genauso beachtenswert sei aber auch der Schutz der anderen LernerInnen mit ihrem Recht auf körperliche Unversehrtheit und ihrem (ggf. verschütteten oder nicht artikulierten) Wunsch, weitgehend ungestört zu lernen. Im Mittelpunkt der befürwortenden Rede stehen Verweise auf Werteerziehung und auf die Steigerung der Arbeitsruhe. Weiter wird pädagogisch motiviert darauf gedrungen, dass Störverhalten und Misserfolge der

Regeln brechenden Kinder und Jugendlichen sich durch die förderlichen Interventionen nicht verfestigten und Verhaltensalternativen erdacht und geübt werden könnten.

Mögliche **Gewinne und Chancen** für die **Schülerinnen und Schüler** sind:

- Erfahren, dass sie in ihrer Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden
- Üben, antizipatorisch zu denken und Folgen ihres Verhaltens zu berücksichtigen
- Lernen, sich an Regeln zu halten

Für die **Lehrerinnen und Lehrer** lässt sich für die **Nutzenseite** rubrizieren:

- Chance, einen störungsfreieren Unterricht zu halten
- Weniger folgenlose Ermahnungen, kein Feilschen
- Stringentes Vorgehen bei Störungen

Recht different zeigen sich die Rahmenbedingungen, die grundsätzlichen Zweckbestimmungen, die pädagogische Philosophie, die Reflexion im Trainingsraum und die Art und Weise, wie die Wiederaufnahme in den Unterricht gestaltet wird. Einige **Unterschiede** sind zum Beispiel:

- Trainingsräume werden von Lehrkräften oder SozialarbeiterInnen oder beiden Berufsgruppen besetzt.
- SchülerInnen können entweder nur „geschickt“ werden oder aber können sich auch bei drohender Überlastung selbstinitiiert aus dem Unterricht entfernen und in den Trainingsraum begeben.
- Der Trainingsraum ist entweder in die pädagogische Schulentwicklung und das Schulprogramm integriert oder aber erscheint als loser, additiver Baustein in einem Konglomerat von Einzelmaßnahmen.
- Die Verfahrensschritte sind hochstandardisiert, mäßig durchreguliert oder lassen größere Spielräume zu.
- Die Einführung des Trainingsraumes wurde mit Qualifizierung des Personals unterfüttert oder die Methode wurde ohne begleitende Fortbildung implementiert.
- Der Trainingsraum steht berechenbar zur Verfügung oder ist je nach Ausmaß des Krankenstandes ggf. nur sehr sporadisch besetzt.

Die **Kritikerseite** erhebt folgende Einwände: Die Setzung, dass Unterricht prinzipiell nicht gestört werden dürfe, sei unhaltbar. Wenn Unterricht „schlecht“ gemacht werde, seien Störungen wichtige Indikatoren für eine Nicht-Passung von Angebot und Lernerinteresse. Änderungs-, ja Unterwerfungserwartungen würden allein an den/die SchülerIn adressiert. Letztlich verkomme der Trainingsraum jedenfalls im Erleben der direkt betroffenen SchülerInnen tendenziell zum Disziplinierungsinstrument, werde aber als Unterstützung und gar Hilfe getarnt. Das müsse insbesondere fehlschlagen, wenn die Selbststeuerungsfähigkeit der jungen Menschen gering ausgeprägt sei (Beispiel ADHS) (siehe dazu auch Leskien 2012). Es würden individualisierend und entkontextualisierend „Fehler bekämpft“ statt - so der Heilpädagoge Moor - „für das Fehlende zu sorgen“. Eine Grundlage von herrschendem Grundrespekt müsste eine Voraussetzung sein, dass FORD nicht Feindseligkeiten im pädagogischen Bezug eskaliert und verfestigt. Die SkeptikerInnen sehen in Trainingsräumen verkappte

„Rauschick“-Arrangements. Wenn eine Schule sich zu dieser Ultima Ratio des Positionsmacht-Einsatzes bekenne, müsse sie die Dinge auch beim „nackten Namen“ nennen, d. h. ein Trainingsraum sei primär ein Verfahren zur Disziplinierung und nicht der Hilfe für SchülerInnen (vgl. Bröcher 2007).

Es ergeben sich **Fragen**, die bei **Implementierungen** zu bedenken sind:

- Welche pädagogischen Philosophien lassen sich unterscheiden (Menschenbild; pädagogische Sprache und „Sound“; Ziele; Strategien und Instrumente; Beschwerdemöglichkeiten bei unabhängiger Instanz etc.)?
- Welches Akzeptanzniveau genießt der Trainingsraum bei Lehrkräften und SchülerInnen (unmittelbare NutzerInnen und mittelbar betroffene MitschülerInnen)?
- Wie wird mit innerschulischen Minderheiten umgegangen, wenn ein Teil der PädagogInnen den Trainingsraum ablehnt?
- Wie werden intendierte Effekte, aber auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen von den verschiedenen Beteiligten eingeschätzt?
- Wovon hängt das Ausmaß der Inanspruchnahme ab (Art der Unterrichtsführung; Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Fach der Lehrkräfte; Klassenstufe ...)?
- Welche Bedeutung haben Konzept, Qualitätsstandards und Qualifikation des Personals?
- Wie gestaltet sich der „Worst Case“ des Ausschlusses vom Unterricht bei Misslingen der Rückkehrerarbeitung?

### **Auszeit als Hilfe bei der Belastungsbewältigung – Pädagogik des sicheren Ortes (Quiet Room)**

Hier geht es darum, den Auszeitbereich als Ort der Regeneration zu sehen und zu verstehen, insbesondere für psychisch belastete junge Menschen (vgl. SOS-Kinderdorf 2007). Als Gründe kommen vorzugsweise in Betracht: drastischer Einzelvorfall, der eine sofortige Intervention erfordert; akute unbezwingbare Demotiviertheit für Teilnahme am Unterricht; starke Gefühle, die eine Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen erschweren bzw. verhindern. Es mag für die schwer erträgliche Spannungssituation ganz unterschiedliche Anlässe, manchmal eine Kumulation von für sich gesehen auch kleineren Ereignissen geben, wie ausgrenzende Hänseleien auf dem Schulhof, einen Streit mit der besten Freundin, Angst um das Wohlergehen von Mutter oder Vater in einer familialen Belastungslage, die Scheidung der Eltern, Furcht vor einer Klassenarbeit, Trauer wegen einer ungünstigen Note oder Erschöpfung und Übermüdung. Hier sind Regelverstöße und Konflikte eher als Folge einer akut unkontrollierbaren inneren Verfassung zu werten. Bei der Krisenintervention als Grundlage für eine Auszeit stehen die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Jungen oder Mädchens im Vordergrund. Ein Schulsektor bzw. eine Schulstation als sicherer Ort vermeidet Selbstentwertung, Selbstbeschämung, Bloßstellung, Demütigung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen und damit dessen Stigmatisierung und Ausgrenzung. Insgesamt zielen der Aufenthalt und die Interventionen auf Entlastung und Beruhigung, Schutz, Ermutigung und Kraftreproduktion, so dass Kinder und Jugendliche in der sozialen Arena Schule wieder kontakt-, leistungs- und handlungsfähig werden.

## Produktive und unproduktive Auszeiten – Qualitätsmerkmale von Auszeitgestaltung

Eine **produktive Auszeit** ist durch folgende **Merkmale** gekennzeichnet:

- Mit Blick auf das Kind oder den/die Jugendliche/n liegt, sofern sich mehrere Auszeiten reihen, basales Fallverstehen vor: Was ist das für ein Junge bzw. Mädchen? Was treibt ihn/sie an? Was will er/sie erreichen? Was braucht er/sie? In der Folge sind auslösende Situationen bzw. Gründe für das störende bzw. belastende Verhalten bei den Schul- und SozialpädagogInnen bekannt.
- Mit der Auszeit werden Ziele (erwartete Wirkungen) verbunden bzw. diese werden durch die Auszeit angeregt und entwickelt.
- Transparente Verfahrensabläufe liegen vor und werden verwendet. Dazu gehören u. a. Rückkehrbedingungen und Wege der Rückkehr.
- Mit dem jungen Menschen wird im Rahmen der Auszeit durch eine aufgeschlossene Person (Erwachsene/r) gesprochen. In der Reflexion bzw. in der Nachbereitung zwischen Lehrkraft, SozialarbeiterIn, Junge oder Mädchen etc. gilt es,
  - Erklärungen zu suchen
  - Auswirkungen zu antizipieren
  - gegenseitige Wünsche zu formulieren
  - Verabredungen zu treffen

Eine tendenziell **unproduktive Auszeit** lässt sich so charakterisieren: Das Verfahren wird nicht der Situation und den involvierten Personen angepasst; stattdessen wird verstehensarm ein Mechanismus abgspult. Der junge Mensch erhält keine echten Einhilfen, die Veränderungslast wird ihm/ihr einseitig aufgebürdet. Das ganze Verfahren (als Konzeptelement oder/und im Einzelfall) wird halbherzig, lieblos und lückenhaft absolviert. Es gibt keine zentralen Stellen, die den roten Faden halten und das Gesamtwerk Auszeiten qualifizieren und evaluieren. Es wird Druck auf PädagogInnen ausgeübt, die nicht mit Auszeit-Konzepten (etwa nach dem Modell Trainingsraum) arbeiten wollen. Als günstige Philosophie soll der Ansatz von B. Leskien (2012) gelten: „Auszeit‘ assoziiert Pause, Innehalten, Abstand gewinnen – von einer Situation, von einem Menschen. Und das ist oftmals der erste Schritt, um wieder einen Weg zu finden. Die Auszeit in der Schulstation bietet vor allem die Möglichkeit, eine Zeiteinheit jenseits von Klassenraum, Mitschüler/-innen und Lehrer/-in zu gestalten. In der Schulstation ist jede Auszeit eine individuelle Auszeit, deren Ablauf in Abhängigkeit sowie in Absprache mit den Lehrkräften, je nach dem möglichst auch mit den Eltern, mit dem Kind in der Schulstation gestaltet wird. (...) Oftmals muss die Bedeutung eines Verhaltens erst verstanden werden, um einen sinnvollen Ansatz zu Veränderungen zu finden. Bernhard erhielt einen Rahmen, seine Eigenkompetenz zu entwickeln, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und es auf diesem Wege nachhaltig zu verändern. Sein ‚neues‘ Verhalten hatte für ihn einen Sinn, eine persönliche Bedeutsamkeit, ohne die es nicht hätte dauerhaft werden können.“

Einige **Gütemerkmale von Auszeitgestaltung** sollen ausbuchstabiert werden, ohne dass zwischen den Auszeitvarianten unterschieden wird. Dabei setzt das in der Folge skizzierte Vorgehen voraus, dass eine angemessene, eher einfache Sprache gefunden wird und keine

affektive Überflutungssituation vorliegt. Das folgende Beispiel wurde mit Mario, 15 Jahre entwickelt.

### **Wirkungsziele für die Begleitung durch den/die Pädagogen**

- Mario gerät in einen relativ entspannten Zustand, um rational über das Geschehen reflektieren und reden zu können.
- Mario kann im Gespräch Gründe nennen, die ihn zu seinem Verhalten gebracht haben (Vorstadium zur Einsichtsentwicklung).
- Mario formuliert mindestens zwei Ideen, was die Lehrkraft bzw. seine MitschülerInnen tun können, um vergleichbare Situationen mit Blick auf Frustration und Ärger günstiger zu bewältigen.
- Mario formuliert mindestens zwei Ideen zur Vermeidung (Prävention) und Reaktionskontrolle und nimmt sich vor, was er selbst tun kann, um vergleichbare Situationen günstiger zu bewältigen (Kompetenzerweiterung, z. B. Gefühlswahrnehmung und neue Ausdrucksformen ...)
- Mario kann sich die Sichtweise der Lehrkraft anhören und ist in der Lage, seine eigene Sichtweise weitgehend aggressionskontrolliert zu schildern (Mehrperspektivität; Selbstregulierung).
- Mario nimmt an wöchentlichen Auswertungen teil und notiert vorher Plus- und Minus-Verhalten aus seiner Sicht (getrennt nach eigenem und Lehrerverhalten) mit Blick auf umrissene Verhaltensweisen.

### **Qualitätsstandards (Verfahrensbedingungen für die Prozessgestaltung)**

- SchülerInnen werden ermutigt, ggf. auch anonym unterstützende und hinderliche Elemente bei der Auszeitgestaltung zu benennen.
- Grundkonzept und Instrumente sind an der Schule bekannt und werden im Prinzip bejaht und beherrscht.
- Auszeitgestaltungen folgen einem tendenziell berechenbaren Ablauf und benannten Prinzipien, die Spielräume lassen.
- Es wird zwischen den Verfahrensbeteiligten abgestimmt gearbeitet. In jedem Fall gibt es eine Regiestelle.
- Nachbereitung und Mitarbeit von Lehrkräften sind definiert.
- Die Elterneinbindung erfolgt gemäß Einzelfall.
- Die Auszeitdurchführungen und -ergebnisse werden dokumentiert und halbjährlich in pädagogischen Konferenzen reflektiert.

### **Schrittfolge der Reflexion und der professionellen Handlungen**

(wegen Abkürzungsnotwendigkeiten durch Zeitdruck gilt es, für den Fall unverzichtbare Schritte - unter Berücksichtigung von schulischen Verabredungen bzw. kindbezogenen Erfordernissen - eigenständig zu markieren)

- Raum für Gefühlsausdruck schaffen
- Version der Geschehnisse gemäß subjektiver Wirklichkeit erfragen (ggf. in Ich-Form berichten lassen)
- Zentralthemen, Schlüsselsituationen herausfiltern



- Subjektiven Sinn, Funktion des „alten“ Verhaltens deutlich werden lassen
- Wahrnehmungen anderer, Fremdperspektiven erfragen bzw. als Fachkraft einsteuern
- Bedeutung von Regeln, Werten, Üblichkeiten klären
- Wunschbilder entwickeln; denkbare Abstriche erarbeiten
- Ziele in Ich-Form entwerfen (lassen); eigene alternative Verhaltensweisen durchsprechen und bestimmen
- Günstige Verhaltensweisen anderer, externe Ermöglichungsfaktoren aus Sicht des jungen Menschen erkunden; Hilfe bei der Kommunikation nach außen zusagen
- Umsetzungsüberlegungen (Tipps; Experiment- / Probecharakter; Selbstbeobachtungsaufgaben; Notfallvereinbarungen; Selbstbelohnung; Fremdbelohnung ...)
- Hindernisüberlegungen
- Auswertungsprozedere

### **Anlage: Beispiel für eine Konzeptvariante Trainingsraum (Hauptschule Remberg)**

#### „Begründung des Konzepts

Wo Menschen miteinander leben und lernen, gelten bestimmte Regeln, die sicherstellen, dass die Rechte jedes Einzelnen gewahrt werden. In der Schule gelten folgende vier Hauptregeln:

Jeder Schüler/ jede Schülerin hat das Recht, störungsfrei zu lernen!

Jeder Lehrer/ jede Lehrerin hat das Recht, ungestört zu unterrichten!

Mädchen und Jungen haben gleiche Rechte und Pflichten!

Jede/r muss die Rechte der anderen respektieren!

Was diese Regeln konkret für unsere Schule bedeuten, ist in den Klassenregeln festgelegt. Es gibt viele Schülerinnen und Schüler, die sich an diese Regeln halten, jedoch auch andere, die sich darüber hinwegsetzen und durch Störungen den Unterricht unterbrechen und so die Rechte der anderen Beteiligten verletzen. In der Vergangenheit haben wir Lehrer viele Mittel ausprobiert, um diese Störungen zu ahnden und zu unterbinden. Bei langwierigen Diskussionen mit den betroffenen Schülern ging viel Zeit und Nervenkraft verloren. Der gewünschte Erfolg blieb jedoch aus.

Psychologen fanden heraus, dass eine Verhaltensänderung nicht durch Druck von außen, sondern nur durch Einsicht erreicht werden kann. Das von Ed Ford in den USA entwickelte Programm des eigenverantwortlichen Denkens sieht vor, dass Schüler Verantwortung für ihr unangemessenes Verhalten im Unterricht übernehmen und durch Nachdenken selbstständig Lösungen entwickeln, wie sie dieses Verhalten in Zukunft ändern können.

#### Schritte des Programms

Eine erste Störung erfolgt. Der Schüler bekommt bis zu 5 Fragen aus dem folgenden Fragenkatalog gestellt:

Was tust du gerade? Welche Regel verletzt du? Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt? Wofür entscheidest du dich? Was passiert, wenn du wieder störst?

Die Antwort auf die letzte Frage heißt: „Dann entscheide ich mich für den Trainingsraum.“ Der Schüler entscheidet nun selbst, ob er sich im weiteren Verlauf des Unterrichts an die Regeln hält oder ob er wieder stört.

Eine zweite Störung erfolgt. Der Lehrer sagt ruhig: „Du hast dich entschieden in den Trainingsraum zu gehen.“ Er füllt einen Laufzettel aus, auf dem die Störung und die Uhrzeit genau vermerkt sind. Er vermerkt auf dem Laufzettel einen möglichen Rücksprachetermin. Mit diesem Zettel geht der Schüler in den Trainingsraum.

Ankunft im Trainingsraum. Der Schüler wird von dem anwesenden Lehrer begrüßt und wenn er bereit dazu ist, hilft ihm der Trainingsraumlehrer in einem Frage-Antwort-Gespräch eine gute Lösung zu finden.

Danach bekommt er ein Formular „Mein Plan“, nachdem er seinen Plan ausarbeitet. Er reflektiert schriftlich sein Verhalten im Unterricht und überlegt sich, was er besser machen kann, damit das Verhalten nicht noch einmal vorkommt. Ist der Plan zur Zufriedenheit des Trainingsraumlehrers geschrieben, geht der Schüler in den Unterricht zurück. Der Trainingsraumlehrer bespricht die Rückkehr in die Klasse mit dem Schüler. Der Schüler soll anklopfen und den Lehrer höflich um die Besprechung seines Plans bitten. Bis der Lehrer dazu bereit ist, wartet der Schüler vor der Tür.

Wenn der Schüler mit der Anfertigung seines Plans nicht in derselben Stunde fertig wird, hat er den entsprechenden Lehrer zu einem Rücksprachetermin, der auf dem Laufzettel vermerkt wurde, aufzusuchen. Bis zu diesem Rücksprachetermin nimmt der Schüler probeweise am regulären Unterricht teil. Wenn der Lehrer mit dem Plan einverstanden ist, kann der Schüler wieder am Unterricht teilnehmen. Ansonsten muss er in den Trainingsraum zurückgehen und seinen Plan noch einmal überarbeiten. Selbstverständlich ist, dass der Schüler, der sich für den Trainingsraum entschieden hat, den versäumten Stoff der Stunde sowie die Hausaufgaben selbstständig nacharbeitet. Der Trainingsraum ist den ganzen Unterrichtsvormittag durch speziell ausgebildete Trainingsraumbetreuer (ehrenamtliche Mitarbeiter, Sozialarbeiter und Lehrer) besetzt.

Im Trainingsraum gelten strenge Regeln. Hält sich ein Schüler nicht an diese Regeln, bekommt er dieselben Fragen gestellt wie in der Klasse. Bei der zweiten Störung wird er sofort nach einer telefonischen Information der Eltern mit einem Brief nach Hause geschickt und darf erst wieder zur Schule kommen, wenn er zusammen mit seinen Eltern und den beteiligten Lehrern ein Gespräch geführt hat. Nach dem 4. Trainingsraum-Aufenthalt erfolgt in jedem Fall ein Gespräch zwischen Schüler, Eltern, Sozialpädagoge und Schulleitung. Weitere Maßnahme nach einem 5. Aufenthalt im Trainingsraum ist das Earn-all-Verfahren. Dabei bleibt der Schüler am Tag der Störung und den ganzen Folgetag im Trainingsraum und bearbeitet von den jeweiligen Fachlehrern gestellte Aufgaben. Der Klassenlehrer und die Fachlehrer werden durch einen entsprechenden Aushang im Lehrerzimmer über das Verfahren informiert und stellen Aufgaben und Arbeitsaufträge bereit. Nach dem 6. Aufenthalt im Trainingsraum wird wie beim 5. Aufenthalt verfahren, der Schüler bleibt jedoch zwei Folgetage im Trainingsraum. Ab dem 7. Aufenthalt im Trainingsraum: Der Schüler wird in den Trai-

ningsraum geschickt, sein Laufzettel wird dort registriert und er muss anschließend zur Schulleitung. Diese kann mit ihm ein Elterngespräch vereinbaren und den Schüler bis zu diesem Termin vom Unterricht ausschließen. Die Schule kann auf weiteres Fehlverhalten nur noch mit den laut Schulgesetz bestehenden Ordnungsmaßnahmen reagieren.“

### Anlage: Information an den Trainingsraum

SchülerIn: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

1. Kurze, exakte Beschreibung der Störung

2. Weitere Vorfälle nach dem Verweis aus dem Unterricht

mit Vereinbarung: \_\_\_\_\_ ohne Vereinbarung: \_\_\_\_\_

LehrerIn: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Auszeit-Reflexionsbogen – Mein Plan

Vor- und Nachname: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Aus dem Unterricht um: \_\_\_\_\_ Unterricht bei: \_\_\_\_\_

Ankunft Auszeitraum um: \_\_\_\_\_ Begleitung durch: \_\_\_\_\_

Was habe ich gemacht?

Welche Regel habe ich gebrochen?

Welche Auswirkungen hatte das

- auf mich
- auf meine MitschülerInnen
- auf die Lehrkraft

Will ich, dass das passiert? Ja \_\_\_\_\_ Nein \_\_\_\_\_

Was hätte ich tun müssen, damit ich im Unterricht hätte bleiben können?

Was ist mein Ziel (in dem betreffenden Fach / an der Schule)?

Wie will ich mich in Zukunft verhalten (beobachtbares Verhalten)?

Wie erreiche ich mein Ziel?

Wann arbeite ich das Versäumte nach?

Unterschriften

SchülerIn    Eltern    Trainingsraum-Pädagoge/Pädagogin    betroffene Lehrkraft

### **Anlage: Checkliste für die Selbstevaluation**

1. Räumliche Bedingungen (Wie viele? Wo gelegen? Wie ausgestattet?)
2. Besetzte Öffnungszeiten – Verbindlichkeitsgrad der Öffnung
3. Zahl der Personen und Berufsgruppen; jeweilige Besetzungszeit; Personalressourcen (Teil der Regelarbeitszeit, Freistunden Lehrkräfte, Eltern, Honorarkräfte ...)
4. Inanspruchnahme (ungefähre Kennziffern) – Maximalzahl der jeweils gemeinsam Betreuten
5. Philosophie und Funktionen der Station / des Trainingsraumes:
6. Unterscheidungen zwischen fremd- und selbstinitiiertem Auszeit?
7. Schriftliches Konzept: Von wann (wie alt)? Von wem? Wie bekannt? Wie genau? Qualitätsstandards?  
Schriftliche Verfahrensinstrumente: Welche? Wie bekannt? Wie genau? Räume für individuelle Gestaltung? Qualitätsstandards?
8. Formen der Qualitätssicherung (Fortbildung, Fallgespräche, Datensammlung, Feedback-Einholung, Wirksamkeitsuntersuchung ...)
9. Einschätzungen zu den derzeitigen Verfahrensweisen (Leitung, Lehrkräfte, Sozialarbeit, PraktikantIn ...)  
Was läuft (recht) gut? Stärken  
  
Was läuft weniger gut / schlecht? Schwächen
10. Geplante Modifikationen

Das Wichtigste zur Auszeitgestaltung und -begleitung auf einen Blick

- Grundkonzept und Instrumente sind an der Schule bekannt und werden im Prinzip bejaht und beherrscht. Auszeitgestaltungen folgen einem tendenziell berechenbaren Ablauf und benannten Prinzipien, die Spielräume lassen. Es wird zwischen den Verfahrensbeteiligten abgestimmt gearbeitet. Nachbereitung und Mitarbeit von Lehrkräften sind definiert. Die Auszeitdurchführungen und -ergebnisse werden dokumentiert und halbjährlich in pädagogischen Konferenzen reflektiert.
- In der Begleitung wird Raum für Gefühlsausdruck geschaffen. Subjektive Versionen zum Geschehen werden zugelassen, aber durch mehrere Perspektiven erweitert. Die Bedeutung von Regeln, Werten, Üblichkeiten wird geklärt. Ziele werden in Ich-Form entworfen, eigene alternative Verhaltensweisen durchgesprochen und bestimmt. Hilfe für die Umsetzung ist gewährleistet.

---

## Literatur

Altgeld, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille/Wecker, Frank: Verhaltensauffälligkeiten erkennen – beurteilen – handeln. Die Herner Materialien für die Offene Ganztagschule. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 16. Münster 2010

Balke, Stefan: Die Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld 2001

Behn, Sabine u. a.: Gewaltprävention und Intervention in Konflikten (GIK) – Training zur Streitschlichtung unter Gleichaltrigen. Berlin o. J.

Bröcher, Joachim: Zur Kritik der Neuen Disziplinierungspädagogik. In Derselbe (Hrsg.): Anders unterrichten, anders Schule machen. Heidelberg 2007

Bründel, Heidrun/Simon Erika: Die Trainingsraum-Methode. Weinheim 2003

Bruckner, Elke/Meinhold-Henschel, Sigrid (2002): Sozialen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Daten und Fakten aus dem Projekt „Kompass-Modellkommunen“. Veröffentlichung für das Fachforum 13. Juni 2002 in Arnsberg ([neu.gebit-ms.de/fileadmin/.../trendberichtsozialeproblemlagen10juni1.pdf](http://neu.gebit-ms.de/fileadmin/.../trendberichtsozialeproblemlagen10juni1.pdf); Zugriff am 20.10.2010)

Durach, Bärbel/Grüner, Thomas/Napast, Nadine (Hrsg.): Das mach ich wieder gut! Mediation – Täter-Opfer-Ausgleich – Regellernen. Lichtenau 2006 (6. Auflage)

Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille/Wecker, Frank: Erkennen – Beurteilen – Handeln. Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Sekundarstufe I. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 22. Münster 2011

Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr 1996

Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern 1999 (6. Auflage)

Gropp, Andrea u. a.: Wie es anfang ... In: PÄDAGOGIK 1/2003

Grüner, Thomas/Hilt, Franz (Hrsg.): Bei Stopp ist Schluss! Lichtenau 2005 (4. Auflage)

Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Tübingen 2009 (2. Auflage)

Derselbe: Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Tübingen 2010

---

Held, Peter: Die Kummerlöser. Erfahrungen mit einem Konfliktausschuss. In: PÄDAGOGIK 10/1997

Herrmann, Franz: Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit. Neun Bausteine für die Praxis. München 2013

Jefferys-Duden, Karin: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel 2000

Keller, Gustav: Vulkangebiet Schule. Konfliktdiagnose, Konfliktlösung, Konfliktprävention. Bern 2010

Klein, Elke: Soziales Lernen in der Schule. Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse. Potsdam 2012 (Hektographiertes Manuskript)

Klein, Elke/Thimm, Karlheinz: Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam 2004 (Hektographiertes Manuskript)

Knaack, Reimer/Hanewinkel, Reiner: Das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus. Ein schulumfangender Interventionsansatz. In: PÄDAGOGIK 1/1999

Leskien, Bettina: Planung, Durchführung und Reflexion der Ortsverwendung „Schulstation“, und von Auszeitgestaltungen. In: Thimm, K. (Hrsg.): Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Aachen 2012

Michel, Andrea/Wink, Stefan: Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule. Heft 6. Berlin u. a. O. 2008 (Hektographiertes Manuskript)

Müller, Uta: Schule – Konflikte – Mediation. Zwei Trainingsprogramme zu Streitschlichtung und Kompetenzförderung an Schule. Nürnberg 2001

Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation. Für eine veränderte Schulkultur. Bad Schwalbach 2007

Schreyögg, Astrid (Hrsg.): Konfliktmanagement und Konfliktcoaching in Schulen. Bonn 2008

Schubarth, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart 2012

Schwabe, Mathias: „Und es geht doch.“ Soziale Gruppenarbeit mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen. Stuttgart 2005 (Hektographiertes Manuskript)

Derselbe: Methoden der Hilfeplanung. Frankfurt/Main 2006

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Notfallpläne für Berliner Schulen. Berlin 2011



SOS-Kinderdorf Worpswede (Hrsg.): Kooperation des SOS-Kinderdorfs Worpswede mit der Worpsweder Grundschule. Worpswede 2007 (Unveröffentlichtes Manuskript)

Spies, Anke/Pötter, Nicole: Soziale Arbeit in der Schule. Wiesbaden 2011

Taglieber, Walter / Senatsverwaltung für Bildung ...: Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn ... Eine Einführung für eilige Lehrkräfte Berlin o. J.

Thimm, Karlheinz (Hrsg.): Werkstattbuch Sozialarbeit an Grundschule. Aachen 2012

Widulle, Wolfgang: Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2011 (hier 2011a)

### Internetquellen

Hauptschule Remberg: Online-Konzept Trainingsraum. Remberg o. J.

[hsremberg.de/index.php?option=com\\_content&view=article...](http://hsremberg.de/index.php?option=com_content&view=article...)

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. <http://www.schule-bw.de>.

QB IV: Schul- und Klassenklima / Gestaltung der Lernatmosphäre und der Lernumgebung  
4.Version.doc

[www.kiki.de/blk/praxis](http://www.kiki.de/blk/praxis)

Schrader, Lutz: Konflikte / [www.bpd.de/themen6.6.2011](http://www.bpd.de/themen6.6.2011)

Widulle, Wolfgang: Derselbe: Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit – Trainingsmaterialien. Wiesbaden 2011 (hier 2011b)