

MASTERARBEIT/MASTER THESIS

Konfliktkultur in der Primarstufe: Möglichkeiten der Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern

eingereicht von/submitted by

Sabrina Scharf, BEd

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, Jänner 2023/Vienna, January 2023

Matrikelnummer/Student number:
Studienrichtung/Degree programme:
Betreuung/Supervisor:

41783618
Lehramt im Bereich der Primarstufe
Prof. Mag. Dr. Sonja Danner

Kurzzusammenfassung

Im Theorieteil der vorliegenden Masterarbeit werden zuerst grundlegende Begriffe zum Phänomen Konflikt definiert, bevor es zur Darlegung zweier bedeutender und häufig angewandter Gesprächsführungen kommt. Anschließend werden Konfliktlösungsmöglichkeiten aufgezeigt und der Einsatz der Gewaltfreien Kommunikation erläutert. Ziel der Arbeit ist es, anhand von Interviews herauszufinden, welche Chancen und Herausforderungen sich aus der Sicht von praktizierenden Primarstufenlehrkräften ergeben, wenn Kinder möglichst selbstständig Konflikte lösen. Weiters wird erforscht, welche Konfliktlösungswege sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen im Klassenraum einsetzen. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) werden die Resultate der Interviews ausgewertet und mit dem Theorieteil in Verbindung gebracht.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Konfliktgespräch das am öftesten genannte Konfliktlösungsverfahren ist. Zu den häufigsten Konflikten in den Schulen zählen kleine Auseinandersetzungen zwischen zwei Kindern, welche meist von den Konfliktparteien selbstständig oder mithilfe eines Streitschlichterkindes gelöst werden. Bei tieferen Konflikten fungiert größtenteils die Lehrperson als vermittelnde Person im Gespräch.

Summary

The theoretical part of this master's thesis starts with defining the basic terms connected to the phenomenon of conflict. Then it introduces two important and frequently used forms of dialogue management. Afterwards conflict resolution options are presented and the use of non-violent communication is explained. The thesis' goal is to find out which opportunities and challenges arise when children solve disputes as independently as possible, based on interviews with primary school teachers. Furthermore the work analyses which ways of conflict resolution are applied by primary teachers on one the hand and pupils on the other hand. Using a qualitative content analysis according to Mayring (2016), the results of the interviews are evaluated and compared with the theoretical part.

The research results show that talking about conflicts is the most frequently mentioned method of conflict resolution. Furthermore the thesis demonstrates that small disputes between two children are the most recurring way of conflicts in schools. Usually they are solved by the conflict parties themselves or with the help of a dispute mediator child. In case of deeper conflicts the teacher often acts as the mediator in the conversation.

Inhaltsverzeichnis

1	THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	8
2	ZENTRALE BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	11
2.1	Konflikt.....	11
2.2	Störung.....	14
2.3	Gewalt und Gewaltprävention.....	15
2.4	Gespräch	17
3	DAS PHÄNOMEN KONFLIKT	20
3.1	Konfliktursachen	20
3.2	Konfliktarten.....	21
3.3	Phasen der Konfliktentwicklung	24
3.3.1	Konfliktentwicklung nach Kreyenberg.....	24
3.3.2	Entwicklungsprozess nach Pondy.....	25
3.3.3	Eskalationsstufen nach Glasl.....	26
3.3.4	Konfliktentwicklung nach Doppler und Lauterburg (2002)	28
3.4	Konfliktanalyse und Konfliktdiagnose	30
3.5	Konflikthandhabungsstrategien.....	33
4	MODERATION UND MEDIATION	37
4.1	Gesprächsführung Moderation.....	38
4.1.1	Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren	39
4.1.2	Phasen der Moderation im Konfliktgespräch.....	39
4.2	Gesprächsführung Mediation	43
4.2.1	Verbreitung der Mediation.....	43
4.2.2	Rolle der Mediatorinnen und Mediatoren	44
4.2.3	Grundgedanken der Mediation	45
4.2.4	Phasen der Mediation.....	47
4.2.5	Grundlegende Kommunikationstechniken der Mediation.....	51
5	SPEZIFISCHE KONFLIKTLÖSUNGSVERFAHREN	55

5.1	Peer-Mediation	55
5.1.1	Chancen und Grenzen der Peer-Mediation	55
5.1.2	Rahmenbedingungen der Peer-Mediation	57
5.2	Klassen- und Schülerinnen- und Schülerrat	59
5.3	Thematische Kinderkonferenz	62
5.4	Friedensbrücke.....	63
5.5	Konfliktbilder	67
5.6	Zusammenschau	68
6	GEWALTFREIE KOMMUNIKATION ALS KOMMUNIKATIONSMODELL	69
6.1	Vier Schritte der GFK	69
6.2	GFK im Unterricht.....	72
6.2.1	Einführung.....	72
6.2.2	Erarbeitung.....	72
6.2.3	Umsetzung	76
6.3	Fazit für den Unterricht.....	77
7	EMPIRISCHE FORSCHUNG	78
7.1	Theorie qualitativer Forschung.....	78
7.2	Verfahren der qualitativen Analyse.....	79
7.2.1	Erhebung.....	79
7.2.2	Aufbereitung	80
7.2.3	Auswertung.....	81
7.3	Studie	83
7.3.1	Sampling.....	84
7.3.2	Konzeption des Interviewleitfadens	84
7.3.3	Durchführung, Analyse und Auswertung der Interviews	85
7.3.4	Darstellung und Interpretation der Studienergebnisse.....	86
8	FAZIT, DISKUSSION UND AUSBLICK	102
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	107
10	ANHANG	111

10.1	Anhang 1: GFK Materialien.....	111
10.2	Anhang 2: Einwilligungserklärung Interview	115
10.3	Anhang 3: Interviewleitfaden	116
10.4	Anhang 4: Transkriptionsregeln	119
10.5	Anhang 5: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) unter induktiver Kategorienbildung 120	
10.6	Anhang 6: Eigenständigkeitserklärung	168

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach A. Maslow (Bruschek et al., 2016, S. 45)	12
Abbildung 2: Beispiel eines Konfliktdiagnosebogens (Keller, 2010, S. 23f.)	32
Abbildung 3: Spinnwebanalyse (Bruschek et al., 2016, S. 48f.)	32
Abbildung 4: Friedensvertrag (Kroll-Gabriel, 2012, S. 90).....	57
Abbildung 5: Friedensbrücke 1 (Bründel et al., 1999, k. A.)	64
Abbildung 6: Friedensbrücke 2 (Seeger, 2020, S. 44)	65
Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2016, S. 116)	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorienbildung (eigene Quelle) 122

Tabelle 2: Oberkategorie/Unterkategorie, Kategorienbezeichnung, Definition der Kategorie
und Ankerbeispiel (eigene Quelle) 167

1 Themenaufriß und Zielstellungen

„Die Erziehung zum richtigen Streiten miteinander ist ebenso wichtig wie das Einmaleins.“
(Siebert, 2003, S. 13)

Dieses Zitat soll die Wichtigkeit eines konstruktiven Umganges mit Konflikten verdeutlichen. Die richtige Handhabung von Konflikten, die Bereitschaft, den am Konflikt beteiligten Personen respektvoll entgegenzutreten sowie Möglichkeiten zur Konfliktlösung können, ähnlich wie Rechenaufgaben oder Grammatik, erworben und geübt werden. Konflikte treten in den unterschiedlichsten Lebensbereichen auf, auch in der Schule. Der Klassenraum ist ein Ort des gemeinsamen Zusammenlebens, ein sozialer Lebens- und Erfahrungsraum, an dem Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Bedürfnissen aufeinandertreffen (BMBWF, 2005, S. 2). Durch unterschiedliche Einstellungen, Absichten und Erwartungen der Lehrpersonen und Lernenden können Konflikte auf verschiedenen Beziehungsebenen entstehen. Werden diese nicht gelöst, tritt häufig der Fall ein, dass sie das Klassenklima negativ beeinflussen sowie nachhaltiges Lernen behindern (Keller, 2010, S. 9). Konflikte im Klassenraum bieten daher die Möglichkeit und Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern einen konstruktiven Umgang mit Konflikten näherzubringen.

Konflikte rauben viel Energie und werden oft mit etwas Negativem verbunden, jedoch sind diese nicht an sich das Problem. Daher ist die Art, wie Schülerinnen und Schüler mit Konflikten umgehen, bedeutsam. Lernen Kinder Konflikte konstruktiv zu lösen, können diese als eine Bereicherung für ihre persönliche Weiterentwicklung betrachtet werden (Rademacher, 2021, S. 77). Wie die Konfliktkultur in einer Klasse gelebt wird, hängt unter anderem von der lehrenden Person ab, da diese als Vorbild wirkt. Daher gilt es, Konflikte wahrzunehmen und diese konstruktiv zu lösen (Herzog, 2007, S. 83). Lernen Schülerinnen und Schüler erfolgreich mit Konflikten umzugehen, hat das einen positiven Einfluss auf deren Einstellung zu Konflikten im Allgemeinen (Mehta & Rückert, 2008, S. 55).

Konflikte hören in den seltensten Fällen von selbst auf und in jedem besteht das Risiko einer Eskalation. Es sollte möglichst rasch in diese eingegriffen werden, damit sie sich nicht weiter ausbreiten und folglich immer mehr Personen und Gegenstände einbeziehen (Herzog, 2007, S. 44). Die Konfliktpsychologie besagt, dass die Chance, einen Konflikt zu lösen, umso größer ist, je früher ein Konflikt bearbeitet wird (Keller, 2010, S. 29). Dies bedeutet jedoch nicht automatisch einen Konflikt direkt in der auftretenden Situation nachhaltig lösen zu können. Eine Direktreaktion durch die Lehrperson reicht insbesondere bei lang andauernden, tiefen Konflikten nicht aus. Vielmehr ist es notwendig die genannten Konflikte in Form eines Gespräches mit allen am Konflikt beteiligten Personen zu bearbeiten (Palzkill et al., 2015, S. 58).

Dabei ist sowohl die Kommunikationsbasis als auch die Gesprächsführung von Relevanz. Es gibt drei verschiedene Formen der Gesprächsführung: die Moderation, die Mediation und die Beratung. Personen, welche in der Schule Gespräche mit Schülerinnen und Schülern führen, nehmen dabei spezielle Rollen ein. Sie sind nicht unabhängige Personen des Gesprächs, sondern selbst Teile des Systems, in welches sie Themen oder Anliegen einbeziehen (Lindemann, 2017, S. 16).

Eine häufige Folge von verdrängten und nicht gelösten Konflikten ist Gewalt. Diese entsteht dort, wo Sprache und Ausdrucksfähigkeit fehlen. Die Fähigkeit zu kommunizieren beschränkt sich nicht auf das reine Reden – Kommunikation ist viel mehr. Menschen verständigen sich nicht nur mithilfe von Sprache, sondern auch anhand von Mimik und Gestik. Neben dem Reden sind das achtsame Zuhören und Wahrnehmen ebenso bedeutsam, um Konflikte zu klären und Gewalt vorzubeugen (Herzog, 2007, S. 60f.). Das Gespräch in Form eines Dialogs ist sinnvoll, wenn alle Beteiligten sich dazu bereit erklären, den Konflikt sachlich klären zu wollen. Jedoch hat diese Form der Konfliktbewältigung auch seine Grenzen. Droht der Dialog aufgrund von Beschimpfungen oder Gewalt zu eskalieren, ist ein Machteingriff durch die Lehrperson notwendig. Der Dialog muss ebenfalls beendet werden, wenn sich die am Konflikt beteiligten Personen nicht an Zielvereinbarungen halten (Keller, 2010, S. 29f.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, unterschiedliche Möglichkeiten der Konfliktlösung aufzuzeigen, um Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern konstruktiv zu bewältigen. Dabei liegt der Fokus auf dem variierenden Verfahren der Streitschlichtung. Weiters werden in der Arbeit die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation erläutert und wie diese im Unterricht der Primarstufe umgesetzt werden können. Darüber hinaus ist es ein Anliegen, in dieser Arbeit herauszufinden, welche Chancen und Herausforderungen es aus der Sicht von praktizierenden Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe gibt, wenn Schülerinnen und Schüler möglichst aktiv in die Konfliktlösung miteingebunden werden. Zudem soll erfragt werden, welche Konfliktlösungsmöglichkeiten die interviewten Lehrpersonen in ihren Klassen anwenden.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Chancen und Herausforderungen sehen praktizierende Primarstufenlehrkräfte in der aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Konflikten im schulischen Alltag und welche Wege werden angewandt, die zu einer positiven Konfliktkultur im Klassenraum beitragen?

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt durch geführte Leitfadeninterviews mit ausgewählten Primarstufenlehrpersonen. Durch die Interviews wird ein Einblick in die Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern in der Schule gegeben. Zudem wird geschildert,

welche Chancen und Herausforderung es bei der Umsetzung kommunikativer Methoden der Konfliktlösung aus der Sicht der Interviewten gibt.

Die vorliegende Arbeit ist in einen Theorieteil und in einen empirischen Forschungsteil gegliedert. Im ersten Teil werden zentrale Begrifflichkeiten geklärt, insbesondere wird näher auf das Phänomen Konflikt eingegangen und im weiteren Verlauf werden verschiedene Möglichkeiten der Konfliktlösung sowie die Gewaltfreie Kommunikation als Kommunikationsmodell vorgestellt. Im zweiten Teil, welcher eine praxisrelevante Studie inkludiert, werden die geführten Leitfadeninterviews thematisiert und eine empirische Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring vorgenommen.

2 Zentrale Begriffsbestimmungen

„Das Verständnis von Konflikten ist eine grundlegende Voraussetzung für ihre Lösung.“ (Mayer, 2007, S. 7)

Um Konflikte in der Schule lösen zu können, gilt es, das Beobachtete korrekt zu beschreiben, einzuordnen und zu verstehen. Dafür wird ein konfliktpsychologisches Basiswissen benötigt, dessen grundlegende Begrifflichkeiten im folgenden Kapitel erläutert werden (Keller, 2010, S. 12). Konkret werden die Termini *Konflikt*, *Störung*, *Gewalt* und *Gewaltprävention* sowie *Gespräch* erklärt.

2.1 Konflikt

In der Fachliteratur sind zahlreiche Definitionen zum Begriff *Konflikt* zu finden. Er lässt sich aus dem lateinischen Wort „conflictus“ ableiten und kann im Allgemeinen als „Zusammenstoß, Auseinandersetzung“ übersetzt werden (Duden, 2022).

Glasl (2004) definiert den Begriff wie folgt:

Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.) wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit im Wahrnehmen, im Denken, im Fühlen, im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Arbeit erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt und will, eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteure) erfolgt. (Glasl, 2004, S. 17)

Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure können einzelne Personen sein oder auch Gruppen, die sich gegenüberstehen und zu einem bestimmten Sachverhalt verschiedene Bedürfnisse aufweisen (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 93). Konflikte kommen intrapersonal oder interpersonal zustande. Während ein intrapersonaler Konflikt innerhalb eines Menschen passiert, bezieht ein interpersonaler Konflikt mehrere Menschen mit ein (Nolting, 2002, S. 14). In der Schule ereignen sich interpersonale Konflikte häufig zwischen Schülerinnen und Schülern oder zwischen der Lehrperson und Lernenden. Entstehen Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern, haben diese nicht nur Auswirkungen auf die betroffenen Konfliktparteien, sondern auch immer auf das Klassenklima und den Unterricht. Dies bedeutet, dass es sich hierbei nicht nur um einen individuellen Konflikt handelt, sondern um einen Konflikt, der sich im System Klasse abspielt (Kiel et al., 2013, S. 156).

Ein Konflikt tritt auf, wenn mindestens zwei Streitparteien Differenzen im Fühlen, Wollen und Handeln merken und diese nicht mehr in Form eines Gesprächs geklärt werden können. Verspürt ein Mensch unangenehme Gefühle, so sind diese aufgrund von unerfüllten Bedürfnissen entstanden und können einen Konflikt zur Folge haben. In diesem treffen die

unterschiedlichen Bedürfnisse der Konfliktparteien und Konfliktparteien aufeinander, die es ohne gegenseitige Schuldzuweisung auszusprechen gilt. Erst wenn jede Konfliktpartei die Bedürfnisse seines Gegenübers erkennt und wertschätzt, können gemeinsam Lösungen für den Konflikt konstruiert werden (Oboth & Weckert, 2014, S. 77ff.).

Die Bedürfnisse eines Menschen demonstriert der amerikanische Psychologe Maslow (o. J.) in Form einer Pyramide. Diese ist hierarchisch in insgesamt fünf Stufen aufgeteilt. Jede Stufe steht für bestimmte Bedürfnisse des Menschen. Basis der Pyramide bilden körperliche Grundbedürfnisse wie Trinken oder Schlaf. Darauf folgen Sicherheits-Bedürfnisse, wie zum Beispiel körperliche Sicherheit. Die nächsthöhere Stufe bilden die Sozial-Bedürfnisse, welche unter anderem Integration und Kommunikation miteinschließen. Darauf aufbauend folgen die Individual-Bedürfnisse wie beispielsweise Anerkennung. In der obersten Stufe der Pyramide befinden sich die Kultur-Bedürfnisse wie das Streben nach Selbstverwirklichung. Die Bedürfnisse der ersten vier Stufen können als die Defizitbedürfnisse zusammengefasst werden. Hingegen zählt die oberste Stufe der Bedürfnispyramide zu den Wachstumsbedürfnissen. Wurden die Defizitbedürfnisse befriedigt, können die Wachstumsbedürfnisse angestrebt werden. Zusammengefasst bedeutet dies, dass erst, wenn die grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen erfüllt sind, ein Bedürfnis der nächsthöheren Stufe befriedigt werden kann (Bruschek et al., 2016, S. 45).

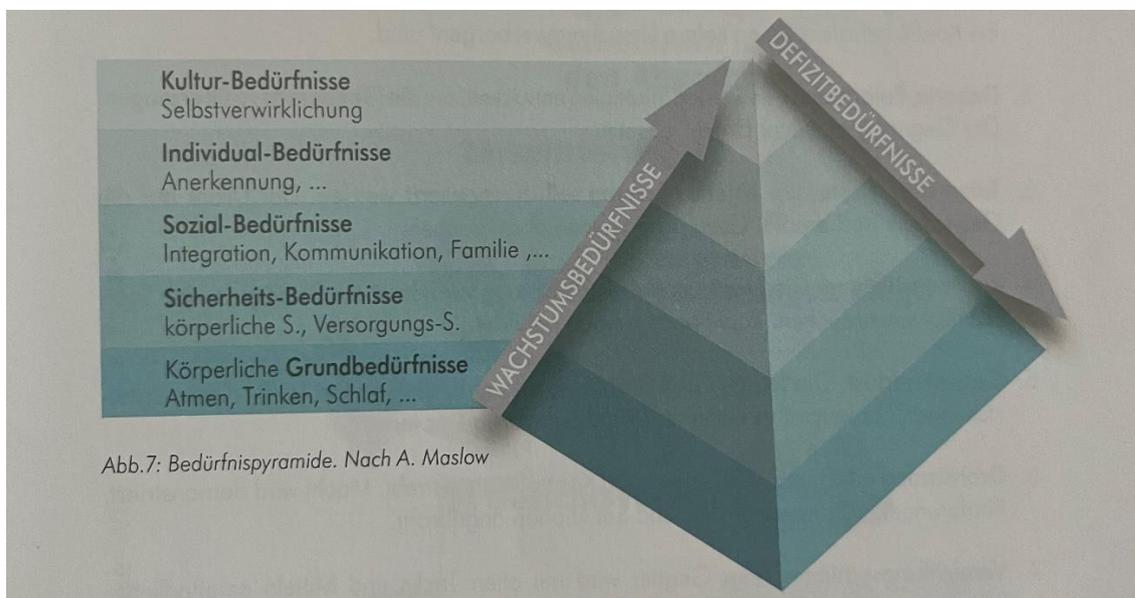


Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach A. Maslow (Bruschek et al., 2016, S. 45)

In der Schule entstehen Konflikte zwischen Lehrpersonen und Lernenden nicht nur, weil sie differente Bedürfnisse bezüglich eines Sachverhaltes haben, sondern ebenso, wenn Kinder und Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen und Haltungen in Bezug auf den

Unterrichtsverlauf haben. Beispielsweise möchte eine Lehrperson nach Rückgabe der Lernzielkontrolle mit dem Unterricht fortfahren, die Schülerinnen und Schüler bevorzugen es jedoch, sich darüber mit ihrer/ihrer Nachbarin/Nachbarn zu unterhalten. Nicht nur die Haltungen der Konfliktparteien unterscheiden sich, sondern auch die Handlungsabsichten. Dies hat zur Folge, dass sich die Lehrperson sowie die Schülerinnen und Schüler gegenseitig in ihrem Handeln blockieren und folglich ein Konflikt entstehen kann (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 93f.).

In einem Konflikt werden die Wahrnehmung und der Denkprozess der beteiligten Personen eingeengt und eingeschränkt. Es werden nur noch die negativen Eigenschaften des Gegenübers gesehen und häufig wird dabei der ursprüngliche Auslöser des Konflikts vergessen. Eine Konfliktpartei weist jeweils der anderen die Schuld zu, hat hingegen von sich ein positives Selbstbild. In Konfliktsituationen fällt es den Konfliktparteiinnen und Konfliktparteien schwer, ihren eigenen Willen objektiv zu reflektieren. Sie fokussieren auf ihre negativen Gefühle und lassen sich vom beobachteten oder interpretierten Verhalten ihres Gegenübers steuern (Oboth & Weckert, 2014, S. 80ff.).

Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass Konflikte zu unserem alltäglichen Leben gehören. Sie sind eine essenzielle Begleiterscheinung für den sozialen Wandel des Zusammenlebens jeder Gesellschaft. Der Begriff *Konflikt* ist zum Großteil negativ konnotiert und es wird in der Regel versucht, ihn zu vermeiden. Meist erzeugen Auseinandersetzungen Probleme, die beteiligten Personen fühlen sich von ihrem Gegenüber in ihrer Persönlichkeit angegriffen und die Emotionen spielen verrückt. Jedoch haben Konflikte auch etwas Positives an sich, da sie den beteiligten Personen ermöglichen, an ihnen zu wachsen und sich weiterzuentwickeln (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 98). Daher geht es nicht primär darum, Konflikte zu vermeiden, sondern Wege und Mittel zu einer konstruktiven Konfliktlösung zu finden. Die Schule bzw. die Klasse ist ein Ort mit hohem Konfliktpotenzial, da häufig Differenzen zwischen den Zielen und Interessen der am Schulleben beteiligten Personen bestehen. Ausgelöst werden Auseinandersetzungen in der Schule unter anderem durch mangelnde Strukturvorgaben, durch eine unklare Führung oder durch zu wenige Möglichkeiten für Kommunikationsaustausch (Bruschek et al., 2016, S. 41).

Es muss zwischen den Begriffen Meinungsverschiedenheit und Konflikt differenziert werden. Eine Meinungsverschiedenheit wird erst dann zu einem Konflikt, wenn diese nicht konstruktiv ausgetragen werden kann und die betroffenen Personen nicht mehr respektvoll miteinander umgehen (Oboth & Weckert, 2014, S. 37). Weiters besteht ein klarer Unterschied zwischen einem aggressiven Zusammenstoßen und einem Konflikt. Während Ersteres das Verhalten

bzw. den Umgang der Konfliktparteien mit dem Konflikt beschreibt, meint Zweiteres den Konflikt selbst (Nolting, 2002, S. 14f.).

2.2 Störung

Oftmals wird in der Fachliteratur der Begriff *Störung* als Synonym für einen Konflikt verwendet. Der Grund dafür ist, dass es sich bei einem Konflikt zugleich auch um eine Störung handeln kann. Streiten beispielsweise zwei Kinder im Unterricht, so liegt in diesem Fall nicht nur ein Konflikt zwischen zwei Personen vor, sondern auch eine Störung des Unterrichts (ebd., S. 14). Jedoch betont Nolting (ebd.), dass die Begriffe ‚Störung‘ und ‚Konflikt‘ auch unterschiedlich definiert werden können. Während eine Störung auf die Verhaltensebene reduziert werden kann, muss ein Konflikt eher in Verbindung mit der tiefen zugrunde liegenden Motivation gesehen werden.

Im Unterricht kann zwischen drei verschiedenen Typen von Störungen unterschieden werden: der aktiven und passiven Störung sowie der Störung in der Schülerinnen/Schüler-Schülerinnen/Schüler Interaktion. Erstere liegt vor, wenn durch Schülerinnen und Schüler Unruhe im Unterricht erzeugt wird und diese unaufmerksam sind, sodass der Unterricht nicht ungestört stattfinden kann. Zweitere Störung im Unterricht kann dann beobachtet werden, wenn ein Kind die erwünschten Aktivitäten wie Mitarbeit nicht erbringt. Störungen der Schülerinnen/Schüler-Schülerinnen/Schüler Interaktion entstehen, wenn Lernende Probleme im Umgang miteinander haben. Diese Art von Störungen betreffen nicht unbedingt direkt den Unterricht, sondern finden überwiegend in der Klasse bzw. Schule statt, beeinflussen jedoch trotzdem das gemeinsame Miteinander im Lebensraum Schule (ebd., S. 12f.).

Nimmt die Lehrperson im Unterricht eine Störung wahr, so reagiert sie auf diese, indem sie dem Kind klarmacht, dass es stört und jene Regel benennen lässt, gegen die es verstoßen hat. In manchen Schulen gibt es den sogenannten *Trainingsraum*. In diesem kann das Kind auf freiwilliger Basis mithilfe einer Trainingsraumlehrperson sein Verhalten reflektieren und überlegen, wie es sich alternativ hätte verhalten können. Ebenso soll das Kind wieder ein Bewusstsein für die Regeln und deren Einhaltung erlangen sowie motiviert werden, verantwortlich zu handeln (Bründel & Simon, 2007, S. 40).

Störungen entstehen nicht nur bei eindeutigen Verstößen gegen schulische Regeln und Normen. Als Störungen werden bereits schulische und unterrichtliche Situationen bezeichnet, in denen es zu Schwierigkeiten zwischen Lernenden oder zwischen diesen und Lehrpersonen kommt und die Interakteurinnen und Interakteure Probleme zeigen, mit schulischen Regeln und Normen umzugehen. Dabei werden keine Unterschiede zwischen den Verursacherinnen

und Verursachern der Schwierigkeiten gemacht. Eine Situation, in der beispielsweise eine Störung entstehen könnte, wäre, wenn nicht klar ist, an welche Regeln und Normen sich Schülerinnen und Schüler zu halten haben (Jürgens, 2017, S. 11).

2.3 Gewalt und Gewaltprävention

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert den Begriff *Gewalt* wie folgt:

Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt. (WHO, 2003, S. 6)

Das sogenannte Ökologische Erklärungsmodell der Weltgesundheitsorganisation beschäftigt sich mit verschiedenen Faktoren auf insgesamt vier Ebenen, die Einfluss auf das Verhalten eines Menschen haben und das Risiko, zu einer Gewalttäterin/einem Gewalttäter oder -opfer zu werden, erhöhen. Die erste Ebene ist die individuelle. Sie offenbart biologische und persönliche Entwicklungsfaktoren, die Einfluss auf das Verhalten eines einzelnen Menschen haben. Dazu zählen zum Beispiel Persönlichkeitsstörungen, bisherige Erfahrungen mit Missbrauch oder auch der Bildungsstand. Die zweite Ebene ist die Beziehungsebene. Auf dieser werden die engen zwischenmenschlichen Beziehungen näher betrachtet und geklärt, inwiefern diese Einfluss auf das Gewaltverhalten eines Menschen haben. Abgesehen davon gibt es die dritte Ebene, welche als Gemeinschaftsebene betitelt wird. Auf der genannten Ebene werden die sozialen Beziehungen des unmittelbaren Umfeldes untersucht sowie geklärt und welche Faktoren Einfluss auf das Risiko, eine Gewalttäterin/ein Gewalttäter oder -opfer zu werden, haben könnten. Beispiele für Einflussfaktoren wären eine hohe Arbeitslosigkeit, ein ‚Drogenmarkt‘ im Umfeld oder die Wohnmobilität. Die vierte Ebene ist die gesellschaftliche und geht der Frage nach, inwiefern gesellschaftliche Faktoren, unter anderem soziale und kulturelle Normen, Einfluss auf das Gewaltverhalten eines Menschen ausüben (ebd., S. 13f.).

Mit der Frage, wie Gewalt auf allen vier genannten Ebenen entgegengewirkt werden kann, beschäftigt sich die sogenannte Gewaltprävention. Das Wort *Prävention* leitet sich vom lateinischen Wort „*praevenire*“ ab und bedeutet „etwas zuvorzukommen“. Ziel der Gewaltprävention ist, der Gewalt vorzubeugen und entgegenzuwirken. Es gibt die primäre Gewaltprävention, welche Möglichkeiten aufzeigt, die Gewalt vorbeugen sollen und die sekundäre Gewaltprävention, die sich damit beschäftigt, wie in einer Gewaltsituation interveniert werden kann. Komplementiert werden diese von der tertiären Gewaltprävention, die sich auf Maßnahmen bezieht, die zur Nachbereitung von Gewalthandlungen eingesetzt werden (Herzog, 2007, S. 36).

Im Hinblick auf Konflikte in der Schule bedeutet Gewaltprävention zu lernen, wie Schülerinnen und Schüler Konflikte lösen können, ohne dass diese dabei zu Gewalthandlungen führen. Daher gilt es Konflikte in der Schule nicht zu vermeiden, sondern zu lernen, wie diese konstruktiv ausgetragen werden können, ohne dass es dabei zu Gewalttaten kommt. Gewaltprävention betrifft nicht nur eine einzelne Klasse, sondern immer eine gesamte Schule. Diese soll das Schulklima sowie die Beziehungen zwischen den am Schulleben beteiligten Personen stärken. Gewaltprävention im Klassenraum kann durch einen demokratischen Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre Probleme und Konfliktsituationen selbstständig lösen lernen, gefördert werden (Gamauf-Eberhardt et al., 2011, S. 5f.).

Außerdem ist es wichtig, die Gründe für die Entstehung von Gewalt in der Schule herauszufinden. Es gibt verschiedene Theorien, welche die Ursachen unterschiedlich begründen, unter anderem die Konflikt- und Spannungstheorien. Diese stützen sich auf Konflikte und Spannungen, die im Klassenraum entstehen. Die Klasse ist ein Ort, in dem verschiedene soziale Beziehungen gepflegt werden. In dieser bedarf es gemeinsamer Klassenregeln, damit gewalttätige Konflikte vermieden werden können. Werden keine Regeln vereinbart, kann es vermehrt vorkommen, dass insbesondere gewaltanfällige Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre Machtinteressen durchzusetzen. Dies kann Konflikte, welche in Gewalthandlungen enden, hervorrufen. Daher ist es unerlässlich, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Regeln zu vereinbaren, an die sich auch tatsächlich alle halten (Dubs, 2009, S. 537f.). Es müssen jedoch auch die Konsequenzen besprochen und festgelegt werden, wenn die Regeln nicht eingehalten werden sollten.

Gewalt im Klassenraum entsteht überwiegend, wenn Schülerinnen und Schüler nicht wissen, wie sie Konflikte mit Worten lösen können. Darüber hinaus fehlen ihnen soziale Kompetenzen, um mit ihren Gegenübern in Beziehung zu treten und Mitgefühl für diese zu empfinden. Lehrpersonen können Gewalt in der Schule entgegenwirken, indem sie klar ihre Stellung zu dieser einnehmen und unmittelbar in Gewalthandlungen einschreiten. Dadurch wird den Täterinnen und Tätern Gewalt als Handlungsoption genommen und es müssen ihnen alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden (ebd.).

Um Konflikte gewaltfrei lösen zu können, müssen diese rechtzeitig und unvoreingenommen wahrgenommen werden. Wahrnehmen bedeutet in diesem Sinne, Konflikte achtsam zu beobachten, ohne dabei voreilig ein Urteil zu fällen (Herzog, 2007, S. 53).

Ebenso ist das achtsame Zuhören bedeutsam, damit aus Konflikten keine Gewalthandlungen entstehen. Achtsames Zuhören beinhaltet, dem Gegenüber mit Gleichwürdigkeit

gegenüberzutreten, Augenkontakt zu suchen und ihm die volle Aufmerksamkeit zu schenken (ebd., S. 61).

2.4 Gespräch

In der Zusammenarbeit mit allen am Schulleben beteiligten Personen, wie etwa dem Kollegium, den Eltern, außerschulischen Personen oder den Schülerinnen und Schülern selbst, ist eine zielgerichtete Kommunikation unerlässlich. Sie ist in allen Formen des Gesprächs bedeutsam, um den Schulalltag erfolgreich zu gestalten. Besonders in der inklusiven Schule ist die Führung von Gesprächen nicht wegzudenken, da hier Personen vermehrt im Team arbeiten. Auch die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen erfordert eine intensive Vernetzung, Interdisziplinarität, Kooperation und somit Kommunikation. In einem individualisierten Unterricht, aber auch in einem demokratischen Schulalltag, nehmen Lehrpersonen eine moderierende Funktion ein. Dies bedeutet, sie leiten und gestalten Gespräche und überlassen den Schülerinnen und Schülern viel Handlungs- und Gestaltungsspielraum (Lindemann, 2017, S. 9).

All jene Personen, die in der Schule Gespräche führen, fungieren in einer Doppelrolle. Einerseits leiten sie das Gespräch, andererseits müssen sie eigene Themen, Anliegen und Ziele in dieses einbauen. Es ist notwendig, dass Gespräche konkret vorbereitet werden, damit diese nicht zu weiteren Problemen führen. Es kommt häufig vor, dass in einem Gespräch nicht klar ist, wer für die Leitung zuständig ist. Tritt dieser Fall auf, ist es hilfreich, über ein Ablaufschema und Techniken der Gesprächsführung Bescheid zu wissen, sodass eine am Gespräch beteiligte Person die Leitung entweder zu Beginn oder erst im Laufe des Gesprächs einnehmen kann. Im Idealfall ist bereits vor dem Gespräch klar, wer für die Leitung zuständig ist (ebd., S. 11). Die Gesprächsführung ist ein Oberbegriff für unterschiedliche Gespräche, wie zum Beispiel das Konfliktgespräch oder das therapeutische Gespräch (ebd., S. 16).

Wird ein Gespräch von der Lehrperson geführt, unabhängig von der Form des Gesprächs, so sollte sich diese im Vorhinein überlegen, welche „Spielregeln“ im Gespräch gelten sollen. Dies bedeutet, dass sich die Lehrperson im Klaren sein muss, ob sie mit dem Gespräch die Schülerinnen und Schüler lediglich über etwas informieren möchte, ob sie sich die Meinungen der Kinder zu einem Thema einholen möchte und dann selbst eine Entscheidung trifft oder ob sich die Lernenden auf Augenhöhe aktiv am Gespräch beteiligen und mitentscheiden sollen. Die Spielregeln müssen auch mit den Kindern kommuniziert werden, sodass sie wissen, was die Lehrperson von ihnen im Gespräch erwartet. Ebenso ist auf die Sitzordnung im Gespräch zu achten. Weiters ist eine angemessene Wortwahl zu wählen, sodass die Sprache im Gespräch den Kindern entsprechend angepasst wird. Ebenso ist es bedeutsam wertfreie Äußerungen zu

wählen, da in Konflikten schnell die Tendenz entsteht, eine scharfe Wortwahl zu benutzen. Im Allgemeinen sollten Gespräche mit Schülerinnen und Schülern nicht länger als 30-45 Minuten dauern und sich auf wenige und besonders wichtig erscheinende Themen reduzieren. Zuletzt ist auf eine angemessene Redezeit zu achten (ebd., S. 248ff.).

Bei Gesprächen sind im Allgemeinen bestimmte Stolpersteine zu bedenken. Im Schulalltag werden Lehrpersonen oft „zwischen Tür und Angel“ angesprochen, mit der Bitte, sich für ein Anliegen kurz Zeit zu nehmen. Tatsächlich können manche Angelegenheiten unmittelbar bearbeitet und gelöst werden. Jedoch kann sich ein Gespräch, welches mit der Intention begonnen wird, nur wenige Minuten zu dauern, zu einer ungeplanten längeren Konversation entwickeln, die oft komplizierter endet als sie begonnen hat. Womöglich entstanden mehr Probleme als gelöst wurden. Damit das nicht passiert, gibt es hier eine eigene Form der Gesprächsführung, die extra für Gespräche „zwischen Tür und Angel“ entwickelt wurde: das Kurzgespräch. Dieses eignet sich vor allem dafür, wenn eine Person Rat sucht, und ist nicht zwingend in einer Konfliktsituation anzuwenden. Daher gilt es, sich bei einem ungeplanten Anliegen bewusst zu überlegen, wie mit diesem umgegangen werden soll. Um zu entscheiden, ob es sinnvoll wäre, sich dem Anliegen gleich zu widmen, ist es ratsam sich zu überlegen, wie viel Zeit gerade zur Verfügung steht und ob es sich relativ schnell mit kurzen Informationen bearbeiten lässt oder ob dieses mehr Zeit in Anspruch nimmt. Sollte sich das Anliegen aufgrund des Inhalts und der kurzen Zeit nicht in der Schnelle bearbeiten lassen, so ist es notwendig, einen anderen Zeitpunkt für die Auseinandersetzung mit den beteiligten Personen zu vereinbaren. Hierbei sollten die Lehrpersonen darauf achten, ihren Gegenübern nicht den Eindruck zu vermitteln, dass das Thema unwichtig sei. Im Gegenteil, es sollte klargestellt werden, dass es mehr Zeit Bedarf, um sich mit dem Anliegen zu beschäftigen und folglich die bestmögliche Lösung für dieses zu finden (Palzkill et al., 2015, 85f.).

Geht die Lehrperson direkt auf die Angelegenheit ein und merkt jedoch im Laufe des Gesprächs, dass das Anliegen doch nicht in kurzer Zeit gelöst werden kann oder dass ihr essenzielle Informationen fehlen, ist es notwendig, das Gespräch zu beenden und die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner zu bitten, das Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen, um sich auf dieses besser vorbereiten zu können und mehr Zeit einzuplanen (ebd.).

Ein weiterer wichtiger zu beachtender Punkt ist die Festlegung eines klaren Ziels des Gesprächs. Um als Lehrperson ein zielorientiertes und erfolgreiches Gespräch zu führen, ist es notwendig sich im Klaren zu sein, was mit dem Gespräch erreicht werden soll. Zur Hilfe kann sich die Lehrkraft überlegen, für welchen Gesprächstypen sie sich entschieden hat, denn dadurch wird das Ziel des Gesprächs ersichtlicher. Bei einem Konfliktgespräch geht es beispielsweise darum, zwischen verschiedenen Konfliktakteurinnen und Konfliktakteuren zu

vermitteln. Bereits in der ersten Gesprächsphase sollte geklärt werden, wer mit dem Gespräch was erzielen möchte, damit es erfolgreich enden kann und nicht unnötig lange geführt wird (ebd., S. 87).

3 Das Phänomen Konflikt

„Es ist besser, ein Feuer zu löschen, als zu streiten, wie es entstand.“ (Johann Amos Comenius zit. nach Seeger, 2020, S. 40)

Um Wege der Konfliktlösung besser verstehen zu können, ist es bedeutsam, sich vorab mit grundlegenden Informationen rund um das Phänomen Konflikt auseinanderzusetzen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich unter anderem detailliert mit unterschiedlichen Konfliktarten sowie der Notwendigkeit einer Konfliktdiagnose.

3.1 Konfliktursachen

Expertinnen und Experten sind sich nicht einig darüber, welche universellen Gründe es für die Entstehung von Konflikten gibt. In der Fachliteratur werden daher keine einheitlichen Ursachen angeführt.

Keller (2010, S. 16) versuchte dennoch drei Konfliktursachen zu definieren, welche wie folgt lauten:

1. Konflikte werden aufgrund verschiedener Eigentümlichkeiten der Konfliktparteien und Konfliktpartnern verursacht.
2. Konflikte entstehen, wenn in einer Interaktion eine Person das Verhalten seines Gegenübers als Angriff sieht und folglich auf dieses reagiert. Die Reaktion erzeugt wiederum einen Gegenangriff und es wird für das eigene Verhalten die/der Gegnerin/Gegner verantwortlich gemacht (Keller, 2010, S. 16). Dieser Vorgang gleicht einer Kettenreaktion. Je mehr Gegenreaktionen durch eine einzige Reaktion in einem Konflikt auslöst werden, desto schwieriger wird es, den Konflikt zu lösen. Daher ist es bedeutsam den Konfliktparteien bewusst zu machen, dass das eigene Verhalten ihre Konfliktpartnerinnen und Konfliktpartner beeinflusst und sie, bevor sie handeln, intensiv über dieses nachdenken sollten (Oboth & Weckert, 2014, S. 135).
3. Der Kontext an sich, in dem sich der Konflikt ereignet, hat oft Einfluss auf die Entstehung eines Konflikts (Keller, 2010, S. 16).

Die drei genannten Konfliktursachen weisen in einer Konfliktsituation meist ein reziprokes Verhältnis auf. Dies bedeutet, dass es für die Entstehung eines Konflikts meist nicht nur eine Ursache gibt (ebd.).

Glasl (1992) geht davon aus, dass es unterschiedliche Komponenten gibt, die Einfluss auf die Entstehung von Konflikten haben. Beispiele dafür wären variierende Bedürfnisse, Werte oder

Wahrnehmungen. Daher existieren auch verschiedene Konfliktarten, auf die im nächsten Unterkapitel eingegangen wird (Gamauf-Eberhardt, 2011, S. 9).

Wie bereits im zweiten Kapitel erwähnt, treten Konflikte im Kontext Schule häufig zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lernenden und Lehrpersonen auf. Die Mediatorin Walker (1995) gibt als mögliche Ursachen für die Entstehung von Konflikten zwischen zwei oder mehreren Kindern in der Schule beispielsweise unter anderem das Wegnehmen von Dingen oder gegenseitiges Nerven an. Hingegen haben zum Beispiel Unruhe in der Klasse oder das Ignorieren von Anweisungen Konflikte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zur Folge (ebd., 2011, S. 8f.).

Werden die genannten Ursachen von Keller (2010) mit jenen von Walker (1995) verglichen, kann gesagt werden, dass sich beide einig sind, dass bei Konflikten eine Person das Verhalten seines oder ihres Gegenübers als Angriff aufnimmt und infolgedessen auf dieses reagiert. Das gegenseitige ‚Fertigmachen‘ hat somit einen Konflikt zur Folge.

Während die Ursachen von Keller und Walker eher allgemein gehalten sind, beziehen sich jene von Glasl auf bestimmte Merkmale, wie zum Beispiel unterschiedliche Wertvorstellungen der Konfliktparteien. Aus diesen lassen sich die Namen der unterschiedlichen Konfliktarten ableiten. Weichen unter anderem die Wertvorstellungen der Konfliktparteien und Konfliktparteure voneinander ab, spricht Glasl folglich von einem Wertekonflikt.

Da Konflikten unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen, erscheint es besonders im Unterricht sinnvoll zu sein, als Lehrperson nicht voreilig zu handeln, sondern sich in erster Linie zu überlegen, ob der Konflikt überhaupt situativ bearbeitet werden kann oder ob es notwendig ist, diesen außerhalb des Unterrichts aufzugreifen.

3.2 Konfliktarten

Konflikte unterscheiden sich nach ihrem Anlass bzw. Thema, es können jedoch die Merkmale von Konflikten auch ineinandergreifen (Gamauf-Eberhardt, 2011, S. 14).

Zum einen gibt es Sachkonflikte. Diese Art von Konflikten entsteht, wenn die Vorstellungen von Personen zu einem bestimmten Inhalt nicht übereinstimmen (Keller, 2010, S. 13). Zum anderen treten häufig Disziplin Konflikte auf. Der Begriff ist im deutschen Sprachraum nicht einfach zu definieren, da ihm im Laufe der Zeit in der Literatur unterschiedliche Definitionen zugeordnet wurden. Bis zum Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde von einem Disziplin Konflikt im traditionellen Sinne gesprochen, wenn Schülerinnen und Schüler gegen Normen wie beispielsweise Fleiß und Gehorsam verstießen. Todt (2008) besagt, dass der

Terminus *DisziplinKonflikt* ab Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in der Literatur größtenteils durch die Begriffe *Unterrichtsstörung* und *Erziehungskonflikt* ersetzt wurde (Jürgens, 2017, S. 10f.).

In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff *DisziplinKonflikt* verwendet werden, um jene Situationen zu beschreiben, in denen Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, implizite oder explizite Normen und Regeln einzuhalten, die für einen störungsfreien Unterricht und einen friedlichen Umgang miteinander im Schulalltag notwendig sind.

Neben DisziplinKonflikten sind Rollenkonflikte erwähnenswert: Von jeder Inhaberin und jedem Inhaber einer Funktion wird ein bestimmtes Verhalten erwartet. Haben Personen unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie sich eine Person in einer spezifischen Rolle verhalten soll, entsteht ein sogenannter Rollenkonflikt. Ebenso können eine einseitige Rollenaufteilung oder eine mangelnde Rollenkongruenz Auslöser für einen Rollenkonflikt sein (Mehta & Rückert, 2008, S. 60).

Nach Kreyenberg (2005) entstehen sogenannte Zielkonflikte, wenn Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure unterschiedliche Zielvorstellungen haben oder sich diese nicht miteinander vereinbaren lassen (Gamauf-Eberhardt et al., 2011, S. 20).

Bedürfniskonflikte sind dann beobachtbar, wenn die eigenen Bedürfnisse, jene anderer oder Bedürfnisse in einer Beziehung weder beachtet noch befriedigt werden. Stimmen Bedürfnisse zweier oder mehrerer Menschen nicht überein, können Konflikte in heftige Auseinandersetzungen ausarten (ebd., S. 20f.).

Macht nimmt in fast jedem Konflikt einen Stellenwert ein. Wird Macht jedoch eine übergeordnete Rolle zugeschrieben, beispielsweise wenn Menschen versuchen, diese zu erlangen, aufrechtzuerhalten oder zu vergrößern, kann von Machtkonflikten gesprochen werden (ebd., S. 22).

Im Laufe seines Lebens erwirbt der Mensch Werte, welche angepasst und ergänzt werden. Stimmen die Wertvorstellungen der einen Partei nicht mit jenen der anderen überein oder werden diese nicht klar kommuniziert, können Wertekonflikte entstehen. Bei Wertekonflikten handelt es sich jedoch häufig um Vorlieben und nicht tatsächlich um Werte. Was für die eine Konfliktpartnerin oder den einen Konfliktpartner ein Wert zu sein scheint, kann die oder der andere als Vorliebe auffassen. Die Darstellung von Vorlieben als Werte führt oft zu einem Missverständnis und folglich zu einem Konflikt (ebd.).

Wird eine Situation unterschiedlich oder verfälscht wahrgenommen, kann dadurch ein Wahrnehmungskonflikt entstehen. Ebenso

folgen Konflikte dieser Art, wenn eine Person eine andere Person absichtlich verzerrt wahrnimmt, um sich selbst besser darzustellen (ebd., S. 21).

Neben den verschiedenen Arten von Konflikten ist ebenso wichtig zu unterscheiden, ob es sich um einen akuten Konflikt handelt, der beispielsweise im Unterricht zwischen der Lehrperson und einem Kind entsteht, oder ob ein tiefgründiger, immer wiederkehrender Konflikt vorliegt. Um Konflikte ersterer Art zu beenden, reicht eine Direktreaktion in Form einer Bitte oder Aufforderung oft aus. Für Konflikte, denen tiefere Probleme zugrunde liegen, genügt eine Akutreaktion durch die Lehrkraft nicht (Nolting, 2002, S. 83).

Werden nun die verschiedenen Konfliktarten betrachtet, hat sich die Notwendigkeit gezeigt, als Lehrperson über ein Konfliktmanagement zu verfügen, welches über bloße Standardreaktionen wie direkte Aufforderungen im Unterricht hinausgeht. Im Kontext Schule scheinen besonders Konflikte, die aufgrund von Verstößen gegen Regeln und Normen entstehen, von Relevanz zu sein.

Konflikte können nicht nur nach ihrem Anlass, sondern auch nach ihrem Klima unterschieden werden. Dieses gibt an, wie Konflikte ausgetragen werden. Es ist zwischen heißen und kalten Konflikten zu differenzieren, wobei das Konfliktklima in den verschiedenen Konfliktphasen durchaus wechseln kann. Heiße Konflikte sind durch eine offene und direkte Auseinandersetzung der Streitparteien gekennzeichnet. Sie fallen häufig heftig aus und nehmen eine dramatische Form an. Die Konfliktparteien lassen sich überwiegend von ihren starken Gefühlen leiten und die verschiedenen Meinungen, die im Konflikt vertreten werden, ermöglichen kaum mehr ein rationales Handeln oder Denken. Hingegen herrscht bei kalten Konflikten kein typisches Kampfverhalten – die Konflikte werden weniger offen ausgetragen. Sie sind durch geringere Kommunikation, Abgrenzungen und Beschränkungen charakterisiert. Da kalte Konflikte eher hinterrücks ausgefochten werden und die Konfliktparteien somit ihre seelischen Spannungen nicht loswerden können, kann diese Art von Austragung psychosomatische Erkrankungen zur Folge haben (Keller, 2010, S. 16).

Es ist zu erwarten, dass Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern sowohl heiß als auch kalt ausgetragen werden, da jeder Mensch anders auf bestimmte Konfliktsituationen reagiert. Kinder lassen sich jedoch oft stark von ihren Emotionen leiten und geraten in offene Auseinandersetzungen. Ein Beispiel für einen emotionalisierten Konflikt wäre, wenn sich eine/ein Schülerin/Schüler ungerecht beurteilt fühlt. Diese/Dieser bekommt ihre/seine Schularbeit zurück, sieht sich die Beurteilung an und kann diese nicht nachvollziehen. Sie/Er fühlt sich in der Situation ungerecht behandelt und dadurch entwickelt die betroffene Person negative Gefühle. Diese Gefühle verleiten die/den Lernende/Lernenden dazu, sich bei der/dem

Nachbarin/ Nachbarn Solidarität einzuholen und sich mit dieser/diesem über die unfaire Benotung auszutauschen und stört dadurch den Unterricht. Dies wiederum sorgt für Ärger bei der Lehrperson und kann zu einer Auseinandersetzung mit der/dem Schülerin/ Schüler führen (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 103). Das genannte Beispiel demonstriert, dass der innere Emotionsdruck, der in den Konfliktparteien entstanden ist, das Bedürfnis erweckt, sich gegen sein Gegenüber durchzusetzen. Der Konflikt ist somit die Folge nicht erfüllter Handlungsbedürfnisse (ebd.).

Werden Konflikte in Schulen jedoch nicht offen zwischen den beteiligten Personen geklärt, kann angenommen werden, dass diese Art von Austragung dazu führen könnte, dass betroffene Schülerinnen und Schüler von anderen Kindern „gedisst“ oder gemobbt werden.

Da sich Konflikte nicht durchgehend in den gleichen Phasen entwickeln, sollen die darauffolgenden Unterkapitel einen Einblick in die unterschiedlichen Phasen eines Konflikts ermöglichen.

3.3 Phasen der Konfliktentwicklung

Die anschließenden Unterkapitel legen vier verschiedene Modelle der Konfliktentwicklung dar, die sich in der Benennung und der Anzahl der Phasen unterscheiden.

3.3.1 Konfliktentwicklung nach Kreyenberg

Nach Kreyenberg (2005) gibt es vier Phasen der Konfliktentwicklung (Teuschel, 2010, S. 28):

1. Anbahnung: In der ersten Phase entwickelt sich ein Konflikt, der vorerst nur unterschwellig und unbewusst wahrgenommen wird. Es kann sein, dass einige Konfliktparteien bereits eine leichte Misstimmung spüren, andere hingegen noch keine negativen Empfindungen wahrnehmen. Es kommt zu einer Irritation und es breitet sich ein Unwohlsein bei den Konfliktparteiktorinnen und Konfliktparteiktor aus (ebd.).

2. Rationalisierung: In der zweiten Phase, der Rationalisierung, wird der Konflikt deutlicher und er wird mehreren Konfliktparteiktorinnen und Konfliktparteiktor bewusst. Nichtsdestotrotz bedeutet das Bewusstsein des Konflikts nicht, dass dieser bereits offen ausgetragen wird. Vielmehr bleibt er häufig verdeckt. Die Beziehungsebene spielt in dieser Phase meist noch keine Rolle. Obwohl die Konfliktparteien vorerst auf der Sachebene bleiben, werden bereits erste scharfe Äußerungen getätigt (ebd.).

3. Emotionalisierung: In der dritten Phase spitzt sich die Konfliktsituation zu. Die Konfliktparteiktorinnen und Konfliktparteiktor werden angespannter und verspüren einen Druck. In der vorliegenden Phase ist den Konfliktparteien der Ursprung des Konflikts noch nicht bekannt. Der

Konflikt löst in den Parteien Frustration und Ärger aus, die Emotionen kochen hoch und nehmen nun mehr Platz ein. Dies hat zur Folge, dass die Diskussion zwischen den Beteiligten immer unsachlicher wird. In der genannten Phase kann es eventuell zu einem Rückzug einer oder eines Konfliktbeteiligten kommen. Dies bedeutet jedoch nicht das Ende des Konflikts. Im Gegenteil, der Konflikt ist noch nicht gelöst und es kann vorkommen, dass dieser hinterrücks weiterläuft und immer mehr Personen in den Konflikt miteinbezogen werden, die ursprünglich von diesem gar nicht betroffen waren. Die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure lassen ihren Ärger bei nicht betroffenen Personen aus und versuchen, Letztere auf „ihre Seite“ zu holen (ebd.).

4. Offener Kampf oder Rückzug und Verhärtung: Bei Konflikten, in denen die Machtverteilung der Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure ziemlich ausgeglichen ist, kommt es in dieser Phase zu einem Kampf und der Konflikt wird offen ausgetragen. Dadurch wird die Auseinandersetzung zwischen den Akteurinnen und Akteuren auch für Außenstehende sichtbar. Handelt es sich um unausgeglichene Konflikte, kann es in der vierten Phase zu einem Rückzug der schwächeren Konfliktpartei kommen. Dieser hat eine Verhärtung und keine Lösung des Konflikts zur Folge (ebd., S. 29).

Es ist wichtig zu beachten, dass Konflikte nicht zwingend nach den dargestellten Phasen verlaufen. Vielmehr sind die erläuterten Abschnitte als Orientierung zu sehen. Beispielsweise kann es vorkommen, dass sich Phasen vermischen oder diese unterschiedlich lange andauern. Als entscheidende Faktoren dafür können unter anderem das Verhältnis zwischen den Konfliktparteien oder die Persönlichkeit dieser genannt werden (ebd.).

3.3.2 Entwicklungsprozess nach Pondy

Die meisten Konflikte brechen nicht sofort heftig aus, sondern entwickeln sich abschnittsweise. Diesen Prozess stellt Pondy (1967) in insgesamt fünf Phasen dar (Keller, 2010, S. 12):

1. Latenzphase: Es gibt in dieser Phase bereits unterschiedliche Ursachen für die Entstehung des Konflikts, jedoch sind diese den Konfliktakteurinnen und Konfliktakteuren kaum bewusst (ebd.).
2. Wahrnehmungsphase: In der zweiten Phase wird den Konfliktparteien bereits klar, dass ihre Meinungen voneinander abweichen und Gegensätze vorherrschen (ebd., S. 13).
3. Erlebnisphase: In der dritten, der Erlebnisphase, äußern sich die Unterschiedlichkeiten der Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure in Ärger, Aggressionen, Enttäuschungen und Spannungen (ebd.).

4. Manifeste Phase: In der manifesten Phase kommt es relativ schnell zu Kampfhandlungen zwischen den Konfliktparteien, auch wenn die Anlässe dafür gering sind. Die Konfliktparteien versuchen, sich gegenseitig zu schaden und ihre eigene Lösung durchzusetzen. In dieser Phase ist es hilfreich, sich Hilfe durch eine externe Person zu holen, zum Beispiel in Form einer Moderation (ebd.).

5. Nachwirkungsphase: Je nachdem, wie sich der Konflikt entwickelt hat, sind unterschiedliche Nachwirkungen möglich. Eine weitere Konfliktaufladung kann daher nicht ausgeschlossen werden (ebd.).

3.3.3 Eskalationsstufen nach Glasl

Glasl ist ein österreichischer Politikwissenschaftler und Organisationsentwickler. Er brachte ein Modell von insgesamt neun Eskalationsstufen hervor, welches die Dynamik eines Konflikts demonstriert (Obboth & Weckert, 2014, S. 82). Anhand des Modells können Konflikte einfacher analysiert werden, sodass auf diese in weiterer Folge entsprechend reagiert werden kann (Gamauf-Eberhardt et al., 2011, S. 41).

Eskalationsstufe 1: Die erste und zugleich niedrigste Eskalationsstufe nennt sich *Verhärtung*. Die Konfliktparteien treffen in alltäglichen Situationen aufeinander und vertreten unterschiedliche Meinungen. Der Standpunkt des jeweils anderen kann immer weniger nachvollzogen werden und es bahnen sich Spannungen und Verkrampfungen an. Außerdem sind verbale Angriffe in dieser Eskalationsstufe nicht untypisch. Jedoch gelingt es den Konfliktparteien und Konfliktpartnern meist noch, sich aus diesen herauszureden (Obboth & Weckert, 2014, S. 82).

Eskalationsstufe 2: In der zweiten Eskalationsstufe, welche als *Debatte und Polemik* bezeichnet wird, bleiben die Konfliktparteien und Konfliktpartner auf ihren Standpunkten und wollen diese vertreten. Mithilfe von Argumenten versuchen sie ihre Gegnerinnen und Gegner von ihrer Ansichtswiese zu überzeugen. Dies führt zu einer gereizten Stimmung zwischen den Konfliktparteien und Konfliktpartnern und kann zynische Bemerkungen auslösen (Keller, 2010, S. 18).

Eskalationsstufe 3: Die dritte Stufe wird *Taten statt Worte* genannt und zeichnet sich dadurch aus, dass häufig Gespräche abgebrochen werden. Die Konfliktparteien stellen ihr Gegenüber vor vollendete Tatsachen und präsentieren diesen Fakten. Jede Konfliktpartei möchte ihre Meinung durchsetzen, wodurch Druck entsteht. Die am Konflikt beteiligten Personen sind in dieser Stufe nicht mehr bereit, Empathie für ihr Gegenüber weder zu empfinden noch auszudrücken (Obboth & Weckert, 2014, S. 83).

Eskalationsstufe 4: Die vierte Stufe heißt *Sorge um Image und Koalition*. In dieser Phase sind die Konfliktseiten um ihr eigenes Ansehen beunruhigt. Außerdem wird die oder der jeweils andere zur Gegnerin oder zum Gegner (Keller, 2010, S. 19). Jede Konfliktpartei versucht, Personen für ihre Seite zu gewinnen, damit Koalitionen gebildet werden können (Bruschek et al., 2016, S. 46).

Eskalationsstufe 5: Die fünfte Stufe des Modells wird *Gesichtsverlust* genannt. Die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure stellen sich gegenseitig bloß und bezeichnen sich als unmoralisch. Es kommt zu einem Kampf um Werte, Prinzipien und Ideologien. Weiters folgt ein Verlust von Glaubwürdigkeit und Vertrauen der Konfliktbeteiligten (Oboth & Weckert, 2014, S. 84).

Eskalationsstufe 6: Die sechste Stufe heißt *Drohstrategien* und ist von Drohungen, die wiederum Gegendrohungen erzeugen, geprägt. Diese werden ausgeübt, um Kontrolle über die Situation zu gewinnen. Die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure stellen einander gegenseitig erpresserische Forderungen, sodass Handlungen erzwungen werden. Darüber hinaus steigt in der vorliegenden Stufe das Stresslevel rasant an (ebd., S. 85).

Eskalationsstufe 7: Die siebente Stufe ist unter dem Begriff *begrenzte Vernichtungsschläge* bekannt. Der Konflikt gleicht nun einer Schlacht und es geht darum, der Konfliktpartei möglichst viel Schaden zuzuführen. Jeder Angriff erzeugt einen Gegenangriff (ebd.).

Eskalationsstufe 8: In der achten Stufe, welche als *Zersplitterung* definiert wird, geht es darum, sein Gegenüber anhand von Vernichtungsaktionen zu „zerstören“ und ihr oder ihm zu schaden. Dadurch sollen die Gegnerinnen und Gegner nicht mehr fähig sein zu handeln und sich zu wehren. Ebenso wird in dieser Stufe versucht, die Anhängerinnen und Anhänger der jeweils anderen Konfliktpartei von dieser zu lösen (ebd.).

Eskalationsstufe 9: *Gemeinsam in den Abgrund* wird die letzte Stufe des Modells genannt. Nun sollen die Gegnerinnen und Gegner „vernichtet“ werden. Dabei ist jedem Konfliktmitglied bewusst, dass dieser Versuch auch eine Selbstvernichtung zur Folge haben kann (Keller, 2010, S. 19).

Jene Konflikte, die sich auf den Stufen 1 bis 3 befinden, können so gelöst werden, dass jede am Konflikt beteiligte Person als Gewinnerin oder Gewinner aus der Situation tritt. Befinden sich Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure auf den Stufen 4 bis 6, möchte die eine Konfliktpartei der anderen schaden. Für Konflikte, die sich auf den Stufen 6 bis 9 befinden, geht der Konflikt mutmaßlich für alle Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure nicht wie gewünscht aus (ebd., S. 20).

Je nachdem, auf welcher Eskalationsstufe sich ein Konflikt befindet, kann dieser unterschiedlich gelöst werden. Während Glasl (2004) für die Stufen 1 bis 3 eine Konfliktbewältigung in Form einer Moderation vorschlägt, erachtet er es in den Stufen 3 bis 5 als notwendig, den Konflikt in Form eines Prozesses zu begleiten. In den Stufen 4 bis 6 sieht Glasl (2004) eine sozio-therapeutische Prozessbegleitung vor. Hingegen wird für Konflikte, die sich auf den Stufen 5 bis 7 befinden, eine Vermittlung bzw. Mediation empfohlen. Konflikte, die bereits bis zu den Stufen 6 bis 8 eskaliert sind, sind anhand eines Schiedsverfahrens oder gerichtlichen Verfahrens zu lösen. Für Konflikte der Stufen 7 bis 9 nennt Glasl (2004) einen Machteingriff von außen, das bedeutet, dass eine vom Konflikt unabhängige Person in die Auseinandersetzung eingreift (Gamauf-Eberhardt, 2011, S. 43).

Nach Glasl (2008) treten in einem Konflikt verschiedene Konfliktmechanismen gleichzeitig auf, welche die Konfliktsituation reizen. Daher nennt er sie *Eskalationstreiber*. Die Wirksamkeit der Konfliktmechanismen ist den Konfliktparteiinnen und Konfliktparteien in einem Konflikt meist nicht bewusst. Beispiele für *Eskalationstreiber* sind die steigende Anzahl an Streitpunkten, Drohungen oder auch die Entstehung negativer Gefühle. Je nachdem, ob die *Eskalationstreiber* lange und intensiv oder kurz und kaum auftreten, ist es schwieriger oder einfacher, diesen entgegenzuwirken (Keller, 2010, S. 17).

3.3.4 Konfliktentwicklung nach Doppler und Lauterburg (2002)

Laut Doppler und Lauterburg (2002) gibt es vier Phasen der Konfliktentwicklung. Sie bezeichnen die erste Phase als *Diskussion*, in der die Konfliktparteien über einen bestimmten Gegenstand diskutieren. Dieser muss jedoch noch nicht Auslöser für einen Konflikt darstellen. Erst die differenten Interessen oder Ansichten in Bezug auf den Diskussionsgegenstand fachen einen Konflikt zwischen den beteiligten Personen an (Kiel et al., 2013, S. 156).

Nach der ersten Phase folgt die zweite, welche *Überlagerung* genannt wird. Die Diskussion über den Gegenstand spitzt sich zu. Die Konfliktparteien können die Ansichten des Gegners nicht nachvollziehen. Die beteiligten Personen gehen jeweils davon aus, dass die Gegnerinnen und Gegner ihre Meinung nur vertreten, um Profit aus der Konfliktsituation zu schlagen. Weiters fühlen sich die Konfliktparteiinnen und Konfliktparteien in dieser Phase häufig von der jeweils anderen Konfliktpartei ausgebeutet oder nicht ernst genommen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht nicht mehr der alleinige Gegenstand, auch Wert-, Personen- und Beziehungsfragen werden thematisiert (ebd.).

In der dritten Phase, der *Eskalation*, reagiert die eine Konfliktpartei auf das Verhalten der anderen Konfliktpartei mit einem Gegenangriff. Dieser ist von negativen Gefühlen wie Wut geprägt. Der Gegenangriff erzeugt wiederum eine Reaktion der Gegenpartei und es entsteht ein

Kampf zwischen den Konfliktparteien. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass die Konfliktparteien und Konfliktparteure aufhören miteinander zu kommunizieren. Die beteiligten Personen möchten sich nun gegenseitig schaden. Jede Konfliktpartei sucht Personen, die ihre Meinung vertreten. Doppler und Lauterburg (2002, S. 415) gehen davon aus, dass die vorliegende Phase von einer „symmetrischen Eskalation“ geprägt ist, da sich auf beiden Konfliktparteien starke Emotionen entwickeln und die Konfliktparteien sich von diesen leiten lassen.

Zudem bewegen sich die Konfliktparteien und Konfliktparteure nicht mehr auf der Sachebene und handeln folglich häufig unvernünftig. Während der ursprüngliche Gegenstand immer mehr in den Hintergrund gedrängt wird, rückt das Verhalten der beteiligten Personen jedoch in den Vordergrund. Abgesehen davon haben sich die Konfliktparteien und Konfliktparteure bereits über ihre/seine Gegenüber Vorurteile gebildet und nehmen nur noch jene wahr, welche auf diese zutreffen (ebd., S. 157).

In der letzten Phase der Konfliktentwicklung kommt es nach Doppler und Lauterburg (2002, S. 415) zur *Verhärtung* der Situation. Nun gelingt es entweder einer Konfliktpartei, die „Stärkere“ des Konflikts zu sein und ihre Ziele durchzusetzen oder es sind beide Konfliktparteien gleich stark. Dies hat zur Folge, dass der Konflikt lange andauert und eine Intervention nötig ist (ebd., S. 157f.).

Werden die unterschiedlichen Ansätze miteinander verglichen, kann gesagt werden, dass sich die Expertinnen und Experten einig sind, dass ein Konflikt in der Regel zuerst relativ harmlos beginnt, sich die Situation im Laufe des Konflikts zuspitzt und zum Ende hin versucht wird, der/dem Gegnerin/Gegner zu schaden und diese/diesem zu „vernichten“. Dies bedeutet, dass die Phasen von den Expertinnen und Experten grundsätzlich relativ ähnlich beschrieben werden. Auffällig ist jedoch, dass sowohl Kreyenberg, Pondy als auch Doppler und Lauterburg die Entwicklung eines Konflikts anhand von vier Phasen beschreiben, Glasl die Dynamik eines Konflikts jedoch mittels neun Phasen demonstriert.

Konkret besteht der Unterschied zwischen der Darstellung Glasls und seiner Expertinnen und Experten darin, dass Glasl den Verlauf eines Konflikts detaillierter beschreibt und diesen daher in mehrere kleine Phasen unterteilt. Herauszuheben ist außerdem, dass es im Gegensatz zu den Ansätzen der anderen genannten Personen in Glasls Modell eine Phase gibt, in der die Konfliktpartnerinnen und Konfliktpartner Angst davor haben, ihr Ansehen zu verlieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen Modelle der Konfliktentwicklung einen guten Überblick über die Phasen eines Konflikts geben. Anhand der Phasen kann überlegt werden, welcher Weg der Konfliktlösung am besten gewählt werden soll.

3.4 Konfliktanalyse und Konfliktdiagnose

Bezüglich der Konfliktanalyse und -diagnose zitiert Keller (2010) eine alte ärztliche Redewendung: „Eine Behandlung ohne Diagnose ist Misshandlung.“, die auch auf die Konfliktlösung zutrifft. Eine Konfliktdiagnose sollte nämlich durchgeführt werden, bevor versucht wird, eine Konfliktsituation zu lösen (Keller, 2010, S. 21). Es ist bedeutsam zu verstehen, dass eine Konfliktdiagnose nicht mit einer ärztlichen Diagnose gleichgesetzt werden kann. Während in der Medizin eine ärztliche Diagnose eine Krankheitsbezeichnung als Resultat liefert, geht es bei der Konfliktdiagnose darum, die Konfliktsituation besser zu verstehen und im besten Fall Faktoren zu diagnostizieren, die zum Konflikt beitragen. Durch die Konfliktdiagnose kann ein fehlerhaftes und voreiliges Handeln verhindert werden. Weiters ermöglicht sie, einen besseren Überblick über die Konfliktsituation zu schaffen und folglich entsprechend zu handeln (Nolting, 2002, S. 88).

Um einen Konflikt diagnostizieren zu können, empfiehlt Keller (2010, S. 21f.) sich zu überlegen, welche Streitpunkte es im Konflikt gibt. Ebenso ist es bedeutsam zu definieren, ob es sich um eine geringe, mittlere oder extreme Konfliktbreite handelt. Die Konfliktbreite hängt von der Personenanzahl, die in den Konflikt involviert ist, den Streitthemen und der Dauer des Konflikts ab (Mehta & Rückert, 2008, S. 64).

Ein weiterer Aspekt in der Analyse des Konflikts ist, sich das wesentliche Thema des Konflikts bewusst zu machen. Darüber hinaus ist zu beachten, wer im Konflikt involviert ist. Handelt es sich um einen Konflikt, in welchen mehrere Personen verwickelt sind, ist es hilfreich herauszufinden, ob es Schlüsselpersonen gibt (Keller, 2010, S. 22).

Abgesehen davon sollte der Rahmen, in dem sich der Konflikt abspielt, analysiert werden (Keller, 2010, S. 22). Handelt es sich um einen Konflikt zwischen einzelnen Personen, so kann dieser als mikrosozialer Konflikt eingestuft werden. Konflikte zwischen einer größeren Personenanzahl werden mesosoziale Konflikte genannt. Hingegen können Konflikte, die sich in einem noch größeren Rahmen abspielen, und beispielsweise eine ganze Firma betreffen, als makrosoziale Konflikte definiert werden (ebd., S. 14).

Für eine nachhaltige Lösung eines Konflikts ist es ebenso hilfreich, dem Konflikt die passende Eskalationsstufe zuzuordnen. Als Grundlage dafür können die Eskalationsstufen nach Glasl (2004) dienen. Die Zuordnung garantiert zwar nicht, den Konflikt mit der empfohlenen Methode bzw. Lösungsstrategie tatsächlich erfolgreich lösen zu können, jedoch trägt sie in der Regel wesentlich zu einer zielführenden Konfliktlösung bei (ebd., S.22f.). Weiters ist es sinnvoll, sich Gedanken über die Konflikthöhe des Konflikts zu machen. Diese hängt von den

Eskalationsmerkmalen im Verhalten der Konfliktparteien ab. Eine geringe Höhe des Konflikts liegt vor, wenn die Konfliktparteien den Konflikt als eine unangenehme Auseinandersetzung mit jemandem betrachten. Die Konfliktparteien verhalten sich so, dass jeder als Gewinnerin oder Gewinner den Streit beenden kann. Eine mittlere Konflikthöhe kennzeichnet sich dadurch, dass die Konfliktparteien den Konflikt als einen Konkurrenzkampf betrachten, den sie mit bedrohlichen Gegnerinnen und Gegnern führen. Weiters werden Gewinnerinnen/Gewinner-Verliererinnen/Verlierer Strategien eingesetzt. Hingegen ist eine extreme Höhe des Konflikts charakterisiert durch eine Verliererinnen/Verlierer-Verliererinnen/Verlierer Strategie. Die Konfliktparteien zeigen keinerlei Bereitschaft, den Konflikt sachgerecht zu lösen und erachten den Konflikt als einen Kampf (Mehta & Rückert, 2008, S. 64).

Neben der Konflikthöhe kann die Konflikttiefe analysiert werden. Sie hängt davon ab, wie stark die Auseinandersetzung das Selbstbild der Konfliktparteien und Konfliktparteien beeinflusst und welche Emotionen und psychische Schutzmechanismen dadurch entstehen (ebd.). Für eine weitere Analyse des Konflikts ist es hilfreich, sich Gedanken über das Konfliktklima zu machen, denn es wird zwischen einer offenen und verdeckten Konfliktaustragung differenziert. Außerdem sollte über die Art und Weise, wie die Ziele der Konfliktparteien und Konfliktparteien erreicht werden, nachgedacht werden. Ebenso ist bedeutsam zu überlegen, welche Ursachen dem Konflikt zugrunde liegen, wie der bisherige Konfliktverlauf aussieht, welche Wendepunkte es bereits im Konflikt gab, wie bereits versucht wurde, den Konflikt zu lösen und ob es Ansatzpunkte gibt, um den Konflikt erfolgreich auszutragen (Keller, 2010, S. 22).

Weiters ist es sinnvoll in der Konfliktanalyse herauszufinden, ob die Konfliktparteien bereit sind, Kompromisse einzugehen und wenn ja, wie groß die Bereitschaft eingeschätzt werden kann. Ebenso ist zu überlegen, ob sich konfliktfreie Interaktionsphasen erkennen lassen (ebd.).

Die genannten Überlegungen sollten getroffen werden, um Konflikte diagnostizieren zu können und um sich einen Überblick über die Konfliktsituation zu verschaffen. Für eine erfolgreiche Diagnostizierung eignen sich verschiedene Verfahren, wie unter anderem Konfliktdiagnosebögen oder die Spinnwebanalyse.

Konfliktdiagnosebogen

Konfliktthema: Worum geht es? Worüber wird gestritten?

Konfliktparteien: Welche Parteien sind am Konflikt beteiligt?

Konfliktrahmen: mikrosozial mesosozial makrosozial

Eskalationsgrad nach Glasl:

Eskalationsstufe	Einstufung des Konflikts
1. Verhärtung	
2. Polarisation und Debatte	
3. Taten statt Worte	
4. Sorge um Image und Koalition	
5. Gesichtsverlust	
6. Drohstrategien	
7. Begrenzte Vernichtungsschläge	
8. Zersplitterung	
9. Gemeinsam in den Abgrund	

Konfliktklima: heißer Konflikt kalter Konflikt mal heiß – mal kalt

Konflikteinstellungen: kompromissbereit versus kompromisslos

Konfliktursachen: Person, Interaktion, Kontext

Konfliktverhalten: Mit welchen Verhaltensweisen wollen die Konfliktparteien ihr Ziel erreichen? Welche Konfliktkeulen werden eingesetzt?

Chronologischer Konfliktverlauf/Bisherige Lösungsversuche:

Ausnahmen vom Konflikt: Gibt es konfliktfreie Interaktionsphasen/-bereiche?

Lösungsstrategien:

Abbildung 2: Beispiel eines Konfliktdiagnosebogens (Keller, 2010, S. 23f.)

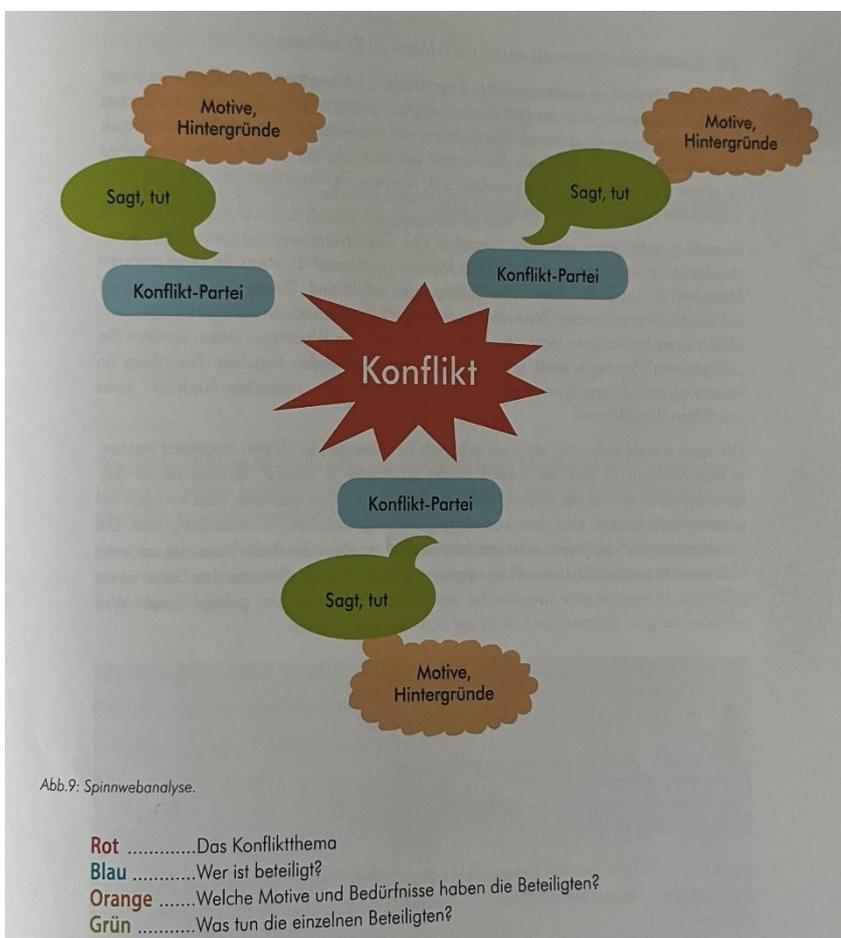


Abbildung 3: Spinnwebanalyse (Bruschek et al., 2016, S. 48f.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine gründliche Analyse die Chancen erhöht, eine Diagnose über den Konflikt zu stellen und folglich eine nachhaltige Lösung für den Konflikt zu erarbeiten.

3.5 Konflikt-handhabungsstrategien

Bei der Bewältigung von Konflikten geht es nicht nur primär darum, eine standfeste Lösung für diese zu finden, sondern auch, wie Konfliktparteierinnen und Konfliktparteier mit dem Konflikt umgehen. Insgesamt gibt es fünf zentrale Konflikt-handhabungsstrategien:

- Sich durchsetzen: Wenn sich jemand in einem Konflikt unbedingt durchsetzen möchte, handelt es sich um eine Machtstrategie. Die Person fokussiert sich nur auf ihre Ziele sowie Anliegen und möchte diese im Konflikt einbringen und erreichen, sodass die eigenen Wünsche erfüllt werden können. Die Machtstrategie zeichnet sich durch eine Gewinnerin/einen Gewinner und eine Verliererin/einen Verlierer aus. Sie wird oft eingesetzt, wenn in einer Situation rasch gehandelt werden muss oder unangenehme Entscheidungen getroffen werden müssen. Jene Person, die sich im Konflikt durchsetzen möchte, macht dies entweder aus Selbstschutz oder um ihre hierarchische Position hervorzuheben (Mehta & Rückert, 2008, S. 65).

- Nachgeben: Gibt eine Person in einem Konflikt nach, verzichtet sie in diesem, sich ausschließlich an den eigenen Zielen zu orientieren. Anstatt auf die eigene Meinung zu bestehen, hat jene Konfliktparteierin bzw. jener Konfliktparteier, welcher sich für diese Strategie entscheidet, das Ziel, die Beziehung zum Gegenüber zu stärken und Bereitwilligkeit auszudrücken. Das gemeinsame Miteinander hat dabei einen größeren Stellenwert als das sachliche Ziel des Konflikts (ebd., S. 66). Darüber hinaus wird die Strategie eingesetzt, um Problemen mit der/dem Konfliktpartnerin/Konfliktpartner auszuweichen. Dadurch bleiben die Bedürfnisse jener Person, welche im Konflikt nachgibt, unbefriedigt und es können daraus weitere Konflikte resultieren (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 105). Wird die Strategie des Nachgebens verfolgt, gibt es Gewinnerinnen und Gewinner und Verliererinnen und Verlierer des Konflikts. Während jene Person, die im Konflikt nachgegeben hat, als Verliererin/Verlierer hervorgeht, ist die andere Person die/der Gewinnerin/Gewinner des Konflikts. Somit hat Letztere/Letzterer ihre/seine Ziele nur aufgrund des Nachgebens der anderen Person erreicht (Kiel et al., 2013, S. 160).

Werden jene Strategien verfolgt, bei denen jeweils eine Konfliktpartei versucht, ihre Ziele durchzusetzen und als Gewinnerin/Gewinner aus der Konfliktsituation hervorzutreten, kann es durchaus sein, dass vor allem beharrliche Konfliktpartnerinnen und Konfliktpartner relativ schnell merken, dass der Versuch, ausschließlich die eigenen Interessen und Ziele im Konflikt

zu vertreten, dazu führen kann, dass sie scheitern oder sich der Konflikt noch mehr zuspitzt. Ist dies der Fall, kann die betroffene Person darüber nachdenken, welche Ergebnisse noch denkbar wären, um den Konflikt zu lösen (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 104).

- Vermeiden: Bei der Strategie *Vermeiden* versuchen Personen einen Konflikt zu umgehen, indem sie sich voneinander entfernen. Die Konfliktbeteiligten wollen vermeiden, dass zwischen ihnen Differenzen entstehen und unterlassen es ihre Ziele durchzusetzen. Personen, welche diese Strategie anwenden, erachten den Konflikt entweder als bedeutungslos, als bereits gelöst (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 104) oder hoffen, dass sich der Konflikt von selbst löst, und möchten weiteren Belastungen entweichen. Individuen, welche diese Strategie häufig anwenden, werden von anderen oft nicht mehr als mächtig wahrgenommen (Mehta & Rückert, 2008, S. 66). Bei der vorliegenden Strategie kann es durchaus vorkommen, dass sich die Konfliktparteien jeweils für ihr Verhalten entschuldigen. Neben der ausbleibenden Klärung des Konflikts wird ebenso vermieden, auf die Ursachen dessen einzugehen und sich über die eigenen Bedürfnisse auszutauschen (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 104). Bei dieser Strategie gibt es nur Verliererinnen und Verlierer, da ein Konflikt zwar umgangen wird, die Spannungen zwischen den Konfliktparteien jedoch erhalten bleiben (Kiel et al., 2013, S. 160). Ebenso sind neue Probleme zu erwarten, da durch die Strategie des Vermeidens die Bedürfnisse der Konfliktparteien und Konfliktparteien nicht gestillt wurden (Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 104).

- Kompromiss: Bei der Konfliktstrategie *Kompromiss* erklären sich die Konfliktpartnerinnen und Konfliktpartner dazu bereit, etwas von ihren Zielen abzuweichen und mehr auf den anderen einzugehen. Ein Kompromiss wird meist dann geschlossen, wenn das Konfliktthema entweder für die Konfliktparteien und Konfliktparteien nicht allzu wichtig ist oder sie nach einer längeren Auseinandersetzung noch immer nicht auf einen gemeinsamen Nenner gekommen sind und der Kompromiss der beste Weg scheint, um den Konflikt zu beenden (Mehta & Rückert, 2008, S. 66).

- Gemeinsame Problemlösung: Wird in einem Konflikt eine gemeinsame Problemlösung angestrebt, so ist das Ziel der Konfliktseiten, dass alle Gewinnerinnen und Gewinner des Konflikts sind. Dies tritt ein, wenn es allen Konfliktbeteiligten ermöglicht wird, ihre Ziele zu erreichen. Eine gemeinsame Suche nach einer optimalen Lösung für alle Konfliktparteien und Konfliktparteien kann nur funktionieren, wenn sich jede am Konflikt beteiligte Person dazu bereit erklärt und die Bedürfnisse sowie Ziele aller Beteiligten beachtet werden (ebd., S. 65f.).

Für welche Konfliktlösungsstrategie sich die Schülerinnen und Schüler entscheiden, hängt nicht immer nur von ihnen selbst ab, sondern auch vom Umfeld. Wenn Konflikte vorliegen, ist

es in der Schule kaum möglich, Wissen zu vermitteln. Vielmehr muss in diese Konflikte eingegriffen und mithilfe einer Konfliktlösungsstrategie gehandelt werden. Nichtsdestotrotz können die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl einer/mehrerer Konfliktlösungsstrategie/n mitbestimmen und dazu beitragen, dass diese umgesetzt wird/werden (Kiel et al., 2013, S. 161).

Es ist anzunehmen, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler für eine Strategie entscheiden, mit der sie als Gewinnerinnen und Gewinner und ihre/seine Gegenüber als Verliererinnen und Verlierer aus der Konfliktsituation treten. Grund dafür könnte sein, dass die meisten glauben, sie könnten ihre Bedürfnisse nur dann befriedigen, wenn sie die der anderen Personen ignorieren und alleinige Gewinnerinnen und Gewinner des Konflikts sind.

Um den Schülerinnen und Schülern zu demonstrieren, dass es sehr wohl möglich ist, dass beide Konfliktparteien Gewinnerinnen und Gewinner des Konflikts sind, eignet sich der Einsatz der Bildergeschichte „Die Geschichte von den beiden Eseln“. Auf den Bildern sind zwei Esel zu erkennen, die durch ein Seil miteinander verbunden sind. Hinter jedem Esel liegt ein Berg Hafer. Es wollen beide Esel zum Essen gelangen, jedoch können sie aufgrund des Seils nur dann Hafer fressen, wenn ein Esel zum anderen geht (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 144).

Die Bildergeschichte könnte so eingesetzt werden, dass die Kinder die einzelnen Bilder zu sehen bekommen und beschreiben, was sie auf diesen sehen. Die Lösung der Situation ist auf den Bildern nicht abgebildet, da die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt überlegen sollen, wie die vorliegende Situation der Esel bestmöglich gelöst werden könnte. Wurde eine Lösung gefunden, welche für die Schülerinnen und Schüler die optimalste darstellt, soll noch über weitere Lösungsvorschläge nachgedacht werden. Wurden alle Lösungswege von den Kindern genannt, so werden Bilder aufgelegt, welche diese demonstrieren. Auf den Bildern sind nicht nur die Lösungswege abgebildet, sondern jeweils auch Denkblasen. In diese sollen die Lernenden hineinschreiben, was sich die Esel in der abgebildeten Situation denken. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler sich in die unterschiedlichen Lagen der Esel hineinzusetzen. Die Kinder können die Denkblasen entweder in Einzel- oder Partnerarbeit ausfüllen oder die Bilder mit den drei verschiedenen Lösungswegen werden in der Klasse verteilt und jedes Kind kann seine eigenen Ideen in die Denkblasen schreiben (ebd., S. 144ff.).

Die Geschichte zeigt, dass beide Esel als Gewinner aus der Situation hervorgehen, indem sie den Konflikt gemeinsam klären und ihre Beziehung somit aufrechterhalten. Um den Kindern nochmal die Unterschiede zwischen den drei Konfliktausgängen bewusst zu machen, sollen sie diesen die passende Überschrift zuordnen (Verliererinnen/Verlierer-

Verliererinnen/Verlierer, Gewinnerinnen/Gewinner-Verliererinnen/Verlierer und Gewinnerinnen/Gewinner-Gewinnerinnen/Gewinner) (ebd., S. 146).

Die drei unterschiedlichen Konfliktausgänge können in der Klasse aufgehängt werden, um die Schülerinnen und Schüler in Konfliktsituationen an diese zu erinnern und bei der Suche nach einer Lösung des Konflikts zu überlegen, ob beide Konfliktparteien aus der Konfliktsituation als Gewinnerinnen und Gewinner heraustreten würden (ebd., S. 146).

Um auf die Strategien zurückzukommen, kann zusammenfassend gesagt werden, dass es bei den Strategien *Sich Durchsetzen* und *Nachgeben* sowohl eine Gewinnerin/einen Gewinner als auch eine Verliererin/einen Verlierer gibt. Hingegen gehen bei der Strategie *Vermeiden* nur Verliererinnen und Verlierer und bei der Strategie *Gemeinsame Problemlösung* nur Gewinnerinnen und Gewinner hervor.

Die Strategie *Gemeinsame Problemlösung* erscheint die optimalste zu sein, da mit dieser versucht wird, den Konflikt so zu lösen, dass jede am Konflikt beteiligte Person mit der Lösung einverstanden ist. Nur so kann der Konflikt langfristig aufgehoben werden. Hingegen kann gesagt werden, dass es sich bei den Strategien *Nachgeben* und *Vermeiden* um keine sinnvollen handelt, da durch den Einsatz dieser das Problem möglicherweise kurzzeitig „gelöst“ zu sein scheint, in Wahrheit aber erhalten bleibt und somit kurze Zeit später wieder auftritt. Durch das Nachgeben bzw. Vermeiden können eventuell sogar weitere Schwierigkeiten entstehen.

4 Moderation und Mediation

Lernen Schülerinnen und Schüler Konflikte systematisch zu lösen, hat dies laut Johnson & Johnson (2006) einen positiven Einfluss auf ihre Person. Die Beteiligung an Konfliktlösungen kann Kindern helfen, mit Stresssituationen besser umzugehen. Außerdem trägt sie zur sozialen und kognitiven Entwicklung bei, da Beziehungen zu anderen Personen verbessert und soziale Fähigkeiten ausgeweitet werden können (Dubs, 2009, S. 526).

Kommt es in der Schulklasse zu Fehlverhalten der Lernenden, schlägt Dubs (2009, S. 527) drei Wege vor, diese zu beseitigen:

1. Die Lehrperson greift durch direktes Intervenieren in die Situation ein oder setzt entsprechende Maßnahmen, um das gewünschte Verhalten wieder herzustellen.
2. Die Situation wird durch ein persönliches Gespräch mit den beteiligten Personen gelöst.
3. Die zu lehrende Person versucht das Problem mit der ganzen Klasse zu lösen.

Welcher Weg der beste ist, lässt sich nicht pauschal sagen, denn die Lösung des Problems hängt einerseits von der vorliegenden Situation und andererseits von der Persönlichkeit der Lehrperson ab. Ist beispielsweise eine ganze Klasse in einen Konflikt involviert, macht es wenig Sinn, ein Einzelgespräch zu führen. Stattdessen wäre hier der dritte Weg der sinnvollere. Abgesehen davon wird nicht jede Lehrperson in derselben Situation gleich handeln, sondern es ist anzunehmen, dass diese nach ihrem persönlichen Befinden und Eindruck über die Situation entscheidet (ebd., S. 527).

Insgesamt gibt es drei verschiedene Formen ein Gespräch zu führen, nämlich die Moderation, die Mediation und die Beratung. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Moderation und Mediation eingegangen, da diese in Konfliktgesprächen am häufigsten angewendet werden (Lindemann, 2017, S. 11). Es handelt sich um Formen der Gesprächsführung, die mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen geführt werden (ebd., 2017, S. 16).

[...] Die Art und Weise, wie solche Konfliktgespräche geführt werden, kann als spezifischer Aspekt der Kultur einer Klasse bzw. einer Schule betrachtet werden und bedarf, wie jeder Aspekt von Kultur, der bewussten Aufmerksamkeit, der Einübung und Pflege. (Göppel, 2007, S. 122)

Ein Konfliktgespräch kann in Form eines Kurzgesprächs direkt im Anschluss an den Unterricht oder in Form eines Intensivgesprächs geführt werden, welches zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet. Ersteres reicht aus, wenn es zu kleinen Streitigkeiten zwischen Lernenden kommt, beispielsweise wenn ein Kind dem anderen etwas versteckt. Hingegen sind Intensivgespräche sinnvoll, wenn Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern immer wieder auftreten. Diese

können häufig nicht schnell und einfach gelöst werden. Um Konflikte dieser Art konstruktiv zu bewältigen, ist meist die Hilfe durch eine dritte Person notwendig (Palzkill et al., 2015, S. 58).

Im folgenden Kapitel werden die Gesprächsführungen Moderation und Mediation definiert sowie wichtige Informationen über diese aufgezeigt. Weiters wird ein Überblick über die praktische Umsetzung der Moderation und Mediation in einem Konfliktgespräch gegeben. Zum Schluss dieses Unterkapitels folgt eine Zusammenschau der beiden Methoden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen.

4.1 Gesprächsführung Moderation

„Moderation bezeichnet die Strukturierung und Anleitung von Gesprächen mit unterschiedlichen Zielen wie Austausch, gegenseitige Information, Ziel- und Handlungsplanung.“ (Lindemann, 2017, S. 17). Das bedeutet, dass Moderation ein Instrument ist, welches in einem Gespräch den Austausch zugunsten aller beteiligten Personen ermöglichen soll.

Hingegen ist die Mediation, auf die im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen wird, eine Form der Gesprächsführung, die ausschließlich das Ziel verfolgt, Konflikte zu bearbeiten und zu lösen (Oboth & Weckert, 2014, S. 69). Leichte Konfliktfälle können häufig mit Techniken der Moderation gelöst werden, ohne dabei auf die Mediation zurückgreifen zu müssen (ebd., S. 66).

Führt die Lehrperson ein Gespräch in Form einer Moderation, nimmt sie eine moderierende Funktion ein. Ihre Aufgabe besteht darin, das Gespräch zu leiten und zu strukturieren, wobei sie sich inhaltlich zurückhält. Das Ziel ist eine Lösung zu finden, die für alle Konfliktparteien akzeptabel ist (Palzkill et al., 2015, S. 59). Die Moderation ist als grundlegendes Machtinstrument in der Gesprächsführung zu verstehen und soll einen gegenseitigen Austausch, der auf Augenhöhe basiert, ermöglichen. Oftmals fehlt in Gesprächen eine Moderation oder diese Funktion wird missbraucht, um die eigenen Interessen durchzusetzen (Lindemann, 2017, S. 17). Um ein Gespräch erfolgreich zu moderieren, werden Moderationskompetenzen benötigt. Dazu zählen unter anderem – wie zuvor erwähnt – die Leitung und Strukturierung eines Gesprächs (Palzkill et al., 2015, S. 59). Sobald ein Gespräch von einer Person geführt wird, ist diese als Moderatorin/Moderator tätig, unabhängig davon, ob es sich um ein Konfliktgespräch, Beratungsgespräch oder um einen anderen Gesprächstyp handelt (Lindemann, 2017, S. 20).

Daraus kann gefolgert werden, dass jene Personen, welche im Kontext Schule Gespräche leiten – egal um welche Form des Gesprächs es sich handelt – sich auf dieses gut vorbereiten

sollten. Dadurch können Missverständnisse vermieden und ein Ertrag aus dem Gespräch mitgenommen werden. Die sogenannten Gespräche zwischen „Tür und Angel“ erscheinen in diesem Hinblick daher weniger erfolgversprechend zu sein.

4.1.1 Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren

Die Lehrperson als Moderatorin/Moderator versucht mit den Streitparteien im Gespräch eine Lösung zu finden, mit der alle am Konflikt beteiligten Personen einverstanden sind. Insgesamt besteht ein Konflikt- und Vermittlungsgespräch aus sechs Phasen. Doch bevor das Gespräch begonnen werden kann, ist es notwendig, bestimmte Vorbereitungen zu treffen. Die Lehrperson sollte in einem Konflikt- und Vermittlungsgespräch nur dann eine moderierende Rolle einnehmen, wenn sie davon überzeugt ist, dass das Gespräch zur Konfliktlösung beitragen und erfolgreich sein könnte. Aufgabe der Lehrperson als Moderatorin/Moderator ist es, das Gespräch zu strukturieren sowie zu leiten, jedoch ohne dabei einen inhaltlichen Einfluss darauf zu nehmen (Palzkill et al., 2015, S. 59). Um den Prozess des Gesprächs möglichst übersichtlich zu gestalten, ist es sinnvoll, sich als Lehrperson einen Moderationsfahrplan zu erstellen, der die Gesprächsphasen sowie Leitfragen skizziert (Keller, 2014, S. 67).

Der/Dem Moderatorin/Moderator muss klar sein, in welcher Beziehung sie/er zu den Konfliktakteurinnen und Konfliktakteuren steht und sie/er muss darauf achten, eine neutrale Position einzunehmen, sodass keine Person bevorzugt oder benachteiligt wird (Keller, 2014, S. 67). Es ist anzunehmen, dass es Lehrkräften nicht immer gelingt, eine komplett neutrale Position einzunehmen, wenn sie ein Konfliktgespräch mit Schülerinnen und Schülern führen. Ein ausschlaggebender Grund dafür könnte sein, dass Lehrpersonen die Kinder sehr gut kennen und unterschiedlich große Sympathien zu den verschiedenen Schülerinnen und Schülern entwickelt haben.

Neben der Einnahme einer neutralen Position ist es ebenso wichtig, dass alle Konfliktparteien mit dem Konfliktgespräch einverstanden sind und sie die moderierende Person akzeptieren. Darüber hinaus sollten alle beteiligten Personen ein gemeinsames Ziel haben, wenn ein Konflikt- und Vermittlungsgespräch eingegangen wird (Palzkill et al., 2015, S. 59). Bei einem Gespräch mit der ganzen Klasse ist es durchaus sinnvoll, zwei Lehrpersonen als Moderatorinnen bzw. Moderatoren einzusetzen, vor allem dann, wenn erhebliche Schwierigkeiten zu erwarten sind (Keller, 2014, S. 67).

4.1.2 Phasen der Moderation im Konfliktgespräch

Vor einem Konflikt- und Vermittlungsgespräch ist es hilfreich, als Lehrperson mit jeder Konfliktpartei ein Vorgespräch zu führen. In diesem sollen die Voraussetzungen für das Konflikt-

und Vermittlungsgespräch geklärt werden und jeder Konfliktseite die Möglichkeit gegeben werden, ihre Lage zu schildern und darüber zu kommunizieren, welche Veränderungen wünschenswert wären. Zu der Aufgabe der Lehrperson zählt aktives Zuhören, sodass sie anschließend ein Ziel für das Vermittlungsgespräch benennen kann. Es ist darauf zu achten, dass das Ziel dem Anliegen aller Konfliktparteien und Konfliktakteuren gerecht wird, positiv formuliert wird und realistisch erscheint. Eine gemeinsame Zielsetzung ist Voraussetzung für das Konflikt- und Vermittlungsgespräch. Im Vorgespräch sollte außerdem geklärt werden, ob die Konfliktparteien die Lehrkraft als Vermittlungsperson und als Moderatorin/Moderator anerkennen. Weiters sollte die Lehrperson im Vorgespräch erklären, was ihre Aufgabe im Vermittlungsgespräch ist. Im Vorgespräch ist es bedeutsam den Kindern zu vermitteln, dass sie der Lehrperson vertrauen können und eine Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht wird (Palzkill et al., 2015, S. 59). Das Vorgespräch kann als eine Art Erleichterung gesehen werden, in dem sich jede Person, die am Konflikt beteiligt ist, entlasten kann, ihr Verständnis zugesprochen wird und ausgesetzte Kränkungen ernst genommen und akzeptiert werden. Dadurch soll im Anschluss ein möglichst lösungsorientiertes Gespräch ermöglicht werden (ebd., S. 65).

Für das darauf folgende Konfliktgespräch ist ein möglichst neutraler Raum essenziell, damit dieser für keine beteiligte Person ein Vor- oder Nachteil darstellt. Bei der Sitzplatzwahl ist es von Bedeutung, dass die moderierende Person zwischen den Konfliktparteien und Konfliktakteuren sitzt und alle einander sehen. Bei wenigen Beteiligten ist der Einsatz eines Arbeitsblattes, auf das das Augenmerk gerichtet ist, empfehlenswert, während bei einer größeren Gruppe die Sicht auf ein Flipchart zu bevorzugen ist. Weiters ist darauf zu achten, dass mindestens 20 Minuten für das Gespräch eingeplant werden (ebd., S. 59f.). Bei einem Konfliktgespräch mit der ganzen Klasse ist mit einer Dauer von ein bis zwei Stunden zu rechnen. Um das Gespräch möglichst harmonisch zu gestalten, ist es hilfreich, auf einem Plakat jene Gesprächsregeln aufzuschreiben, die für alle beteiligten Personen gelten (Keller, 2014, S. 67).

Das Konflikt- und Vermittlungsgespräch beginnt mit der ersten Phase, der Klärung. Diese wird mit einer Begrüßung durch die Lehrperson eröffnet (Palzkill et al., 2015, S. 60). Anschließend erläutert die Lehrkraft den allgemeinen Anlass des Gesprächs, die Gesprächsschritte und bespricht mit den beteiligten Personen die Gesprächsregeln (Keller, 2014, S. 67). Darauf folgend wird nochmals kurz die Rolle der moderierenden Person geklärt, die/der Moderatorin/Moderator erläutert die Ergebnisse der Vorgespräche und schildert die gemeinsame Zielsetzung. Letztere kann von der Lehrperson bereits vor dem Gespräch schriftlich auf einem Blatt Papier oder bei einer größeren Gruppe auf einem Flipchart vorbereitet und so platziert werden, dass es für jede am Gespräch beteiligte Person visuell sichtbar ist. Je mehr über die jeweilige Situation der Konfliktparteien in den Vorgesprächen geklärt werden konnte, desto weniger muss

zu Beginn des Konfliktgesprächs auf das vorliegende Problem eingegangen werden und die moderierende Person kann schneller den Fokus auf die vereinbarte Zielsetzung richten (Palzkill et al., 2015, S. 60f.).

Die zweite Phase wird Standortbestimmung bzw. Skalierung genannt. Die Lehrperson zeichnet auf ein Blatt Papier eine Skala von eins bis zehn auf. Mit dieser Skala sollen alle Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure die momentane Situation einschätzen. Entscheidet sich jemand für die eins, bedeutet dies, dass die Person der persönlichen Meinung ist, von der vereinbarten Zielsetzung noch weit entfernt zu sein. Eine zehn hingegen kennzeichnet eine Erreichung des Ziels. Jede beteiligte Person schreibt ihre subjektive Einschätzung anhand einer Ziffer von eins bis zehn auf einen Zettel. Kann sich jemand nicht für eine Ziffer entscheiden, so soll geraten werden, welche die vorliegende Situation am besten beschreiben könnte. Nachdem sich jede und jeder für eine Ziffer entschieden hat, fragt die Lehrperson, wer mit der Nennung der eigenen Ziffer beginnen möchte, um keine Person dazu direkt auffordern zu müssen. Im Idealfall meldet sich eine Person und nennt ihre subjektive Einschätzung. Sobald jede die eigene Ziffer genannt hat, wird diese mit einem Kreuz auf der Skala festgehalten, sodass auf einen Blick erkenntlich wird, ob ähnliche Einschätzungen vorliegen (ebd., S. 61).

Dass die Schülerinnen und Schüler anhand einer Skala von eins bis zehn die vorliegende Situation einschätzen sollen, scheint für Volksschulkinder nicht unbedingt der optimalste Weg zu sein, um ihre eigene Sichtweise auszudrücken. Vielmehr würde es sich anbieten, die Einschätzung anhand eines Smileys zu demonstrieren. Dabei können die Kinder auf drei Smileys zurückgreifen – ein lächelnder, ein trauriger oder ein neutraler Smiley.

In der dritten Phase, der Aktivierung der Ressourcen, bittet die moderierende Person die Schülerinnen und Schüler zu begründen, wieso sie sich für die jeweilige Ziffer entschieden haben, um eine gemeinsame Basis zu finden, die das weitere Gespräch erleichtert. Es sollen möglichst viele Antworten gesammelt werden, die den Fokus auf gut Funktionierendes legen. Jede Antwort wird anhand von Stichwörtern auf einem Kärtchen schriftlich festgehalten und am unteren Ende der Skala hingelegt. Veränderungsvorschläge sind erst im nächsten Schritt einzubringen (Palzkill et al., 2015, S. 61f.).

In der vierten Phase werden möglichst spezifische und realistische Lösungsansätze gesammelt, mit denen es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden soll, dem gesetzten Ziel näherzukommen. Um die Zielsetzung Schritt für Schritt zu erreichen, ist es sinnvoll, sich vorerst nur auf ein Teilziel zu einigen. Die Lehrperson gibt nun eine imaginäre Situation vor, die besagt, dass die Schülerinnen und Schüler dem Ziel zum Beispiel bereits um drei Skaleneinheiten näher gekommen sind. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich diese erfundene Situation

vor und überlegen, was konkret verändert wurde und wie die Veränderung zustande gekommen ist. Ihre Antworten schreiben die Lernenden wieder in Stichworten auf Kärtchen und legen diese neben die Skala (ebd., S. 62f.). Eine weitere Möglichkeit Lösungsansätze zu sammeln wäre, die Schülerinnen und Schüler entweder in Einzelarbeit oder in einer Kleingruppe Lösungsideen auf einem Blatt oder auf Moderationskarten schriftlich festhalten zu lassen. Im Anschluss werden diese von den Kindern vorgestellt und von der moderierenden Person zusammengefasst (Keller, 2014, S. 68).

Die fünfte Phase kennzeichnet sich durch eine Vereinbarung, die gemeinsam von den am Gespräch beteiligten Personen festgelegt wird. Diese sollte nicht schwer umzusetzen sein und gute Aussichten auf Erfolg aufweisen. Es ist bei der Planung der Vereinbarung darauf zu achten, dass diese möglichst realitätsnah, einfach und schnell umsetzbar ist. Eine klare Vereinbarung ist deshalb wichtig, da sie den weiteren Verlauf erleichtern kann (Palzkill et al., 2015, S. 63f.).

In der sechsten und gleichzeitig letzten Phase wird die geplante Vereinbarung zusammengefasst und schriftlich festgehalten, sollte dies noch nicht gemacht worden sein. Sowohl die moderierende Person als auch die Konfliktseiten überlegen in dieser Phase noch einmal, ob die Vereinbarung tatsächlich umsetzbar ist, und korrigieren diese wenn nötig. Wenn alle mit der Vereinbarung zufrieden und davon überzeugt sind, dass diese positiv zur Erreichung der Zielsetzung beiträgt, kann die leitende Person des Gesprächs abschließende Worte an die Konfliktparteien richten. Mit diesen spricht sie allen Mut zur Verbesserung der Situation zu, um gemeinsam hoffnungsvoll in die Zukunft zu blicken. Um dem gesetzten Ziel näherzukommen, wäre es sinnvoll nach einem vereinbarten Zeitraum rückzumelden, ob und inwiefern die Vereinbarung tatsächlich umgesetzt werden konnte und ob es durch diese gelungen ist, dem Ziel etwas näher zu kommen (ebd., S. 65f.).

Es kann festgehalten werden, dass die/der Moderatorin/Moderator eine sehr wichtige Rolle im Gespräch einnimmt, denn diese/dieser führt die Schülerinnen und Schüler sowohl durch das Vorgespräch als auch durch das anschließende Konfliktgespräch. Aufgrund der leitenden Rolle scheint, wie bereits erwähnt, ein Moderationsfahrplan wertvoll zu sein. Dieser gibt der Lehrperson Halt und hilft, den Faden nicht zu verlieren. Zuletzt ist anzumerken, dass eine gemeinsam formulierte Vereinbarung und eine Überprüfung der Umsetzung dieser in einem zeitlichen Abstand unerlässlich ist, um herauszufinden, ob das Konfliktgespräch wirksam war.

4.2 Gesprächsführung Mediation

Unterschiedliche wissenschaftliche Studien (u.a. Johnson und Johnson, 1996; Schlag, 2004) belegen, dass Mediation an Schulen ein äußerst wirksames Modell ist (Gamauf-Eberhardt et al., 2011, S. 27). Bei dem Wort *Mediation* handelt es sich um einen lateinischen Begriff, übersetzt bedeutet er „Vermittlung“ (Bruschek et al., 2016, S. 54). Die Mediation ist eine Form der Gesprächsführung, die im Gegensatz zur Moderation erst dann eingesetzt wird, wenn ein Gespräch zwischen Personen bereits mehrmals gescheitert und das gegenseitige Vertrauen kaum mehr vorhanden ist. Die Personen schaffen es nicht mehr, miteinander zu kommunizieren und den Konflikt zwischen ihnen ohne außenstehende Hilfe zu lösen. Daher soll eine unabhängige dritte Person oder ein Mediationsteam zwischen den Konfliktparteien vermitteln und diese dabei unterstützen, wieder miteinander zu kommunizieren und eigenständig eine Lösung für den Konflikt zu finden, mit der alle einverstanden sind. Beiden Konfliktseiten soll es ermöglicht werden, aus der Konfliktsituation als Gewinnerinnen und Gewinner hervorzutreten (Mehta & Rückert, 2008, S. 52).

4.2.1 Verbreitung der Mediation

Mediation wurde in den 1960er Jahren erstmals in den USA entwickelt und überwiegend bei Scheidungsverfahren eingesetzt (Bruschek et al., 2016, S. 54). In Europa wurde Mediation in den 80er Jahren verbreitet. In Österreich fand Mediation ihre erste Anwendung in den 90er Jahren im Zuge einer Veranstaltung des Instituts für Beratung, Organisation und Gemeinwesenentwicklung in Oberösterreich. Da Mediation in Österreich immer häufiger eingesetzt wurde, kam es im Laufe der Jahre zu einigen Gründungen von Verbänden, die Mediatorinnen- und Mediatorenausbildungen anboten. Zum Beispiel wurde 1995 der Österreichische Bundesverband für Mediatorinnen und Mediatoren eingerichtet (Bechtold, 2002, S. 43f.). Auf der Website des Österreichischen Bundesverbands für Mediationen ist ein Verzeichnis mit Personen aus dem größten Mediationsverband Europas zu finden. Für den Bereich „Mediationen an Schulen“ gibt es einen eigenen Button auf der Website. Hier sind wichtige Informationen über Peer-Mediation, die ÖBM-Zertifizierung von Peers, Peer-Coaches und Schulen sowie Schulmediation für jede Person frei zugänglich (ÖBM, o. J.).

Es kann festgehalten werden, dass der Österreichische Bundesverband für Mediationen einen wesentlichen Überblick über die verschiedenen Mediationsangebote in Österreich gibt und auf der Website viele Fachzeitschriften zur Schulmediation zur Verfügung stehen.

Mediation als konstruktive Konfliktlösung findet im deutschsprachigen Raum ihren Einsatz am häufigsten in den Bereichen Familie, Partnerinnenschaft und Partnerschaft, Erziehung und Umwelt (Oboth & Weckert, 2014, S. 33). Darüber hinaus ist das Verfahren der Mediation

mittlerweile an Schulen verbreitet. In den USA wurden zum Beispiel Anfang der 80er Jahre bereits Lernende zu Mediatorinnen und Mediatoren ausgebildet. Deutschland ist ein weiteres Land, in dem Mediation an Schulen bereits seit Anfang der 1990er Jahre angewendet wird. Jene positiven Erfahrungen, die in Deutschland und den USA mit dem Verfahren der Schulmediation gemacht wurden, waren Auslöser für die Verbreitung der Mediation an österreichischen Schulen. Die ersten schulischen Mediationsverfahren wurden Mitte der 90er Jahre im Zuge kleiner Projekte durchgeführt (Bechtold, 2002, S. 55ff.).

Auch größere mediative Projekte kamen bereits durch die Unterstützung einer Initiative wie der Kinder- und Jugendanwaltschaft zustande. 1995 wurde unter anderem Peer-Mediation in Form eines Projekts an mehreren österreichischen AHS-Standorten durchgeführt. Auch an einer Volksschule und einer Hauptschule in Wien wurde bereits 1997 ein Modellprojekt, welches durch die Wiener Kinder- und Jugendanwaltschaft initiiert wurde, zur Ausbildung von Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren durchgeführt (ebd.).

4.2.2 Rolle der Mediatorinnen und Mediatoren

Expertinnen und Experten für den Konflikt sind die Konfliktparteien und Konfliktparteure an sich. Deshalb haben Mediatorinnen und Mediatoren nicht die Aufgabe zu entscheiden, wer im Konflikt recht hat. Weiters liefern sie den Konfliktparteien keine fertigen Lösungen, sondern nehmen eine neutrale, allparteiliche Position ein und unterstützen bei der Findung von Lösungsansätzen (Oboth & Weckert, 2014, S. 34).

Die Mediatorinnen und Mediatoren sollten vom Konflikt unabhängig sein. Im Kontext Schule wird eine Mediation entweder von Personen durchgeführt, die dem innerschulischen Beratungsbereich angehören, wie zum Beispiel ein schulpsychologischer Dienst oder von Mediatorinnen und Mediatoren, die nicht Teil der Schule sind. Schulexterne Mediatorinnen und Mediatoren müssen jedoch in Österreich bezahlt werden (Keller, 2010, S. 61). In Wien gibt es zum Beispiel den Verein *together*. Dieser bietet an, selbstständig erwerbstätige Erwachsene, die zu Mediatorinnen und Mediatoren ausgebildet wurden, bei Konfliktsituationen an Schulen zu schicken und zwischen Konfliktparteien zu vermitteln. Der erste Kontakt mit dem Verein erfolgt meist telefonisch. Im Telefonat wird den Mediatorinnen und Mediatoren die vorliegende Situation geschildert, damit diese danach entscheiden können, wie weiter vorgegangen wird. Bezahlt wird der Verein vom jeweiligen Wiener Gemeindebezirk der betroffenen Schule (Stadt Wien, o. J.)¹.

¹ Genauere Informationen zum Verein *together* sind unter dem Link www.mediation-together.at abrufbar

Personen, die eine Mediation leiten, haben die Aufgabe, die Konfliktparteien dabei zu unterstützen, aus dem Konflikt zu treten und sich einem gegenseitigen, respektvollen Austausch anzunähern. Dieser soll basierend auf Empathie und auf Augenhöhe stattfinden. Im Dialog werden die Bedürfnisse und Gefühle der Konfliktseiten thematisiert, die sich hinter den unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktparteien verbergen. Es geht somit um die Vermittlung zwischen den verschiedenen Anliegen bzw. Interessen der Konfliktparteien und Konfliktparteien. Die Mediatorinnen und Mediatoren unterstützen die Konfliktparteien dabei, im Gespräch miteinander respektvoll zu kommunizieren, einander zuzuhören und folglich füreinander Verständnis aufzubringen. Dafür wird das Verfahren durch die Mediatorinnen und Mediatoren strukturiert geleitet und es werden unterschiedliche Grundtechniken angewandt, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird (Oboth & Weckert, 2014, S. 34).

In der Mediation fokussieren Mediatorinnen und Mediatoren auf insgesamt drei Ebenen: die Sach-, Beziehungs- und Verfahrensebene. Auf der Sachebene wird erläutert, welches Problem hinter dem vorliegenden Konflikt steckt und auf welche Fakten geachtet werden muss. Außerdem wird hierbei untersucht, wie die Konfliktparteien und Konfliktparteien den Konflikt jeweils wahrnehmen und welche Bedürfnisse bzw. Interessen sich jeweils hinter den eingenommenen Standpunkten verbergen. Auf der Ebene der Beziehung werden die Gefühle und unerfüllten Bedürfnisse der Gegnerinnen und Gegner in den Blick genommen. Des Weiteren wird versucht herauszufinden, wie weit der Konflikt bereits eskaliert ist und welches Machtverhältnis zwischen den Konfliktparteien vorherrscht. Auf der Verfahrensebene wird der bisherige Verlauf der Mediation in den Blick genommen. Dabei wird unter anderem thematisiert, inwieweit das Verfahren bereits funktioniert und was es noch braucht, um dieses zu optimieren (ebd., S. 35f.).

Basierend auf den Informationen über die Rolle von Mediatorinnen und Mediatoren erscheint es unerlässlich zu sein, dass diese eine Mediationsausbildung durchlaufen. Nur so können Mediationskompetenzen erworben werden.

4.2.3 Grundgedanken der Mediation

Das Verfahren der Mediation orientiert sich an insgesamt sieben Grundgedanken. Der erste Grundgedanke lautet *Freiwilligkeit*. Die Konfliktparteien und Konfliktparteien sollten grundsätzlich freiwillig an der Mediation teilnehmen. Weiters sollte den Konfliktparteien klargemacht werden, dass sie das Gespräch zu jedem Zeitpunkt unter- oder abbrechen dürfen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, wird die Chance, den Konflikt konstruktiv zu lösen, vergrößert (Oboth & Weckert, 2014, S. 37).

Den zweiten Grundgedanken der Mediation stellt die *Neutralität* und *Allparteilichkeit* der Mediatorinnen und Mediatoren dar. Dies bedeutet, dass sie den Konfliktparteien mit Neutralität und Gleichwertigkeit gegenüberstehen, sodass keine Konfliktpartei bevorzugt wird. Dadurch sollen sich die Konfliktparteien fair behandelt fühlen (ebd., S. 38). Die Haltung der Allparteilichkeit ist bei Mediatorinnen und Mediatoren nicht automatisch vorhanden. Sie haben grundsätzlich, wie jeder andere Mensch auch, die Tendenz, mehr Sympathie für eine Person zu empfinden als für eine andere. Auch können sie meist die Sichtweise einer Konfliktpartei besser nachvollziehen als die der anderen. Daher gilt es Allparteilichkeit von Anfang an in Trainings einzuüben und den Konfliktparteien und Konfliktpartnern durch Selbstreflexion wertefrei und neutral gegenüberzutreten (Rademacher, 2021, S. 78f.).

Ein weiterer Grundgedanke der Mediation ist die *Eigenverantwortlichkeit* der Konfliktparteien. Wie bereits erwähnt sind die Konfliktparteien Expertinnen und Experten für ihren Konflikt. Sie wissen über diesen am besten Bescheid und infolgedessen auch, wie dieser zu lösen ist. Eigenständige Lösungsansätze sind realitätsnaher und entsprechen eher den Vorstellungen der Konfliktparteien als jene der Mediatorinnen und Mediatoren. Daher gilt es ausschließlich den Konfliktparteien zu überlassen, für welche Lösung des Konflikts sie sich schlussendlich entscheiden (Oboth & Weckert, 2014, S. 40). Mediatorinnen und Mediatoren müssen die Haltung der Lösungsabstinenz von Anfang an eintrainieren, denn diese ist nicht von Grund auf vorhanden. Viele Menschen, Lehrkräfte miteingeschlossen, tendieren nämlich dazu, anderen gerne Ratschläge zu geben, anstatt den Konfliktparteien die Entscheidung zu überlassen, eigene Lösungen für den Konflikt zu finden. In Ausnahmefällen kann es hilfreich sein, als Mediatorin oder Mediator den Konfliktparteien Lösungen vorzuschlagen. Oftmals erscheinen diese logisch, werden aber dennoch von den Konfliktbeteiligten nicht erkannt (Rademacher, 2021, S. 79).

Einen weiteren Grundgedanken der Mediation stellen *festgelegte Schritte* dar, auf die im Kapitel „Phasen der Mediation“ eingegangen wird. Weiters zählt ein *sicherer Rahmen* zu den sieben Grundgedanken der Mediation. Dieser wird sichergestellt, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre freiwillige Teilnahme an der Mediation bestätigen. Ebenso zählen die Festlegung von klaren Gesprächsregeln und eine Übereinkunft über Verschwiegenheit sowie Eigenverantwortung zu einem sicheren Rahmen. Um den Konfliktparteien ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, ist es notwendig, dass die Mediatorinnen und Mediatoren die Konfliktparteien und Konfliktpartnern über die Methode der Mediation, den Ablauf dieser und über die Verteilung der Aufgaben informieren. Der sichere Rahmen soll den Konfliktparteien Sicherheit vermitteln und sie dazu motivieren, gemeinsam eine Lösung für den Konflikt zu finden (Oboth & Weckert, 2014, S. 41).

Den Konfliktbeteiligten soll in der Mediation eine möglichst offene und ehrliche Kommunikation ermöglicht werden. Dafür ist ein vertraulicher Umgang mit Informationen notwendig. Es ist anzunehmen, dass Offenheit in der Mediation der Primarstufe gewährleistet werden kann, da diese, im Gegensatz zu beispielsweise Mediationen in wirtschaftlichen Bereichen, nicht zwischen verschiedenen Rangordnungen durchgeführt wird. Ein weiterer Grundgedanke der Mediation ist die *fehlende Normierung*. Diese scheint für die Mediation an Schulen nicht relevant zu sein. Daher wird darauf in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen (ebd., S. 41f.).

Zu guter Letzt ist die Mediation an einer *Verbesserung der Lage in der Zukunft* orientiert. In der Mediation wird nämlich nicht der Frage nachgegangen, wer für die Entstehung des Konflikts verantwortlich ist, sondern wie es den betroffenen Personen in der jetzigen Situation mit dem Konflikt geht und wie es am besten gelingen kann, in Zukunft miteinander zu harmonisieren. Auf Situationen aus der Vergangenheit wird in der Mediation nur dann eingegangen, wenn die Thematisierung dieser für die Lösung des Konflikts notwendig erscheint (ebd., S. 42).

4.2.4 Phasen der Mediation

In der Fachliteratur wird festgehalten, dass eine Mediation aus drei bis sieben Phasen bestehen kann. Dieses Unterkapitel fokussiert auf den Prozess einer Mediation, der aus insgesamt fünf verschiedenen Phasen besteht.

Bevor eine Mediation tatsächlich durchgeführt wird, kann zuvor ein Vorgespräch stattfinden. In der Fachliteratur werden verschiedene Gründe für die Durchführung eines Vorgesprächs genannt, unter anderem, um finanzielle und organisatorische Bedingungen sowie Eckdaten für einen Mediationsvertrag zu besprechen (ebd., S. 105). Für Mediationen in der Primarstufe scheint es lediglich hilfreich zu sein, das Vorgespräch zu nutzen, um als Mediatorin bzw. Mediator Vertrauen zu den Konfliktparteien herzustellen und das/die Thema/Themen der Mediation zu klären. Dadurch sollen sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die/der Mediatorin/Mediator auf die geplante Mediation vorbereitet fühlen.

Eine Mediation beginnt mit der Einstiegsphase, in der es darum geht, als Mediatorin/Mediator die Rahmenbedingungen für die Mediation zu erläutern und für eine so entspannte Atmosphäre wie möglich zu sorgen. Zu den Rahmenbedingungen zählt, einen geeigneten Raum für die Mediation zu wählen. Dieser sollte sich an einem möglichst stillen Ort befinden und genügend Platz für alle beteiligten Personen zur Verfügung stellen (Will & Ramdohr, 2015, S. 42). Als Sitzobjekt eignet sich ein runder Tisch. Dadurch wird eine konfrontative Anordnung

vermieden und das Gefühl, von der/dem Mediatorin/Mediatorin verhört zu werden, ist geringer. Darüber hinaus sollten die Sitzobjekte gleich hoch sein, um wortwörtlich gesagt auf Augenhöhe zu kommunizieren (Oboth & Weckert, 2014, S. 92).

Bei der Sitzauswahl ist zu empfehlen, dass sich die Konfliktparteien besonders zu Beginn der Mediation, wenn die Konfliktsituation noch sehr angespannt ist, nicht frontal gegenüber sitzen. Dadurch wird ein gegenseitiger Austausch von direkten Blicken zwischen den Konfliktparteien und Konfliktparteien vermieden. Vielmehr ist es sinnvoll, die Konfliktparteien mit einem Abstand nebeneinander zu setzen, sodass diese Richtung Mediatorin/Mediatorin und Flipchart blicken. Auf dem Flipchart werden in jeder Phase die signifikantesten Punkte von der/dem Mediatorin/Mediatorin schriftlich festgehalten, sodass sich die Konfliktparteien einen strukturierten Überblick darüber verschaffen und sich orientieren können, in welcher Phase der Mediation sie sich momentan befinden (Will & Ramdohr, 2015, S. 42).

Die Mediation beginnt mit der Begrüßung der Konfliktparteien durch die/den Mediatorin/Mediatorin. Danach bekommen die Medianten von dieser/diesem wichtige Informationen über die Mediation und deren Ablauf, sofern sie den Konfliktparteien noch nicht bekannt sind. Weiters werden Regeln für das Gespräch vereinbart, denen die Mediantinnen und Medianten eindeutig zustimmen müssen. Ebenso erläutert die/der Mediatorin/Mediatorin sowohl ihre/seine Aufgabe in der Mediation als auch die der Konfliktparteien. Etwaige offene Fragen können ebenfalls geklärt werden. Die/Der Mediatorin/Mediatorin sollte den Konfliktparteien von Anfang an aufmerksam zuhören und ihnen empathisch gegenüberstehen, damit sich die Konfliktparteien ernst- sowie wahrgenommen fühlen und sich dadurch leichter auf die Mediation einlassen können (ebd., S. 43).

In der zweiten Phase geht es darum, dass jede Konfliktpartei ihre Sichtweise des Konflikts schildert. Während eine Konfliktpartei spricht, ist es Aufgabe der anderen aktiv zuzuhören und nicht zu unterbrechen. Falls Letztere etwas zum Gesagten der anderen Konfliktpartei sagen möchte, kann sie sich dies auf einem Zettel notieren. Bei der Schilderung der Sichtweisen der Mediantinnen und Medianten hat die/der Mediatorin/Mediatorin die Funktion, diesen nicht nur aufmerksam zuzuhören, sondern spezifische Kommunikationstechniken, wie zum Beispiel das Spiegeln oder Doppeln, anzuwenden. Auf die Definitionen dieser wird im nächsten Unterkapitel eingegangen. Außerdem ist es wichtig, dass die/der Mediatorin/Mediatorin mögliche beleidigende Aussagen der Konfliktparteien und Konfliktparteien umformuliert. Ebenso ist es sinnvoll, dass die/der Mediatorin/Mediatorin speziell den Inhalt langer Redesequenzen zusammenfasst und bei Unklarheiten die Konfliktparteien um Auskunft bittet. Da die Beziehung zwischen den Konfliktparteien in der zweiten Phase noch als bedrohlich eingestuft werden kann, erfolgt die Kommunikation nicht zwischen den Mediantinnen und Medianten, sondern über

die/den Mediatorin/Mediator. Dadurch kann Letztere/Letzterer verhindern, dass sich die Konfliktsituation weiter zuspitzt (ebd.).

Nach der Schilderung der Sichtweisen der Konfliktparteien werden jene Konfliktpunkte, die sich als wegweisend herauskristallisiert haben, auf dem Flipchart schriftlich notiert. Zur Übersicht ist es hilfreich, wenn die jeweiligen Konfliktthemen, die von den Mediandinnen und Medianden genannt wurden, in separaten Spalten festgehalten werden. Danach wird gemeinsam die Reihenfolge der Konfliktpunkte entschieden (ebd.).

Die nächste Phase bildet die Konflikterhellung. Es geht nun darum, dass es der/dem Mediatorin/Mediator gelingt, die Kommunikation nicht mehr ausschließlich über die eigene Person abzuwickeln, sondern dass die Mediandinnen und Medianden schrittweise beginnen, miteinander zu sprechen. Es sollen nun jene Gefühle, Interessen, Motive und Bedürfnisse der Konfliktparteien aufgegriffen werden, die sich hinter dem Konflikt verbergen. Dafür ist es notwendig, dass die/der Mediatorin/Mediator ebenso wie in der vorigen Phase grundlegende Kommunikationstechniken der Mediation anwendet und den Konfliktseiten Fragen über ihre Gefühle stellt. Sobald jede/jeder Schülerin/Schüler mitgeteilt hat, wie sie/er sich während des Konflikts gefühlt hatte, geht es anschließend darum, dass die jeweils andere Konfliktpartei die Gefühle ihres Gegenübers wiederholt. Dadurch sollen sich die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure besser in die jeweils andere Konfliktpartei hineinversetzen können. Die/Der Mediatorin/Mediator verschriftlicht die zentralen Punkte ebenfalls in den jeweiligen Spalten. Nachdem die Medianden füreinander Verständnis gezeigt haben, können diese sich zu ihrer derzeitigen Gefühlslage äußern. Tritt der Fall auf, dass sich die Medianden nicht in die jeweils andere Perspektive hineinversetzen können, ist es notwendig, nochmals genauer auf die Gefühle und Bedürfnisse der einzelnen Konfliktparteien einzugehen und ein größeres wechselseitiges Verständnis zu entwickeln. Schließen die Mediandinnen und Medianden diesen Teil der Konflikterhellung nicht positiv ab, sind sie nicht für die nächste Phase der Mediation, nämlich die Lösungsfindung, bereit. Die/Der Mediatorin/Mediator kann versuchen Metaphern einzusetzen. Dies bedeutet, dass die/der Mediatorin/Mediator ein Bild auswählt, welches den Konflikt symbolisch darstellt und ressourcen- sowie zukunftsorientiert ist, wie zum Beispiel ein Boot auf einem See. Es gibt zwei Möglichkeiten, mit dem ausgewählten Bild zu arbeiten: Entweder die Konfliktparteien bekommen von der/dem Mediatorin/Mediator den Auftrag, sich einen Platz im Bild auszusuchen, die ihre Situation widerspiegelt oder die/der Mediatorin gibt eine Funktion vor, zum Beispiel die der/den Ruderinnen/Ruderer in einem Boot. Die Arbeit mit Bildern kann die Konfliktseiten dabei unterstützen, ihre Gefühle und Bedürfnisse verständlicher für die jeweils andere Konfliktpartei darzustellen. Dadurch wird oftmals erreicht, dass sich die Mediandinnen und Medianden besser in den Standpunkt

der anderen Person hineinversetzen. Damit die Arbeit mit Metaphern in der Mediation gelingen kann, wird vorausgesetzt, dass die Vorgehensweise mit den Bildern von der/dem Mediatorin/Mediator verständlich erklärt wird (ebd., S. 43f.).

Die nächste Phase zeichnet sich durch die Problemlösung des Konflikts aus. Die/Der Mediatorin/Mediator unterstützt die Mediandinnen und Medianden bei der Suche nach Lösungen für den Konflikt. Es geht nicht darum, eine erstbeste Lösung zu finden, sondern mehrere Lösungsoptionen zu erarbeiten, die den Interessen der Konfliktbeteiligten entsprechen und mit denen ihre Bedürfnisse befriedigt werden können. Bei der Findung von Lösungsideen sollte auf jegliche Bewertungen und Kritik verzichtet werden, sodass die Konfliktseiten ihre Gedanken frei kommunizieren können und möglichst viele verschiedene Lösungen vorgeschlagen werden. Wurden Lösungen gefunden, mit denen alle beteiligten Personen einverstanden sind, muss die/der Mediatorin/Mediator prüfen, ob sich diese für eine Umsetzung in der Realität eignen und ob diese den Interessen der Konfliktparteien gerecht werden (Oboth & Weckert, 2014, S. 97ff.).

Damit die Mediandinnen und Medianden verschiedene Lösungsoptionen finden, eignen sich unterschiedliche Techniken von Lösungsstrategien, wie zum Beispiel Brainstorming. Hierbei schreibt jede Konfliktpartei für sich alle möglichen Lösungswege auf einzelne Karteikarten. Diese werden anschließend auf dem Flipchart unter der Überschrift Brainstorming fixiert, wobei die Aufteilung der Karteikarten wieder in Spalten pro Mediand erfolgen kann. Im Anschluss werden die Karteikarten von den Mediandinnen und Medianden vorgelesen und die Lösungsansätze näher beleuchtet. Nachdem alle Lösungsoptionen besprochen und von der/dem Mediatorin/Mediator auf ihre Umsetzbarkeit in der Realität überprüft wurden, einigen sich die Medianden auf eine Lösung, mit der sie einverstanden sind und somit alle Konfliktparteien als Gewinnerinnen und Gewinner aus der Konfliktsituation heraustreten können (Will & Ramdohr, 2015, S. 45). Will und Ramdohr (2015, S. 45) sprechen hier von einer win-win-Lösung.

In der letzten Phase der Mediation wird/werden die win-win-Lösung/en entweder von der/dem Mediatorin/Mediator oder den Medianden konkret formuliert und als Vereinbarung in einem Formular von Ersterer/Ersterem verschriftlicht (ebd.). Bei der Verschriftlichung ist darauf zu achten, dass keine „Wenn du..., dann...“ - Regelungen festgehalten werden und genau herauszulesen ist, bis wann der Vorschlag zu erfüllen ist. Außerdem darf auf das Einholen der Unterschriften aller beteiligten Personen nicht vergessen werden. Zusätzlich können sich die Medianden noch die Hand geben (ebd., S. 142).

Es besteht die Möglichkeit, dass die/der Mediatorin/Mediator mit den Mediandinnen und Medianden einen Termin für ein Nachgespräch festlegt. In diesem wird überprüft, inwieweit die Vereinbarungen umgesetzt werden konnten. Wenn notwendig, werden die Vereinbarungen nachverhandelt und abgeändert (Oboth & Weckert, 2014, S. 102).

Das Verfahren der Mediation scheint für die Primarstufe vor allem zwei Vorteile gegenüber der Moderation zu haben: Zum einen stehen in der Mediation die Schülerinnen und Schüler und ihr Handeln im Mittelpunkt. Zum anderen erweitern die Lernenden ihre Lösungskompetenz, indem sie lernen, für die Lösung ihrer Konflikte Selbstverantwortung zu übernehmen und gemeinsam mit der anderen Konfliktpartei Lösungsansätze zu erarbeiten. Die Förderung der Lösungskompetenz der einzelnen Personen hat sicherlich nicht nur positive Auswirkungen auf diese selbst, sondern auf die ganze Klassengemeinschaft und deren Konfliktkultur. Im Großen und Ganzen kann das Verfahren der Mediation dazu beitragen, dass Lernende eine positive Konfliktkultur entwickeln bzw. diese weiterentwickeln.

4.2.5 Grundlegende Kommunikationstechniken der Mediation

Wie bereits in den Phasen der Mediation geschildert wurde, gibt es für die Mediation verschiedene Kommunikationstechniken. Im Folgenden sollen einige dieser Kommunikationstechniken erläutert werden. Dabei handelt es sich um das einfühlsame und aktive Zuhören (Mehta & Rückert, 2008, S. 247), das Spiegeln (Will & Ramdohr, 2015, S. 36), das Doppeln und das Reframing (ebd., S. 37f.).

Einfühlsames und aktives Zuhören bedeutet, dem Gegenüber unvoreingenommen zuzuhören und das inhaltlich Gesagte zu paraphrasieren, ohne es zu interpretieren (Mehta & Rückert, 2008, S. 247). Es zählen aber nicht nur das reine Zuhören und Paraphrasieren zur genannten Kommunikationstechnik, sondern unter anderem auch eine der sprechenden Person zugewandte Körperhaltung, ein direkter und interessierter Blickkontakt und der Einsatz der sogenannten „Brummsprache“ dazu. Das bedeutet, dass die/der Zuhörerin/Zuhörer durch bestimmte Signale, wie zum Beispiel „mh“ oder Nicken, Interesse signalisiert. Durch Einhaltung der genannten Aspekte kann die/der Mediatorin/Mediator dem Gegenüber vermitteln, dass die ganze Aufmerksamkeit auf sie/ihn gerichtet ist und die Person wertgeschätzt wird (Oboth & Weckert, 2014, S. 139f.).

Während der Mediation ist auf jegliche visuelle und auditive Signale zu achten, um Mitteilungen, die sich hinter diesen verbergen, zu erfassen. Darüber hinaus sollte beobachtet werden, worüber die Konfliktparteien und Konfliktpartei explizit nicht sprechen, ob die Körpersprache mit dem Gesagten übereinstimmt und ob im Gesagten Widersprüche zu erkennen sind. Die genaue Beachtung der genannten Aspekte hilft den Mediatorinnen und Mediatoren,

die Konfliktsituation und die Beteiligten intensiver zu verstehen sowie zwischen diesen besser zu vermitteln (Mehta & Rückert, 2008, S. 248).

Die Konfliktbeteiligten sollen sich ernst genommen und im gleichen Ausmaß verstanden fühlen, sodass gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann. Wird den Mediandinnen und Medianden vermittelt, dass sie von den Mediatorinnen und Mediatoren wahrgenommen und geschätzt werden, ist es für diese einfacher, offen über ihre eingenommene Position zu kommunizieren. Außerdem entsteht dadurch eine größere Bereitschaft, der anderen Konfliktpartei zuzuhören (ebd., 2008, S. 247).

Je länger eine Person redet, desto schwieriger ist es, dieser gedanklich zu folgen und aktiv zuzuhören. Daher ist es sinnvoll, als Mediatorin/Mediator Gesprächsunterbrechungen einzulegen, in denen sie/er zusammenfasst, was bisher gesagt wurde. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die/der Mediatorin/Mediator alles korrekt verstanden hat (Oboth & Weckert, 2014, S. 140).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nur durch aktives und einfühlsames Zuhören der Mediatorinnen und Mediatoren im Verlauf der Mediation ein Gespräch zwischen den Konfliktseiten entstehen kann (Mehta & Rückert, 2008, S. 247f.). Darüber hinaus setzt aktives, einfühlsames Zuhören ein Zeichen der Akzeptanz und ermöglicht es, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen (Oboth & Weckert, 2014, S. 140).

Eine weitere Gesprächstechnik der Mediation ist das Spiegeln, welche das aktive Zuhören erweitert. Die Mediatorinnen und Mediatoren spiegeln in der Mediation sowohl die sachlichen Aussagen als auch die Gefühle und Bedürfnisse der Mediandinnen und Medianden wider. Es wird das Gesagte der Konfliktbeteiligten mit eigenen Worten wiedergegeben, ohne es dabei zu interpretieren und zu bewerten. Dadurch wird den Konfliktparteien demonstriert, wie aufmerksam die Mediatorinnen und Mediatoren zuhören und ob sie von diesen korrekt verstanden wurden. Weiters zählt zum Spiegeln, dass die Mediatorinnen und Mediatoren negative Formulierungen der Konfliktseiten vorurteilsfrei in positive umformulieren (Will & Ramdohr, 2015, S. 36).

Neben der Wiedergabe des Gesagten können die Mediatorinnen/Mediatoren die Konfliktparteien durch das Spiegeln mit hilfreichen Formulierungen unterstützen. Dadurch wird den Konfliktparteien einerseits vermittelt, dass die/der Mediatorin/Mediator die Konfliktseiten versteht und andererseits, dass sie/er diese ernst nimmt. Hierbei merken die Konfliktparteien eventuell, dass die/der Mediatorin/Mediator sowohl ihre Position als auch die der anderen Konfliktseite nachvollziehen kann. In diesem Zusammenhang wäre es durchaus positiv, wenn die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure daraus schließen würden, dass das Verstehen

verschiedener Sichtweisen nicht unbedingt bedeutet, mit diesen einverstanden zu sein (Oboth & Weckert, 2014, S. 140f.). Abgesehen davon können die Mediatorinnen und Mediatoren beschreiben, was sie im Gespräch beobachteten und fragen, wie die Konfliktparteien dies sehen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit beim Spiegeln als Mediatorin/Mediator unterschiedliche Aspekte aufzugreifen und auf Einzelne näher einzugehen und somit neue Perspektiven für die Konfliktparteien zu eröffnen (Mehta & Rückert, 2008, S. 249).

Eine weitere Kommunikationstechnik der Mediation stellt das Doppeln dar. Diese kennzeichnet sich dadurch, dass sich die/der Mediatorin/Mediator ungefähr auf Augenhöhe mit der betroffenen Konfliktpartei begibt und sie/er statt dieser für diese spricht. Dadurch kann die betroffene Konfliktpartei ihre Gefühle und Bedürfnisse anderen mitteilen, ohne dabei selbst sprechen zu müssen. Das Doppeln sollte jedoch nur für wenige Sätze eingesetzt werden. Um die vorliegende Kommunikationstechnik erfolgreich in der Mediation anzuwenden, ist es von Bedeutung, dass die/der Mediatorin/Mediator empathisch ist und immer wieder sicherstellt, dass sie/er alles korrekt aufgefasst und geschildert hat (Will & Ramdohr, 2015, S. 37).

Das sogenannte Reframing ist ebenfalls eine Technik, die Mediatorinnen und Mediatoren in der Mediation einsetzen können. Dabei wird eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, die unbewusste Wahrnehmung hinterfragt und somit möglicherweise etwas Positives in Situationen erkannt, das den Personen selbst davor eventuell nicht bewusst aufgefallen ist (ebd., S. 38).

Neben den Kommunikationstechniken gibt es bestimmte Fragetechniken, die in einer Mediation hilfreich sind. Dazu zählen Verständnisfragen, weiterführende Fragen, die gezielt gestellt werden, um die Gedanken der Mediantinnen und Medianten zu erweitern, offene W-Fragen: Wer?, Wann?, Wie?, Wohin?, Wessen?, Welche? oder sogenannte „Türöffner“-Fragen, damit das Gespräch flüssig bleibt. Es würde sich beispielsweise um letztere Fragetechnik handeln, wenn die/der Mediatorin/Mediator die Medianten fragt, ob diese näher auf eine bestimmte Situation eingehen könnten (ebd., S. 39).

Unter Berücksichtigung der dargelegten Ausführung von Moderation und Mediation im Konfliktgespräch kann festgehalten werden, dass die Moderation Teil einer Mediation ist, da eine Person das Gespräch leitet und strukturiert. Ebenso wird sowohl mit Hilfe des Verfahrens der Moderation als auch anhand der Mediation versucht, einen Konflikt zu lösen. Außerdem nehmen sowohl die Moderatorinnen und Moderatoren als auch die Mediatorinnen und Mediatoren eine neutrale Position ein und versuchen, den Inhalt eines Gesprächs nicht zu beeinflussen.

Darüber hinaus ist bei beiden Verfahren wichtig, dass die leitende Person von allen Konfliktparteien akzeptiert und ein Austausch auf Augenhöhe ermöglicht wird. Des Weiteren können sowohl in der Moderation als auch in der Mediation visuelle Unterstützungen, wie zum Beispiel ein Flipchart, herangezogen werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Verfahren liegt darin, dass beide ein Nachgespräch vorsehen. Abgesehen davon ist es sowohl in der Moderation als auch in der Mediation wichtig, einen neutralen Raum zu wählen und auf eine entsprechende Sitzordnung zu achten. Da nicht jede Bildungseinrichtung über dieselben Raumkapazitäten verfügt, müsste sich jedes Lehrpersonal individuell überlegen, welche Räume in der Schule konkret für Mediationen infrage kämen. Um Beispiele für Mediationsräume in Schulen zu nennen, könnten ein Nachmittagsaufenthaltsraum, ein Rückzugsraum oder ein Gemeinschaftsraum in Betracht gezogen werden, da die genannten Räume meist nicht permanent besetzt sind.

Zuletzt ist anzumerken, dass Moderatorinnen und Moderatoren sowie Mediatorinnen und Mediatoren verhindern, Konfliktsprache eskalieren zu lassen. Gibt es an Schulen keine Lehrpersonen mit einer Mediatorinnen- und Mediatorenausbildung, besteht die Möglichkeit, externe Fachkräfte heranzuziehen. Nähere Informationen dazu wurden bereits im Unterkapitel „Rolle der Mediatorinnen und Mediatoren“ erläutert.

Werden nun die Unterschiede zwischen Moderation und Mediation näher betrachtet, so kann hervorgehoben werden, dass eine Mediation erst eingesetzt wird, wenn die Konfliktparteien nicht mehr imstande sind, miteinander zu kommunizieren. Hingegen ist in Konfliktsprachen, in denen das Verfahren der Moderation zu Rate gezogen wird, der Konflikt zwischen den Konfliktparteien noch nicht so weit eskaliert, dass kein Dialog zwischen diesen möglich ist.

Eine weitere Differenz zwischen den beiden Gesprächsführungen besteht darin, dass Mediatorinnen und Mediatoren intensiver auf die Bedürfnisse und Gefühle, die sich hinter den unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktseiten verbergen, eingehen und zwischen diesen vermitteln. Dafür werden, wie in diesem Kapitel bereits geschildert wurde, spezielle Kommunikationstechniken wie das Spiegeln und Doppeln etc. angewendet.

Beide Verfahren scheinen sinnvoll zu sein, damit Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig und auf einem möglichst harmonischen Weg Lösungen für ihre Konflikte entwickeln können. Weiters verhindern die Moderation und Mediation, Lernenden eine fertige Lösung durch außenstehende Autoritäten zu liefern.

Um Konflikte in der Primarstufe zwischen Schülerinnen und Schülern zu lösen, gibt es neben dem Konfliktsprache noch andere empfohlene Möglichkeiten, welche im kommenden Kapitel erläutert und analysiert werden.

5 Spezifische Konfliktlösungsverfahren

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über weitere Verfahren der Konfliktlösung und wie diese in der Primarstufe eingesetzt werden können. Konkret handelt es sich um die Peer-Mediation, den Klassen- und Schülerinnen und Schülerrat, die thematische Kinderkonferenz, die Friedensbrücke und die Konfliktbilder. Die einzelnen Verfahren sind für unterschiedliche Settings geeignet. Je nachdem, wie viele Personen am Konflikt beteiligt sind und wer sich an der Lösungsfindung beteiligen möchte, können die Verfahren zwischen den betroffenen Konfliktseiten, in einer ganzen Klasse oder sogar klassenübergreifend eingesetzt werden. Im Mittelpunkt der Konfliktlösungswege stehen allerdings immer die Schülerinnen und Schüler und ihre Konfliktlösungskompetenzen. Zum Schluss des Kapitels erfolgt eine Conclusio der unterschiedlichen Konfliktlösungsmöglichkeiten.

5.1 Peer-Mediation

In der Fachliteratur werden für den Begriff *Peer-Mediation* Synonyme wie *Streitschlichterinnen* und *Streitschlichter* oder *Schulkonfliktlotsinnen* und *Schulkonfliktlotsen* verwendet. Im Gegensatz zur Mediation wird die Peer-Mediation, wie der Name schon andeutet, von ungefähr gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern durchgeführt. Sie vermitteln zwischen Schülerinnen und Schülern, damit diese selbstständig eine für alle am Konflikt beteiligten Personen passende Lösung finden. Es wird davon ausgegangen, dass eine Mediation, die von Peers geleitet und strukturiert wird, von Schülerinnen und Schülern besser angenommen wird als jene, die von Lehrpersonen durchgeführt wird. Die Grundgedanken der Mediation, auf die bereits im Kapitel „Moderation und Mediation“ eingegangen wurde, gelten ebenso für die Peer-Mediation (BMBWK, 2006, S. 9).

5.1.1 Chancen und Grenzen der Peer-Mediation

Die Streitschlichtung durch Peers bringt viele Chancen mit sich, weist aber auch Grenzen auf. Schülerinnen und Schüler, welche zu Streitschlichterinnen und Streitschlichtern ausgebildet werden, erwerben wichtige Schlüsselkompetenzen. Dazu zählt unter anderem mit Konflikten konstruktiv umzugehen und verschiedene Sichtweisen akzeptieren zu können. Diese Kompetenzen sind nicht nur für die Durchführung von Peer-Mediationen wertvoll, sondern auch für den Alltag und später für das Berufsleben. Die Implementierung von Peer-Mediation an Schulen trägt darüber hinaus zur Verbesserung des sozialen Klimas und der Konfliktkultur bei, denn Schülerinnen und Schülern wird vermittelt, verständnisvoll gegenüber ihren Mitmenschen zu sein. Des Weiteren wirkt diese Form der Streitschlichtung gewaltpräventiv, denn Kinder lernen für ihre Konflikte Verantwortung zu übernehmen. Dies stellt eine Entlastung für die

Lehrpersonen dar. Ebenso werden durch Peer-Mediation die Beziehungen zwischen den Lernenden gestärkt. Außerdem hat sie positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Streitschlichterinnen und Streitschlichter (Kaeding et al., 2017, S. 16f.).

Neben den genannten Vorteilen gibt es jedoch auch Grenzen der Peer-Mediation an Schulen. Eine konstruktive Konfliktkultur kann nicht nur allein durch die Verankerung von Peer-Mediation an einer Schule etabliert werden. Dazu braucht es mehrere Maßnahmen an einer Schule, wie zum Beispiel Unterrichtseinheiten zum Sozialen Lernen oder Fortbildungen für Lehrpersonen (ebd., S. 16).

Erklären sich zu wenige Schülerinnen und Schüler dazu bereit, ihre Konflikte in der Streitschlichtung zu bearbeiten oder sehen keinen Sinn hinter dieser bzw. werden Lernende zu wenig über das Verfahren informiert, ist es weniger zielführend, Peer-Mediation an einer Schule zu verankern, da das Verfahren der Mediation auf Freiwilligkeit beruht (ebd., S. 17). Weiters kann der Fall auftreten, dass manche Schülerinnen und Schüler ihre Konflikte ausschließlich mithilfe einer Lehrperson lösen wollen. In diesem Fall wäre die Peer-Mediation nicht unbedingt der geeignete Konfliktlösungsweg, da die Peer-Mediation von Gleichaltrigen geleitet wird (ebd., S. 20).

Eine weitere Grenze des Verfahrens zeigt die Konfliktstärke auf. Die Streitschlichtung ist bis mittelschwere Konflikte geeignet, jedoch nicht für Konflikte, in denen Gewalt- oder Straftaten im Spiel sind (ebd.). Die Streitschlichtung wirkt, wie bereits erwähnt, zwar gewaltpräventiv, kann jedoch Gewalthandlungen nicht lösen, da diesen meist tiefgründige Ursachen zugrunde liegen und die Auseinandersetzung mit diesen die Möglichkeiten der Peer-Mediation sprengen würden (ebd.).

Ebenso ist die Methode der Mediation nicht für Konflikte zwischen Lehrpersonen und Lernenden gedacht. Weiters sind unter anderem Notenkonflikte, Lehrerinnen/Lehrer-Lehrerinnen/Lehrer Konflikte, Konflikte aufgrund von disziplinären Problemen und Konflikte im Klassenverband nicht für Peer-Mediation geeignet. Die Auseinandersetzung mit den genannten Konflikten erfordert Kompetenzen, die über die Streitschlichterinnen- und Streitschlichterausbildung hinausgehen (BMBWK, 2006, S. 11f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Streitschlichterinnen- und Streitschlichterausbildung darüber aufgeklärt werden müssen, welche Chancen und Grenzen eine Peer-Mediation aufweist. Dadurch kann eine falsche Anwendung dieser Methode verhindert werden. Besonders wichtig erscheint ebenso zu sein, die Auszubildenden über die Vorteile einer Peer-Mediatorinnen- und Peer-Mediatorenausbildung zu informieren. Es ist nämlich anzunehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler eher zu

Streitschlichterinnen und Streitschlichter ausbilden lassen, wenn ihnen bewusst ist, dass die Ausbildung sie auch persönlich bereichert und weiterbringt. Es wäre wünschenswert in jeder Klasse eine/einen Streitschlichter/Streitschlichter auszubilden, die/der die Kinder der Klasse beim Lösen von jenen Konflikten unterstützt, welche die Konfliktparteien nicht mehr untereinander klären können. Es ist anzunehmen, dass ein Streitschlichterkind eher von den meisten Kindern akzeptiert wird, wenn es von den Schülerinnen und Schülern selbst gewählt wird. Daher sollte die Bestimmung des Streitschlichterkindes nicht durch die Lehrperson erfolgen.

5.1.2 Rahmenbedingungen der Peer-Mediation

Auch die Peer-Mediation gliedert sich, ähnlich wie die normale Mediation, in unterschiedliche Phasen, auf welche bereits detailliert eingegangen wurde. Zusätzlich dazu werden gemeinsam ausgewählte Lösungen in einem Friedensvertrag verschriftlicht und dieser von allen an der Streitschlichtung beteiligten Personen signiert (Siebel, 2017, S. 78).

Friedensvertrag

zwischen

und

Streitanlass:

Vereinbarung:

Datum:

Unterschriften:

Unterschrift Streitschlichter:

Besprechungstermin:

Abbildung 4: Friedensvertrag (Kroll-Gabriel, 2012, S. 90)

Für Peer-Mediation an Schulen ist es essenziell, einen eigenen, ruhigen Raum einzurichten, der ausschließlich für Streitschlichtungen vorgesehen ist. Im Idealfall ist die ausgewählte

Räumlichkeit in der Schule für alle gut zu erreichen und sollte sowohl jedem Kind als auch jeder Lehrperson bekannt sein (Siebel, 2017, S. 76). Möglicherweise ist es aufgrund von fehlenden Räumlichkeiten in vielen Schulen schwierig einen Ort zu finden, der ausschließlich für Mediationen bzw. Peer-Mediationen genutzt wird. Daher wäre es realistischer, einen Raum zu wählen, der nicht allzu oft benützt wird. Wie bereits angemerkt, würde beispielsweise ein Rückzugsraum in einer Schule infrage kommen.

Es erweist sich als optimal, wenn die Streitschlichterinnen und Streitschlichter den Mediationsraum selbst einrichten, denn dadurch gestalten sie diesen zu „ihrem“ und können sich besser auf die Streitschlichtung einlassen. Als Mobiliar wird in der Fachliteratur ein Schlichtungstisch mit mindestens vier Stühlen vorgeschlagen. Zusätzlich kann eine Sitzecke eingerichtet werden, in der die Streitschlichterinnen und Streitschlichter Zeit verbringen können, während sie auf eine „Kundschaft“ warten. Teppiche, Pölster und Bilder lassen die Atmosphäre zusätzlich entspannter wirken (ebd.). Neben einem geeigneten Raum sind ebenso bestimmte Zeiten für die Durchführung einer Streitschlichtung in Betracht zu ziehen. Es werden häufig jene großen Pausen für eine Peer-Mediation gewählt, die am nächsten am ereigneten Konflikt liegen. Dadurch soll eine möglichst unverzügliche Konfliktlösung ermöglicht werden. Je nachdem wie groß eine Schule ist und wie viele Streitschlichterinnen und Streitschlichter zur Verfügung stehen, wird eine unterschiedlich große Anzahl an Pausen festgelegt, an denen eine Streitschlichtung stattfinden kann. Eine große Pause, die ungefähr 20 Minuten dauert, reicht häufig aus, um Konflikte zwischen Lernenden zu schlichten. Nichtsdestotrotz sollte im Vorhinein geklärt werden, wie weiter vorgegangen wird, wenn sich ein Konflikt nicht in der vorgesehenen Zeit lösen lässt (ebd.). Außerdem müssen die Dienste der Streitschlichterinnen und Streitschlichter bzw. Ersatzstreitschlichterinnen und Ersatzstreitschlichter eingeteilt werden (ebd.).

Aus dem verfassten Unterkapitel lässt sich schließen, dass nicht nur die Art der Durchführung, sondern auch die Gegebenheiten der Peer-Mediation ausschlaggebend für den Erfolg sind. Besonders die Lage und Gestaltung des Mediationsraums scheinen bedeutsam zu sein, damit sich Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren sowie die Konfliktparteien während einer Streitschlichtung wohlfühlen. Wie bereits erwähnt wurde, könnte es aufgrund von mangelnder Raumkapazität in Schulen problematisch sein, einen eigenen Ort für Mediationen zu finden. Jedoch könnte beispielsweise ein Rückzugsort oder ein Gemeinschaftsraum mit dem nötigen Mobiliar für Mediationen ausgestattet werden und somit auch ihren Zweck erfüllen.

5.2 Klassen- und Schülerinnen- und Schülerrat

Neben dem Konfliktgespräch in Moderation und Mediation bzw. Peer-Mediation ist der Klassenrat eine weitere Möglichkeit, um Konflikte zwischen Konfliktparteien zu bearbeiten. Er kann als eine demokratische Gesprächsrunde definiert werden und wird in Form eines Sesselkreises abgehalten (Bruschek et al., 2016, S. 58). Im Klassenrat können verschiedene Themen, Anliegen und Probleme von Schülerinnen und Schülern diskutiert und für diese im Anschluss gemeinsam eine Lösung gefunden werden, die für alle beteiligten Personen zufriedenstellend ist. Ein Beispiel für ein Anliegen könnte die Lösung eines Konflikts sein (Rademacher, 2021, S. 91f.). Es macht jedoch nur Sinn einen Konflikt im Klassenrat zu thematisieren, wenn von diesem eine Vielzahl an Kindern einer Klasse betroffen ist (Seeger, 2020, S. 35).

Der Klassenrat trägt dazu bei, eine demokratische Klassenkultur zu entwickeln, in der Schülerinnen und Schüler demokratische Fähigkeiten erwerben. Im Idealfall wird die demokratische Gesprächsrunde ab der 1. Klasse eingeführt und über die Jahre fortgeführt. Optimal wäre einmal pro Woche jeweils zur selben Zeit für ungefähr eine Unterrichtsstunde eine Klassenratsitzung abzuhalten (Rademacher, 2021, S. 91f.).

Der Klassenrat ist ein Ort, an dem die beteiligten Personen ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle äußern können und jene der anderen wahrnehmen sollen. Dabei ist es wichtig, einander gleichwertig gegenüberzutreten und die anderen zu respektieren. In einer Klassenratsitzung hat jedes Kind eine Stimme und kann sich einflussreich erleben. Jede einzelne Person im Klassenrat kann dazu beitragen etwas zu verändern bzw. etwas zu bewirken. Die Schülerinnen und Schüler sind sozusagen die Protagonistinnen und Protagonisten, welche im Klassenrat überwiegend Entscheidungen treffen und großen Einfluss auf Klassenangelegenheiten haben. Im Gegensatz dazu hat die Lehrperson nur eine beobachtende Position und hält sich eher im Hintergrund auf (ebd., 2021, S. 92f.).

Insbesondere in den ersten beiden Schulstufen kann es jedoch vorkommen, dass die Lehrperson im Klassenrat eine etwas größere Rolle spielt. Zum Beispiel tritt manchmal der Fall ein, dass die Lehrkraft in Klassenratsitzungen bis zur zweiten Schulstufe noch die Moderation übernimmt. In den meisten Fällen wird die Moderation im Klassenrat spätestens ab der dritten Klasse von Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Zur Moderationshilfe ist es zielführend, Moderatorinnen und Moderatoren einen Leitfaden zu geben, an dem sie sich orientieren können (Seeger, 2020, S. 35).

Wird die Moderation des Klassenrats bereits ab dem ersten Schuljahr von Lernenden geführt, schreitet die Lehrperson nur in Extremfällen ein, beispielsweise wenn es zu Diskriminierung

einzelner Kinder kommt oder Regeln missachtet werden. Damit ein Klassenrat erfolgreich umgesetzt werden kann, muss die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern vertrauen können und ihnen zutrauen, dass diese anhand ihrer demokratischen Fähigkeiten den Klassenrat auch erfolgreich durchführen. Darüber hinaus muss sich die Lehrkraft genauso wie die Schülerinnen und Schüler an vereinbarte Regeln im Klassenrat halten (Rademacher, 2021, S. 92f.).

Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend sowohl für die Organisation als auch die Durchführung des Klassenrats verantwortlich. Insgesamt werden in einer Klassenratssitzung vier verschiedene Ämter von den Lernenden eingenommen: die Moderation, Überwachung der Regel- und Zeiteinhaltung und das Protokollschreiben. Jedes Kind sollte einmal pro Schuljahr eine Rolle übernehmen (ebd.). Es bietet sich an, die Ämter nach der Reihenfolge der Klassenliste zu verteilen und sie in jeder Klassenratssitzung neu zuzuteilen (Wolf, 2016, S. 21f.).

Möchten Schülerinnen und Schüler einen Konflikt im Klassenrat lösen, sollten wesentliche Schritte befolgt werden, nach denen die Klassenratssitzung abgehalten wird. In erster Linie ist es wichtig, dass jene Person, die sich von jemandem angegriffen fühlt, dies auch den anderen mitteilt. Beispielsweise kann die betroffene Person auf einer Wandzeitung das Problem nennen, sodass es für die Mitschülerinnen und Mitschüler ersichtlich wird (Friedrichs, 2009, S. 41). Neben einer Wandzeitung eignet sich ein Postkasten, um die Wünsche und Probleme der Schülerinnen und Schüler zu sammeln. Es besteht aber auch die Möglichkeit für die Kinder, ihre Anliegen erst zu Beginn der Klassenratssitzung zu nennen (Bruschek et al., 2016, S. 58).

Wird ein Problem an der Wandzeitung festgehalten, geht es darum, dieses im Klassenrat zu thematisieren. Es ist sinnvoll, wenn jene Person, die das Problem an der Wandzeitung aufgeschrieben hat, zunächst genauer auf das Problem eingeht. Dabei ist es wichtig zu benennen, was genau das Problem ist und wie es dazu gekommen ist. Im Anschluss bekommt die beschuldigte Partei Zeit, ihre Sichtweise zu schildern. Es muss beiden Seiten genügend Zeit und Raum im Klassenrat gegeben werden, um ihren Stand der Dinge darzulegen. Die Schilderungen der unterschiedlichen Perspektiven können nämlich dabei unterstützen, die jeweils anderen besser zu verstehen. Erst wenn beide Konfliktparteien verstanden haben, welches Problem vorliegt, können im nächsten Schritt Lösungen gesammelt werden (Friedrichs, 2009, S. 41).

Nun überlegen sich die Schülerinnen und Schüler in Form von Brainstorming mögliche Lösungsansätze. Die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten werden diskutiert und bewertet, jedoch ist darauf zu achten, dass diese von beiden Konfliktseiten anerkannt werden (ebd., S. 42). Nachdem alle möglichen Lösungsansätze besprochen wurden, können sich die Schülerinnen und Schüler entweder auf eine Lösung geeinigt haben oder es stellt sich heraus, dass es

mehrere Lösungsansätze gibt, welche in Frage kämen. Trifft Letzteres zu, muss in Form einer Abstimmung festgelegt werden, mit welchem Lösungsansatz der Konflikt bearbeitet werden soll. In jedem Fall gilt: Alle müssen mit der Lösung einverstanden sein. Neben der Festlegung einer Lösung ist nun wichtig, jene Konfliktpartei, welche im Klassenrat sozusagen „angeklagt“ wurde, wieder in die Klassengemeinschaft zu integrieren (ebd.).

Es genügt nicht, die vereinbarte Lösung lediglich zu verschriftlichen. Nach einer gewissen Zeit muss darüber reflektiert werden, inwiefern die Lösung tatsächlich in der Realität erfolgreich war. Die nächste Klassenratssitzung kann dazu dienen, noch einmal auf das Protokoll einzugehen und im Anschluss gemeinsam zu überlegen, ob die Vereinbarungen tatsächlich eingehalten wurden und die Lösung gewirkt hat. Hat die Lösung nicht den erwünschten Erfolg gebracht, muss das Thema des Konflikts im Klassenrat ein weiteres Mal behandelt werden (ebd., S. 43).

Damit Vereinbarungen zwischen zwei Konfliktparteien eingehalten werden, gibt es das sogenannte „Ritual der Dokumentation“. Dieses kann als schriftlicher Vertrag zwischen den beiden Konfliktparteien verstanden werden. In dem Vertrag werden die Vereinbarungen schriftlich festgehalten und dieser wird von all jenen Personen unterschrieben, welche die Vereinbarungen schließen. Mit ihrer Unterschrift kennzeichnen sie, dass sie den Vereinbarungen zustimmen und diese einhalten werden. Der fertige Vertrag kann im Anschluss für alle kopiert, in einer Mappe sorgfältig verstaut oder an einem Ort, der für alle zugänglich ist, ausgestellt werden. Der schriftliche Vertrag sollte jedoch nicht fixer Bestandteil von jedem Klassenrat sein, sondern nur dann eingesetzt werden, wenn er auch wirklich angemessen ist, zum Beispiel wenn es um die Vereinbarung von Klassenregeln geht (ebd., S. 43).

Anliegen, welche nicht nur Lernende einer Klasse betreffen, sondern den Großteil einer Schule, werden im sogenannten Schülerinnen- und Schülerrat, welcher auch als Schülerinnen- und Schülerparlament bezeichnet wird, thematisiert und besprochen. Er findet ungefähr alle zwei Monate statt und beteiligt an diesem sind alle Klassensprecherinnen und Klassensprecher der Schule. Die Anliegen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich in den Klassenratssitzungen und werden von den Klassensprecherinnen und Klassensprechern in einen Briefkasten an einem zentral gelegenen Ort der Schule eingeworfen. Neben einem Briefkasten erweist sich eine Pinnwand als wertvoll, auf der Fotos und die Namen der Mitglieder des SchülerInnen- und Schülerparlaments, wichtige Themen und geführte Protokolle von Schülerinnen- und Schülerratssitzungen ihren Platz finden. Die Moderation des Schülerinnen- und Schülerrats wird meist von zwei Lehrpersonen übernommen oder von ausgewählten Schulsprecherinnen und Schulsprechern, unterstützt durch Lehrkräfte (Seeger, 2020, S. 50).

Der Schülerinnen- und Schülerrat ist ebenso wie der Klassenrat eine Möglichkeit als Schülerin und Schüler Demokratie in der Schule zu erleben. Anliegen, welche im Schülerinnen- und Schülerrat besprochen werden, sind ernst zu nehmen und mithilfe der Lehrkräfte bestmöglich umzusetzen. Die Kinder lernen, dass es viel Einsatz und Willensstärke braucht, um Anliegen tatsächlich auch in der Realität zu verwirklichen und dass es nicht immer möglich ist, alle Interessen zu berücksichtigen (ebd., S. 51).

Nach einer Schülerinnen- und Schülerratssitzung berichten die Klassensprecherinnen und Klassensprecher ihren Mitschülerinnen und Mitschülern alsbald von den Resultaten der Sitzung, um diese über den aktuellsten Stand zu informieren. Ebenso können die Themen, welche im Schülerinnen- und Schülerrat aufgegriffen wurden, in einer Gesamtkonferenz mithilfe des Protokolls der Sitzung thematisiert werden. Dadurch werden andere am Schulleben beteiligte Personen über die Themen und Vereinbarungen informiert und mögliche Anfragen des Schülerinnen- und Schülerrats können besprochen werden (ebd., S. 52).

Es erweist sich als sinnvoll, wenn möglichst in allen Klassen einer Schule der Klassenrat eingeführt wird. Lehrkräfte können in Fortbildungen oder auch anhand von Publikationen und anderen Materialien wichtige Informationen rund um den Klassenrat einholen (Rademacher, 2021, S. 92f.).

5.3 Thematische Kinderkonferenz

Eine thematische Kinderkonferenz wird abgehalten, wenn nur ein paar Klassen von einem speziellen Konflikt betroffen sind. Ein Beispiel für die Abhaltung einer thematischen Kinderkonferenz wäre, wenn es immer wieder zu Problemen beim Fußballspielen in den Pausen kommt. An der thematischen Kinderkonferenz können alle betroffenen Kinder und Interessierte teilnehmen. Sie kann vor Unterrichtsbeginn in einem Besprechungsraum stattfinden und wird von Lehrpersonen moderiert, in diesem Fall von jenen Lehrkräften, die für die Aufsicht der Pausen zuständig sind (Seeger, 2020, S. 52).

Im Gespräch geht es nun darum, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler sachlich schildern, welches immer wieder auftretende Problem genau vorliegt, ohne dabei jemanden zu beschuldigen. Die Ursachen für das Problem werden protokolliert. Im Anschluss wird gemeinsam versucht, für den vorliegenden Konflikt Lösungsansätze zu finden. Die Ideen der Schülerinnen und Schüler werden schriftlich festgehalten und es wird abgestimmt, welche Vereinbarungen in Kraft treten sollen. Ebenfalls machen sich die Lehrpersonen mit den Kindern aus, welche Konsequenzen es gibt, wenn die Vereinbarungen nicht eingehalten werden. Die festgelegten Abmachungen sowie die Konsequenzen werden schriftlich festgehalten und an

einem zentralen Ort in der Schule angebracht. Nach ungefähr drei Wochen kann die Konferenz ein weiteres Mal abgehalten werden, um zu reflektieren, ob die Vereinbarungen ihre Wirkung zeigen und ob es eventuell einen Veränderungsbedarf gibt. In einer Schulkonferenz, an der alle Lehrpersonen der Schule teilnehmen, werden die getroffenen Vereinbarungen bekannt gegeben (ebd., S. 52f.). Liegen mehrere Probleme vor, die immer wieder auftreten und dasselbe Thema betreffen, ist es sinnvoll, thematische Kinderkonferenzen mehrmals abzuhalten. Dadurch können sich die beteiligten Personen genug Zeit für die Besprechung der Probleme nehmen (ebd.).

Zusammenfassend bieten thematische Kinderkonferenzen eine Möglichkeit Konflikte zu lösen, die ein bestimmtes Thema und Kinder aus verschiedenen Klassen betreffen.

5.4 Friedensbrücke

Die Friedensbrücke stellt ein weiteres Ritual dar, mit dem zwei Konfliktparteien möglichst eigenständig Konflikte lösen können (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 146). Der Ablauf der Friedensbrücke gleicht jener Streitschlichtung in Form einer Klassenratsitzung: Zu Beginn werden grundlegende Regeln durch die/den Moderatorin/Moderator festgelegt. Die moderierende Rolle kann entweder die Lehrperson oder eine/ein Streitschlichterin/Streitschlichter einnehmen (ebd., S. 148). Es gilt den jeweils anderen aufmerksam zuzuhören und ausreden zu lassen.

Um der anderen Konfliktpartei zu zeigen, dass dieser zugehört wird, ist es wichtig, Blickkontakt mit dieser zu halten. Des Weiteren werden keine Beleidigungen geduldet. Zu guter Letzt ist darauf zu achten, dass die Konfliktseiten immer aus ihrer Perspektive sprechen und niemandem Schuld zuweisen (Seeger, 2020, S. 45).

Nachdem die Regeln besprochen wurden, geht es darum, dass beide Konfliktparteien einzeln ihren Stand der Dinge schildern. Dafür fordert die/der Moderatorin/Moderator zuerst die eine Konfliktpartei auf, aus ihrer Sicht zu erzählen, was passiert ist und wie sie sich in dieser Situation gefühlt hat. Daraufhin fragt die/der Moderatorin/Moderator die andere Konfliktpartei, was sie von dem Gesagten verstanden hat. Stellt sich heraus, dass diese etwas falsch aufgefasst hat, darf die andere Konfliktseite auf die Missverständnisse eingehen und diese klären. Wurden etwaige Irrtümer gelöst, wiederholt sich derselbe Vorgang mit umgekehrten Rollen (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 148f.).

Nach den Schilderungen der subjektiven Sichtweisen schreiten die Konfliktparteien in die nächste Stufe der Friedensbrücke, nämlich in die Suche nach möglichen Lösungsansätzen. Die Konfliktparteien überlegen gemeinsam, wie sie die Konfliktsituation lösen können und was sie sich von der jeweils anderen Partei wünschen. Ebenso kann thematisiert werden, wie die Konfliktparteien zukünftig besser miteinander auskommen können. Haben die Konfliktseiten eine

Lösung, mit der beide einverstanden sind, gefunden, wird diese in ein Formular schriftlich eingetragen und die Parteien begeben sich in die Mitte der Friedensbrücke, welche bildlich gesehen die höchste Stufe ist. Nach Verschriftlichung der Lösung bestätigen die Konfliktparteiinnen und Konfliktparteure die Abmachung mit einer Unterschrift und reichen sich die Hand (ebd., S. 149).

Dass die Konfliktparteien beim Streitschlichten mit der Friedensbrücke wiederholen sollen, was die jeweils andere Partei gesagt hat, wird nicht in jeder Fachliteratur befürwortet. So meint die Autorin Seeger (2020, S. 45) zum Beispiel, dass das Spiegeln des Gesagten zwar dazu beitragen würde, aktives Zuhören gezielt zu üben, die Konfliktparteien beim Streitschlichten jedoch leicht überfordern kann, da Kinder in der Streitschlichtung bereits aufgebracht genug sind. Wenn in der Streitschlichtung mit der Friedensbrücke trotz alledem nicht auf das Wiederholen des Gesagten verzichtet werden soll, erscheint es sinnvoll zu sein, mit den Schülerinnen und Schülern empathisches Spiegeln anhand verschiedener Übungen im Vorhinein zu trainieren.

Die folgenden Friedensbrücken verbildlichen den zuvor beschriebenen Ablauf:

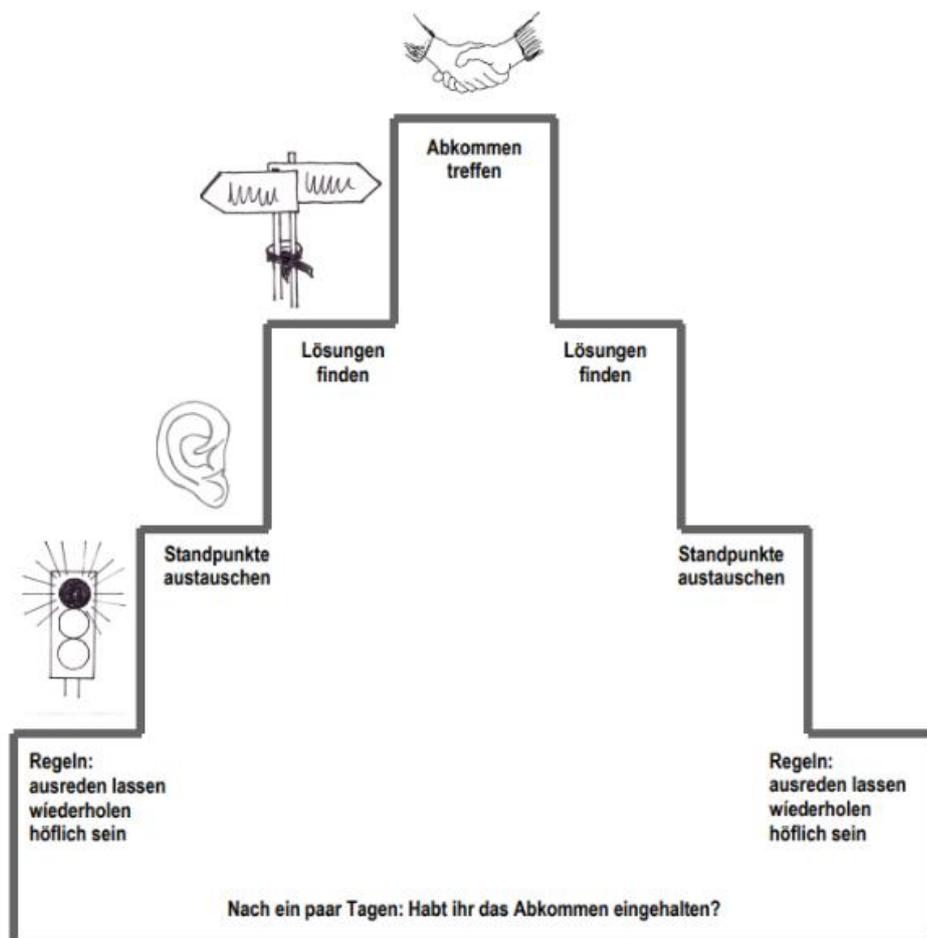


Abbildung 5: Friedensbrücke 1 (Bründel et al., 1999, k. A.)

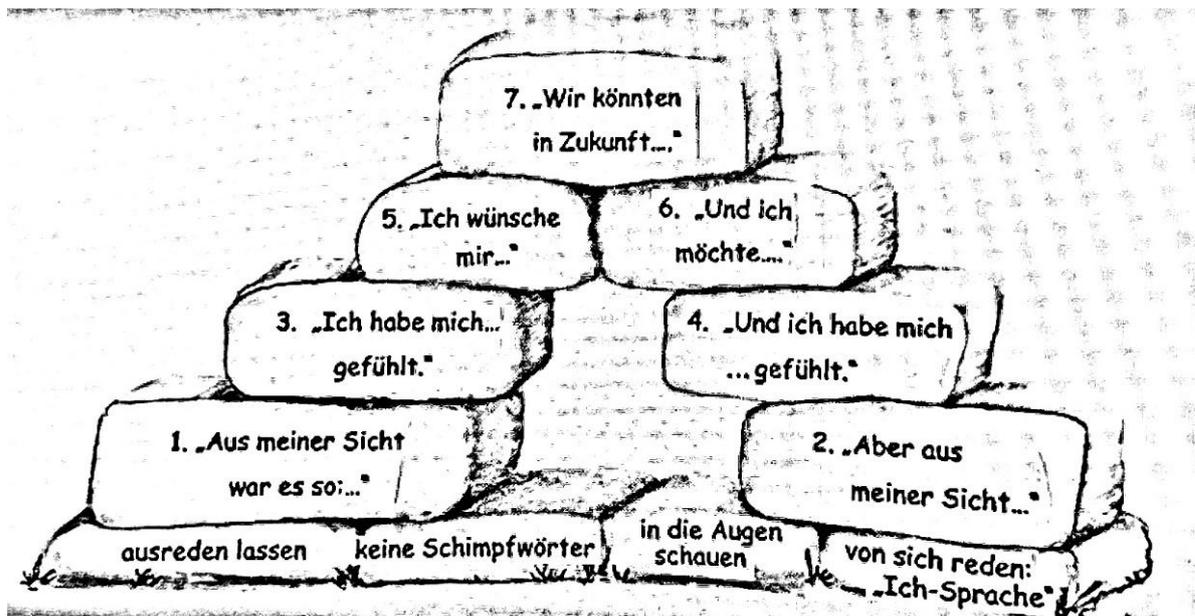


Abbildung 6: Friedensbrücke 2 (Seeger, 2020, S. 44)

Beide Friedensbrücken haben gemeinsam, dass sie die abnehmende Distanz zwischen zwei Konfliktparteien symbolisieren. Die Konfliktparteien stehen bei der Vereinbarung der Regeln am weitesten voneinander entfernt. Während sich die eine Konfliktpartei auf der einen Seite der Brücke befindet, steht die andere Partei auf der gegenüberliegenden Seite. Die Friedensbrücken demonstrieren, dass die nächste Stufe der Schlichtung, nämlich der Austausch über die jeweiligen Sichtweisen der Konfliktparteien, die Streitenden schon etwas näher zusammenbringt. Mit der darauffolgenden Stufe der Streitschlichtung, der gemeinsamen Suche nach Lösungsansätzen, stellen die Friedensbrücken dar, dass die Konfliktparteien noch näher zusammenrücken. Zuletzt zeigen beide Brücken, dass sich die Konfliktparteien mit getroffenen Vereinbarungen entgegenkommen und nun angenähert haben.

Es sind jedoch auch Unterschiede festzustellen. Die einzelnen Stufen der Schlichtung sind bei der ersten Friedensbrücke als Begriffe und dazu passende Symbole festgelegt, welche untereinander verschriftlicht wurden. Bei der zweiten Brücke sind die Stufen in Bausteine unterteilt, wobei in jedem Baustein passende Formulierungen dabei stehen. Ebenso sind die Regeln in einzelne Bausteine unterteilt. Hingegen werden die Regeln in der Abbildung der ersten Friedensbrücke untereinander und nicht in separaten Bausteinen aufgelistet.

Auffallend ist, dass die erste Friedensbrücke deutliche Aussagen trifft und dadurch die einzelnen Schritte der Streitschlichtung transparent dargestellt sind. Somit ist ganz klar, welche Schritte die Konfliktparteien in der Streitschlichtung zu befolgen haben. Hingegen sind die Aussagen der letzten zwei Bausteine der zweiten Friedensbrücke nicht verbindlich formuliert aufgrund der Verwendung des Konjunktivs. Dadurch wird den an der Streitschlichtung

beteiligten Personen Spielraum für die tatsächliche Umsetzung der letzten beiden Schritte gegeben. Daraus ergibt sich, dass der ersten Friedensbrücke der Vorzug zu geben wäre.

Damit Lernende das Konzept der Friedensbrücke kennenlernen, eignet sich ein Rollenspiel. Für das Rollenspiel werden Zettel, Stifte und Malerkreppband benötigt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben Konfliktsituationen auf, die sich zwischen Lernenden ereignen können. Danach werden alle Zettel in einem Gefäß gesammelt. Im Anschluss dürfen zwei Kinder, die sich freiwillig gemeldet haben, einen Zettel ziehen. Sie lesen sich den Inhalt des Zettels durch und schildern den anderen kurz die Konfliktsituation. Nun geht es darum, dass beide Kinder eine Konfliktpartei einnehmen und sich einen Namen für ihre Rolle überlegen. Die Konfliktseiten schreiben den Namen auf ein Stück Malerkreppband auf und kleben es sich an eine sichtbare Körperstelle (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 146f.).

Anschließend geht es darum, dass beide Kinder versuchen den imaginären Streit auf der Friedensbrücke zu lösen. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle der/des Moderatorin/Moderators ein. Damit die Konfliktparteien den Streit schlichten können, müssen sie dem Ablaufmuster der Friedensbrücke folgen (ebd.).

Nachdem der imaginäre Konflikt gelöst wurde, verlassen beide Kinder die Friedensbrücke und nehmen ihren Malerkreppstreifen ab. Nun wird die Konfliktlösung gemeinsam mit der Lehrperson reflektiert. Dafür stellt die Lehrperson den beiden Kindern Fragen, zum Beispiel wie sie es empfunden haben, den Streit auf der Friedensbrücke zu schlichten. Danach holt sich die Lehrkraft ebenso anhand von Fragen Meinungen der Klasse zum Einsatz der Friedensbrücke ein (ebd., S. 147).

Es gibt weitere Möglichkeiten, einen Konflikt zu lösen, die sich am Modell der Friedensbrücke orientieren, wie zum Beispiel den Streitteppich. Benötigt wird, wie der Name schon sagt, ein Teppich. Der Unterschied zwischen der Friedenstreppe und dem Streitteppich besteht darin, dass bei Letzterem auch die Mitschülerinnen und Mitschüler in die Konfliktbearbeitung integriert werden. Während sich die beiden Konfliktparteien an die jeweiligen Enden des ausgerollten Teppichs setzen, platzieren sich die Mitschülerinnen und Mitschüler am Rand des Teppichs. Der Ablauf des Streitteppichs ist derselbe wie jener der Friedensbrücke. Es unterscheidet sich lediglich die Lösungssuche. Während die Konfliktparteien bei der Friedensbrücke ohne Unterstützung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler eine Lösung suchen, dürfen Letztere beim Streitteppich Lösungsvorschläge abgeben und die Konfliktseiten entscheiden sich gemeinsam für jenen Vorschlag, der ihnen am optimalsten erscheint (ebd., S. 149).

Eine weitere Möglichkeit wäre statt der Friedensbrücke Fußspuren aufzuzeichnen, die sich in der Mitte treffen. Um zu signalisieren, dass nach dem stufenweisen Ablauf der Friedensbrücke vorgegangen wird, können in die Fußspuren die Stufen (Regeln, Standpunkte austauschen, Lösungen finden, Abkommen treffen) geschrieben werden. Sinnvoll wäre, wenn die Fußspuren einen fixen Ort in der Schule haben, zu welchem sich die Schülerinnen und Schüler begeben können, um Konflikte zu lösen (Seeger, 2020, S. 45).

5.5 Konfliktbilder

Konfliktbilder sind eine Möglichkeit die eigene subjektive Sichtweise einer Konfliktsituation mit verschiedenen Farben und Symbolen bildlich darzustellen. Sie eignen sich vor allem für Konfliktgespräche mit der ganzen Klasse. Die Bilder können dabei unterstützen, die Sichtweise der jeweils anderen Personen besser nachzuvollziehen und zu verstehen (Herzog, 2007, S. 71).

Bei Konfliktbildern geht es nicht um die Qualität der Zeichnung, sondern um die Verbildlichung des Standpunktes. Auf Wörter und Sätze ist zu verzichten. Jedes Kind soll an einem ruhigen Platz die persönliche Sicht des Konflikts darstellen, ohne dabei mit anderen zu kommunizieren und die Bilder zu bewerten. Auch die Lehrperson kann ihre eigene Sichtweise in Form eines Bildes darstellen, wenn das Konfliktgespräch von einer außenstehenden Person geführt wird. Insgesamt sollten 15 bis 20 Minuten für das Malen der Bilder eingeplant werden. Jene Kinder, welche länger für ihr Bild brauchen, können dieses in einer Pause fertig gestalten (ebd.).

Nach einer Pause kommen alle Schülerinnen und Schüler wieder in den Sitzkreis. Nun werden nacheinander die Bilder der Lernenden vorgestellt und jene Person, die das Gespräch leitet, macht sich zum Gesagten Notizen. Es redet immer nur ein Kind und die anderen hören zu. Falls die Lehrperson ebenso ein Bild gemalt hat, stellt diese ihres als Letztes vor. Wenn es zu einem Bild Fragen gibt, können diese gestellt werden, sobald die/der Erzählerin/Erzähler mit dem Reden fertig ist. Wichtig ist, dass keines der Bilder in irgendeiner Art und Weise bewertet wird (ebd.).

In einer kurzen Unterbrechung kann die leitende Person ihre Notizen in Form eines Konfliktmandalas an der Tafel oder auf einem Flipchart festhalten. Durch das Konfliktmandala wird ihr die Möglichkeit gegeben, das auszudrücken, was sie von den vorgestellten Bildern verstanden hat und folglich darzulegen, wie sie die derzeitige Konfliktsituation auffasst (ebd., S. 72).

Nach der Pause wird der Klasse das aufgezeichnete Mandala zuerst kommentarlos gezeigt. Erst danach erläutert die leitende Person das Konfliktmandala. Nachdem die gesprächsführende Person das Konfliktmandala vorgestellt hat, stellt diese durch Fragen sicher, ob sie alles

richtig verstanden hat und ob es etwas zu ändern oder hinzuzufügen gibt. Dies wird, wenn notwendig, nachgetragen bzw. geändert (ebd.).

5.6 Zusammenschau

Das vorliegende Kapitel zeigt wie Schülerinnen und Schüler das variierende Verfahren der Streitschlichtung einsetzen können. Alle Wege, die der Streitschlichtung dienen, haben ungefähr denselben Ablauf: Zuerst werden Regeln vereinbart, anschließend schildern die Konfliktparteien ihre Sichtweise, danach werden gemeinsam Lösungsansätze gesucht und zuletzt Vereinbarungen geschlossen, die meist schriftlich festgehalten werden. Ebenso geht es bei allen im Kapitel geschilderten Möglichkeiten der Konfliktlösung darum, sich auf Augenhöhe und mit Respekt im Gespräch zu begegnen, die anderen Konfliktparteierinnen und Konfliktparteure ausreden zu lassen und gemeinsam eine Lösung, mit der alle beteiligten Personen einverstanden sind, zu finden. Weiters kann gesagt werden, dass die unterschiedlichen Formen der Streitschlichtung entweder von Schülerinnen und Schülern oder von Lehrpersonen moderiert werden. Es ist anzunehmen, dass die Einnahme dieser Rolle vom Alter und dem Entwicklungsgrad der Lernenden abhängt.

Ausschlaggebend für die Entscheidung des Konfliktlösungsmodells sind vor allem die Anzahl der betroffenen Personen am Konflikt selbst und die Beteiligung an der Lösungsfindung. In einem Klassenrat sind beispielsweise alle Schülerinnen und Schüler an der Lösung eines Konflikts beteiligt und unterstützen beim Sammeln von Lösungsansätzen, während bei einer Schlichtung mithilfe einer Friedensbrücke nur jene Personen teilnehmen, die direkt vom Konflikt betroffen sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Ziel aller dargelegten Streitschlichtungsmodelle ident ist: Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, Konflikte möglichst selbstständig zu lösen, ohne dabei Mitschülerinnen und Mitschüler zu beschuldigen. Gemeinsam sollen Lösungsansätze gefunden sowie demokratische Vereinbarungen eingegangen und eingehalten werden.

6 Gewaltfreie Kommunikation als Kommunikationsmodell

Der Begriff *Kommunikation* lässt sich aus dem lateinischen Wort „communicare“ ableiten und bedeutet „etwas mitteilen“ (Herzog, 2007, S. 61).

„Unter Kommunikation im weitesten Sinne verstehen wir alle Mitteilungen zwischen Menschen mithilfe von Mimik, Gestik, Sprache, Schrift, Bild, Ton, von Angesicht zu Angesicht und (rasant zunehmend) über elektronische Medien.“ (ebd.)

Im Kontext Schule ist Kommunikation ein notwendiger Bestandteil für die Zusammenarbeit zwischen am Schulleben beteiligten Personen und für den Aufbau gegenseitigen Vertrauens. Immer wieder entstehen Missverständnisse beim Kommunizieren. Um diese zu vermeiden, ist es wichtig, sich gegenseitig aufmerksam zuzuhören, den Sichtweisen anderer unvoreingenommen gegenüberzutreten und darauf zu achten, dass Mimik und Gestik mit dem Gesagten übereinstimmen, um keine Irritationen beim Gegenüber auszulösen (Bruschek et al., 2016, S. 26).

Menschen verständigen sich im Wesentlichen durch das Machtmittel Sprache. In einem Konfliktfall verändert sich nicht nur die Wahrnehmung der Konfliktparteien, sondern auch ihre Sprache. Unter anderem sind die Wortwahl und der Tonfall ausschlaggebend dafür, wie Konflikte ausgetragen werden und verlaufen (Mehta & Rückert, 2008, S. 244f.). Daher scheint es in der Konfliktlösung besonders wichtig zu sein, auf eine wertschätzende Kommunikation zu achten.

Im vorliegenden Kapitel werden die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation vorgestellt, auf welche die Konfliktparteien und Konfliktparteure bei jeglichen Möglichkeiten der Konfliktlösung zurückgreifen können, sei es beispielsweise auf der Friedenstreppe, im Klassenrat oder während eines Mediationsgesprächs. Im weiteren Verlauf wird darauf eingegangen, wie die Gewaltfreie Kommunikation im Klassenraum eingeführt und geübt werden kann.

6.1 Vier Schritte der GFK

Die Gewaltfreie Kommunikation wurde 1970 vom US-Amerikaner Rosenberg begründet (Weckert, 2014, S. 29). Bei dem Kommunikationsmodell handelt es sich um keine Technik, sondern um eine Haltung und Einstellung, die eine Person zu sich selbst und zu anderen einnimmt. Um die Grundeinstellung der Gewaltfreien Kommunikation zu verinnerlichen, gibt es das sogenannte Vier-Schritte-Modell (Orth & Fritz, 2013, S. 16).

Die erste Komponente des Modells stellt die Beobachtung dar. Es geht darum genau zu beschreiben, was in einer spezifischen Situation beobachtet wird, ohne dabei eine Bewertung abzugeben (ebd., S. 59).

Die strikte Trennung von Beobachtung und Bewertung ist wichtig, damit die Botschaft vom Gegenüber nicht als Kritik aufgenommen und folglich abgeblockt wird. Das bedeutet nicht, vollständig auf Bewertungen zu verzichten, sondern lediglich zwischen diesen und Beobachtungen zu unterscheiden. Um eine Beobachtung deutlich auszudrücken, sollte sich diese auf einen möglichst genauen Zeitraum und Handlungszusammenhang stützen (ebd. S. 45). Folgendes Beispiel legt den Unterschied zwischen Bewertung und Beobachtung dar:

Bewertung: „Er kommt häufig vorbei.“ (ebd., S. 51)

Beobachtung: „Er kommt mindestens dreimal die Woche vorbei.“ (ebd.)

Im nächsten Schritt des Modells werden die Gefühle, getrennt von den Beobachtungen, geäußert (Orth & Fritz, 2013, S. 60). Unter Gefühlen werden psychosomatische Signale verstanden, die darauf hinweisen, ob die eigenen Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht. Jeder Mensch trägt für seine eigenen Gefühle Verantwortung, denn sie hängen nicht nur von den Bedürfnissen, sondern auch von der subjektiven Bewertung einer Situation ab. Dies bedeutet, dass je nachdem wie ein Mensch eine Situation auffasst, sie positive oder negative Gefühle in diesem auslöst. Neben der Trennung von Beobachtungen und Gefühlen ist in der Gewaltfreien Kommunikation wichtig, zwischen Gefühlen und Gedanken zu unterscheiden. Häufig drücken Menschen nicht ihre Gefühle aus, sondern sogenannte „Pseudogefühle“. Das sind Gedanken, die von Menschen fälschlicherweise als Gefühle wahrgenommen werden. Als Beispiel kann der Satz „Ich fühle mich hintergangen.“ genannt werden. Das „echte“ Gefühl dazu wäre beispielsweise „Ich bin enttäuscht.“ (Orth & Fritz, 2013, S. 38ff.).

An dem genannten Beispiel ist zu erkennen, dass die Phrase „Ich bin ...“ geeignet ist, um echte Gefühle auszudrücken. Hingegen sind Pseudogefühle häufig zu erkennen, wenn die Formulierungen „Ich fühle ...“ / „Ich bin ...“ durch die Phrase „Ich denke ...“ ersetzt werden können. Auch in dem eben genannten Beispiel kann die Formulierung „Ich fühle mich hintergangen,“ durch die Phrase „Ich denke, du hintergehst mich,“ ausgewechselt werden. Daraus ist zu schließen, dass Pseudogefühle im Gegensatz zu echten Gefühlen „Täterinnen und Täter“ inkludieren (ebd., S. 40).

Formulieren Konfliktparteien im Gespräch keine „echten“ Gefühle, sondern Unterstellungen oder Gedanken, sieht die Gewaltfreie Kommunikation vor, als gesprächsführende Person diese umzuformulieren oder die Beteiligten zu bitten, „echte“ Gefühle zu äußern. Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist jedoch nicht, die Gefühle der Konfliktseiten genau zu hinterfragen, sondern herauszufinden, welche Bedürfnisse sich hinter diesen verbergen und was dazu beiträgt, diese zu erfüllen. Erst wenn herausgefunden wurde, welche Bedürfnisse sich hinter den entstandenen Gefühlen verbergen, ist es sinnvoll mit den Gesprächsbeteiligten

Maßnahmen zu entwickeln, mit denen die unerfüllten Bedürfnisse befriedigt werden können (Lindemann, 2017, S. 76ff.). Daher erscheint es unerlässlich zu sein mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe einen Gefühlswortschatz zu erarbeiten, einzuüben und aktiv anzuwenden, damit sie ihre Gefühle möglichst genau ausdrücken können. Potenzielle Übungen dazu werden in einem späteren Kapitel vorgestellt.

Der nächste Schritt des Kommunikationsmodells zeichnet sich dadurch aus, dass die Konfliktparteien im Gespräch den anderen mitteilen, auf welches Bedürfnis ihre Gefühle sie hindeuten könnten. Dies geschieht, indem sie ausdrücken, was ihnen wichtig ist (Orth & Fritz, 2013, S. 61). Da bereits im Kapitel „Zentrale Begriffsbestimmungen“ auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eines Menschen anhand der Bedürfnispyramide nach Maslow eingegangen wurde, wird auf diese in dem vorliegenden Kapitel nicht nochmal Bezug genommen.

Wenn in der Gewaltfreien Kommunikation Bedürfnisse thematisiert werden, müssen diese klar von Strategien getrennt werden. Letztere werden eingesetzt, um ein bestimmtes Bedürfnis zu erfüllen. Hat ein Mensch zum Beispiel das Bedürfnis sich zu erholen, kann dieser als Strategie in die Therme fahren und seine Seele baumeln lassen. Für die Konfliktlösung sind Strategien zur Erfüllung der Bedürfnisse der Konfliktparteien besonders bedeutsam, denn je mehr dieser Strategien den Konfliktparteien vorliegen, desto leichter gelingt es diesen, den Konflikt zu lösen (ebd., S. 46f.).

Im letzten Schritt des Kommunikationsmodells formulieren die Konfliktparteien jeweils eine Bitte. Hierbei müssen sie klar zwischen einer Bitte und einer Forderung unterscheiden. Konfliktparteien drücken mit einer Bitte aus, was sie brauchen, damit ihre Bedürfnisse befriedigt werden und überlassen ihrem Gegenüber die Wahl, ob sie diese erfüllen möchten oder nicht. Forderungen hingegen üben auf die jeweils andere Person Druck und einen Handlungszwang aus (Weckert, 2014, S. 36). Auch wenn beispielsweise eine Konfliktpartei A eine Bitte und keine Forderung formuliert, kann diese natürlich von der anderen Partei B mit einem „Nein“ abgelehnt werden. In diesem Fall ist entscheidend, wie die Konfliktpartei A darauf reagiert und in welcher Haltung diese mit der Konfliktpartei B weiterkommuniziert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es bei der Gewaltfreien Kommunikation nicht darum geht, die vier Schritte des Kommunikationsmodells in einem Gespräch starr Schritt für Schritt durchzugehen. Vielmehr stellen die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation eine Unterstützung dar, um eine wertschätzende und empathische Grundhaltung in einem Gespräch einzunehmen. Um eine gewaltfreie Haltung zu trainieren, scheint es sich sehr wohl anzubieten, die vier Schritte gezielt durchzugehen und zu üben. Ziel ist es, diese Haltung zu verinnerlichen und in Gesprächen einnehmen zu können.

6.2 GFK im Unterricht

Das folgende Unterkapitel soll nun einen Überblick geben, wie das Kommunikationsmodell speziell in der Primarstufe eingesetzt werden kann. Die Materialien dazu sind im Anhang dieser Masterarbeit zu finden.

6.2.1 Einführung

Für die Einführung der Gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule eignen sich die Tiere Giraffe und Wolf, welche als Handpuppen dargestellt werden. Die unterschiedlichen Wesen sind nicht als das Gute oder Böse zu verstehen, sondern stehen dafür, wie Personen miteinander sprechen und wie sie Botschaften hören (Weckert, 2014, S. 32). Die Giraffe ist das Landtier mit dem größten Herz. Sie benötigt es, damit das Blut durch ihren langen Hals in den Kopf gelangt. Die Giraffe pflegt einen friedvollen Umgang mit anderen Tieren und steht daher für die Giraffensprache. Der Wolf hingegen knurrt und schnappt gelegentlich auch zu, wenn ihm etwas nicht passt. Die Giraffe hilft dem Wolf anhand der Giraffensprache, seine Bedürfnisse für andere verständlicher auszudrücken (Schöllmann, 2014, S. 10).

Die Einführung der Gewaltfreien Kommunikation beginnt mit der Vorstellung der Giraffe. Dafür eignet sich ein Bild dieser, zu dem die Lehrperson kurz über das Giraffenherz erzählt. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, sowohl die Giraffe als auch den Wolf anhand einer Geschichte vorzustellen. Nach der kurzen Vorstellung der genannten Tiere eignet sich ein Rollenspiel, in dem Giraffe und Wolf miteinander kommunizieren. Beide Tiere können von der Lehrperson erneut als Handpuppe geführt werden. Anhand der demonstrierten Unterhaltung sollen die Kinder einen ersten Eindruck bekommen, wie unterschiedlich die Tiere miteinander kommunizieren. Nach dem Rollenspiel wird mit den Lernenden besprochen, wie es dem Wolf im Laufe der Unterhaltung erging. Nach einem ersten Kennenlernen der Giraffe und des Wolfes sollen die Schülerinnen und Schüler die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation anhand praktischer Übungen verinnerlichen sowie die Giraffen- und Wolfssprache üben (ebd., S. 10ff.).

6.2.2 Erarbeitung

Das vorliegende Unterkapitel liefert einen Überblick über die Erarbeitung der vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation in der Primarstufe und gibt einen groben Einblick in mögliche Übungen zu diesen.

6.2.2.1 Beobachtungsebene

Bei dieser Übung geht es darum, dass die Lernenden sich einerseits sowohl in die Giraffe als auch in den Wolf hineinversetzen und andererseits Beobachtungen zu bestimmten

Situationen machen und über diese sprechen. Es handelt sich um ein Hindernisspiel, bei dem ein Kind die Rolle eines Tieres einnimmt, zum Beispiel die eines Elefanten. Das Spiel besteht aus zwei Durchgängen. Dafür gibt die Lehrperson jeweils eine bestimmte Situation vor. Für die erste Runde könnte die Situation wie folgt lauten: Ein Elefant steht dem Wolf im Weg, sodass Letzterer nicht den See erreichen kann. Die Lehrkraft fragt die Lernenden nun, was der Wolf dagegen tun bzw. sagen könnte. Die Kinder treffen gemeinsam Überlegungen. Die Situation wird von zwei Kindern gespielt und die anderen bekommen einen Beobachtungsauftrag (ebd., S. 15). Die Leitfragen dazu können wie folgt lauten:

- „Was tut das Hindernis?
- Wie geht es dem Hindernis?
- Kommt der Wolf an sein Ziel?
- Was bleibt bei dem Hindernis als Gefühl zurück?
- Was möchte das Hindernis tun?“ (ebd., S. 15)

Bei dem zweiten Durchgang wird der Vorgang wiederholt, jedoch steht der Elefant dieses Mal der Giraffe im Weg. Im Anschluss erfolgt ein Austausch über die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Gefühle der Tiere. Da Schülerinnen und Schüler eventuell noch über einen geringen Gefühlswortschatz verfügen, ist es sinnvoll mit ihnen vor der Übung sowohl positive als auch negative Gefühle schriftlich zu sammeln. Sogenannte *Gifl-Karten*, auf denen eine Giraffe verschiedene Gefühle darstellt, eignen sich, um zur Verschriftlichung der Gefühle Bilder hinzuzufügen (ebd., S. 15f.).

6.2.2.2 Giraffen- und Wolfssprache

Die Schülerinnen und Schüler haben bereits in der Einführung der Gewaltfreien Kommunikation und anhand der Wahrnehmungsübung erfahren, wie der Wolf mit anderen kommuniziert, wenn ihm etwas nicht passt. Nun geht es darum, dass die Kinder die Giraffen- und Wolfssprache noch besser kennenlernen. Davor ist es sinnvoll, wenn sich die Kinder in Erinnerung rufen und darüber austauschen, wie der Wolf spricht, wenn er wütend ist. Nach einem Austausch wird näher auf die Giraffen- und Wolfssprache eingegangen. Um einen Unterschied zwischen der Kommunikation der Giraffe und des Wolfes festzustellen, ist es angemessen, mit den Kindern anhand von unterschiedlichen Bewegungsübungen die Ohren zu aktivieren. Danach bietet es sich an, mit den Lernenden im Sitzkreis unterschiedliche Sätze, welche auf Satzstreifen abgedruckt sind, nacheinander zu besprechen. Hierbei sollen die Lernenden gemeinsam abwägen, ob die Giraffe oder der Wolf spricht und eventuell erklären, wie sie zu ihrer Schlussfolgerung kamen. In einer weiteren Übung besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und

Schüler selbst die Giraffen- und Wolfssprache ausprobieren. Dafür werden die Kinder in Zweiergruppen eingeteilt. In einem ersten Durchgang soll jeweils das eine Kind zum anderen einen vorgegebenen Wolfssatz sagen und auf dessen Reaktion achten. Im zweiten Durchlauf wird der Vorgang wiederholt, jedoch dieses Mal mit einem Giraffensatz. Nach der Partnerinnen- und Partnerarbeit besteht die Möglichkeit, sich im Plenum auszutauschen, wie es den Lernenden beim Mitteilen von Wolfs- und Giraffensätzen erging und welche Reaktionen sie bei ihrem Gegenüber wahrnehmen konnten (ebd., S. 18f.).

6.2.2.3 *Gefühle und Beobachtungen*

Nachdem die Kinder erkannt haben, wie unterschiedlich der Wolf und die Giraffe agieren und sprechen, geht es nun darum, dass Schülerinnen und Schüler gezielt die ersten beiden Schritte der Gewaltfreien Kommunikation, sozusagen die Sprachmuster der Giraffensprache, kennenlernen und diese miteinander verknüpfen. Die Gewaltfreie Kommunikation sieht zwar die Beschreibung von Beobachtungen als ersten Schritt vor, jedoch schlagen die Autoren Schöllmann und Schöllmann (2014, S. 23) vor, die Kinder zuerst ihre Gefühle und anschließend ihre Beobachtungen nennen zu lassen, da diese Reihenfolge meist eine Erleichterung für Lernende darstellt. Damit die Kinder verstehen, wieso es überhaupt notwendig ist, in einem Konfliktgespräch Gefühle auszusprechen, wird die Giraffe herangezogen. Das genannte Tier verfügt über diverse Gefühle und teilt anderen mit, wie es sich fühlt, sodass diese genau darüber informiert sind, wie es der Giraffe geht. Es gibt diverse Übungen, um mit den Schülerinnen und Schülern einen Gefühlswortschatz zu erarbeiten. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, die *Gilf-Karten* variierend einzusetzen – entweder sollen die Kinder zu diesen vorgegebene Gefühlswörter zuordnen oder sie überlegen sich selbst Gefühle dazu. Weiters besteht die Option, die abgebildeten Gefühle auf den *Gilf-Karten* pantomimisch darzustellen. Anhand der Phrase „Bist du...?“ ist es den Kindern möglich zu erkennen, dass es wichtig ist, nachzufragen wie es einer Person geht und nicht davon auszugehen, dass sich ein Mensch genauso fühlt, wie es einem erscheint (ebd. S. 21ff.).

Damit Schülerinnen und Schüler verinnerlichen, ihre Gefühle mit ihren Beobachtungen zu verknüpfen, eignet sich ein sogenanntes „Gefühle-Würfelspiel“. Dafür stellen sich die Lernenden in einen Kreis. Ein Kind würfelt dem anderen einen Würfel zu, auf dem Smileys mit unterschiedlichen Gefühlsausdrücken abgebildet sind. Jenes Kind, welches den Würfel erreicht hat, soll nun in der Ich-Form das Gefühl benennen, welches auf dem Würfel abgebildet ist und mit einer Beobachtung verbinden. Zur Anregung kann die Lehrperson das Kind fragen, wann es dem Kind so geht.

Als Beispiel sei folgender Satz genannt (ebd., S. 23):

„Ich bin fröhlich (Gefühl), wenn ich alle Aufgaben geschafft habe (Beobachtung).“ (ebd.) Zur Verknüpfung von Gefühl und Beobachtung gibt es vorgefertigte Wortkarten (siehe Anhang), welche in die Kreismitte gelegt werden und auf die sich die/der Sprecherin/Sprecher Schritt für Schritt begibt. Bei der Formulierung der Beobachtung hat die Lehrkraft darauf zu achten, dass diese unvoreingenommen ist. Zur Verinnerlichung bietet es sich an, dass sich jedes Kind selbst einen Gefühl-Bedürfnis-Satz ausdenkt. Bei Bedarf können Gesprächsimpulse vorgegeben werden (siehe Anhang) (ebd., S. 23).

6.2.2.4 Gefühle und Bedürfnisse

Nun sollen die Kinder ebenfalls spielerisch den dritten Schritt der Gewaltfreien Kommunikation kennenlernen, nämlich Bedürfnisse zu benennen, die sich hinter ihren Gefühlen verbergen. Da Kinder der Primarstufe oft nicht wissen, was ein Bedürfnis ist, ist es notwendig, als Lehrperson mit den Lernenden einen Bedürfniswortschatz zu erarbeiten. Auch an dieser Stelle können die *Gilf-Karten* eingesetzt werden. Die Kinder benennen das abgebildete Gefühl der Bildkarte und sollen begründen, wann sie sich so gefühlt haben. Es ist Aufgabe der Lehrperson, das Gesagte der Kinder in Bedürfniswörter umzuformulieren und sie an der Tafel aufzuschreiben, weil Lernende der Primarstufe meist Schwierigkeiten zeigen, ihr Bedürfnis wörtlich auszudrücken. Damit die Schülerinnen und Schüler leichter verstehen, wie Gefühle und Bedürfnisse zusammenhängen, kann die Lehrperson – nachdem einige Bedürfniswörter gesammelt wurden – den Kindern eine spezifische Situation vorgeben. Die Schülerinnen und Schüler benennen das dazu passende Gefühl und platzieren die passende *Gilf-Karte* auf der einen Tafelseite. Um ein mögliches Bedürfnis hinter dem Gefühl aufzudecken, eignet sich zum Beispiel die Impulsfrage „Was wünscht sich ...?“ (ebd., S. 28). Das Bedürfniswort wird zum Gefühl dazugeschrieben. Positive Gefühle können auf der einen Tafelseite aufgeschrieben werden, negative auf der anderen Seite, sodass den Schülerinnen und Schülern ersichtlich wird, welche Gefühle bei erfüllten und welche bei unerfüllten Bedürfnissen entstehen (ebd., S. 28f.). Im weiteren Verlauf sollen die Lernenden anhand des Würfelspiels, welches sie bereits kennen, die drei Schritte der Gewaltfreien Kommunikation miteinander verbinden. Es werden nicht nur das Gefühl und die Beobachtung genannt, sondern auch das erfüllte/unerfüllte Bedürfnis. Dafür gibt es eine neue Wortkarte, welche zu den anderen beiden in die Kreismitte gelegt wird. Das Würfelspiel wird nach dem gleichen Schema gespielt, jedoch mit einem erweiterten Satz (ebd., S. 29):

„Ich bin ... (Gefühl), wenn ... (Beobachtung), weil ich ... (unerfülltes Bedürfnis) brauche/weil mein ... (erfülltes Bedürfnis) erfüllt ist.“ (ebd.)

Die Lehrkraft sollte den Kindern anhand unterschiedlicher Übungen demonstrieren, dass es diverse Optionen gibt, seine eigenen Bedürfnisse zu erfüllen und dass es genauso für Konfliktsituationen unterschiedliche Lösungswege gibt, mit denen die Bedürfnisse aller beteiligten Personen befriedigt werden können (ebd., S. 32).

6.2.2.5 Bitten

Zuletzt geht es darum, die Schülerinnen und Schüler mit dem letzten Schritt der Gewaltfreien Kommunikation vertraut zu machen. Doch bevor dieser erläutert wird, ist es sinnvoll, den Kindern anhand des Würfelspiels nochmals das Sprachmuster zu den bereits gelernten Schritten der Gewaltfreien Kommunikation in Erinnerung zu rufen. Im Anschluss überlegt die Lehrkraft mit den Kindern, welche Formulierung noch fehlen könnte, damit die Erfüllung des eigenen Bedürfnisses von Kontrahentinnen und Kontrahenten in Konfliktsituationen berücksichtigt wird. Dadurch sollen die Kinder zum vierten Schritt der Gewaltfreien Kommunikation hingeführt werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich mit den Kindern zu besprechen, dass eine Bitte auch abgelehnt werden kann und wie damit umzugehen ist. Für den vierten Schritt gibt es ebenso eine Wortkarte, welche ebenfalls in die Kreismitte gelegt wird. Um mit den Lernenden die spezifische Formulierung von Bitten zu üben, ist es sinnvoll, ihnen unterschiedliche Situationen vorzugeben und zu diesen mithilfe der Wortkarten jeweils ein Gefühl, eine Beobachtung, ein Bedürfnis und zu guter Letzt mehrere denkbare Bitten zu formulieren (ebd., S. 39f.).

6.2.3 Umsetzung

Nachdem die Schülerinnen und Schüler mit dem Sprachmuster der Giraffensprache vertraut gemacht wurden, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, dieses zu festigen. Es bietet sich beispielsweise an, Konflikte aufzugreifen, in denen Kinder tatsächlich involviert waren. Zu diesen können die Mitschülerinnen und Mitschüler gemeinsam die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation durchgehen, um mögliche Lösungen zu erarbeiten (ebd., S. 41). Die Wortkarten zu den vier Schritten sollten möglichst groß kopiert werden, sodass die Kinder diese abgehen und die vorgegebenen Sprachmuster zur Unterstützung verwenden können (ebd., S. 29). Zusätzlich dazu bietet es sich an, dass alle Kinder die sogenannte „Giraffenkarte“ mit den GFK-Schritten erarbeiten und in Konfliktsituationen unterstützend zur Hand nehmen können (ebd., S. 41).

Sollten Schülerinnen und Schüler noch nicht alle vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation kennengelernt haben, ist es hilfreich, als Lehrperson im Konfliktgespräch die Moderation zu übernehmen und die Konfliktparteien anhand von einfühlsamen Fragen zu begleiten. Wurde die Giraffensprache von der Lehrkraft noch gar nicht systematisch eingeführt, kann die

Lehrperson trotzdem in Konfliktsituationen als Sprachvorbild dienen und auf das Sprachmuster der vier Schritte zurückgreifen. Wurden die Kinder hingegen gänzlich mit der Giraffensprache vertraut gemacht, tritt häufig der Fall auf, dass Lernende die Lehrkraft bei der Konfliktlösung dabei haben wollen. Während diesem Wunsch nachgegangen werden sollte, ist es dennoch sinnvoll, dass die Kinder den Konflikt mithilfe der Giraffensprache möglichst selbstständig lösen. Je vertrauter die Lernenden mit der Giraffensprache werden, desto weniger wenden sie sich an die Lehrperson um Vermittlungshilfe. Nichtsdestotrotz ist wichtig, dass die Kinder wissen, sich immer an die Lehrkraft wenden zu können, wenn sie bei der Konfliktklärung Unterstützung benötigen (ebd., S. 7f.).

6.3 Fazit für den Unterricht

In Anbetracht des Geschriebenen kann festgehalten werden, dass anhand der Handpuppe der Giraffe und des Wolfes den Kindern spielerisch ein Einblick in die unterschiedliche Sprache der beiden Tiere gegeben wird. Nach dem Kennenlernen der Wolfs- und Giraffensprache scheint es sinnvoll zu sein, bei der Erarbeitung der vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation den Fokus auf das Sprachmuster der Giraffensprache zu legen, da es das Ziel ist, die Haltung der Giraffe und nicht die des Wolfes einzunehmen sowie zu trainieren.

Es lässt sich erschließen, dass eine systematische Erarbeitung der Giraffensprache zweckdienlich ist. Sollte diese zum Beispiel aufgrund von Zeitmangel nicht möglich sein, ist es trotzdem sinnvoll, als Lehrperson in einem Konfliktgespräch die Sprachmuster der Giraffensprache anzuwenden und so als Sprachvorbild zu dienen, ebenso als Moderatorin bzw. Moderator anhand von passenden Fragen die Lernenden durch das Gespräch zu führen (Schöllmann, 2014, S. 7).

7 Empirische Forschung

Wie bereits zu Beginn der Arbeit dargelegt, soll die Theorie durch eine empirische Studie untermauert werden. Dabei wird zuerst ein kurzer Einblick in die vier Grundprinzipien der qualitativen Forschung gegeben. Im weiteren Verlauf werden das Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Analyse vorgestellt. Zuletzt wird die Studie mit ihren Ergebnissen erläutert.

7.1 Theorie qualitativer Forschung

In der qualitativen Forschung geht es darum, die Art der Beschaffenheit eines Untersuchungsgegenstandes näher zu beleuchten. Dies bedeutet, wenn qualitativ geforscht wird, steht die „Warum“-Frage im Raum. Insgesamt kennzeichnet sich die qualitative Forschung durch vier Grundprinzipien (Kirchmair, 2022, S. 1f.):

1. **Offenheit:** In der qualitativen Forschung ist es notwendig, dass die/der Forscherin/Forscher im ganzen Prozess ihrer/seiner qualitativen Forschungstätigkeit offen und neutral ist, sodass sie/er neue Erkenntnisse gewinnt, ohne die Ergebnisse dieser zu fälschen und keinerlei Erwartungen sowie Vorurteile zu haben. Ebenso muss die qualitative Methode, mit der die Ergebnisse ermittelt werden, offen sein, damit die Resultate nicht manipuliert werden. Zuletzt ist eine offene Auswertung der Resultate unabdingbar, sodass der Erkenntnisgewinn möglichst groß ist und für die Beantwortung der Forschungsfrage verwendet werden kann (ebd., S. 4).
2. **Individualität:** Mit Individualität ist in der qualitativen Forschung gemeint, dass die/der Forscherin/Forscher in der Lage ist, die zu befragende Person als Individuum wahrzunehmen, sich an dessen kommunikative Kompetenzen anzupassen und zu versuchen, sich in ihre Position hineinzusetzen und die Aussagen nachzuvollziehen. Dafür muss ihr/ihm klar sein, dass die Äußerungen der Interviewten vom Entstehungshintergrund und der momentanen Gegebenheiten abhängig sind (ebd., S. 4f.).
3. **Bedeutsamkeit:** Ziel der qualitativen Forschung ist es, alle bedeutsamen Resultate für die Forschungsfrage festzuhalten (ebd., S. 5).
4. **Reflexibilität:** Das vierte Grundprinzip bezieht sich sowohl auf die Erhebungsphase als auch auf die Auswertungs- und Analysephase. Reflexibilität bedeutet, dass die/der Interviewerin/Interviewer während des Interviews ihr/sein Verhalten bewusst beobachtet und sich vor Augen hält, dass dieses die Ergebnisse des Interviews

beeinflussen und somit verfälschen kann. In der Auswertungs- und Analysephase ist Reflexibilität insofern wichtig, da durch die Einnahme einer objektiven und unvoreingenommenen Sichtweise verhindert wird, dass Resultate falsch gedeutet werden. Reflexibilität heißt in diesem Zusammenhang aber auch, kritisch zu hinterfragen, was die Ergebnisse der Forschung bedeuten (ebd.).

7.2 Verfahren der qualitativen Analyse

In der Literatur sind unterschiedliche Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren zu finden, welche für Forschungsarbeiten verwendet werden können. Im folgenden Kapitel sollen nun jene Verfahren der qualitativen Analyse nach Mayring (2016) vorgestellt werden, die in dieser kleinen Studie eingesetzt wurden.

7.2.1 Erhebung

Bei dem inhaltsanalytischen Material, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, handelt es sich um fünf qualitative Interviews. Sie wurden im Zeitraum vom 25.04.2022 bis 05.05.2022 von der Autorin dieser Arbeit als leitfadengestützte Interviews geführt.

Das qualitative Interview ist in den Sozialwissenschaften die am weitesten verbreitete Methode, um an interpretative Daten zu gelangen (Blatter et al., 2018, S. 47). Auch im Alltag findet das Interview in seinen unterschiedlichen Formen häufig Anwendung, wie zum Beispiel, wenn Politikerinnen und Politiker in den Nachrichten interviewt oder persönliche Befragungen von Personen in Fußgängerzonen durchgeführt werden. Jedoch ist deutlich zwischen Alltagsgesprächen und qualitativen Interviews zu differenzieren. Folgendes Zitat soll den Unterschied verdeutlichen:

Ein qualitatives Interview zu führen, ist eine voraussetzungsreiche Tätigkeit, die sich durch die bewusst erzeugte und gestaltete Künstlichkeit der Gesprächssituation, die machtvolle Asymmetrie zwischen dem, der fragt, und dem, der antwortet, und der systematischen Art und Weise der Hervorbringung von Äußerungen (Antworten, Erzählungen) vom Alltagsgespräch unterscheidet. (Blatter et al., 2018, S. 49)

In der Literatur sind unterschiedliche Interviewformen zu finden, unter anderem das Expertinnen- und Experteninterview oder das narrative Interview. Diese unterscheiden sich durch folgende bedeutsame Charakteristika:

1. Strukturiertheit des Interviewverlaufs: Der Verlauf eines Interviews kann entweder strukturiert, teil-strukturiert oder offen sein.
2. Redeanteil der am Interview beteiligten Personen: Ein Interview wird entweder monologisch oder dialogisch-diskursiv gestaltet.

3. Forschungshaltung der/des Forscherin/Forschers: Diese kann entweder neutral oder engagiert sein, je nachdem, wie subjektiv die/der Forscherin/Forscher im Interview ist.
4. Einbezug des Vorwissens auf den Forschungsgegenstand: Entweder blenden die Interviewerinnen und Interviewer ihr Vorwissen in Bezug auf den Forschungsgegenstand aus oder bringen es aktiv in das Interview ein (Blatter et al., 2018, S. 50ff.).

Die fünf qualitativen Interviews der vorliegenden Arbeit bedienen sich der Methode des Expertinnen- und Experteninterviews. Die genannte Interviewform kennzeichnet sich dadurch, dass der Interviewverlauf stark bis sehr stark strukturiert, der Redeanteil eher dialogisch ist, eine professionell distanzierte Forschungshaltung eingenommen und Vorwissen eingebracht wird (ebd., S. 53).

In einem Expertinnen- und Experteninterview ist die zu interviewende Person die/der Expertin/Experte des Untersuchungsgegenstandes. Gläser und Laudel (2010, S. 12f.) definieren eine/einen Expertin/Experten als ‚die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte‘, die ‚eine besondere, mitunter sogar exklusive Stellung in dem sozialen Kontext, den wir untersuchen wollen‘, besitzen (ebd., S. 54). In dieser Interviewform interessiert die/den Interviewerin/Interviewer folglich nicht die Person der/des Befragten, sondern ihr Wissen über den Forschungsgegenstand (ebd.). Aus diesem Grund kommt für ein Expertinnen- und Experteninterview jede Person in Frage, die aufgrund ihres besonderen Wissens zur Untersuchung beitragen kann. Damit die/der Interviewerin/Interviewer im Interview herausfinden kann, über welches Wissen die zu befragende Person tatsächlich verfügt und dieses für den Untersuchungsgegenstand nutzen kann, ist es sinnvoll, nur eine/einen Interviewpartnerin/Interviewpartner auszuwählen und keine weiteren Personen im selben Interview zu befragen. Um als Interviewerin/Interviewer für ihre/seine Untersuchung jegliche bedeutsamen Informationen einzuholen, ist es sinnhaft, einen Interviewleitfaden zu erstellen, der alle relevanten Fragen beinhaltet (Gläser & Laudel, 2010, S. 43). Je nachdem, wie der Interviewleitfaden aufgebaut wurde, verläuft ein Expertinnen- und Experteninterview, wie bereits erwähnt, stark oder sehr stark strukturiert. Nichtsdestotrotz sollte die/der Interviewerin/Interviewer offen für Informationen sein, die über den Interviewleitfaden hinausgehen (Blatter et al., 2018, S. 55).

7.2.2 Aufbereitung

Bevor ein Datenmaterial ausgewertet wird, ist es notwendig, dieses aufzubereiten. Die geführten Interviews dieser Arbeit bedienen sich der wörtlichen Transkription. Dies bedeutet, dass das gesamte Gesagte der Interviews wortwörtlich verschriftlicht wird, um es in einem

nächsten Schritt sorgfältig auswerten zu können (Mayring, 2016, S. 89). Es ist davon abzuraten, sich die Aufnahme des Interviews anzuhören und den Inhalt zusammenzufassen. Auch auf Gedächtnisprotokolle und sogenannte Kompromissvarianten, bei denen nur ein Teil des Interviews transkribiert und der andere Teil zusammengefasst wird, sollte verzichtet werden. Die genannten Verschriftlichungen haben nämlich gemeinsam, dass diese auf das Wesentliche reduziert werden, folglich weder methodisch kontrollierbar sind noch nachvollziehbar ist, welche Regeln für diese Art von schriftlicher Festhaltung verwendet wurden. Gläser und Laudel (2010, S. 193) bezeichnen diese als „das Ergebnis eines subjektiven, nicht reproduzierbaren Interpretationsschrittes.“ Blatter et al. (2018) schlagen vor, im Kopf des Leitfadens unter anderem den Codenamen der zu interviewenden Person und der Interviewerin, den Ort und die Dauer des Interviews anzugeben. Der transkribierte Text sollte mit durchnummerierten Zeilen festgehalten und die Transkriptionsregeln sollten am Ende der Transkription zu finden sein (Blatter et al., 2018, S. 74). „Transkriptionsregeln legen fest, wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird.“ (Kuckartz, 2014, S. 135).

Für diese Arbeit eignet sich das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2011), da dieses schnell beherrschbar ist und trotz alledem wichtige Transkriptionsregeln festhält (Kuckartz, 2014, S. 136). Im Anhang befinden sich jene Abbildungen, welche alle für diese Arbeit bedeutsamen Transkriptionsregeln festhalten.

Die Anonymisierung von Daten ist unter anderem bei der Transkription von Interviews wichtig. Das bedeutet, dass statt der Namen, Ortsnamen und kalendarischen Daten, die in einem Interview vorkommen, sogenannte Codenamen oder Kürzel verwendet werden, um jegliche Rückschlüsse auf Personen zu vermeiden. Die Abänderung kann entweder während der Transkription vorgenommen werden oder nachdem diese abgeschlossen wurde. Letztere Variante ist zu bevorzugen, wenn in einem Interview viele zu anonymisierende Daten vorkommen. Die Codenamen mit den Bedeutungen sollten separat festgehalten werden, damit diese – falls erforderlich – entschlüsselt werden können (Kuckartz, 2014, S. 140). Eine entsprechende Liste wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit angefertigt und sicher aufbewahrt. Abgesehen von der Liste können die Transkriptionen des Audiomaterials bei Bedarf bei der Verfasserin dieser Masterarbeit eingeholt werden.

7.2.3 Auswertung

Für die vorliegende Arbeit wurde das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewählt.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring, 2016, S. 114)

Der genannte Grundgedanke beschreibt, dass anhand der Inhaltsanalyse Material – streng methodisch kontrolliert – schrittweise analysiert wird. Dies erfolgt, indem das Material in Einheiten geteilt wird, welche nacheinander bearbeitet werden. Den Mittelpunkt bildet ein theoriegeleitet am Material angefertigtes Kategoriensystem. Mit dem genannten System ist es möglich, all jene Aussagen festzuhalten, die aus dem Material extrahiert werden sollen (ebd.).

In der qualitativen Inhaltsanalyse wird zwischen drei verschiedenen Grundformen unterschieden: der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Da für die Analyse der Interviews dieser Masterarbeit die Grundform „Zusammenfassung“ ausgewählt wurde, soll diese kurz erläutert werden:

Intention der Analyse ist es, das Material auf seine wesentlichen Inhalte zu beschränken. Weiters soll es abstrahiert werden, sodass daraus ein übersichtliches Korpus resultiert, welches trotzdem noch die Gestalt des Grundmaterials darstellt (ebd., S. 115). Die Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung ist für eine induktive Kategorienbildung geeignet. Daher wird nun das Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung abgebildet und erläutert:

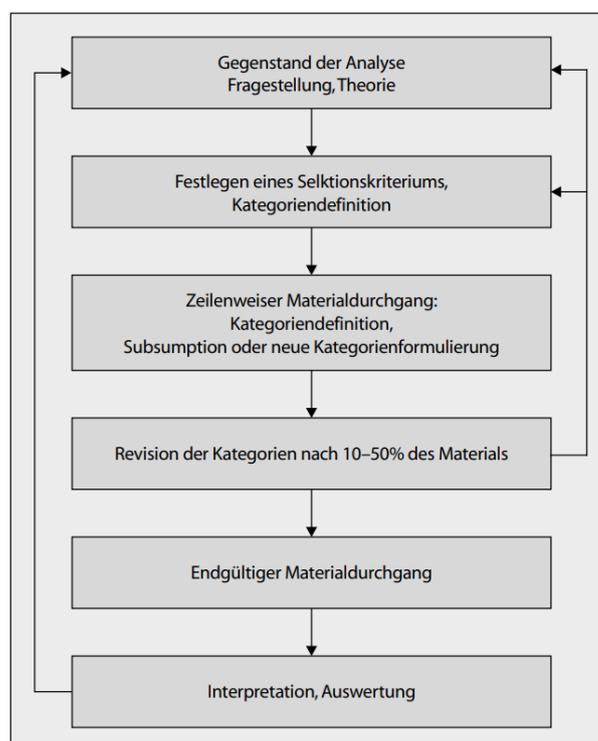


Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2016, S. 116)

Als Erstes muss sowohl die Kategorisierungsdimension als auch das Abstraktionsniveau festgelegt werden. Weiters ist es wesentlich, ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung zu bestimmen. Im Anschluss wird das zu untersuchende Material Zeile für Zeile durchgegangen und es wird versucht, zur Kategoriendefinition eine passende Stelle im Text zu finden, für die eine Kategorie gebildet wird. Die Kategorie wird nach einem Begriff oder Satz benannt, der nach Möglichkeit nahe am Material festgelegt wird. Im weiteren Verlauf wird das Material weiter durchgegangen und passende Textstellen den bereits bestehenden Kategorien zugeordnet. Passt die Textstelle hingegen nicht zu dieser Kategorie, ist eine neue Kategorie induktiv, aus dem zu untersuchenden Material heraus, zu verankern. Bei ungefähr 10% bis 50% des Materialdurchgangs und wenn keine neuen Kategorien mehr formuliert werden können, gilt es als nächsten Schritt das komplette Kategoriensystem zu bearbeiten. Es muss kontrolliert werden, ob dieses schlüssig ist und der Abstraktionsgrad auf den Gegenstand und die Fragestellung abgestimmt ist. Wird das Kategoriensystem tatsächlich verändert, muss das Material nochmal von Beginn an bearbeitet werden. Das Ergebnis der Analyse stellt ein „Set von Kategorien“ zu einer spezifischen Thematik dar, welchem bestimmte Textstellen zugeordnet sind. Für den letzten Schritt der Auswertung gibt es zwei Möglichkeiten (ebd., S. 116f.):

1. Eine Interpretation des gesamten Kategoriensystems bezüglich der Fragestellung und der dahinter liegenden Theorie.
2. Eine quantitative Auswertung der zugeordneten Textstellen zu den Kategorien. Um ein Beispiel zu nennen, könnte untersucht werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden (ebd., S. 117).

7.3 Studie

Die Studie dieser Arbeit geht, wie bereits im Themenauftritt angeführt, der Frage nach, welche Chancen und Herausforderungen laut Primarstufenlehrkräften entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Konflikten im schulischen Alltag aktiv beteiligt werden und welche Wege angewandt werden, die eine positive Konfliktkultur im Klassenzimmer fördern. Um die genannte Forschungsfrage zu beantworten, werden, wie schon zu Beginn der Arbeit erläutert, fünf Primarstufenpädagoginnen und Primarstufenpädagogen in Form von Interviews befragt. Um sich in dieser Studie mit den qualitativen Interviews empirisch auseinanderzusetzen, wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) vorgenommen. Die detaillierte Ausführung dieser befindet sich im Anhang der vorliegenden Masterarbeit. Anhand der genannten Analyse ist es möglich, abschließend die Ergebnisse der geführten Interviews nachvollziehbar darzustellen, zu analysieren und interpretieren.

7.3.1 Sampling

Insgesamt wurden fünf Personen für ein Interview ausgewählt. Davon sind vier praktizierende Primarstufenlehrkräfte und eine Interviewpartnerin ist momentan in keiner Volksschule tätig. Die Auswahl der befragten Personen bezüglich des Geschlechts war nicht vorgegeben und ergab sich willkürlich. Vier der befragten Personen fühlten sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig, eine dem männlichen. Mit zwei Interviewpartnerinnen hatte die Interviewerin bereits vor dem Interview aufgrund der Schulpraxis Kontakt, die weiteren drei Lehrpersonen wurden ihr durch andere Personen vermittelt. Von jenem Lehrpersonal aus der Schulpraxis wusste die Interviewerin bereits, dass diese großen Wert auf die Konfliktlösung in ihrer Klasse legen. Es wurden alle Interviews, bis auf eines, auf der Du-Ebene geführt. Alle befragten Personen, bis auf eine, weisen bereits mehr als zehn Dienstjahre auf, weshalb nicht nur über Erfahrungen aus der jetzigen Klasse, sondern auch über jene aus vorherigen Klassen in Bezug auf Konfliktlösung berichtet werden konnte.

Die Kontaktaufnahme erfolgte bei vier Personen per E-Mail, die andere wollte über Whatsapp kontaktiert werden. Dabei wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner über das Masterthema der vorliegenden Arbeit informiert und es wurde ihnen angeboten, den Interviewleitfaden vorab zukommen zu lassen. Dieses Angebot wurde von allen Personen angenommen, um ein möglichst informatives und inhaltlich wertvolles Interview führen zu können. Außerdem ist die vorzeitige Übermittlung des Leitfadens bei Expertinnen- und Experteninterviews sinnvoll, da es „nicht so sehr um spontane Antworten geht, sondern um reflektierte und möglichst vollständige Informationen“ (Blatter et al., 2018, S. 55).

7.3.2 Konzeption des Interviewleitfadens

Die Entwicklung eines gut durchdachten Leitfadens bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Führung eines Interviews. Der Leitfaden nimmt unterschiedliche Funktionen in den verschiedenen Interviewformen ein. Für ein stark strukturiertes Expertinnen- und Experteninterview sollte der Leitfaden möglichst genaue Fragestellungen beinhalten. Um zu überprüfen, ob die Leitfragen für das Interview geeignet und klar formuliert sind, bietet es sich an, eine Art Probedurchlauf zu machen und, falls notwendig, eine Veränderung der Fragen vorzunehmen (Blatter et al., 2018, S. 65f.).

Der Interviewleitfaden für die vorliegende Studie wurde basierend auf dem theoretischen Teil dieser Arbeit konzipiert. Er gliedert sich in eine Einstiegsfrage, welche relativ offen formuliert wurde, sodass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vorerst all jenes zum Thema beitragen können, was ihnen dazu einfällt.

Im Anschluss folgt der Hauptteil des Interviewleitfadens, welcher sich in insgesamt fünf Dimensionen gliedert:

- Konfliktentstehung
- Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler
- Konfliktlösung mithilfe der Lehrkraft
- Rolle der Kommunikation in der Konfliktlösung
- Angebote der Schule im Hinblick auf die Konfliktkultur

Zu jeder Dimension gab es zwischen vier und sieben Fragen. Zum Schluss wurden personenbezogene Fragen gestellt, sodass die Interviewerin Informationen über das Alter, Geschlecht, über die bereits erfüllten Dienstjahre, den Schulträger jener Schule, in der die zu befragende Person momentan tätig ist, und über mögliche spezielle Ausbildungen der/des Interviewpartnerin/Interviewpartners im Hinblick auf Konfliktlösung erlangte.

7.3.3 Durchführung, Analyse und Auswertung der Interviews

Den zu befragenden Personen wurde vorab von der Interviewerin eine Einverständniserklärung übermittelt. Mit dieser bekundeten die Interviewteilerinnen und Interviewteiler ihr Einverständnis zur Nutzung ihrer personenbezogenen Daten, zur Aufnahme ihrer Stimme, zur Anonymisierung ihrer Daten und ihre freiwillige Teilnahme am Interview. Alle Interviews wurden über die Plattform „Zoom“ geführt und mit deren Aufzeichnungsfunktion und zusätzlich über die Handy-App „Sprachmemos“ aufgenommen. Audio-Aufzeichnungen ermöglichen im Nachhinein eine wortgetreue Transkription des Gesagten und somit auch eine darauffolgend genaue Analyse und Auswertung des Interviews (Kuckartz, 2014, S. 134).

Bevor mit dem tatsächlichen Interview gestartet wurde, führte die Interviewerin mit den zu befragenden Personen einen Smalltalk, um eine entspannte Atmosphäre herzustellen. Danach stellte die Interviewerin den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern die Fragen des Interviewleitfadens. Obwohl dieser eine klare Strukturierung für das Interview darstellte, wurden den Interviewteilerinnen und Interviewteilnehmern ausreichend Möglichkeiten gegeben, Zwischenfragen zu stellen oder sonstige themenrelevante Inputs einzubringen. Auch der Interviewerin war es möglich kleine Fragen zwischendurch zu stellen, die im Laufe des Interviews aufkamen. Nachdem die Interviews geführt wurden, kam es zu einer wörtlichen Transkription des aufgenommenen Materials. In einem weiteren Schritt wurde das Datenmaterial anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring analysiert und zuletzt wurden die Ergebnisse der empirischen Auseinandersetzung zusammengefasst und interpretiert.

Die Vorlage der Einwilligungserklärung, der Interviewleitfaden sowie die genau durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse der Interviews befinden sich im Anhang dieser Masterarbeit.

7.3.4 Darstellung und Interpretation der Studienergebnisse

Nachdem das Datenmaterial der Expertinnen- und Experteninterviews ausführlich anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) analysiert wurde (siehe Anhang 5), sollen in diesem Unterkapitel nun die daraus resultierenden Ergebnisse dargelegt werden. Dies erfolgt, indem zu jeder Kategorie die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zusammengefasst und interpretiert werden. Zusätzlich werden spezifische Ankerbeispiele aus der Analyse gewählt, um eine nachvollziehbare Darstellung der Studienergebnisse zu gewährleisten.

- Oberkategorie 1: Möglichkeiten der Konfliktlösung

Die erste Oberkategorie befasst sich damit, welche Wege der Konfliktlösung die interviewten Personen in ihren Klassen anwenden/angewendet haben und wie diese eingesetzt werden/wurden. Es stellt sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler die Konflikte untereinander selbst lösen oder dritte unabhängige Personen, welche entweder Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Klassenlehrperson sowie Beratungskraft sind, herangezogen werden. Die vorliegende Oberkategorie unterteilt sich in folgende Unterkategorien:

- Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler
- Konfliktlösung durch die Lehrperson
- Ablauf der Konfliktlösung

Unterkategorie 1.1: Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler

Drei der befragten Personen geben an, dass es in ihrer Klasse Schülerinnen und Schüler gibt, welche die Rolle einer/eines Streitschlichterin/Streitschlichters einnehmen, wenn Lernende Unterstützung in Konfliktsituationen benötigen. Während in zwei Klassen die Streitschlichterinnen und Streitschlichter von den Lernenden explizit dafür gewählt werden, nehmen in einer anderen Klasse Kinder die Rolle in der Anlasssituation ein und werden nicht im Vorhinein dafür gewählt. Folgende Aussagen verdeutlichen dies:

„Jede Klasse hat so auch ihre Streitschlichter gewählt und diese Streitschlichter treffen sich auch im Schülerparlament und, und tauschen sich halt aus über (.) bestimmte Probleme oder Konflikte, egal.“ (B1/Z105)

Und ich hatte dann auch schon so Streitschlichter, das waren der Y (anonymisiert), wenn du dich erinnern kannst. Das war so ein, ein Wiffer, der gut Deutsch können hat, ein Gescheiter. Der hat gut Deutsch können und auch mit allen können. Das ist eben total wichtig. Wenn ein

Kind das in die Hand nehmen kann, dieser Streitschlichter (...). Das muss einer sein, den alle mögen, den alle respektieren, den alle akzeptieren. (B3/Z281)

Es waren keine ausdrücklich nominierten Streitschlichter, aber die Kinder haben (...) nach meinem Vorbild zum Beispiel oder auch manchmal einfach aus sich heraus, weil sie es vielleicht auch zuhause oder woanders kennengelernt haben, diese Rolle übernommen, ja. (B4/Z344)

Aufgrund der geführten Interviews kann die Erkenntnis festgehalten werden, dass der Einsatz von Schülerinnen und Schülern als Streitschlichterinnen und Streitschlichter größtenteils bei kleinen, nicht selbst lösbaren Auseinandersetzungen zwischen Kindern in Anspruch genommen wird. Die Lehrperson B3 berichtete von zwei verschiedenen Erfahrungen: Während sie in einer ihrer ehemaligen Klassen erlebte, dass ein ausgewählter Streitschlichter häufig von den Kindern zu Rate gezogen wurde und Konfliktgespräche kompetent anleitete, griffen die Lernenden einer anderen Klasse bei Konflikten schnell auf die Lehrperson zurück. Dies verdeutlicht, dass es zu einem großen Teil von den Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeiten sowie von der Klassengemeinschaft abhängt, inwiefern die Methode der gleichaltrigen Streitschlichterinnen und Streitschlichtern funktioniert.

Die anderen beiden Lehrkräfte B2 und B5 haben keine Schülerinnen und Schüler, welche die Rolle einer/eines Streitschlichter/in einnehmen. Die Gründe dafür weichen voneinander ab. Während es in der einen Klasse aufgrund von kognitiven Einschränkungen und der damit verbundenen Überforderung der Schülerinnen und Schüler in Konfliktsituationen keine Streitschlichterinnen und Streitschlichter gibt, wurden in der anderen Klasse keine Kinder dafür ausgebildet, da die Lehrkraft dieser Klasse der festen Überzeugung ist, dass sich keine dritte unabhängige Person in eine Auseinandersetzung einmischen sollte, da diese mit dem Geschehen nicht vertraut ist und aufgrund ihrer Funktion über den Konfliktparteien stehen würde. Folgende Aussage demonstriert den Standpunkt dieser Lehrperson:

Nein und diese Autorität würde ich auch niemandem zuordnen, weil der hat ja dann eine andere Stellung (...). Der hätte ja dann eine Autorität, die nicht (...) gruppengemäß ist, ja. Also der würde sich ja dann abheben. (B2/Z257)

Aufgrund der geführten Interviews kann festgehalten werden, dass sich vier der fünf befragten Personen für den Einsatz ausgewählter Schülerinnen und Schüler als Streitschlichterinnen und Streitschlichter in Konfliktsituationen aussprechen. Eine der vier Befragten ist jedoch der Ansicht, dass Streitschlichtungen durch Kinder ohne Unterstützung einer erwachsenen Person ausschließlich in der Grundstufe II funktionieren können. Als Gründe nennt sie beispielsweise die fehlenden sprachlichen Kompetenzen und dass Streitschlichterinnen und Streitschlichter eine gewisse Reife und einen Überblick über das Geschehen benötigen (B3/Z315, Z317, Z321). Die Person B4 vertritt als Einzige den Standpunkt, dass keine außenstehenden

Personen zur Konfliktlösung beitragen sollten, da sich diese nicht in den Konflikt einzumischen haben.

Als weitere Möglichkeiten der Konfliktlösung zwischen Lernenden werden das Schülerinnen- und Schülerparlament, der Klassenrat und das Regenbogenland angegeben. All diese Wege – bis auf das Regenbogenland – werden angewendet, wenn Konfliktsituationen zwischen mehreren Kindern, auch welchen, die nicht im Konflikt involviert sind, besprochen werden. Hingegen treffen sich im Regenbogenland ausschließlich jene Personen, die aktiv am Konflikt beteiligt sind und besprechen ohne Hilfe einer dritten unabhängigen Person gemeinsam die Situation.

Unterkategorie 1.2: Konfliktlösung durch die Lehrperson

Alle befragten Personen sind sich in einem Punkt einig: Sie helfen Konfliktparteien, wenn sie um Unterstützung gebeten werden. Allerdings ist die Lehrkraft B2 streng dagegen, selbst zwischen Konfliktseiten zu vermitteln, da sie der Meinung ist, dass jedes Kind fähig sei, Konflikte selbst zu lösen. Alle Lehrpersonen, bis auf B2, agieren als Streitschlichterinnen und Streitschlichter bei größeren Auseinandersetzungen zwischen den Lernenden. In der Klasse der B2 werden Konflikte von Schülerinnen und Schüler so lange im sogenannten Regenbogenland bearbeitet, bis von diesen eine gemeinsame Lösung gefunden wurde. Laut Lehrperson funktioniert dies sehr gut. Hingegen greift die befragte Person B4 häufig in Konflikte zwischen Lernenden ein, da diese schnell eskalieren, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Es wird dann schnell einmal laut und es wird schnell körperlich und grob.“ (B5/Z43)

Dies sei laut Lehrperson vor allem auf den erhöhten Förderbedarf und den Mangel an verbalen Ausdrucksfähigkeiten der Lernenden zurückzuführen.

Aufgrund der geführten Interviews kann zusammenfassend festgehalten werden, dass drei der befragten Personen relativ oft als Streitschlichterin/Streitschlichter agieren. Der Einsatz geschieht meist, wenn Konfliktparteien zu schreien und schimpfen beginnen. Folgende Aussagen belegen diese Folgerung:

Nein, gar nicht, nein gar nicht selbstständig. Also das (.) entweder sie schreien so laut, dass ich hinkomme und sage: ‚Was ist los?‘ Oder sie kommen ((lacht)) und sagen: ‚Der hat und der hat.‘ ((lacht)) (B3/Z578)

Man holt sie / Man holt sie halt schon automatisch, bevor das eskaliert, irgendwie habe ich festgestellt, zu sich. Wenn man dann merkt: ‚Okay, da wird dann (...) angefangen zu schimpfen oder so‘, dann (...) dann hole ich sie mir vorher. (B1/Z191)

Die Lehrkraft B4 gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer ehemaligen Klasse mit der Zeit immer besser ihre Konflikte schlichten konnten und sie daher bei Konfliktgesprächen oft nur daneben gestanden ist.

Unterkategorie 1.3: Ablauf der Konfliktlösung

Die vorliegende Unterkategorie beschäftigt sich mit der Abfolge der verschiedenen Wege der Konfliktlösung. Es ist zu unterscheiden zwischen dem Vorgang der Streitschlichtung, in der die Lehrperson die Rolle der/des Mediatorin/Mediators bzw. die der/des Moderatorin/Moderators einnimmt und dem Ablauf jener Streitschlichtung, in der Schülerinnen und Schüler die Rolle der/des Streitschlichterin/Streitschlichters einnehmen. Die Vorgehensweise der Interviewpartnerinnen B1 und B4 ist ähnlich, denn beide hören sich zuerst einzeln die Sichtweisen der Konfliktseiten an und erst danach holen sie beide Konfliktparteien zu sich. Aus den anderen Interviews ist nicht ersichtlich, ob die Lehrpersonen die Konfliktparteien als Erstes getrennt zu sich holen oder nicht. Ebenso kann festgehalten werden, dass ausschließlich die Interviewpartnerinnen B1 und B4 explizit auf Gesprächstechniken der Mediation zurückgreifen, wie zum Beispiel in diesen Aussagen erkennbar ist:

Also ich schaue schon darauf, dass das Kind sagt nicht: ‚Du hast und du hast das gemacht.‘, sondern ich verbessere das Kind schon. Also ich sage dann schon: ‚Du musst sagen, mich hat es gestört, dass du das und das gemacht hast, ja.‘ (B1/Z472)

Und ich habe sehr früh damit begonnen, auch diese ‚Ich-Botschaften‘ einzuführen: ‚Sprich nicht vom anderen, sondern sprich von dir. Wie ist es dir oder wie ergeht es dir gerade in dieser Situation?‘ (B4/Z78)

Die anderen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gingen nicht näher auf ihre Vorgehensweise ein, sondern erzählten lediglich, dass sie mit den Konfliktparteien gemeinsam das bestehende Problem diskutierten und besprächen.

Alle Wege der Konfliktlösung, in denen entweder Schülerinnen und Schüler als Streitschlichterinnen und Streitschlichter fungieren oder selbstständig ohne Unterstützung anderer Kinder ihre Konflikte lösen, haben gemeinsam, dass die Konfliktsituationen von diesen besprochen werden. Es wird in den Interviews jedoch nicht erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler *selbstständig* explizite *Gesprächstechniken* anwenden.

- Oberkategorie 2: Chancen und Herausforderungen in der Konfliktlösung

Die Oberkategorie befasst sich mit den Chancen und Herausforderungen in der Konfliktlösung. Daraus ergeben sich zwei Unterkategorien:

- 2.1 Chancen
- 2.2 Herausforderungen

Unterkategorie 2.1 Chancen:

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sehen Chancen in der Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. Dafür nennen sie drei Hauptgründe:

- Positiver Einfluss auf die Zukunft: Wenn Kinder bereits in der Volksschule lernten, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, würde der Umgang mit Auseinandersetzungen für diese im späteren Leben leichter vonstattengehen. Als Beispiel sei folgende Aussage gegeben:

„Ich glaube, Chancen sind ganz viele, eben auch für die Zukunft, dass man Konflikte gewaltfrei lösen lernt, ja.“ (B1/Z230)

- Persönliches Wachstum: Schülerinnen und Schüler lernten sich selbst in Konfliktsituationen intensiver kennen und ihre Gefühle immer besser zu kontrollieren. Außerdem gewannen sie an Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein, wenn sie merkten, dass sie fähig wären, Konflikte zu lösen. Folgende Aussage belegt den Standpunkt der Interviewpartnerin B3:

„Ja, das habe ich eben gemeint, dass sie selbstständiger werden, selbstständiger, selbstsicherer und selbstbewusster, würde ich sagen.“ (B3/Z754).

- Aufbau eines besseren Verständnisses für Konflikte mit Gleichaltrigen: Die Interviewpartnerin B3 gibt zusätzlich zu den bereits genannten Gründen an, dass Lehrkräfte oft in Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern gar nicht verstanden, worum es ginge, da sie sich mit bestimmten Themen kaum auskannten, wie zum Beispiel Handyspielen (Z695). In solchen Situationen wäre es von Vorteil, wenn Schülerinnen und Schüler die Rolle der Streitschlichterinnen und Streitschlichter einnehmen.

- Zeitersparnis: Lehrpersonen hätten mehr Zeit für andere Dinge, wenn Schülerinnen und Schüler die Rolle der Streitschlichterinnen und Streitschlichter übernahmen. In diesem Zusammenhang erwähnt die Interviewte B1, dass ihr oft die Zeit zum Streitschlichten zwischen Lernenden fehlte. Die angeführte Aussage verdeutlicht die Ansicht der Interviewten B1:

„Ja, ich finde das auch super. Nur oft fehlt wirklich die Zeit dazu, ja.“ (B1/Z259).

Weiters berichtet die Person B2, dass sie weniger Zeit für andere wichtige Dinge hätte, wenn sie als Streitschlichterin zwischen den Kindern fungieren würde. Folgende Äußerung verdeutlicht den Standpunkt der Interviewpartnerin B2:

„Du hast dann viel weniger Zeit für andere Dinge, die wirklich wichtig sind, wie zum Beispiel eine vorbereitete Umgebung, ein schöner Unterricht, Stationen und so weiter, ja.“ (B2/Z797).

Auch die Interviewpartnerin B3 merkt an, dass sie keine Zeit für anderes hätte, wenn sie regelmäßig in Konflikte der Kinder involviert wäre. Folgendes Zitat demonstriert die Meinung der Interviewpartnerin B3:

„Naja, der Nachteil ist, dass ich ständig involviert bin und für sonst nichts mehr Zeit habe.“ (B3/Z834)

Darüber hinaus betont B4, dass es sich lohnte, den Kindern früh beizubringen, wie Konflikte gelöst werden, denn dadurch lernten sie diese selbstständig zu lösen und benötigten die Lehrkraft bei der Konfliktlösung weniger. Folgende Aussage verdeutlicht diese Ansicht:

„Zeit, die ich dann aber später nicht mehr brauche, weil dann brauche ich keine Konflikte lösen.“ (B4/Z734)

Unterkategorie 2.2: Herausforderungen:

Neben den Chancen werden folgende Herausforderungen in der Konfliktlösung angegeben:

- Sprachbarriere: Drei der fünf Interviewpartnerinnen und Interviewpartner geben an, dass die fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler die Konfliktlösung erschwerten. Als Beispiel sei folgende Aussage gegeben:
„Das Hauptthema ist einfach das Kommunikationsthema, das eben wichtig ist, um Konflikte zu lösen. Und unsere Kinder sind Großteils nonverbal oder haben eine sehr eingeschränkte Sprache.“ (B5/Z39)
- Fehlende Objektivität der Streitschlichterinnen und Streitschlichter: B1, B3 und B5 erwähnen, dass es oft schwierig wäre, als Streitschlichterin/Streitschlichter eine neutrale Position einzunehmen. Ebenso wird angegeben, dass es besonders für Lernende nicht einfach wäre objektiv zu bleiben, wenn sie als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen Konfliktseiten agierten, von denen eine zu ihren Freundinnen und Freunden zählten (vgl. B1 (Z383), B3 (Z585), B5 (Z268)).
- Akzeptanz: B1 (Z417) und B3 (Z314) berichten explizit davon, dass es eine Herausforderung wäre, Lernende zu finden, die von allen Kindern als Streitschlichterinnen und Streitschlichter akzeptiert würden.
- Aktives Zuhören/ausreden lassen: Die Interviewpartnerin B2 erwähnt, dass es des Öfteren vorkäme, dass Kinder einander in Konfliktgesprächen nicht ausreden ließen (B2/Z466). Auch B3 meint, dass es für Lernende häufig schwierig wäre, sich in

Konfliktsituationen zurückzunehmen und der anderen Konfliktseite aktiv zuzuhören (B3/Z55).

- Oberkategorie 3: Konfliktentstehung

Die vorliegende Oberkategorie befasst sich mit dem Thema Konfliktentstehung. Dazu gibt es insgesamt folgende fünf Unterkategorien:

- Konfliktauslöser
- Konfliktort
- Beteiligte Personen
- Konfliktarten
- Vorbeugende Maßnahmen

Unterkategorie 3.1: Konfliktauslöser

Die interviewten Personen geben acht unterschiedliche Faktoren als Auslöser für Konflikte an. Am häufigsten werden die mangelnde Erziehung zuhause und die Grundhaltung, die sie von dort mitbekommen, Beschimpfungen/Provokationen zwischen den Kindern und Ausgrenzungen, die meist in Spielsituationen zwischen den Lernenden entstanden, als Gründe für Konfliktentstehungen von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern erwähnt. Auch das gegenseitige Entwenden von Dingen unter Kindern wird von zwei der Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern angegeben. Als weitere Faktoren werden Überforderung mit einer Situation, unterschiedlicher religiöser Glaube, verschiedene Interessen der Kinder sowie ein erhöhter Lärmpegel jeweils nur einmal, jedoch nicht von derselben interviewten Person, genannt.

Unterkategorie 3.2: Konfliktort

In der Unterkategorie 3.2 kommt zum Ausdruck, wo sich Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern ereignen. Vier von fünf interviewten Personen geben an, dass Konflikte zwischen Lernenden vor allem in den Pausen stattfänden. Als Beispiel seien zwei Aussagen angegeben:

„Aber meistens, wenn sie brav arbeiten, dann kommen sie eh nicht zu solchen (.) kommt es eh nicht zu solchen Situationen. Also meistens entstehen die Konflikte in den Pausen.“ (B1/Z64)

„Ein Kind wollte mitspielen mit einer Gruppe von anderen Kindern in der Spielepause. Die anderen wollten das nicht.“ (B4/Z59)

Daraus lässt sich schließen, dass die meisten Konflikte entstehen, wenn sich Kinder selbst beschäftigen. Neben den Pausen werden die Freiarbeit, der Sportunterricht oder auch WhatsApp als Konfliktort genannt.

Unterkategorie 3.3: Beteiligte Personen:

Die vorliegende Unterkategorie befasst sich mit der Anzahl an beteiligten Schülerinnen und Schülern bei Konflikten. Alle befragten Personen geben an, dass sich in ihrer Klasse sowohl Konflikte zwischen zwei Kindern, aber auch Gruppenkonflikte ereignen. Die Personen B1 und B5 erwähnen explizit, dass die meisten Konflikte zwischen zwei Lernenden stattfänden:

„Nein, meistens sind es zwei. Konflikte zwischen zwei Kindern, würde ich jetzt sagen. So Streitereien.“ (B1/Z75)

„Meistens sind es zwischen zwei Kindern und wenn das vorkommt, also im Unterricht selbst, also meistens sind die Konflikte in Spielsituationen oder sonst irgendwie oder wenn vielleicht Provokationen stattfinden, weiß nicht.“ (B5/Z55)

Unterkategorie 3.4: Konfliktarten

In dieser Unterkategorie wurden die unterschiedlichen Konfliktarten, die in den Klassen der befragten Personen auftreten, erschlossen. Es lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Arten von Konflikten in den Klassen relativ stark variieren. Person B1 gibt an, dass es in der Klasse häufig zu Disziplin Konflikten und Auseinandersetzungen zwischen den Kindern auf der Beziehungsebene kommt. Die Interviewpartnerin B2 hingegen spricht von seelischen Verletzungen aufgrund von Enttäuschungen und Kränkungen. Daher sind diese Auseinandersetzungen auch den kleinen Konflikten auf Beziehungsebene zuzuordnen. Körperliche Gewalt gäbe es in ihrer Klasse hingegen nicht:

„Also (.) ich weiß nicht, ob du dich noch an unsere Klasse erinnern kannst, aber es gibt keine Handgreiflichkeiten oder so etwas. Also ge/ gewaltsame Konflikte (.) mit Körpereinsatz gibt es gar nicht.“ (B2/Z59)

Die Person B3 erwähnt zwei gegensätzliche Erfahrungen aus zwei unterschiedlichen Klassen: Während es in ihrer jetzigen Klasse nur zu kleinen Konflikten zwischen den Kindern käme, gab es in ihrer alten Klasse auch Handgreiflichkeiten. Folgende Aussagen sollen die Unterschiede verdeutlichen:

Es sind nur Kleinigkeiten und die Art macht es jetzt nicht wahnsinnig aus, sondern das kann man schnell klären. Also so, wie in der alten Klasse, wo man dann wirklich ein intensives Gespräch gebraucht hat und wo, wo man das wirklich hat aufarbeiten müssen und Konsequenzen erarbeiten muss und so. Das gibt es da nicht, weil da ist nichts, ja. Gott sei Dank. (B3/Z255)

Ich weiß nicht, was war, aber es (.) natürlich sind immer Schlägereien und so gewesen, ja. Irgendwelche, die dann am Boden gewesen sind und sich gewürgt haben oder getreten oder so und, und dann hat man natürlich auch / Und ich bin nicht immer daneben und sieh genau, warum und was da jetzt genau passiert ist. Und dann haben wir das schon in der Klasse aufgearbeitet und geschaut, was war da und warum und, und, und, und, und. (B3/Z275)

Die Interviewpartnerin B4 spricht ausschließlich von Streitereien aufgrund unterschiedlicher Interessen und Meinungen. Daher sind diese ebenso den kleinen Konflikten auf Beziehungsebene einzugliedern. In der Klasse der Person B5 ereignen sich neben kleinen Konflikten auch körperliche Auseinandersetzungen.

Es lässt sich eine Gemeinsamkeit festhalten: In jeder Klasse kommt es zu kleinen Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene. Über diese Konfliktart hinaus entstehen in der Klasse der Personen B1, der ehemaligen Klasse der Interviewten B3 und der Klasse der Person B5 zusätzliche Konfliktarten. Daraus lässt sich schließen, dass kleine Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern normal sind und zum Schulalltag dazugehörten.

Unterkategorie 3.5: Vorbeugende Maßnahmen

Die Unterkategorie 3.5 beinhaltet alle Maßnahmen, welche die Primarstufenpädagoginnen und der Primarstufenpädagoge in ihrer Klasse vorbeugend einsetzen, um Konflikte zwischen Lernenden zu verringern. Folgende präventive Maßnahmen wurden häufig genannt:

Die Einführung von elementaren Regeln scheint die am meisten verbreitete vorbeugende Maßnahme zu sein, denn vier von fünf befragten Personen erwähnen diese in den Interviews:

Ja, wobei ich das jetzt nicht eins bis zehn aufzählen würde, sondern einfach das sind die ‚Spielregeln des Miteinanders‘ (.). Oder ich / Da gehören natürlich auch Sachen dazu, die dem Lehrer wichtig sind. (B2/Z232)

„Ja, das ist ja eh üblich, Klassenregeln, ja.“ (B3/Z483)

„Wir haben gleich zu Beginn Klassenregeln gemacht.“ (B4/Z265)

„Genau, also wir haben ganz am Anfang des Schuljahres, schon letztes Jahr, Klassenregeln aufgestellt und besprochen.“ (B5/Z81)

Weiters wurden Rituale oft genannt. Drei von fünf der interviewten Personen gingen im Interview jeweils auf ein Ritual näher ein. Die Interviewpartnerin B1 berichtete beispielsweise vom „Kind der Woche“:

Was hat das Kind diese Woche gut gemacht? Jeder sagt ein Kompliment. Der Lehrer schreibt es dann auf, auf einen, auf einen Zettel, auf ein buntes Papier, ein großes. Es ist größer als A4 und es wird aufgeschrieben (...): ‚Was hast du gut gemacht?‘ Ja, alles. Jedes Kompliment wird aufgeschrieben, auch wenn es noch so banal ist. Und es wird eingerollt und ihm mitgegeben. Und dann wird ein neues Kind der Woche gewählt. (B1/Z823)

Die Interviewpartnerin B2 hingegen erzählte von einem Ritual, welches einer ihrer Kollegen in seiner Klasse durchführt:

*Und er hat immer am Freitag in der letzten Stunde (.) hat er sich komplett den Kindern gewidmet. Er hat eine Decke aufgelegt oder ja (.), das war so eine große Decke oder ein Tisch-tuch. Und dann gab es eine Kiste mit Steinen. Dann gab es eine Kiste mit so Holzherzen drin-
nen und ich glaube Blumen. Und sie sind im Kreis gelegen und jeder hat dann entweder
Stein, Blume oder Herz nehmen müssen. Da hat man sich das aussuchen können, um über
diese Woche zu sprechen (...). (B2/Z1001)*

Die befragte Person B3 erläuterte ebenfalls ein Ritual, welches sie von anderen Lehrpersonen kennt. Dieses nennt sich der „Morgenkreis“:

*Manche Leute machen einen Morgenkreis, wo alle den Erzählball weitergeben und sagen, wie
es ihnen geht. Oder (.) oder wie der gestrige Tag verlaufen ist oder was sie gerade belastet
oder was sie sich für heute vorgenommen haben oder was sie (.) was sie heute gerne erleben
oder nicht gerne erleben wollen. Also so ein, ein Gesprächskreis (.) das ist auch manchmal
üblich. (B3/Z447)*

Ebenfalls wird die Vorbildfunktion der Lehrperson von drei interviewten Personen als wichtig erachtet. Als Beispiel sei eine aussagekräftige Aussage angegeben:

*Das Erste (.), das Erste ist, dass ich wertschätzend mit den Kindern spreche, dass ich wert-
schätzend mit meiner Kollegin spreche, dass ich mit jeder Person, die in die Klasse kommt,
wertschätzend spreche und so eine Vorbildfunktion habe. Und genauso auch mit jedem ein-
zelnen Kind. Und diese Art der Kommunikation dann an die Kinder (...), an die Kinder heran-
tragen. (B4/Z218)*

Demnach ist es unerlässlich, als Lehrkraft mit Konflikten konstruktiv umzugehen und die Kin-
der zu lehren, wie sie in Konfliktsituationen vorgehen können.

Darüber hinaus wurden folgende präventive Maßnahmen jeweils von einer befragten Person
genannt:

- Gemeinschaftsgefühl stärken: Die Interviewpartnerin B2 gibt an, den Zusammenhalt in der Klasse zu stärken, indem sie den Kindern erklärt, dass sie alle Teamspielerinnen und Teamspieler seien und ein gemeinsames Motto haben.
- Edu-kinästhetische Übungen und singen: Die befragte Person B3 führt in ihrer Klasse Edu-kinästhetische Übungen durch und singt mit den Kindern, um diese in eine posi-
tive Stimmung zu bringen.
- Kurze Pausen: Besonders, wenn Lernende unruhig werden, legt die interviewte Per-
son B5 des Öfteren Pausen zwischendurch ein.
- Rollenspiele: Die Interviewpartnerin B4 führte mit ihrer ehemaligen Klasse Rollen-
spiele durch, indem ein Rahmen von ihr vorgegeben wurde.

- Gefühlswortschatz erarbeiten: Ebenso war es der Person B4 wichtig, mit ihrer ehemaligen Klasse Gefühlswörter zu erarbeiten, damit Lernende ihre Gefühle benennen konnten und versuchten, jene der anderen zu erschließen.

- Oberkategorie 4: Streitschlichtung

Die Oberkategorie vier setzt sich zusammen aus drei Unterkategorien: den Kompetenzen, Übungen sowie Kommunikationsmodellen und Gesprächstechniken für Streitschlichtungen.

Unterkategorie 4.1 Kompetenzen:

Alle befragten Personen sind sich einig, dass sich Schülerinnen und Schüler verbal ausdrücken können müssen, um Konflikte zu lösen. Allerdings empfindet eine von vier Personen es als nicht wichtig, *wie gut* Kinder eine Sprache sprechen können. Sie meint, dass Schülerinnen und Schüler Konflikte auch mit wenig Sprache lösen könnten, da sie sich untereinander auch ohne dieser ausdrückten:

„Weil der kann, der kann das in seiner Sprache schon (...) sagen, was ihn stört, glaube ich. Es ist (unv.) auf der Beziehungsebene, glaube ich, dass sie sich da ausdrücken können.“ (B2/Z871)

„Aber ich glaube, für die Konfliktlösung trägt das jetzt nicht so viel bei, ja. Also, also verstehen tun sie sich, egal welche Sprache sie sprechen.“ (B2/Z880)

„Die müssen mit weniger Sprache auskommen, aber trotzdem kann man einen Konflikt mit wenig Sprache bewältigen.“ (B2/901)

Die Aussagen verdeutlichen den Standpunkt der Person B2. Die anderen vier Personen sind hingegen der konträren Ansicht, dass die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Konfliktlösung essentiell sei. Dies bedeutet, dass die Konfliktparteien eine gemeinsame Sprache haben sollten, mit der sie sich gut artikulieren können. Zwei Ankerbeispiele sollen die gegensätzliche Meinung verdeutlichen:

„(...) Ja auf jeden Fall die kommunikative Kompetenz. ((lacht)) Also den Wortschatz und so weiter.“ (B1/Z214)

„Natürlich eine Kommunikationsfähigkeit, um auch auszudrücken, was mich stört oder was ich jetzt möchte, was ich möchte, dass der andere vielleicht tut, um den Konflikt zu lösen.“ (B5/Z13)

Darüber hinaus ist eine Lehrperson der Meinung, dass die kommunikativen Kompetenzen der Kinder damit zusammenhängen, wie stark diese eine Unterstützung von einer/einem Mediatorin/Mediator im Konfliktgespräch benötigen:

Wenn ich jetzt in einem, in einem – weiß ich nicht – 17., 16. Bezirk unterrichte, wo Migrationshintergrund ist, dann muss ich das ganz anders angehen, ja. Da muss ich ganz viel einmal nur ein (..) paar Gefühlswörter erarbeiten und dann eben Situationen zu diesen Gefühlswörtern und einfache Satzmuster. Da muss ich so ganz langsam anfangen und da werde ich nicht sofort (..) so weit kommen. Da werde ich wahrscheinlich längere Zeit als Begleiterin, als Mediatorin in solchen Konflikten drinnen sein. (B4/Z585)

Eine weitere Kompetenz, die von einer Person genannt wird, ist die kognitive. Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler verstehen müssen, was sich rund um sie abspiele. Folgende Aussage demonstriert dies:

Also nicht nur sprachlich, sondern auch geistige, geistige Fähigkeiten, ja. Wir haben ja auch Sonderschüler massenhaft drin gehabt. Wenn einer das geistig nicht behirnt, was da los ist, dann ist es natürlich (..) dann wird er auch unzufrieden und wird dir Ärger machen, ja. (B3/Z267)

Jene Kompetenz, die abgesehen von der sprachlichen Fähigkeit von allen befragten Personen genannt wurde, ist die soziale. Spezifisch wurden Geduld, Empathie, die Fähigkeit, aktiv zuzuhören, jemanden aussprechen zu lassen und Blickkontakt zu halten, Höflichkeit und Kompromissfähigkeit von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern genannt. Drei der interviewten Personen erwähnten Aspekte der Selbstkompetenz. Person B1 meint zum Beispiel, dass Kinder Eigenverantwortung für die Lösung ihrer Konflikte tragen müssten. Hingegen ist die Interviewpartnerin B3 der Meinung, dass sich Lernende in Konfliktsituationen zurücknehmen können müssten und die Person B5 erwähnte im Interview die Fähigkeit, sein eigenes Verhalten zu reflektieren und die Resilienz der Schülerinnen und Schüler.

Person B1 meinte im Interview, dass Lehrpersonen zwischen Sachverhalt und Beziehungsebene im Konfliktgespräch unterscheiden können sollten. Ebenso ist sie und eine andere befragte Person (B4) der Ansicht, dass Lehrkräfte die Fähigkeit besitzen sollten, verborgene Bedürfnisse der Konfliktparteien zu erkennen. Die Interviewpartnerin B3 erwähnte im Interview, dass jene Schülerinnen und Schüler, die zu Streitschlichterinnen und Streitschlichtern ausgebildet werden, fähig sein sollten, einen guten Überblick zu behalten und auch die Reife besitzen müssen, um in einem Konfliktgespräch zwischen Konfliktparteien zu vermitteln. Darüber hinaus ist die Lehrkraft der Meinung, dass Lernende zum einen eine gemeinsame Sprache und zum anderen jemanden brauchen, der sie anleite und unterstütze. Zuletzt nannte die Person als einzige, dass sie es wichtig fände, bestimmte Gesprächstechniken zu lernen, die im Konfliktgespräch angewendet werden könnten. Folgendes Ankerbeispiel stellt die Aussage dar:

„Und ich glaube schon, dass das wichtig ist, dass man auch irgendwelche Techniken lernt beziehungsweise eben durch Seminare oder so gewisse auch Erfahrungsberichte von anderen hört und (.) auch von, von (.) Profis kennt.“ (B3/Z812)

Unterkategorie 4.2: Übungen

In den Interviews ging es unter anderem darum herauszufinden, welche Übungen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner mit ihren Kindern durchführen, um Streitschlichtungen zu üben. Die vorliegende Unterkategorie hält alle Übungen, die in den Interviews genannt wurden, fest. Zwei der befragten Personen greifen Konflikte, die in der Klasse vorgefallen sind, auf und besprechen diese mit den Kindern. In diesem Zusammenhang erwähnte die Person B3, dass sie keine groben Konflikte auswählte, sondern einfache Auseinandersetzungen. Die andere Interviewte B4 berichtete, dass sie ebenfalls schon reale Konfliktsituationen ausgewählt hätte, jedoch ohne den Kindern zu sagen, dass diese bereits in der Klasse vorgefallen wären. Eine weitere interviewte Person B1 erwähnte zwar nicht, dass sie selbst bereits echte Konfliktsituationen gewählt und diese mit den Lernenden durchgespielt hätte, jedoch gab sie deutlich preis, dass sie sich sehr gut vorstellen könnte, reale Konflikte aufzugreifen und diese mit der Klasse oder ausschließlich mit den Streitschlichterinnen und Streitschlichtern zu besprechen. Folgendes Ankerbeispiel soll den Standpunkt dieser befragten Person verdeutlichen:

Ich denke mir, man übt sowieso am besten in der Praxis. (I: Das stimmt, ja.) Und ich glaube mit (...) in realen Situationen / Ich, ich glaube schon, dass dann die Lehrer sich dann genau ein paar Situationen rauspicken und einmal mit allen auch besprechen, mit der ganzen Klasse und, und auch oder einmal die Streitschlichter nur herholen und besprechen. (...) Ja, ich glaube, es gibt immer wieder genug Anlässe, wo man es üben kann und bevor dann die Kinder dann quasi alleine mit den anderen das lösen, denke ich mir, übt man das vorher eh. (B1/Z170)

Als weitere Möglichkeit, um mit Kindern Konfliktsituationen durchzuspielen, nannte die gleiche Person die Arbeit mit Bildern:

Von LingoPlay, das ist eine Firma, die produziert verschiedenste Spiele, eben auch für Deutsch, Daz-Spiele / Lernspiele. Und die haben da ein cooles Karten-Set, das verwende ich ganz oft mit Bildern. (B1/Z502)

In den Interviews wurden ebenso imaginäre Situationen erwähnt, um diese mit Kindern durchzugehen. Dafür gibt die Person B2 den Schülerinnen und Schülern Stäbchen, auf denen bestimmte Situationen vorgeschrieben sind, die sie nachspielen sollen. Die Lehrperson nannte dies ein *Minuten-Theater*. Die Interviewte B4 wählte neben realen Konfliktsituationen erfundene aus, die mit dem Lebensumfeld der Kinder übereinstimmen.

Unterkategorie 4.3: Kommunikationsmodelle und Gesprächstechniken

In der vorliegenden Unterkategorie werden jene Kommunikationsmodelle und Gesprächstechniken festgehalten, welche die interviewten Lehrpersonen, aber auch die Kinder in ihrer Klasse beim Lösen von Konflikten anwenden. Person B4 setzte bereits in drei Durchgängen mit jeweils vier Klassen das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation ein und legte hohen Wert auf eine wertschätzende Kommunikation:

Ja, genau. Ja, genau. Und ich bin ja eine große Anhängerin von Rosenberg. Und ich habe ja drei Durchgänge, also dreimal vier Klassen jeweils nach Rosenberg. Also ich habe immer das Programm ein bisschen gemacht (.) wertschätzende Kommunikation, Gewaltfreie Kommunikation. (B4/Z35)

Ebenso betonte sie, die „Ich-Botschaften“ bereits früh mit den Kindern eingeführt zu haben. Eine weitere Lehrperson berichtete davon, dass sie ebenfalls darauf achte, dass Kinder „Ich-Botschaften“ formulieren und sie Lernende sogar ausbessere, wenn sie nicht von sich sprächen.

Auffallend ist, dass zwei der interviewten Personen erwähnen, dass sie persönlich die Gewaltfreie Kommunikation als sehr hilfreich wahrnahmen und auch anwendeten. Allerdings sprächen sie nicht davon, diese mit den Kindern aktiv umzusetzen. Es ist anzunehmen, dass Person B5 die Gewaltfreie Kommunikation nicht explizit mit ihren Kindern übt, da diese sprachlich eingeschränkt wären und einen erhöhten Förderbedarf benötigten. Die andere Person B2 greift in Elterngesprächen auf die Gewaltfreie Kommunikation zurück, erarbeitet diese jedoch nicht mit den Schülerinnen und Schülern. Der Grund dafür wäre aus dem folgenden Ankerbeispiel zu erschließen:

„Das Ganze wirkt halt dann oft aufgesetzt und nicht authentisch, ja.“ (B2/Z941)

Darüber hinaus wird von einer interviewten Person erwähnt, dass sie das Vier-Ohren-Modell einsetzt, allerdings geht sie nicht näher auf diesen Aspekt ein. Ebenso achten diese und eine weitere Lehrperson auf aktives Zuhören in Konfliktgesprächen:

„Und wir hören einander zu und keiner unterbricht den anderen.“ Also wenn ich das wirklich so sage, dann passiert das auch so.“ (B1/Z485)

„Was ich gerade gesagt habe, aktives Zuhören wäre so ein Modell, ja.“ (B3/Z845)

Aus dem Inhalt dieser Unterkategorie kann geschlossen werden, dass besonders zwei der fünf interviewten Personen darauf achten, wie sie als Lehrperson, aber auch die Kinder in Konfliktgesprächen, verbal miteinander kommunizieren.

- Oberkategorie 5: Angebote für eine nachhaltige Konfliktkultur in der Schule

Die Oberkategorie 5 beschäftigt sich mit den bereits vorhandenen sowie wünschenswerten Angeboten für eine nachhaltige Konfliktkultur in der Schule. Daraus ergeben sich die in diesem Abschnitt behandelten Unterkategorien.

Unterkategorie 5.1: Vorhandene Angebote

Insgesamt werden von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern acht verschiedene bereits bestehende Angebote in Bezug auf eine positive Konfliktkultur genannt. B2 erwähnte, dass es in ihrer Schule zwei Programme gibt, die zur Thematik passen, nämlich „Mein Körper gehört nur mir“ und „Die große Nein-Tonne“. Hierbei lernen die Kinder deutlich „Nein“ zu sagen und besprechen, welche Situationen nicht in Ordnung sind. Näher ging die Person B2 nicht auf die Programme ein. B3 berichtete von einer Beratungslehrerin, welche als Unterstützung in Konfliktsituationen herangezogen werden kann. In einer ehemaligen Schule der interviewten B4 gab es eine Psychagogin, auf die vor allem dann zurückgegriffen wurde, wenn es Schwierigkeiten mit verhaltensauffälligen Kindern gab. Diese arbeite B4 zufolge mit der ganzen Klasse zum Thema Soziales Lernen. Ebenfalls setzte diese Lehrperson in ehemaligen Klassen Aspekte aus einem Programm zur Gewaltfreien Kommunikation um, welches von damaligen Kolleginnen für die Primarstufe konzipiert wurde. Person B5 erwähnte, dass in ihrer Klasse mit Piktogramme-Apps gearbeitet wird, sodass Schülerinnen und Schülern Wörter vorgesprochen werden, mit denen sie sich auszudrücken lernen. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Arbeit mit Piktogrammen ebenfalls indirekt zu einer positiven Konfliktkultur beitrüge.

In der Schule von B1 sowie in jener von B5 gibt es einen Ort, an dem sich Schülerinnen und Schüler treffen, um gemeinsam Probleme zu besprechen. In beiden Bildungseinrichtungen wird der Standort dieser Versammlungen unterschiedlich genannt, wie folgende Ankerbeispiele demonstrieren:

„Jede Klasse hat so auch ihre Streitschlichter gewählt und diese Streitschlichter treffen sich auch im Schülerparlament und, und tauschen sich halt aus über (.) bestimmte Probleme oder Konflikte, egal.“ (B1/Z105)

„Also grundsätzlich, wir haben zumindest das „Campus Parlament“. Das finde ich schon einmal nicht schlecht, weil da geht es ja auch darum, Dinge ausverhandeln, abzustimmen (...).“ (B5/Z421)

Während sich in der Schule der interviewten Person B1 Streitschlichterinnen und Streitschlichter im Schülerinnen- und Schülerparlament treffen, gibt B5 keine Auskunft darüber, welche Kinder sich im Campus Parlament versammeln. Es ist anzunehmen, dass es sich um

ausgewählte Kinder verschiedener Klassen handelte, jedoch um keine Streitschlichterinnen und Streitschlichter, da es, wie im Interview erwähnt wurde (B5/Z198), noch keine an der Schule gäbe. Darüber hinaus erwähnte B5, dass es in ihrem Schulstandort eine sogenannte kollegiale Beratung gibt:

„Also es ist einmal ein Kollege zu mir gekommen persönlich, also so diese kollegiale Beratung irgendwie (.). Die findet dann schon statt, was man machen soll oder wie man vorgehen könnte oder so.“ (B5/Z475)

Folglich sind an den Schulen der interviewten Personen unterschiedliche, jedoch pro Bildungseinrichtung lediglich ein bis zwei Angebote zur Streitschlichtung vorhanden.

Unterkategorie 5.2: Wünschenswerte Angebote

Die Unterkategorie gibt Aufschluss über jene Angebote, die sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner für eine nachhaltige Konfliktkultur ihrer Schule wünschen. Insgesamt werden drei erstrebenswerte Angebote genannt. B1 und B3 erhoffen sich ein verstärktes Einbeziehen der Eltern, wie aus den nachfolgenden Aussagen entnommen werden kann:

Ich meine, man kann es immer erweitern und man könnte die Eltern miteinbeziehen, aber das ist dann zu viel des Guten, glaube ich (...). Weil so mit den Schülern, finde ich, machen wir eigentlich viel (.). Aber oft sind es ja die Eltern, der Ursprung. ((lacht)) (B1/Z679)

„Die Eltern sind auch Konfliktlöser, ja und nicht nur die Lehrerin. Also man muss auch die Eltern ein bisschen heranziehen.“ (B3/Z767)

Darüber hinaus werden von B1 und B3 der Besuch von Fortbildungen, insbesondere SCHILFS genannt, welche Aspekte des Konfliktmanagements aufgreifen. Für B3 wäre ebenso der Einbezug der Konfliktlösung in das QMS erstrebenswert.

8 Fazit, Diskussion und Ausblick

Ziel der Studie war es insbesondere herauszufinden, welche Chancen und Herausforderungen praktizierende Primarstufenlehrkräfte in der aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Konflikten im schulischen Alltag sehen und welche Wege angewandt werden, die zu einer positiven Konfliktkultur im Klassenraum beitragen. Anhand der Ergebnisse der qualitativen Studie dieser Arbeit wird nun versucht, neben der Beantwortung der Forschungsfrage, die wichtigsten Erkenntnisse dieser Masterarbeit darzulegen und eine Verbindung mit dem theoretischen Input, der zu Beginn dieser Arbeit dargelegt wurde, herzustellen. Für die Klärung der Forschungsfrage sind im Speziellen die Oberkategorien eins und zwei der qualitativen Inhaltsanalyse von Relevanz. Darüber hinaus wird erläutert, welche Schlussfolgerungen aus den Resultaten dieser Arbeit für die Zukunft gezogen werden können und wie die Studie weitergeführt werden könnte.

Wird der Hauptfragstellung dieser Arbeit nachgegangen, kann aufgrund der Erkenntnisse aus der Theorie und Studie festgehalten werden, dass Konflikte in der Primarstufe entweder durch die Konfliktparteien selbstständig und ohne Hilfe einer außenstehenden Person gelöst werden oder mithilfe einer/eines unabhängigen Streitschlichterin/Streitschlichters. Diese Rolle kann entweder die Lehrperson oder ein Kind einnehmen. Tritt letzterer Fall ein, wird von der sogenannten „Peer-Mediation“ gesprochen. Das Verfahren der Streitschlichtung durch eine dritte Person ist in verschiedenen Variationen einsetzbar, wie zum Beispiel in Form eines Klassenrates, einer Friedenstreppe oder eines normalen Konfliktgespräches. In der Literatur werden unterschiedliche Wege aufgezeigt, wie eine Streitschlichtung in der Primarstufe vonstattengehen kann. Nicht alle in der Arbeit vorgestellten Konfliktlösungsverfahren werden von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern angewendet. Folgende Konfliktlösungswege werden in den Schulen der interviewten Personen praktiziert: das Konfliktgespräch zwischen Konfliktparteien, welches durch die Lehrperson oder ein konkretes Kind der Klasse geleitet wird, sowie das Schülerinnen- und Schülerparlament (auch Schülerinnen- und Schülerrat genannt) und der Klassenrat. Als Ergebnis der Befragungen kann festgehalten werden, dass das Konfliktgespräch, in dem die Lehrperson zwischen Konfliktparteien vermittelt, das am häufigsten eingesetzte Konfliktlösungsverfahren ist, gefolgt vom Konfliktgespräch, welches ein ausgewähltes Streitschlichtungskind leitet. Daraus ist zu schließen, dass Schülerinnen und Schüler zwar versuchen, Konflikte mit ihrer/ihrem Konfliktpartnerin/Konfliktpartner zu lösen, jedoch häufig auf die Unterstützung der Lehrperson oder einer anderen Person angewiesen sind. Dies ist unter anderem auf mangelnde sprachliche Kompetenzen oder auf eine fehlende Fähigkeit, ein Konfliktgespräch mit einer Konfliktpartei zu führen, zurückzuführen.

Vier der fünf Lehrpersonen agieren selbst als Vermittlerin/Vermittler oder setzen ein vom Streit unabhängiges Kind als Streitschlichterin/Streitschlichter ein. Es gibt eine Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler Konflikte ausschließlich allein klären lässt, auch wenn diese dafür mehrere Anläufe benötigen. Der Hauptgrund, aus dem sich diese Lehrkraft gegen eine/einen Streitschlichterin/Streitschlichter ausspricht, ist die Annahme, dass dieser Person mehr Autorität zugesprochen werden würde als den Konfliktbeteiligten. Alle Befragten geben an, ihren Schülerinnen und Schülern zur Hilfe zu stehen, wenn diese sie explizit darum bitten. Jedoch unterstützt die Mehrheit der Befragten Konfliktparteien in Konfliktsituationen automatisch, wenn sie merkt, dass diese zu eskalieren drohen. Demnach sind sich die Interviewten darüber einig, dass Lehrkräfte in Konflikte eingreifen müssen, bevor diese aus dem Ruder geraten. Diese Sichtweise wird auch in der Theorie vertreten. Nichtsdestotrotz empfinden es alle Befragten als besonders wichtig, dass Schülerinnen und Schüler zuerst versuchen sollten, ihre Konflikte selbstständig zu lösen, insbesondere wenn es sich um kleinere und harmlosere Auseinandersetzungen handelt.

Auffällig ist, dass Expertinnen und Experten empfehlen, Moderation und Mediation nach den vorgegebenen in der Theorie dargelegten Phasen durchzuführen. In der Studie hat sich herausgestellt, dass die Lehrpersonen aber auch die Kinder in der Rolle der Streitschlichterinnen und Streitschlichter nicht strikt nach diesen Phasen vorgehen. In all den unterschiedlichen Verfahren der Streitschlichtung, unabhängig davon, ob ein Kind oder eine Lehrperson als vermittelnde Person zwischen den Konfliktparteien wirkt, hat sich folgende Vorgangsweise herauskristallisiert: Beide Konfliktparteien dürfen ihre Sichtweise schildern und im Anschluss wird gemeinsam versucht, eine Lösung zu finden. Diese Vorgehensweise ist auch im Theorieteil zu finden, jedoch mit mehreren und ausführlicheren Phasen. Die Theorie zeigt, dass sich eine Mediation bestimmter Kommunikationstechniken bedient. Einige davon werden sogar von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen angewendet. Ebenso wird erwähnt, dass Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson im Konfliktgespräch dazu aufgefordert werden, auf bestimmte Kommunikationstechniken zu achten. Jedoch berichten die Befragten nicht, dass Schülerinnen und Schüler sich an einem bestimmten Vorgang im Konfliktgespräch orientieren und selbstständig Kommunikationstechniken anwenden, wenn sie ohne Unterstützung der Lehrperson einen Konflikt zu lösen versuchen.

Um die Hauptfragestellung vollständig zu beantworten, gilt es, die Chancen sowie Herausforderungen, welche beim selbstständigen Lösen von Konflikten durch Lernende auftreten, darzulegen. Alle interviewten Personen sind der Meinung, dass es sowohl Vorteile als auch Nachteile diesbezüglich gibt. Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, ist eine grundlegende. Wenn Kinder bereits in der Primarstufe lernen, wie sie mit Konflikten umgehen, wird es ihnen in Zukunft

leichter fallen, Auseinandersetzungen mit Mitmenschen konstruktiv zu lösen. Aufgrund unterschiedlicher Aussagen von Autorinnen und Autoren, wie beispielsweise jene von Rademacher (2021) oder Mehta und Rückert (2008), kann aus dem Theorieteil die Erkenntnis gezogen werden, dass eine positiv gelebte Konfliktkultur für Lernende eine Bereicherung für ihre persönliche Weiterentwicklung darstellt. Diese Erkenntnis deckt sich mit jener aus der Studie. Als Beispiele für einen persönlichen Wachstum wurden unter anderem Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen oder bessere Selbstkontrolle in den Interviews genannt. Darüber hinaus erwerben Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Lösen von Konflikten laut den Ergebnissen der Studie viele wichtige Kompetenzen für ihr Leben, wie zum Beispiel Wertschätzung zu zeigen und sich selbst zu reflektieren. Fungiert ein bestimmtes Kind zwischen Konfliktparteien als Vermittlerin/Vermittler, hat dies vor allem zwei Vorteile: Gleichaltrige verstehen Gleichaltrige besser als Lehrpersonen, Letztere sind nicht ständig in Konflikte involviert und können folglich ihre Zeit für andere wertvolle Dinge investieren, um den Kindern einen guten Unterricht zu bieten. Durch den frühen Erwerb von Konfliktlösungskompetenzen tragen Lernende zum einen positiv zum gesellschaftlichen Leben bei, zum anderen ist der Besitz dieser Fähigkeiten eine Bereicherung für sie selbst als Personen. Die Kinder werden nicht nur selbstständiger, sondern sie erleben sich als selbstwirksame Wesen und werden folglich selbstbewusster. Die genannte Chance erwähnen ebenso Kaeding et al. (2017, S. 16f.).

Werden in den Ergebnissen der Studie die Herausforderungen betrachtet, kann festgehalten werden, dass die größte Hemmschwelle beim selbstständigen Lösen von Konflikten durch Kinder die Sprache ist. Vier der fünf befragten Personen erachten es beim Konfliktlösen als besonders wichtig, dass Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Sprache beherrschen und miteinander kommunizieren können. Nur eine Befragte ist der gegensätzlichen Meinung und gibt an, dass Kinder Konflikte auch mit wenig Sprachkompetenzen lösen können. Bezüglich der fehlenden Objektivität in Konfliktsituationen ist es möglich, zwischen der Theorie und der Studie eine Verbindung herzustellen. Während im Theorieteil erwähnt wird, dass es Konfliktparteien schwerfällt, ihren eigenen Willen objektiv zu reflektieren (Oboth & Weckert, 2014, S. 80ff.), betont die Mehrheit der befragten Personen, dass es als Vermittlerin/Vermittler in Konfliktgesprächen aufreibend ist, objektiv zu bleiben. Daraus ist zu schließen, dass ein Konfliktgespräch durch eine unabhängige Person womöglich nicht immer zu 100 Prozent fair abläuft. Auch stellte sich in zwei Interviews heraus, dass es oft nicht einfach ist, ein Kind als Streitschlichterin/Streitschlichter zu finden, welches von allen Mitschülerinnen und Mitschülern in seiner Rolle akzeptiert wird. Abgesehen davon ist es für Kinder in Konfliktgesprächen oft eine Herausforderung, der Konfliktpartei aktiv zuzuhören und sich für einen Moment zurückzunehmen.

Palzkill et al. (2015, S. 58) merken an, dass Streitereien Teil des täglichen schulischen Alltags abbilden und besonders häufig bei jüngeren Kindern auftreten. Diese Tatsache können die Ergebnisse dieser Studie bestätigen und sowohl die Literatur als auch die Interviewten im Forschungsteil weisen auf die Wichtigkeit einer konstruktiven Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern hin. Aufgrund der Studienergebnisse kann festgehalten werden, dass es sich bei Konflikten zwischen Kindern im Schulalltag am häufigsten um interpersonale Konflikte zwischen zwei Lernenden oder in Gruppen handelt. Diese äußern sich meist in kleinen Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene. Daher kann die theoretische Annahme, dass es sich in der Schule zum Großteil um „heiße Konflikte“ handelt, aus der Mehrheit der Resultate der Studie nicht bestätigt werden. Nur zwei der fünf Interviewten berichteten explizit von emotionalisierten Konflikten. Palzkill et al. (2015, S. 58) erwähnen, dass kleine Streitigkeiten in der Regel schnell geklärt werden können und daher keine langen Gespräche benötigen. Auch die durchgeführte Studie kommt zu diesem Ergebnis.

Während in der Theorie festgestellt wird, dass es keine einheitlichen Gründe für Konfliktentstehungen gibt, haben sich in der Studie acht verschiedene Konfliktauslöser herauskristallisiert. Die am häufigsten genannten Gründe sind Provokationen/Beschimpfungen und Ausgrenzungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, die nicht im Unterricht, sondern häufig in Pausen stattfinden. Um Konflikten entgegenzuwirken, kam die Studie dieser Masterarbeit zu dem Ergebnis, dass am häufigsten Rituale und elementare Regeln zielführend sind. Als besonders wichtig erachten die Interviewten, wie Lehrpersonen selbst mit Konflikten umgehen. Diese Vorbildwirkung der Lehrerinnen und Lehrer wird auch in der Theorie hervorgehoben. Beispielsweise betont Nolting (2002, S. 78f.), dass das Vorgehen von Lehrkräften auf die Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern enormen Einfluss hat. Insbesondere erwähnt der Autor, dass das vorgelebte Konfliktverhalten von Lehrpersonen Einfluss auf die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung, das Klassenklima und das soziale Lernen hat. Die Kompetenzen für die Konfliktlösung, welche im Theorieteil beschrieben werden, decken sich mit jenen aus der Studie. Beispielsweise wird darauf hingewiesen, dass es in der Konfliktlösung nicht nur wichtig ist, sich durch Sprache verständigen zu können, sondern auch, die andere Konfliktpartei wahrzunehmen und aktiv zuzuhören. Sowohl in der Theorie als auch von einem Teil der Interviewten wird betont, dass Gewalt entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler nicht wissen, wie sie sich sprachlich ausdrücken sollen.

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Angebote für eine nachhaltige Konfliktkultur von Schule zu Schule abweichen und somit nicht jeder Lehrperson dieselben Möglichkeiten gegeben werden, sich mit dem wichtigen Thema der Konfliktlösung intensiv auseinanderzusetzen. Nichtsdestotrotz kann sich jede Lehrkraft selbstständig zu diesem Thema

weiterbilden, um in ihrer Klasse eine positive Konfliktkultur zu entwickeln. In den Interviews wurde beispielsweise auf wertvolle praxisnahe Materialien oder auch auf ein Seminar hingewiesen.

Die Studie zeigt, dass sich die Interviewten darüber einig sind, dass die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, besonders wichtig ist und es für Schülerinnen und Schüler ausschließlich vorteilhaft ist, wenn sie bereits in der Primarstufe lernen, mit ihren eigenen Konflikten umzugehen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnis, dass die Interviewten der selbstständigen Konfliktlösung einen hohen Wert zusprechen, kann für die Zukunft festgehalten werden, dass es sinnvoll wäre, den Schülerinnen und Schülern das Verfahren der Streitschlichtung vorzustellen und mit ihnen zu erarbeiten. Es ist anzunehmen, dass es erfüllend wäre, die Klassenlehrperson selbst entscheiden zu lassen, wie sie die Streitschlichtung einsetzt oder sie orientiert sich an den möglicherweise vorhandenen Angeboten der Schule. Unabhängig davon, in welcher Form die Streitschlichtung angewandt wird, wird es notwendig sein, dass sich Lehrpersonen zukünftig verstärkt mit Kommunikationstechniken auseinandersetzen und konkret mit den Lernenden an diesen arbeiten. Dadurch sollen Schülerinnen und Schüler diese Kommunikationstechniken verinnerlichen, sodass es den Kindern selbst bei größeren Auseinandersetzungen gelingt, sie ohne Hilfe der Lehrperson zu lösen. Um Kommunikationstechniken mit den Kindern zu trainieren, eignet sich das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation. Dieses Modell greift wichtige Kommunikationstechniken auf, die im Verfahren der Streitschlichtung angewendet werden können. Der Theorieteil dieser Masterarbeit bietet einen Einblick in eine mögliche Erarbeitung, Anwendung und Festigung der Gewaltfreien Kommunikation im Unterricht mit Kindern der Primarstufe. Das Fach Sachunterricht bietet sich gut an, um sich der Streitschlichtung verstärkt zu widmen und eine gewaltfreie Haltung zu verinnerlichen.

Abschließend ist anzumerken, dass die Studie einen Einblick darüber gibt, wie Lehrpersonen Konflikte in ihren Klassen auffassen und wie diese gelöst werden. Interessant wäre ebenso zu erforschen, wie Schülerinnen und Schüler die Konfliktkultur in ihrer Klasse wahrnehmen. Eine Weiterführung dieser Forschung könnte daher darin bestehen, Schülerinnen und Schüler zu interviewen und herauszufinden, was sie sich zukünftig wünschen, damit sie noch konstruktiver mit Konfliktsituationen umgehen können. Die Sichtweisen der Lehrpersonen könnten anschließend mit jenen der Kinder verglichen und es könnte versucht werden, Parallelen zu finden. Denn nur wenn sowohl die Lehrperson als auch die Schülerinnen und Schüler am Konfliktmanagement arbeiten, können sie gemeinsam dazu beitragen, Konflikte möglichst fair zu lösen.

9 Literaturverzeichnis

- Bechtold, J. A. (2002). *Peer-Mediation. Kooperative Konfliktbewältigung an österreichischen Schulen. Struktur – Wirksamkeit – Entwicklungschancen* [Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades]. Geisteswissenschaftliche Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Behn, S., Kügler, N., Lembeck, H.-J., Pleiger, D., Schaffranke, D., Schroer, M. & Wink, S. (2006). *Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blatter, J., Langer, P. C. & Wagemann, C. (2018). *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Springer VS.
- Bruschek, B., Cizek, B., Holzer-Aufreiter, M., Mayer, S., Wachter, A. & Winkler, C. (2016). *SICH SELBST REFLEKTIEREN – KOMMUNIZIEREN – INTERVENIEREN – KONFLIKTE LÖSEN. SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER KOMPETENT FÜHREN*. Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
- Bründel, H., Amhoff, B. & Deister, C. (1999). *Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht*. Borgmann.
- Bründel, H. & Simon, E. (2007). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. BELTZ.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2005). *Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2006). *Peer – MeDiation iN SCHULeN. LeITFaDeN*. <https://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-f%c3%bcr-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Eigenverlag Marburg.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner.
- Duden (2022). *Konflikt*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Konflikt>
- Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. BELTZ.

- Gamauf-Eberhardt, U. E., Mager, M., Ofner, S., Steinkellner, H., Urschik, M., Wintersteiner, W. & Zeger, A. (2011). *Meine Schule gegen Gewalt. Für PädagogInnen zur Anwendung in der Schule mit Hintergrundinformationen und Methoden für Gewaltprävention im Klassenzimmer*. Friedenszentrum Burg Schlaining.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Haupt Freies Geistesleben.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS.
- Göppel, R. (2007). *Lehrer, Schüler und Konflikte*. KLINKHARDT.
- Henke, C. (2006). Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern. In U. Lehmkuhl & A. Streeck-Fischer (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie* (S. 644-659). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, R. (2007). *Gewalt ist keine Lösung!. Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen*. Veritas.
- Jürgens, B. (2017). *Schwierige Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule. Basiswissen Grundschule Band 2*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaeding, P., Siebel, A. & Lünse, D. (2017). Von der ersten Idee zur Entscheidung. In P. Kaeding, J. Richter, A. Siebel & S. Vogt (Hrsg.), *Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch* (S. 16-18). BELTZ.
- Keller, G. (2014). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen*. Huber.
- Keller, G. (2010). *Vulkangebiet Schule. Konflikt diagnose, Konfliktlösung, Konfliktprävention*. Huber.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Klinkhardt.
- Kirchmair, R. (2022). *Qualitative Forschungsmethoden. Anwendungsorientiert: vom Insider aus der Marktforschung lernen*. Springer.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (2009). *LehrerAlltag. Erfolgreich handeln in der Praxis. Band 1. Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Konflikte in der Schule. Stress und Stressbewältigung. Evaluation in der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kroll-Gabriel, S. (2012). *Methodentraining: Miteinander sprechen und umgehen*. Auer.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Lindemann, H. (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayer, B. (2007). *Die Dynamik der Konfliktlösung. Ein Leitfaden für die Praxis*. KLETT-COTTA.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Mehta, G. & Rückert, K. (Hrsg.). (2008). *Mediation. Instrument der Konfliktregelung und Dienstleistung*. Falter.
- Nolting, H. P. (2002). *STÖRUNGEN IN DER SCHULKLASSE. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. BELTZ.
- Oboth, M. & Weckert, A. (2014). *Mediation FÜR DUMMIES*. WILEY-VCH.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Junfermann.
- Österreichischer Bundesverband für Mediation (ÖBM). (o. J.). *Der ÖBM*. <https://www.oebm.at/>
- Palzkill, B., Müller, G. & Schute, E. (2015). *Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule. Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten*. Cornelsen.
- Rademacher, H. (2021). *Konfliktkultur in der Schule entwickeln. Wie Demokratiebildung gelingt*. Kohlhammer.
- Schöllmann, E. & Schöllmann S. (2014). *Respektvoll miteinander sprechen – Konflikten vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule*. Verlag an der Ruhr.
- Schubert, N. & Friedrichs, B. (2012). *Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule*. Beltz.
- Seeger, A. (2020). *KONFLIKTE IM LEHRERJOB. Wie Sie Problemen mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen gelassen und selbstbewusst begegnen*. Auer.
- Siebel, A. (2017). Ausbildung und Betreuung der Streitschlichterinnen und Streitschlichter. In P. Kaeding, J. Richter, A. Siebel & S. Vogt (Hrsg.), *Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch* (S. 78). BELTZ.

-
- Siebert, G. (2003). *Friedfertigkeit, Selbstbehauptung und Konfliktfähigkeit sind ebenso bedeutsam wie das Einmaleins. Aus der Arbeit der AG Streitschlichter an der Allgemeinen Förderschule Eberswalde*. PÄDAGOGIK 1.
- Teuschel, P. (2010). *Mobbing. Dynamik – Verlauf – gesundheitliche und soziale Folgen*. Schattauer.
- together - Verein zur Förderung der Mediation speziell in Schulen. (o. J.). *Mediation bedeutet vermitteln*. <https://www.mediation-together.at/index.htm>
- Weckert, A. (2014). *Gewaltfreie Kommunikation FÜR DUMMIES*. WILEY-VCH.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (2003). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. https://www.gewaltinfo.at/uploads/pdf/WHO_summary_ge.pdf
- Will, H.-D. & Ramdohr, S. (2015). *HANDBUCH MEDIATION für Sozialpädagogen an Schulen*. KOPP.
- Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen*. Carl-Auer.

10 Anhang

10.1 Anhang 1: GFK Materialien

Lehrer: Die Giraffe ist das Landtier mit dem größten Herzen auf der Welt. Du weißt nun schon, warum sie so ein großes Herz hat.

Schüler äußern sich: Sie braucht so ein großes Herz, um das Blut durch den langen Hals bis in den Kopf zu pumpen.

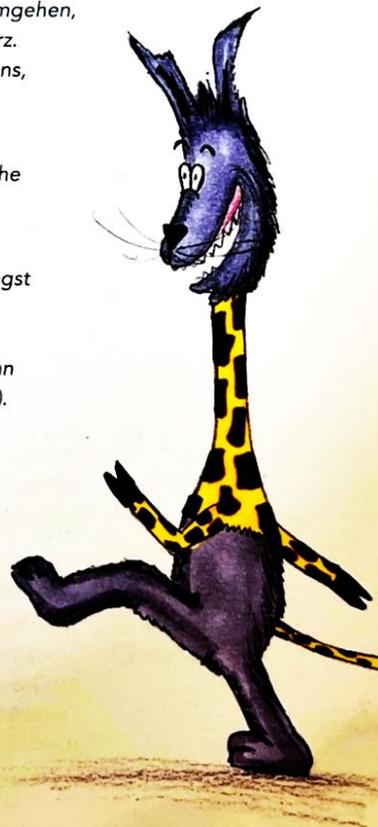
Lehrer: Die Giraffe lebt friedlich mit allen Tieren zusammen. Mit ihrem langen Hals kann sie hoch oben fressen. So muss sie keinem anderen Tier etwas wegnehmen. Wenn sich Menschen wohlfühlen, andere mögen, gern helfen und so friedlich wie die Giraffe mit anderen umgehen, dann sagen wir auch: Der Mensch hat ein großes Herz. Die friedliche Giraffe mit ihrem großen Herzen hilft uns, so sprechen zu lernen, dass sich alle wohlfühlen. Wie könnte ihre Sprache wohl heißen?

Schüler vermuten: Die Sprache könnte Giraffensprache heißen.

Lehrer bestätigt die Vermutung: Nicht immer fühlen sich Menschen wohl, manchmal haben Menschen Angst oder sind sehr wütend. Ihr großes Herz ist in diesem Moment ganz zerknüllt (Papierherz zerknüllen) oder schwer wie ein Stein (Stein zeigen) oder, oder ... Dann sprechen sie eine andere Sprache (Handpuppe Wolf).

Schüler vermuten: Sie sprechen Wolfssprache.

Lehrer: Genau, sie sprechen dann in der Wolfssprache. Sie knurren andere an und manchmal schnappen sie sogar zu. Sie schimpfen über andere. Eigentlich spielen und tanzen die Giraffe und der Wolf ganz gern miteinander. Der Wolf braucht nur manchmal ein bisschen Unterstützung, um seine Wut oder seine Angst loszuwerden. Zum Glück hilft die Giraffe ihm dabei aber gern.



Giraffengeschichte (Schöllmann, 2014, S. 11)

Lehrer: Höre dir die Unterhaltung Wolf und Giraffe mal an!

Wolf: Ich fasse es nicht! Der ganze See ist leer. Den haben bestimmt diese Elefanten mit ihren hässlichen Rüsseln leer getrunken. Die können was erleben! Die denken nur an sich. Und die Sonne brennt auch so furchtbar heiß.

Giraffe: Hallo, Wolf! Na, wie geht es dir? Die Sonne scheint so wunderschön!

Wolf: Du nervst, lass mich bloß in Ruhe. Dich geht es überhaupt nichts an, wie es mir geht. (knurrt und faucht)

Giraffe: Ich bekomme Angst, wenn du so knurrt. Warum bist du so wütend?

Wolf: Na, hör mal! Diese Elefanten führen sich hier auf, als gäbe es niemanden sonst auf der Welt. Saufen hier alles leer!

Giraffe: Oh, Wolf, du hast Durst. Und du bist ganz verzweifelt, dass du jetzt noch weiterlaufen musst, bevor du etwas trinken kannst.

Wolf: (schnieft) Ja, ich habe großen Durst! Und ich bin wirklich erschöpft. Ich weiß ehrlich gesagt gar nicht, wo der nächste See zu finden ist.

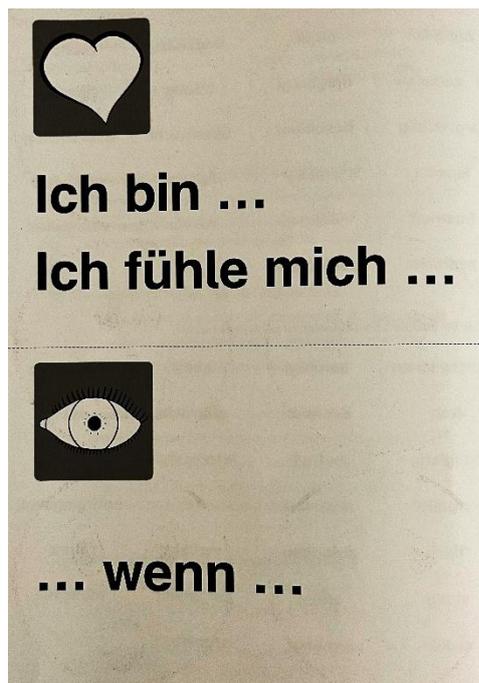
Giraffe: Da habe ich als Giraffe wirklich einen großen Vorteil. Von hier oben kann ich ziemlich weit sehen. Dort hinten sehe ich einen See mit wunderbar klarem Wasser. Wäre dir geholfen, wenn ich dir den Weg dorthin zeige?

Wolf: Oh, Giraffe, das wäre klasse.

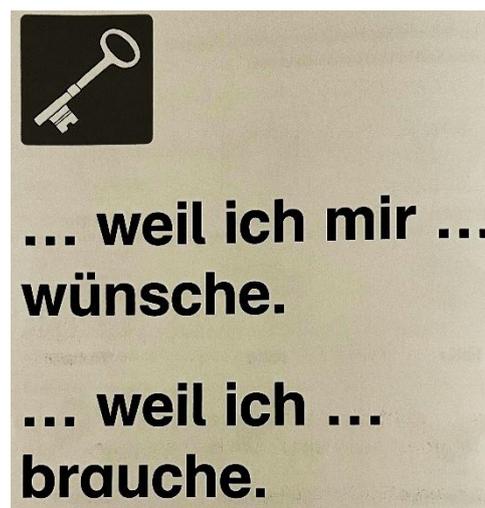
Rollenspiel Giraffe und Wolf (Schöllmann, 2014, S. 12).



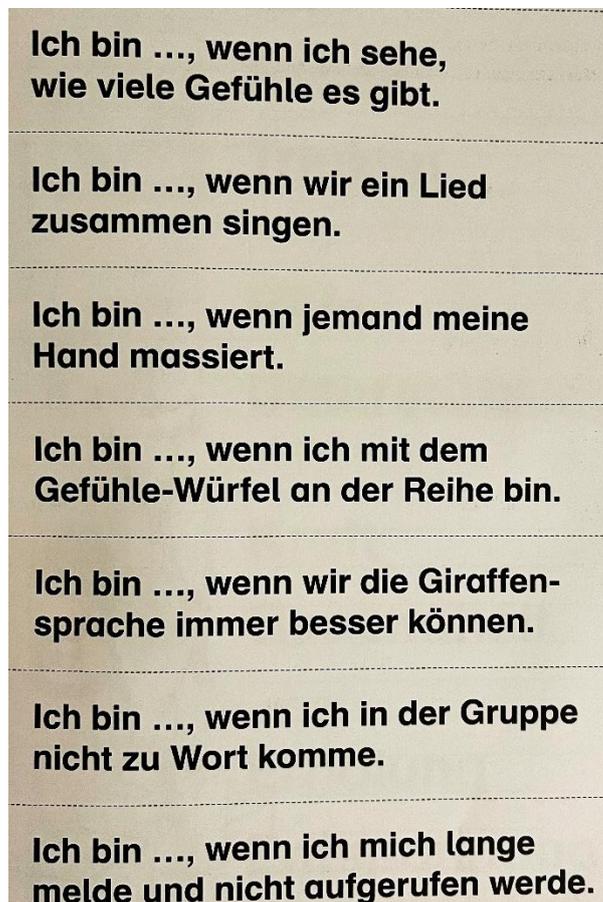
Gilf-Karten (Schöllmann, 2014, S. 44)



Wortkarten zu Beobachtungen und Gefühlen
(Schöllmann, 2014, S. 58)



Wortkarte zu Bedürfnissen (Schöllmann,
2014, S. 72)



Gesprächsimpulse (Schöllmann, 2014, S. 63)

KV 11 LIED
Gefühle-Lied
 Text und Musik: Sven Schöllmann

1. Wenn ich ein Lied sing, dann geht mir das ins Blut.
 Wenn ich dir helfe, dann fühle ich mich stark!

3 Ich bin beswingt und der Rhythmus tut mir gut!
 Ich mach 'nen Luftsprung und esse 'nen Teller Quark!

5 Wenn nie-mand zu-hört, fühle ich mich at-lein, ich bin ver-zwei-felt und
 Wenn mich wer aus-lacht, dann fühle ich mich schwach. Dann weiß ich gar nicht, was

8 würd am lieb-sten schreien!
 Ich als Nächs-tes mach! Kennst du die-se Ge-füh-le? Oh sag, wo kom-men die her? Mal

11 füh-len sie sich ganz leicht an, und dann auch wie-der schwer!

13 Kennst du die-se Ge-füh-le? Oh sag, wo kom-men die her? Ach,

15 kann die ei-ner ver-ste-hen und gibt's da-von mehr? Gibt's da-von mehr?

2. Wenn du mir sagst, du willst meine Freundin sein,
 bin ich gerührt, jetzt bin ich nicht mehr allein.
 Wenn ich beim Rechnen mal gar nichts kapiere,
 bin ich frustriert und wär gerne gar nicht hier!
Refrain: Kennst du diese ...

3. Wenn ich was mache, und hab's noch nie probiert,
 bin ich hellwach und bin ganz schön fasziniert.
 Wenn aber ganz lang nichts Neues passiert,
 bin ich gelangweilt und ziemlich deprimiert!
Refrain: Kennst du diese ...

4. Wenn ich mir Dir über Blumenwiesen geh,
 bin ich entzückt und pflück mir 'nen grünen Klee.
 Gleich wird es dunkel, dann gehn wir nach Haus,
 das muss jetzt sein, denn sonst geht das Lied nie aus!
Refrain: Kennst du diese ...

Gefühle-Lied (Schöllmann, 2014, S. 60)

10.2 Anhang 2: Einwilligungserklärung Interview

Hiermit erkläre ich, _____, mein Einverständnis zur Nutzung meiner personenbezogenen Daten, welche im Rahmen des Interviews am _____ für die Masterarbeit von Sabrina Scharf mit dem Titel „Konfliktkultur in der Primarstufe: Möglichkeiten der Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern“ erhoben werden.

Das Interview wird via Zoom geführt und mit dem Einverständnis der/des Interviewpartnerin/Interviewpartners aufgenommen. Anschließend kommt es zum Zwecke einer qualitativen Inhaltsanalyse zu einer Transkription. Dabei wird eine Anonymisierung der Daten vorgenommen, um eine Identifizierung der zu interviewten Person zu vermeiden. Alle Daten werden ausschließlich für die Masterarbeit der Interviewerin Sabrina Scharf verwendet, nicht weitergegeben und nach Abgabe der Masterarbeit gelöscht. Weiters ist zu erwähnen, dass das Interview auf Freiwilligkeit beruht und jederzeit abgebrochen werden kann.

Vor- und Nachname der zu interviewten Person

Unterschrift der zu interviewten Person

Ort, Datum

Vor- und Nachname der Interviewerin

Unterschrift der Interviewerin

Ort, Datum

10.3 Anhang 3: Interviewleitfaden

Vorbereitungen:

Vor dem Interview wird die/der Interviewpartnerin/Interviewpartner von der Interviewerin begrüßt. Außerdem bedankt sich Letztere bei dieser/diesem für ihre/seine Zeit und ihre/seine Bereitschaft, an dem Interview teilzunehmen und interessante Einblicke passend zum Thema der Masterarbeit zu geben.

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden zwar bereits in der schriftlichen Kontaktaufnahme über das vorliegende Masterthema informiert, jedoch geht die Interviewleiterin zur Erinnerung nochmals kurz auf ihre Masterarbeit ein:

„Vielen Dank, dass Sie sich heute für das Interview Zeit genommen haben. Wie bereits in meiner E-Mail geschildert, handelt meine Masterarbeit von Möglichkeiten der Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. Dabei steht die möglichst selbstständige und eigenständige Lösung von Konflikten durch Lernende im Vordergrund. Sie, als praktizierende Lehrkraft, werden vermutlich täglich mit Konflikten in der Schule konfrontiert und können daher wahrscheinlich darüber berichten, wie diese von Schülerinnen und Schülern gelöst werden. Ich freue mich auf das Interview mit Ihnen und würde nun mit der Einstiegsfrage starten.“

Einstiegsfrage:

Bitte erzählen Sie mir vorerst, worauf es Ihrer Meinung nach ankommt, damit Schülerinnen und Schüler Konflikte konstruktiv lösen können.

Leitfragen – bezogen auf fünf Dimensionen:

1. Konfliktentstehung:

- Welche Konfliktarten treten in Ihrer Klasse zwischen Schülerinnen und Schülern häufig auf?
- Welche Konfliktarten wirken sich Ihrer Meinung nach besonders stark auf das Klassenklima und den Unterricht aus und wie äußern sich diese Auswirkungen?
- Welche Ursache ist aus Ihrer Sicht die häufigste für die Entstehung eines Konflikts im Klassenraum zwischen Schülerinnen und Schülern?
- Was können Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen vorbeugend tun, damit weniger Konflikte im Klassenraum entstehen?

2. Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler:

- Welche unterschiedlichen Reaktionen konnten Sie von Kindern in Konflikten beobachten?
- Wie gehen Schülerinnen und Schüler bei kleinen Streitereien vor, zum Beispiel, wenn ein Kind einem anderen etwas versteckt?
- Welche Wege der Konfliktlösung werden von Schülerinnen und Schülern angewandt, wenn sich ein größerer Konflikt beispielsweise zwischen diesen angebahnt hat?
 - > Welche Aufgaben haben Schülerinnen und Schüler, wenn sie als ... fungieren?
 - > Wie ist der Verlauf der Konfliktlösung aufgebaut?
 - > Wie lernen und üben Lernende, Konflikte anhand ... selbstständig zu lösen?
 - > Wo lösen die Schülerinnen und Schüler ihre Konflikte, wenn sie ... durchführen?
- Welche Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler beim eigenständigen und selbstständigen Lösen von Konflikten?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten entstehen aus Ihrer Sicht, wenn Schülerinnen und Schüler möglichst aktiv in die Konfliktlösung miteingebunden werden?
- Welche Auswirkungen hat die eigenständige und selbstständige Konfliktlösung durch Lernende auf ihre Person?
- An wen können sich Lernende wenden, wenn sie nicht mehr in der Lage sind, Konflikte selbstständig zu lösen?

3. Konfliktlösung mithilfe der Lehrperson:

- Bei welchen Konfliktarten reicht eine Direktreaktion durch Sie aus und welche benötigen eine intensivere Auseinandersetzung?
- Wann ist es aus Ihrer Sicht notwendig, als Lehrperson zwischen Konfliktparteien zu vermitteln?
- Wie reagieren Sie, wenn Sie merken, dass ein Konflikt droht zu eskalieren?
- Wie vermitteln Sie zwischen Schülerinnen und Schülern, wenn diese Ihre Unterstützung beim Lösen von Konflikten brauchen?
- Welche Kompetenzen benötigen Sie als Lehrperson, um als Vermittlerin/Vermittler zwischen Schülerinnen und Schülern in Konfliktsituationen zu wirken?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich, wenn Sie als Lehrperson überwiegend versuchen, Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern zu lösen?

4. Die Rolle der Kommunikation:

- Welchen Stellenwert nimmt die Sprache in der Konfliktlösung zwischen Schülerinnen und Schülern ein?
- Gibt es ein Kommunikationsmodell, an dem Sie sich bzw. die Schülerinnen und Schüler orientieren, wenn Konflikte gelöst werden sollen?
- Wenn ja, welches?
- Wie wird das genannte Kommunikationsmodell in der Konfliktlösung eingesetzt?
- Welche Gesprächstechniken wenden Sie und/oder Schülerinnen und Schüler in der Streitschlichtung zwischen Lernenden an? Als Beispiel sei aktives Zuhören genannt.
- Wie üben Schülerinnen und Schüler den Einsatz der Gesprächstechniken?

5. Angebote in der Schule:

- Welche Möglichkeiten werden in Ihrer Schule angeboten, die zu einer nachhaltigen Konfliktkultur beitragen könnten?
- Welche Angebote würden Sie sich in Zukunft wünschen, um die Konfliktkultur Ihrer Schule nachhaltiger zu gestalten?
- Inwieweit gibt es bereits ausgebildete Streitschlichterinnen und Streitschlichter in Ihrer Schule?
- Inwieweit nimmt Ihre Schule externe Unterstützungsangebote im Hinblick auf die Konfliktlösung in Anspruch? Werden beispielsweise außenstehende Mediatorinnen und Mediatoren beauftragt?

Persönliche Fragen:

- Wie alt sind Sie?
- Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?
- Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits erfüllt?
- Arbeiten Sie an einer öffentlichen oder privaten Volksschule?
- Haben Sie eine besondere Ausbildung im Hinblick auf Konfliktlösung, zum Beispiel eine Mediatorinnen- und Mediatorenausbildung?

10.4 Anhang 4: Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „B4;“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

10.5 Anhang 5: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) unter induktiver Kategorienbildung

Der Masterarbeit liegt folgende Forschungsfrage als Ausgangspunkt zugrunde:

Welche Chancen und Herausforderungen sehen praktizierende Primarstufenlehrkräfte in der aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Konflikten im schulischen Alltag und welche Wege werden angewandt, die zu einer positiven Konfliktkultur im Klassenraum beitragen?

Die geführten Interviews bilden das gesamte Material, welches anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) unter induktiver Kategorienbildung analysiert wurde. Ein Versuch, die Forschungsfrage mithilfe der von der Verfasserin dieser Masterarbeit geführten Interviews zu beantworten, findet sich in der Diskussion.

Für die Analyse wurden insgesamt 5 Oberkategorien gebildet. Weiters konnten 15 Unterkategorien herausgearbeitet werden, welche den Hauptkategorien zugeordnet wurden. Die Ober- und Unterkategorien ergaben sich durch ein zeilenweises Durchgehen des Materials sowie durch die Dimensionen und deren dazu gehörigen Fragestellungen des Interviewleitfadens. Um passende Ankerbeispiele in Form von Zitaten aus dem Material auszuwählen und diese den Kategorien eindeutig zuzuordnen, wurde neben der Kategorienbezeichnung eine eigene Spalte für die Definition der Kategorien erstellt. Die Ankerbeispiele werden jeweils mit dem Codenamen der zu befragenden Person und der Zeile angegeben, in der die Aussage zu finden ist. Den Interviewenden wurde eine Farbe zugeteilt, damit schnell erkenntlich ist, welche Aussagen von welchen Personen stammen.

Blau = B1, Grün = B2, Orange = B3, Schwarz = B4 und Lila = B5

Um das Beschriebene nachvollziehbar darzulegen, wurden zwei Tabellen erstellt – eine Überblickstabelle aller Kategorien und eine Tabelle mit einer detaillierten Ausführung der qualitativen Inhaltsanalyse:

Oberkategorien (OK)	Unterkategorien (UK)
OK 1 Möglichkeiten der Konfliktlösung	UK 1.1 Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler UK 1.2 Konfliktlösung durch die Lehrperson UK 1.3 Ablauf der Konfliktlösung
OK 2 Chancen und Herausforderungen in der Konfliktlösung	UK 2.1 Chancen UK 2.2 Herausforderungen
OK 3 Konfliktenstehung	UK 3.1 Konfliktauslöser UK 3.2 Konfliktort UK 3.3 Beteiligte Personen UK 3.4 Konfliktarten UK 3.5 Vorbeugende Maßnahmen
OK 4 Streitschlichtung	UK 4.1 Kompetenzen UK 4.2 Übungen

	UK 4.3 Kommunikationsmodelle und Gesprächstechniken
OK 5 Angebote für eine nachhaltige Konfliktkultur in der Schule	UK 5.1 Vorhandene Angebote UK 5.2 Wünschenswerte Angebote

Tabelle 1: Kategorienbildung (eigene Quelle)

Oberkategorie 1: Möglichkeiten der Konfliktlösung

Unterkategorie 1.1: Konfliktlösung durch Schülerinnen und Schüler	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Schülerinnen und Schüler als Streitschlichterinnen und Streitschlichter	Lernende als unparteiische Unterstützung im Konfliktgespräch	<p>„Jede Klasse hat so auch ihre Streitschlichter gewählt und diese Streitschlichter treffen sich auch im Schülerparlament und, und tauschen sich halt aus über (.) bestimmte Probleme oder Konflikte, egal.“ (B1/Z105)</p> <p>„Das wird dann erklärt, dass die Kinder, wenn sie es selbst nicht lösen können, einmal die Streitschlichter zur Hilfe holen und die sie unterstützen können.“ (B1/111)</p> <p><i>Also die Streitschlichter, die sind aus der Klasse (I: Ah, okay, ja.) Das sind zwei Kinder aus der Klasse. Die</i></p>

werden halt immer quasi gewählt, so wie Schülervertreter oder so. ((lacht)) Die werden gewählt und die bekommen quasi ein Coaching vom Lehrer, ja. (B1/Z119)

Und ich hatte dann auch schon so Streitschlichter, das waren der Y (anonymisiert), wenn du dich erinnern kannst. Das war so ein, ein Wiffer, der gut Deutsch können hat, ein Gescheiter. Der hat gut Deutsch können und auch mit allen können. Das ist eben total wichtig. Wenn ein Kind das in die Hand nehmen kann, dieser Streitschlichter (...). Das muss einer sein, den alle mögen, den alle respektieren, den alle akzeptieren. (B3/Z281)

„Und der hat dann so quasi eigentlich immer das übernommen, wenn es die Kinder nicht haben regeln können.“ (B3/Z289)

„Und der auch den Überblick hat und der auch die Reife hat.“ (B3/Z315)

„Und in der Grundstufe I, vergiss es.“ (B3/Z317)

„Aber bei uns, wo die Kinder sich auch schon gar nicht sprachlich artikulieren können.“ (B3/Z321)

Es waren keine ausdrücklich nominierten Streitschlichter, aber die Kinder haben (...) nach meinem Vorbild zum Beispiel oder auch manchmal einfach aus sich heraus, weil sie es vielleicht auch zuhause

		<p>oder woanders kennengelernt haben, diese Rolle übernommen, ja. (B4/Z344)</p> <p>Gegenteil:</p> <p><i>Nein und diese <u>Autorität</u> würde ich auch niemandem zuordnen, weil der hat ja dann eine andere Stellung (.). Der hätte ja dann eine Autorität, die nicht (.) gruppengemäß ist, ja. Also der würde sich ja dann abheben. (B2/Z257)</i></p> <p>„Nein, also ich finde es nicht gut dieses Mediatorensystem. Würde ich nicht gut finden, weil (...) man da dann den Kindern eine Kompetenz aus der Hand nimmt.“ (B2/Z632)</p> <p><i>Ich glaube, das würde sie auch überfordern (..), da sie es selbst irgendwie auch gar nicht irgendwie schaffen, mit ihrem Konflikt wirklich umzugehen, glaube ich. Also auf diese höhere Ebene einmal zu kommen und auf andere da irgendwie einzuwirken, ich glaube, das wäre (.) zu viel. (B5/Z160)</i></p>
Schülerinnen- und Schülerparlament	Ort, an dem sich die Sprecherinnen und Sprecher des Klassenrats verschiedener Klassen treffen, um Probleme zu besprechen	„Genau, da gehen die Kinder, die beim Klassenrat (.) Sprecher sind, quasi eben zum Schülerparlament, ja.“ (B1/Z614)

Klassenrat	Gesprächsrunde, um Konflikte und Probleme innerhalb der Klasse auszu-diskutieren	<p>„Doch, da gab es so, gab es so / Also Klassenrat, ja.“ (B1/Z754)</p> <p>„Und da haben wir uns dann alle in den Kreis gesetzt und einfach nach der Meinung gefragt, wie sie das machen würden.“ (B2/Z292)</p> <p>„Doch Klassenrat habe ich es schon genannt. Wenn es etwas gegeben hat, worüber wir <u>gemeinsam</u> sprechen sollten, weil es unterschiedliche Meinungen gab oder weil irgendetwas anstand, zum Beispiel Projekttag.“ (B4/Z312)</p> <p>„Ja, also wir machen hin und wieder Klassenrat, nicht so regelmäßig wie in anderen Klassen.“ (B5/Z144)</p>
Selbstständige Lösung ohne Unterstützung einer unabhängigen Person (Regenbogenland)	Ort mit zwei Sesseln und einem Tisch, wo Lernende ihre Konflikte austragen	<p>„Das heißt, ich weiß nicht, ob du dich erinnern kannst, aber bei mir gibt es zum Beispiel das Regenbogenland.“ (B2/Z22)</p> <p><i>Aber wenn, wenn dieses <u>Thema</u> durchleuchtet wird, wenn da <u>Übungen</u> dazukommen, wenn die Kinder verstehen, was ich damit will (..), dann ist es wirklich einfacher und dieses selbständige Lösen von Konflikten beginnt dann eigentlich schon in der zweiten Klasse und in der dritten, vierten brauchen sie die Lehrperson oder brauchten sie mich <u>kaum</u> mehr. (B4/Z86)</i></p>

Unterkategorie 1.2: Konfliktlösung durch die Lehrperson	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Lehrpersonen als Streitschlichterinnen und Streitschlichter	Schulangehörige Erwachsene als unabhängige Unterstützung bei der Konfliktlösung	<p>„Und wenn es die Streitschlichter auch nicht schaffen, dann ist halt die nächste Instanz der Lehrer.“ (B1/Z112)</p> <p>„Es ist wirklich dann der Erwachsene oft der Streitschlichter.“ B1/Z204)</p> <p><i>Also sie holen sich eigentlich relativ schnell Hilfe. Dadurch eben, dass ihnen fehlt, das selbst zu tun. (I: Ja.) Also die Möglichkeit fehlt, (.) es selbst zu lösen / Holen sie sich (.) oft Hilfe, bevor es eskaliert, zum Glück, ja. (B1/Z31)</i></p> <p><i>Aber das ist dann wirklich nur die höchste (..), also das ist dann schon ja (.) die mit den Taten ist dann schon die höchste Stufe der Eskalation. (I: Okay.) Vorher sind die meisten eh so, dass sie sich Hilfe holen. (B1/Z37)</i></p> <p><i>Man holt sie / Man holt sie halt schon automatisch, bevor das eskaliert, irgendwie habe ich festgestellt, zu sich. Wenn man dann merkt: ‚Okay, da wird dann (...) angefangen zu schimpfen oder so‘, dann (...) dann hole ich sie mir vorher. (B1/Z191)</i></p> <p>„Aber wenn mich ja jemand bittet, dazu zu kommen, dann tue ich es.“ (B2/Z104)</p> <p>„Die wird man wahrscheinlich nicht immer so lösen können, wenn es ganz starke Kaliber gibt, ja. Aber da</p>

muss man sich dann schon noch wen dazu holen, eine Beratungslehrerin oder sonst wen.“ (B2/Z764)

„Ohne Anleitung werden sie keine Idee haben, schätze ich. Also zumindest so, wie ich die Kinder in der Volksschule kenne.“ (B3/Z43)

Und das kann ich mir nicht vorstellen, dass das ohne einen (...) Mediator in irgendeiner Weise / Es müsste dann halt ein anderer Schüler sein oder eben am Anfang finde ich der Lehrer, der, der das einführt und einleitet. (B3/Z72)

„Und in der Grundstufe I, vergiss es. Da kann nur der Lehrer, ja. Da kann mir keiner erzählen, dass das ohne Lehrer geht.“ (B3/Z317)

Nein, gar nicht, nein gar nicht selbstständig. Also das (.) entweder sie schreien so laut, dass ich hinkomme und sage: ‚Was ist los?‘ Oder sie kommen ((lacht)) und sagen: ‚Der hat und der hat.‘ ((lacht)) (B3/Z578)

Nein, dann holen sie mich. Da gibt es keine Alternative, außer der Z (anonymisiert) ist da. Dann holen sie den Z (anonymisiert). Also da machen sie keinen Unterschied. Aber sie wollen auf alle Fälle einen Erwachsenen. (B3/Z605)

„Wir haben nur diese Beratungslehrerin, von der ich vorher geredet habe.“ (B3/Z760)

Intensivere, wenn, wenn nicht klar ist, was passiert ist, wo ich mir dann eben die, die, die Seiten herholen muss und abchecken muss, was los ist und was man tun kann, um das weiterhin zu vermeiden, damit das nicht wieder passiert. (B3/Z789)

Am Anfang war es natürlich schon so, dass ich einmal eine Zeit lang mehr oder minder immer wieder danebengestanden bin, ja. Aber im Laufe der Zeit wusste ich ja dann schon der eine oder die andere, die hat noch, die hat noch Schwierigkeiten, die braucht wahrscheinlich mehr Unterstützung, ja. Und dann bin ich nur mehr oder habe ich nur das Ohr danach gerichtet und dann habe ich es eh schon gemerkt. (B4/Z121)

Und wenn es wirklich gröbere Sachen sind, dann nimmt man sich auch die, die zwei Kinder oder die Betroffenen einfach raus und versucht halt mit ihnen das im Gespräch irgendwie zu klären, wo wir halt versuchen zu besprechen, was jetzt irgendwie den oder die gestört hat bei dem Konflikt und warum das jetzt so störend war oder so und dass sie halt ein bisschen Einsicht vielleicht zeigen, ja genau. (B5/Z146)

Also, wenn es etwas Gröberes ist, dann schon sofort eigentlich, ja genau. Also eigentlich immer recht unmittelbar bei einem Konflikt, weil die Kinder – wie soll ich sagen – die Merkfähigkeit ist halt auch begrenzt und eingeschränkt und wenn man das nicht sofort macht, dann haben sie vielleicht auch keinen Bezug mehr dazu und wissen gar nicht mehr, worum es gegangen ist. Es muss schon relativ bald passieren. (B5/Z239)

Unterkategorie 1.3: Ablauf der Konfliktlösung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Vorgangsweise der Lehrperson/Beratungskraft als Mediatorin/Mediator	Wie die Lehrperson/Beratungskraft als Mediatorin/Mediator im Konfliktgespräch vermittelt	<p><i>Ich hole mir beide und hör mir mal <u>beide</u> Situationen an. Also (..) meistens hole ich sie mir getrennt, dass der andere (I: Okay, also nicht zusammen.) nicht unter Druck steht oder oder, (...) oder so, dass er sich nicht beeinflusst fühlt oder irgendwie. Hole mir beide getrennt, also einmal den und dann höre ich mir den anderen an, bilde mir halt mein, (.) mach mir mein Bild und, und dann hole ich mir <u>beide</u> noch einmal und sage: ‚So, schau.‘ Ich wiederhole halt, ob ich das richtig verstanden habe auch, ja und frage so (.), frage halt: ‚Wie hast du dich gefühlt? Was hättest du dir gewünscht vom anderen? Warum glaubst du, hat er so reagiert?‘ Ja, wenn beide die Wünsche und, und das nochmal geäußert haben / Und was, was könnte man da jetzt / Wie könnte man das lösen? Ob irgendwelche Vorschläge dann von ihnen kommen und dann (...), ja. (B1/Z303)</i></p> <p><i>Die hat einen Raum (.), die ist nicht jeden Tag da, aber dreimal in der Woche, glaube ich. Und die Kinder können dort ein Kuvert oder ein Blatt Papier unter die Tür durchschieben. Da steht ‚Briefkasten‘ unter Führungszeichen mit Pfeil und wenn irgendetwas ist, wo sie Hilfe brauchen, dann können sie oder die Klassenlehrerin das unter den Schlitz durchschieben. Und wenn sie das nächste Mal im Haus ist, kommt sie zu dir. (B3/Z761)</i></p>

Wenn etwas während dem Unterricht ganz arg ist, dann werden sie einmal räumlich getrennt und nach der Stunde hole ich mir die zwei oder (..) drei. Zuerst werden sie einmal räumlich getrennt, wenn da Nachbarn sind und sage: ‚Du setzt dich jetzt einmal rüber, um klar zu werden.‘ Spreche nach der Stunde eben alleine. Ich spreche jetzt nicht großartig, außer es ist etwas großartig passiert. (B3/Z801)

Weil ich habe es leicht gehabt, ich habe ja einen Native Teacher gehabt und ich konnte mich da ja einmal eine Viertelstunde freispielen und nur mit einzelnen Kindern sprechen, was ich in weiterer Folge bei Konflikten, die zwei betroffen haben, auch gemacht habe. Nicht vor der Klasse groß, sondern wirklich mit den Betreffenden. Und da konnte ich einmal mit den Burschen einfach einmal hören: ‚Ja, was ist da los? Warum?‘ (B4/Z157)

Wenn zwei Kinder offensichtlich eine (.), einen Streit, eine Meinungsverschiedenheit, einen Konflikt hatten, der jemanden stärker belastet hat, habe ich mir diese zwei eben genommen und dann habe ich sie nicht sagen lassen: ‚Du hast mir‘, also diese ‚Du-Botschaften‘ so quasi ‚ausgestreckter‘ Zeigefinger, sondern ‚Wie hast du das gesehen? Bitte bleibe, sprich von dir.‘ Das war dann die eine Person und dann war es die andere Person. (B4/Z316)

Aber ich habe sie nicht sofort zusammengebracht, weil das wäre vielleicht auch nicht günstig gewesen. Also habe ich dann gesagt: ‚Ich-Botschaft‘, ‚Ich-Botschaft‘, und dann habe ich gesagt: ‚Wenn ich mir das jetzt anhöre.‘, und dann habe ich

		<p><i>versucht, diese Situation auch zu beschreiben, ja. Und dann habe ich gesagt: ‚Das war die Situation, irgendetwas ist blöd gelaufen. Habt ihr eine Idee, wie ihr das besser angehen hättet können oder wie man das jetzt in (unv.), aber wie man das anders machen kann, sodass es nicht zu so einem heftigen Streit kommt oder sodass du nicht traurig sein musst (.) und du nicht zornig?‘ Also dann habe ich das so angesprochen mit den Kindern. Und dann habe ich sicherlich am nächsten Tag noch einmal nachgefragt bei den beiden Kindern, ob etwas offengeblieben ist, ja und wie es jetzt (...), ob sie sich vorstellen können, eben das jetzt praktisch links liegen zu lassen und wieder ‚normal‘, aber wieder höflich miteinander umzugehen. Und wenn ich dann noch gemerkt habe in den nächsten Tagen: ‚Naja, das ist noch nicht so ganz so.‘, dann habe ich mir die eine Person geholt und dann auch die andere Person. (B4/Z325)</i></p>
<p>Vorgangsweise der Schülerinnen und Schüler als Streitschlichterinnen und Streitschlichter</p>	<p>Wie Lernende als Vermittlerinnen und Vermittler im Konfliktgespräch vorgehen</p>	<p><i>Also in einer Klasse zum Beispiel ist das immer so: Da gehen dann (unv.), da habe ich jetzt öfters unterstützt. Da kommt eine, ein Mädchen oder ein Streitschlichter, ich weiß nicht, was sie ist, und sagt: ‚Ja, die, die zwei, drei Mädchen mü / haben jetzt ein Problem und sie brauchen jetzt Zeit zum Ausdiskutieren.‘ (B1/Z428)</i></p> <p><i>Ja, der hat sich dann die Parteien genommen und hat versucht, das in der Kleingruppe zu lösen, ohne jetzt die ganze Klasse zu involvieren oder mich zu involvieren. Der hat dann wirklich das bestimmt. So, wir setzen uns jetzt da hinten zusammen, hat einen</i></p>

		<p><i>Kreis gemacht und hat das mit denen, mit denen ausgemacht. Und wenn sie auf keine Lösung gekommen sind, dann hat er mir das auch gesagt. Und dann haben wir dann halt die größere Gruppe (...) dazu verwendet und dann war ich halt auch dabei. Aber ganz oft haben sie das untereinander gemacht und so akzeptiert. (B3/Z612)</i></p> <p><i>Also wenn sich zwei Freundinnen überkreuzt gekommen sind und da waren – die waren ja nie nur zwei, sondern war immer eine Gruppe von Freundinnen – hat sich vielleicht eine dritte Person dazu gestellt und gesagt: ‚Geh schaut, versucht doch gut auszukommen. Es ist so schade.‘ Und, und, und so irgendwie auch ein bisschen zu unterstützen. Also ob da jetzt so die Frage war, das glaube ich nicht: ‚Sag du deine Sichtweise, sag du deine Sichtweise. Wie kann man das praktisch zusammenführen oder was wünschst du dir, was wünschst du dir?‘ Ich glaube so nicht. (B4/Z346)</i></p>
Ablauf im Schülerinnen- und Schülerparlament	Wie das Schülerinnen- und Schülerparlament funktioniert	<p><i>Es werden zwei Kinder gewählt und sie gehen raus für eine halbe Stunde oder Stunde, je nachdem, wie lange das dauert. Und dann berichten sie. Sie kommen zurück und <u>berichten</u> dann (...) allen, was, was da im Parlament besprochen wurde, im Schülerparlament. (B1/Z635)</i></p>
Abfolge im Klassenrat	Wie im Klassenrat vorgegangen wird	<p><i>Doch, da gab es so, gab es so / Also Klassenrat, ja. Da gab es eine, eine, einen Briefkasten (.) quasi, wo man dann eben unter der Woche, wenn es irgendetwas gab, was man nicht klären konnte, aufgeschrieben hat und reingeworfen hat. Und dann wurde es am, am Freitag immer entleert und eben</i></p>

		<p><i>gemeinsam besprochen, anonym natürlich. Das war anonym und dann und dann wurde das vorgelesen und versucht zu, zu (.) besprechen und zu lösen. (B1/Z754)</i></p> <p>„Naja, das ist dann einfach ein Kreis. Also da setzen sie sich in den Kreis und dann bespricht man das. Nicht regelmäßig, nur wenn es wirklich was zu besprechen gibt.“ (B2/Z650)</p> <p><i>Mache ich, außer es bittet mich jemand, ein Problem darlegen zu dürfen. Weiß ich jetzt gar nicht, ob das schon war. Kann schon sein, ja. Aber es ist denkbar, dass jemand das leitet, ja. (B2/Z655)</i></p> <p>„Wird in der Minute diskutiert werden, weil (.) ein Postkasten / Wenn das dann zwei Tage später oder einen Tag später / Da ist ja dann die Emotion auch gar nicht mehr da, ja.“ (B2/Z662)</p>
Vorgangsweise im Regenbogenland	Wie Schülerinnen und Schüler Konflikte im Regenbogenland selbstständig lösen	<p><i>Ja es sind so Flechtsessel vom Ikea in den Regenbogenfarben. Darum heißt es auch Regenbogenland. Das ist so die Zone, wo sie allein draußen sind, wo sie auch die Tür zumachen, wo das unter keinen Umständen wer hört, weil das will man privat austragen (..). Das heißt unter der, unter Maria Montessori heißt es der ‚Friedentisch‘. Die hat so, die hat das immer so in einer Sitzecke gemacht mit kleinen Holztischen. Also mit einem Holztisch und mit zwei Sesseln (..). Und das wissen sie von Anfang an, dass sie da (..) rausgehen und über alles reden können. Und man redet, damit es wieder gut wird,</i></p>

damit das Problem weg ist. Weil das ist das, was wir alle lernen müssen. Man muss darüber reden. (B2/Z438)

Oberkategorie 2: Chancen und Herausforderungen in der Konfliktlösung

<i>Unterkategorie 2.1: Chancen</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Positiver Einfluss auf die Zukunft	Im Leben besser mit Konflikten umgehen können	<p><i>„Ich glaube, Chancen sind ganz viele, eben auch für die Zukunft, dass man Konflikte gewaltfrei lösen lernt, ja.“ (B1/Z230)</i></p> <p><i>Das ist einfach eine, eine, eine (..) grundlegende Kompetenz zu sagen, was einem wichtig ist und was man nicht will. ((lacht)) Und ich finde, das ist kein Vorteil im Leben, das ist einfach Basis (...). (B2/Z506)</i></p> <p><i>Also ich sehe Konflikte wirklich – ich glaube oder ich sehe Konflikte – ich glaube, ich glaube wirklich, wenn Kinder schon in frühen Jahren lernen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen, dass sie dann ja, es weiterhin beibehalten werden. (B4/Z561)</i></p> <p><i>Eben, eben den ganzen Bereich von Kommunikation, eben auch Empathie, das Verständnis für andere, das Reflexionsvermögen. Vielleicht auch die Wertschätzung, vielleicht ein</i></p>

		<p><i>bisschen bei sich selbst mehr nachzudenken (...), wo ich jetzt vielleicht zu weit gegangen bin oder was jetzt eben mein Anteil daran war, dass der Konflikt entstanden ist (.), ja genau. (B5/Z185)</i></p>
Persönliches Wachstum	Möglichkeit, sich selbst besser kennenzulernen und zu wachsen	<p>„(.) Ja, auch für sich <u>persönlich</u>, glaube ich, erreicht man damit mehr, viel mehr. Also (.) und man lernt auch sich besser kennen.“ (B1/Z233)</p> <p>„Also ich lerne mich besser kennen, ich lerne mich auch besser zu zügeln oder meine Gefühle besser zu kontrollieren, sagen wir einmal so, um mich besser auszudrücken und (...) das fehlt halt jetzt voll.“ (B1/Z242)</p> <p>„Ja, das habe ich eben gemeint, dass sie selbstständiger werden, selbstständiger, selbstsicherer und selbstbewusster, würde ich sagen.“ (B3/Z754)</p> <p>„Ich möchte etwas bewirken, ja. Die Lehrerin vertraut mir. Das ist ganz etwas Wichtiges. Sie traut mir etwas zu und sie steckt auch Vertrauen in mich.“ (B4/Z103)</p> <p><i>Ich denke schon, dass das eine oder andere Kind (.) gesehen hat, dass es auch andere Möglichkeiten, andere Meinungen gibt, ja. Und damit erweitert</i></p>

		<p><i>dieses Kind ja im Prinzip auch seinen Horizont, ja. (B4/Z384)</i></p> <p><i>Ja, also ich glaube, dass die Selbstwirksamkeit einfach gesteigert wird, also sie merken: ‚Okay, ich kann das und ich schaffe das auch alleine.‘ Also das Selbstbewusstsein wird wahrscheinlich auch erhöht und natürlich diese ganzen Kompetenzen, die einfach für die Konfliktlösung notwendig sind, wie Kommunikationskompetenz oder Frustrationstoleranz, eben das, was ich anfangs schon erwähnt habe. (B5/Z174)</i></p>
Aufbau eines besseren Verständnisses für Konflikte mit Gleichaltrigen	Gleichaltrige können Personen gleichen Alters in Konfliktsituationen oft besser nachvollziehen als Lehrpersonen	<p><i>Wenn sie da um irgendein Handyspiel gestritten haben, wo irgendwer irgendwas macht (...) habe ich ja null Ahnung, wovon die reden, ja. Also wirklich. ((lacht)) Und das ist einfach, das ist einfach da, weil die Gleichaltrigen wissen, was da los ist und, und, und wovon gesprochen wird und wovon es geht in dem Konflikt. Das ist ein <u>großer</u> Vorteil (.) (B3/Z695)</i></p>
Zeitersparnis für Lehrpersonen	Schülerinnen und Schüler als Streitschlichterinnen und Streitschlichter nehmen Lehrpersonen in Konfliktsituationen viel Arbeit ab.	<p><i>„Ja, ich finde das auch super. Nur oft fehlt wirklich die Zeit dazu, ja.“ (B1/Z259)</i></p> <p><i>„Du hast dann viel weniger Zeit für andere Dinge, die wirklich wichtig sind, wie zum Beispiel eine vorbereitete Umgebung, ein schöner Unterricht, Stationen und so weiter, ja.“ (B2/Z797)</i></p>

		<p>„Naja, der Nachteil ist, dass ich ständig involviert bin und für sonst nichts mehr Zeit habe.“ (B3/Z834)</p> <p>„Zeit, die ich dann aber später nicht mehr brauche, weil dann brauche ich keine Konflikte lösen.“ (B4/Z734)</p>
<i>Unterkategorie 2.2: Herausforderungen</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Sprachbarriere	Fehlende Verständigungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler	<p>„Genau, also sprachlich. Bei uns in der Schule ist es zumindest meistens so, dass es sprachliche Barrieren gibt, weil viele Kinder nicht gut Deutsch können (..) und sich nicht ausdrücken können gescheit.“ (B1/Z20)</p> <p>„Ja, sie reagieren dann meistens (..) eben mehr mit Taten anstatt mit Worten.“ (B1/Z26)</p> <p>„Weil jemand, der keine Sprache kann, der macht es mit Taten, ja.“ (B3/Z143)</p> <p>„Das Hauptthema ist einfach das Kommunikationsthema, das eben wichtig ist, um Konflikte zu lösen. Und unsere Kinder sind Großteils nonverbal oder haben eine sehr eingeschränkte Sprache.“ (B5/Z39)</p>

<p>Fehlende Objektivität der Streitschlichterinnen und Streitschlichter</p>	<p>Einnahme einer neutralen Position der Streitschlichterinnen und Streitschlichter</p>	<p><i>Wenn es die Streitschlichter machen, ist es auch (.) immer so eine Sache. Weil das sind entweder Freunde oder Feinde. Entweder ist es mein Freund oder nicht und der ist dann auch nicht wirklich objektiv. Es ist das mit der Objektivität. Ist halt auch immer so (.) schwierig. (B1/Z383)</i></p> <p>„Auch als Lehrer ist es nicht so leicht, ja, weil man hat ja oft seine vorgefertigte Meinung über die Kinder, ob man will oder nicht, ja.“ (B3/Z309)</p> <p><i>Nein, wenn sie ein drittes Kind holen, dann eine Freundin oder einen Freund, um quasi eine Verstärkung zu haben, die also am Anfang ja. Der unterstützt mich in meinem (.) gegen den anderen. Gar nicht als Konfliktlösung gedacht, sondern als Unterstützung, damit ich nicht alleine stehe gegen den anderen, ja. (B3/Z585)</i></p> <p><i>Der Nachteil ist, dass Freundschaften darunter leiden können, wenn jetzt ein Schüler zum Beispiel der Streitschlichter ist und, und dann, aber dann sind die auf den böse, weil das ist mein Freund und der hat jetzt als Streitschlichter quasi gegen denjenigen gearbeitet in irgendeiner Form, ja. Also da waren dann oft die Kinder beleidigt und kurz einmal eingeschnappt. (B3/Z699)</i></p> <p>„Es ist natürlich schwierig, da objektiv zu bleiben und natürlich hat man nicht jede Situation im Blick und (...) hat alles beobachtet, was genau passiert ist.“ (B5/Z268)</p>
---	---	---

Akzeptanz	Akzeptanz der Streitschlichterinnen und Streitschlichter aller Konfliktparteien	<p><i>Es kommt darauf an (...). Es kommt halt wirklich darauf an, wie die Kinder angenommen werden (.). Aber ich glaube im Endeffekt, wenn es jetzt zum Beispiel nicht die Freunde sind oder so, dann schon. (B1/Z417)</i></p> <p>„Aber ich glaube es ist das Schwierigste in so einer Situation oder in so einer Klasse wirklich so jemanden zu finden, der, der für alle passt, ja.“ (B3/Z314)</p>
Aktives Zuhören/ausreden lassen	Sich in Konfliktgesprächen zurücknehmen können	<p>„Und dann ist natürlich schon oft passiert in den letzten Jahren, dass wer gesagt hat: ‚Nein, die hört mir nicht zu.‘“ (B2/Z466)</p> <p><i>Und dann ist das Schwierigste für die Kinder, dass sie sich zurücknehmen, ja. Dass sie jetzt einmal dem auch zuhören und im Idealfall <u>aktiv</u> zuhören ((lacht)) und dann hier ihre Meinung schildern. Ich glaube, das ist bei diesen, bei diesen Konflikt (.) Konfliktlösungsdingen für die Kinder das Schwierigste. (B3/Z55)</i></p>

Oberkategorie 3: Konfliktentstehung

Unterkategorie 3.1: Konfliktauslöser	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Fehlende Erziehung zuhause	Mangelnde Erziehung der Lernenden zuhause	<p>„Naja, das Elternhaus spielt sicher auch eine Rolle, eine große und vielleicht auch die Kultur, ja, dass sie da anders erzogen werden und dadurch irgendwie sozial verhalten (...) anders sind.“ (B1/Z46)</p> <p><i>Aber natürlich die Grund/ das Grundverhalten, die Zufriedenheit und wie ein Kind drauf ist, sind sicher 100-prozentig die Eltern, ja. Also ob das jetzt aggressiv ist oder, oder entspannt, das kommt sicher von zuhause. (B2/Z607)</i></p> <p><i>Und der Anlass meiner letzten Klasse war ja ständig, weil, weil da schwerst gestörte Kinder drinnen waren (...) die ja kein normales, soziales Umfeld haben, kennen und die, die aggressiv sind (unv.) von Haus aus, ja. (B3/Z118)</i></p> <p>„Die Mutter hat das anscheinend normal gefunden, dass Männer ihre Frauen und Kinder prügeln.“ (B3/Z159)</p> <p>„Also der, der hat ein Kriegstrauma gehabt, (unv.) nicht mehr oder sicher und hat auch durch diese</p>

		<p>väterliche Aggression natürlich was ganz anderes gekannt (.).“ (B3/Z215)</p> <p><i>Ja eben eine, eine von, von zuhause mitgebrachte Aggression, die nicht jetzt bei uns verursacht worden ist, sondern, sondern wenn das Kind von Haus aus aggressiv ist und (..) und (..) und unangenehm ist, dann ist das (unv.) ein Konfliktpotenzial, ja. (B3/Z247)</i></p>
Provokation/Beschimpfungen	Absichtliches Ärgern und Wortattacken zwischen den Konfliktseiten	<p><i>Und dann mischt sich natürlich ein <u>anderes Kind</u> ein und dann schaukelt sich das auf, (...) weil das andere Kind meint es eigentlich nur gut. Das will mich da irgendwie quasi unterstützen, ja, aber macht das halt auf eine falsche Art und Weise und beschimpft vielleicht das Kind (...) das andere, das stört. (B1/Z60)</i></p> <p>„Ja, aber meistens ist es, ist es das Rempeln, Stoßen und dann oft als Reaktion darauf das Schimpfen.“ (B3/Z115)</p> <p><i>Und, und der D, der hat irgendwie das (..) <u>absichtlich</u> in die Länge gezogen das Spiel, damit der E, der schon auf das Spiel gewartet hat, nicht an die Reihe kommt. Und der E ist auch ein/ jemand, der (...) nicht die besten Nerven hat und der hat ihn dann wirklich – ich glaube – dem sogar eine reingehaut. (B2/Z140)</i></p>

		<p>„Meist haben die ja schon ein Problem gehabt und ich weiß nicht, wer da zuerst wen gekränkt hat.“ (B2/Z783)</p>
Ausgrenzung	Jemanden absichtlich ausschließen	<p>„(.) Ja, meistens sind es wirklich so Kleinigkeiten, wie zum Beispiel wen nicht mitspielen lassen, die Eifersucht und so, dass der eine sich als Außenseiter fühlt und der andere würde aber gern / “ (B1/Z83)</p> <p><i>Nein, das sind eher <u>Enttäuschungen</u>, glaube ich. So eher (.): Drei Kinder verstehen sich gut und einer fühlt sich als fünftes Rad am Wagen. So (..) diese Dinge, vor allem bei den Mädchen. Bei den Mädchen ist es oft so, dass sich die Mädchen, dass sich einzelne Kinder einfach ausgeschlossen fühlen und dass (..) dass es Enttäuschungen und Kränkungen sind. (B2/Z56)</i></p> <p>„Dass sie da raus gegangen sind und (.) diskutiert haben (.), warum sie sich ausgeschlossen fühlen oder warum sie manche Freundschaften nicht knüpfen können.“ (B2/Z80)</p> <p>„Ein Kind wollte mitspielen mit einer Gruppe von anderen Kindern in der Spielpause.“ (B4/Z59)</p>
Überforderung	Mit einer spezifischen Situation nicht zu-recht kommen	<p>„Überforderung, glaube ich. Der hat / Der ist draufgekommen, dass er sich mit seinem Zorn (.), dass er den nicht im Griff hat, dass er dann hinhaut.“ (B2/Z400)</p>

Wegnehmen von Dingen	Die eine Konfliktpartei nimmt der anderen etwas weg	<p>„Aber, aber ich sage einmal das Alltagsproblem: ‚Der hat uns das weggenommen und wir haben es als Erster gehabt.‘, das ist mir völlig schnuppe.“ (B2/Z786)</p> <p>„Und der hat eben nicht sagen können: ‚Bitte, darf ich mitspielen?‘, sondern er hat dem einfach das weggenommen (.) das Ding.“ (B3/Z143)</p>
Religion	Unterschiedlicher Glaube der Schülerinnen und Schüler	„Oft ist der Glaube auch so ein Konfliktthema gewesen und dann gibt es – ich weiß nicht, inwieweit du da involv/ informiert bist – bei den Moslems gibt es verschiedene Richtungen.“ (B3/Z413)
Unterschiedliche Interessen	Die Konfliktparteien sind sich uneinig	„Die eine Gruppe wollte, dass wir unbedingt alle im Turnunterricht Fußball spielen. Die andere Gruppe wollte etwas anderes, ja.“ (B4/Z56)
Erhöhter Lärmpegel	Die Konfliktparteien empfinden die Lautstärke als zu laut	„Also manche sind da sehr empfindlich und wenn es dann zu laut wird, dann ja kann es auch zu Streit kommen.“ (B5/Z33)
<i>Unterkategorie 3.2: Konfliktort</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Pause	Außerhalb des Unterrichts	„Aber meistens, wenn sie brav arbeiten, dann kommen sie eh nicht zu solchen (.) kommt es eh nicht zu solchen Situationen. Also meistens entstehen die Konflikte in den Pausen.“ (B1/Z64)

		<p>„Ja und (.) ganz oft sie spielen in den großen Pausen Fußball.“ (B3/Z93)</p> <p><i>Also da habe ich diesen einen Voll-Psychopathen gehabt und das hat sich extrem auf das Klassenklima /, weil die ganze Zeit musst du aufpassen auf was, ganz schlimm war es in der Pause. In der Stunde habe ich ihm extra von allen anderen weggesetzt, aber in der Pause immer schauen müssen was macht der und wen bringt der jetzt gerade um (...). (B3/Z127)</i></p> <p>„Da ist es um ein Spielzeug gegangen. Da haben die Kinder so ein Wurfspiel gehabt, so wie ein Dartspiel, nur mit Kletten.“ (B3/Z139)</p> <p>„Ein Kind wollte mitspielen mit einer Gruppe von anderen Kindern in der Spielepause. Die anderen wollten das nicht.“ (B4/Z59)</p> <p>„Meistens sind es zwischen zwei Kindern und wenn das vorkommt, also im Unterricht selbst, also meistens sind die Konflikte in Spielsituationen oder sonst irgendwie oder wenn vielleicht Provokationen stattfinden, weiß nicht.“ (B5/Z55)</p>
Freiarbeit	Selbstständiges Arbeiten während der Unterrichtszeit	<p><i>Ja, da war es so: Da waren verschiedene Freiarbeitsstationen (...) und die sind natürlich verschiedenen attraktiv (..) und eine Freiarbeitsstation war ein Brettspiel, glaube ich. Das hat ihnen total getaugt, zum Thema ‚Körper‘. Und, und der D, der</i></p>

		<p>hat irgendwie das (..) <u>absichtlich</u> in die Länge gezogen das Spiel, damit der E, der schon auf das Spiel gewartet hat, nicht an die Reihe kommt. (B2/Z137)</p>
Online	Auseinandersetzungen in WhatsApp Gruppen	„Und, und (..) haben eine Gruppe gemacht und dann ist da herumgeschimpft worden (..)“ (B3/Z380)
Sportunterricht	Bei körperlichen Aktivitäten	„Auch im Sport passiert das eine oder andere, weil man sich (..), weil es so schnell ist, weil man das nicht so gut sieht und so weiter.“ (B4/Z493)
<i>Unterkategorie 3.3: Beteiligte Personen</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Zwei-Personen-Konflikte	Konflikte zwischen zwei Kindern	<p>„Nein, meistens sind es zwei. Konflikte zwischen zwei Kindern, würde ich jetzt sagen. So Streitereien.“ (B1/Z75)</p> <p>„Beim Fußballspielen hat einer gerempelt, <u>na klar</u>, der rennt dem Ball nach.“ (B3/Z98)</p> <p>Wenn ein Konflikt zwischen <u>zwei</u> Kindern oder wenn zwei Kinder immer wieder Konflikte haben, dann schaue ich mir das einmal an und wenn ich merke ‚ja‘, dann wird es irgendetwas einfach sein, wo ich eben vielleicht so eine Art ‚Antipathie‘ – ich meine unter Anführungszeichen – da ka/ könnte irgendetwas sein, ja. (B4/Z481)</p>

		<p>„Meistens sind es zwischen zwei Kindern und wenn das vorkommt, also im Unterricht selbst, also meistens sind die Konflikte in Spielsituationen oder sonst irgendwie oder wenn vielleicht Provokationen stattfinden, weiß nicht.“ (B5/Z55)</p>
Gruppenkonflikte	Konflikte zwischen mehreren Schülerinnen und Schülern	<p>„Aber (.) manchmal, wenn das so eine eingeschweißte Clique ist, oder wenn das so (.) so Freundinnen sind oder Freunde / Burschen, dann (.) dann stellen sie sich natürlich hinter die Freunde, nicht?“ (B1/Z76)</p> <p>„Zwischen den Dreien habe ich, ich habe mich noch <u>nie</u> eingemischt.“ (B2/Z104)</p> <p><i>Also ich sage, sobald dann vier, fünf Kinder zusammenstehen, um zu schauen, dann weiß ich schon: ‚Ok, da hat es was und dann bin ich eh schon da und frage, was das wird.‘ (B3/Z596)</i></p> <p><i>Zum Beispiel: Wenn das jetzt zwei Gruppen von Kindern sind, die nach einem (...) Völkerballspiel, zwei Mannschaften, die völlig erhitzt sind und einmal so richtig (unv.) ja, dann brauchen sie, müssen sie runterkommen, ja. (B4/Z488)</i></p>

Unterkategorie 3.4: Konfliktarten	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Disziplin Konflikte	Konfliktentstehungen aufgrund der fehlenden Disziplin der Lernenden	„(...) Ja ((lacht)), ich habe von meiner Sicht aus sind es viele disziplinäre Sachen ((lacht)), weil (...) ich kann es nicht sagen warum.“ (B1/Z45)
Kleine Konflikte auf der Beziehungsebene	Harmlose Auseinandersetzungen zwischen Lernenden	<p>„Ja, bei persönlichen Konflikten auf der Beziehungsebene oft.“ (B1/Z291)</p> <p>„Bei den Mädchen ist es oft so, dass sich die Mädchen, dass sich einzelne Kinder einfach ausgeschlossen fühlen und dass (..) dass es Enttäuschungen und Kränkungen sind.“ (B2/Z58)</p> <p>„Es gibt dann, es gibt eher so (.), so (.), so seelische Verletzungen, würde ich einmal sagen.“ (B2/Z61)</p> <p>„Oder dass sich wer (.) kränkt, weil jemand etwas zu ihm gesagt hat, was, was ihm einfach unangenehm ist oder was ihn, was einfach kränkt.“ (B2/Z62)</p> <p>„Das eskaliert jetzt nicht wahnsinnig, sondern dann muss man halt schauen ‚Was ist passiert?‘ Und in Wirklichkeit sind die dann eh sofort wieder beste Freunde.“ (B3/Z110)</p>

		<p>„Das sind auch keine großartigen Konflikte. ((lacht))“ (B3/Z114)</p> <p><i>Es sind nur Kleinigkeiten und die Art macht es jetzt nicht wahnsinnig aus, sondern das kann man schnell klären. Also so, wie in der alten Klasse, wo man dann wirklich ein intensives Gespräch gebraucht hat und wo, wo man das wirklich hat aufarbeiten müssen und Konsequenzen erarbeiten muss und so. Das gibt es da nicht, weil da ist nichts, ja. Gott sei Dank. (B3/Z255)</i></p> <p>„Ja, es waren im Prinzip nur soziale Konflikte, wo eben zwei Kinder oder vielleicht noch eine, eine Gruppe von Kindern und eine zweite Gruppe von Kindern unterschiedlicher Meinungen waren, unterschiedliche Interessen hatten, ja.“ (B4/Z54)</p>
Körperliche Auseinandersetzungen	Konflikte mit aggressivem Verhalten	<p>„Er hat ihm das wieder aus der Hand genommen und daraufhin hat der Kleine dem aber <u>so hinten darauf gehaut</u>, dass ich geglaubt habe, dem kommt vorne das (unv.) raus.“ (B3/Z146)</p> <p><i>Ich weiß nicht, was war, aber es (.) natürlich sind immer Schlägereien und so gewesen, ja. Irgendwelche, die dann am Boden gewesen sind und sich gewürgt haben oder getreten oder so und, und dann hat man natürlich auch / Und ich bin nicht immer daneben und sieh genau, warum und was da jetzt genau passiert ist. Und dann haben wir das schon in der <u>Klasse</u> aufgearbeitet und</i></p>

geschaut, was war da und warum und, und, und, und, und. (B3/Z275)

Die Konflikte, die bei uns auftreten, sind entweder (..) physischer Gewalt natürlich, aber das ist meistens die Folge davon, dass sich ein Kind einfach aus irgendeinem Grund gestört fühlt, sei es, weil ihm der Freiraum vielleicht genommen wurde, die Kinder vielleicht zu wild sind zueinander oder weil einfach sich um Gegenstände oder sogar um Spielzeug gestritten wird. (B5/Z28)

Und von dem her (...) ist halt die Reaktion auf irgendetwas, was ihnen nicht gefällt, sehr impulsiv und sehr ungefiltert und meist mit, mit Aggression irgendwie gleich verbunden. Es wird dann schnell einmal laut und es wird schnell körperlich und grob. (B5/Z41)

Gegenteil:

„Also (..) ich weiß nicht, ob du dich noch an unsere Klasse erinnern kannst, aber es gibt keine Handgreiflichkeiten oder so etwas. Also ge/ gewaltsame Konflikte (..) mit Körpereinsatz gibt es gar nicht.“ (B2/Z59)

Unterkategorie 3.5: Vorbeugende Maßnahmen	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Rituale	Handlungsabläufe, die in einer Klasse immer wieder wiederholt werden	<p><i>Was hat das Kind diese Woche gut gemacht? Jeder sagt ein Kompliment. Der Lehrer schreibt es dann auf, auf einen, auf einen Zettel, auf ein buntes Papier, ein großes. Es ist größer als A4 und es wird aufgeschrieben (...): ‚Was hast du gut gemacht?‘ Ja, alles. <u>Jedes</u> Kompliment wird aufgeschrieben, auch wenn es noch so banal ist. Und es wird eingerollt und ihm mitgegeben. Und dann wird ein neues Kind der Woche gewählt. (B1/Z823)</i></p> <p><i>Und er hat immer am Freitag in der letzten Stunde (.) hat er sich komplett den Kindern gewidmet. Er hat eine Decke aufgelegt oder ja (.), das war so eine große Decke oder ein Tischtuch. Und dann gab es eine Kiste mit Steinen. Dann gab es eine Kiste mit so Holzherzen drinnen und ich glaube Blumen. Und sie sind im Kreis gelegen und jeder hat dann entweder Stein, Blume oder Herz nehmen müssen. Da hat man sich das aussuchen können, um über diese Woche zu sprechen (...). (B2/Z1001)</i></p> <p><i>Manche Leute machen einen <u>Morgenkreis</u>, wo alle den Erzählball weitergeben und sagen, wie es ihnen geht. Oder (.) oder wie der gestrige Tag verlaufen ist oder was sie gerade belastet oder was sie sich für heute vorgenommen haben oder was sie (.) was sie heute gerne erleben oder nicht gerne erleben wollen. Also so ein, ein Gesprächskreis (.) das ist auch manchmal üblich. (B3/Z447)</i></p>

Einführung von elementaren Regeln	Regeln für das Zusammenleben in einer Klassengemeinschaft	<p>„Dass man diese, diese, diese (...) elementaren Regeln hat, ja. Das sind, die sind eh auf einer Hand aufzuzählen, ja.“ (B2/Z216)</p> <p><i>Ja, wobei ich das jetzt nicht eins bis zehn aufzählen würde, sondern einfach das sind die ‚Spielregeln des Miteinanders‘ (.). Oder ich / Da gehören natürlich auch Sachen dazu, die dem <u>Lehrer</u> wichtig sind. (B2/Z232)</i></p> <p>„Ja, das ist ja eh üblich, Klassenregeln, ja.“ (B3/Z483)</p> <p>„Wir haben gleich zu Beginn Klassenregeln gemacht.“ (B4/Z265)</p> <p>„Genau, also wir haben ganz am Anfang des Schuljahres, schon letztes Jahr, Klassenregeln aufgestellt und besprochen.“ (B5/Z81)</p>
Gemeinschaftsgefühl stärken	Zusammenhalt in einer Klasse verdeutlichen	<p><i>Also auch, wenn man zum Beispiel wie ich ein Motto hat ‚Wir sind die Hasen und wir halten zusammen.‘ Also sie sind einfach, wir sind ein <u>Team</u>, ja. Wir sind Teamspieler und diese unfairen Sachen sind Fouls, die gibt es einfach nicht, ja. Und wenn es dann doch einmal passiert, muss man es in Ordnung bringen. Und das ist etwas, was man ihnen von Anfang an lernt – dass wir ein Team sind und dass das unsportlich ist, wenn man böse ist – und was ist böse und was ist nicht böse. (B2/Z688)</i></p>

Edu-kinästhetische Übungen und singen	Entspannungsübungen und gemeinsam singen zu Unterrichtsbeginn und zwischendurch	<i>Also ich mach das als Vorbeugung und ich glaube, dann sind sie positiv drauf. Nach dem Singen sind sie gut drauf, nach dem (..) nach den Übungen sind sie gut drauf, ja (unv.) viel schwieriger. (B3/Z476)</i>
Kurze Pausen	Den Kindern zwischendurch Freiräume geben	<p><i>Also wirklich auch diese (...), diesen körperlichen (...) Abbau irgendwie. Also mit dem Turnen oder einfach rausgehen einmal, sodass sie einfach draußen einmal ihre Freiräume haben, das merkt man schon auch, wenn wirklich alle Kinder da sind. (B5/Z90)</i></p> <p><i>Genau, also wenn man merkt, es ist unruhig, dann sage ich: ‚Okay, wir packen unsere Sachen, gehen auf die Terrasse.‘ Das ist halt bei unserer Schule super. (I: Ja.) Wir haben die Terrasse direkt vor der Tür und direkt von der Klasse hinaus. Das machen wir schon oder dass man auch sagt, dass man jetzt mit den Kindern einfach einmal hinaus geht oder so und macht irgendetwas ganz anderes oder geht kurz in den Turnsaal laufen oder ins Bällebad oder (..) einfach nur vor die Tür oder in einen anderen Klassenraum. Das gibt es auch, dass man dann noch einmal so ganz räumlich trennt, ja. (B5/Z99)</i></p>
Vorbildfunktion der Lehrperson	Die Lehrperson lebt vor, wie sie mit Konflikten umgeht	<i>Das ist auch das, was sie, was sie eben von mir mitkriegen, wenn ich sage: ‚Aha, habe ich das jetzt richtig verstanden?‘ Oder ich sage auch: ‚Aha, erzähle mal, habe ich das jetzt richtig verstanden, du empfindest das so und so, stimmt das, habe ich das jetzt richtig gehört?‘ Das hören die Kinder von mir. (B3/Z850)</i>

		<p><i>Das Erste (.), das Erste ist, dass <u>ich</u> wertschätzend mit den Kindern spreche, dass <u>ich</u> wertschätzend mit meiner Kollegin spreche, dass ich mit jeder Person, die in die Klasse kommt, wertschätzend spreche und so eine Vorbildfunktion habe. Und genauso auch mit jedem einzelnen Kind. Und diese Art der Kommunikation dann an die Kinder (...), an die Kinder herantragen. (B4/Z218)</i></p> <p>„Also ich jetzt schon natürlich. Im Konflikt versuche ich es natürlich schon, aber nicht, dass ich das irgendwie mit Kindern eingeübt hätte, weil ich war nur in dieser Klasse selbst als Lehrer, genau.“ (B5/Z389)</p>
Rollenspiele	Lernende versetzen sich in eine andere Rolle	<p><i>Wir haben natürlich auch solche Rollenspiele gespielt, in Turnen haben wir ‚Raufen und Rangeln‘ gespielt. Das war dann ein vorgegebener Rahmen. ‚Auf dieser Matte zum Beispiel im Turnsaal, dürft ihr jetzt mit Regeln dies und jenes machen oder wir machen jetzt ein Rollenspiel, geht zu zweit zusammen, wie schaut es aus?‘ Sage ich: ‚Ja, also versucht jetzt einmal wirklich dazustehen und dann ‚Stopp‘.‘ (B4/Z243)</i></p>
Gefühlswortschatz erarbeiten	Gefühle ausdrücken lernen	<p>„Natürlich, gerade Gefühle – da haben wir <u>ganz</u> viel aufgearbeitet – um Gefühle zu benennen und auch, um eben den Kindern (.) aufzuzeigen in einer Situation / “ (B4/Z282)</p> <p><i>/ Und dann auf die Gefühle der anderen eingehen. Auch schon wirklich ein bisschen besser vermuten können: ‚Was könnte das für ein Gefühl</i></p>

sein?’ Und dann auch noch den Mut haben zu sagen: ‚Bist du nicht traurig?‘, weil ich das und das gemacht habe zum Beispiel. (B4/Z291)

Oberkategorie 4: Streitschlichtung

Unterkategorie 4.1: Kompetenzen	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Sprache	Medium, um sich miteinander verständigen und auszudrücken zu können, was man möchte	<p>„Ja und dann lernen sie eben quasi und es müssen natürlich Kinder sein, die gut kommunizieren können, also die, die die Sprache gut können.“ (B1/Z130)</p> <p>„(...) Ja auf jeden Fall die kommunikative Kompetenz. ((lacht)) Also den Wortschatz und so weiter.“ (B1/Z214)</p> <p>„Ja einen hohen, einen sehr hohen.“ (B1/Z455)</p> <p>„Dass sie sprechen können ((lacht))“ (B2/450)</p> <p>„Also es wäre einmal sinnvoll, dass sie eine <u>Sprache</u> haben, eine gemeinsame (.) und sie brauchen jemanden, der sie dazu anleitet.“ (B3/Z33)</p>

„Also ganz wichtig selbstständig ‚Stopp‘ sagen, wenn mir etwas nicht passt, wenn mir irgendetwas zu blöd ist, wenn mir einer blöd auf die Nerven geht.“

(B3/Z704)

„Erstens, diese Kinder in einer bilin/ bilingualen Klasse sind sprachlich schon sehr weit entwickelt, wenn sie kommen. Die können sprachlich sehr gut ausdrücken, wie es ihnen geht, was sie fühlen, ja.“ (B4/Z280)

Ja, ich muss jetzt hier differenzieren. Ich war in der glücklichen Lage, in einer bilingualen Schule zu unterrichten, wo die Kinder zumindest eine Sprache wirklich sehr gut konnten, die meisten zwei (...). Da war es (...) klar, dass wir uns auch schon sehr diffizil über Wörter unterhalten konnten. Wenn ich jetzt in einem, in einem – weiß ich nicht – 17., 16. Bezirk unterrichte, wo Migrationshintergrund ist, dann muss ich das ganz anders angehen, ja. Da muss ich ganz viel einmal nur ein (.) paar Gefühlswörter erarbeiten und dann eben Situationen zu diesen Gefühlswörtern und einfache Satzmuster. Da muss ich so ganz langsam anfangen und da werde ich nicht sofort (..) so weit kommen. Da werde ich wahrscheinlich längere Zeit als Begleiterin, als Mediatorin in solchen Konflikten drinnen sein. (B4/Z582)

„Natürlich eine Kommunikationsfähigkeit, um auch auszudrücken, was mich stört oder was ich jetzt

möchte, was ich möchte, dass der andere vielleicht tut, um den Konflikt zu lösen.“ (B5/Z13)

Schon einen sehr hohen Stellenwert würde ich sagen. Einfach auch, um wirklich zu artikulieren: ‚Was stört mich jetzt, was brauche ich jetzt, was will ich jetzt?‘ Oder ja, auch natürlich dann zu einer Lösung zu finden. Also natürlich gibt es die Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation. (B5/Z302)

Aber so ganz ohne sprachliche Mittel ist das schwierig. Und deswegen ist auch halt auch die Reaktion unserer Kinder so, so extrem oder einfach auf dieses Schreien oder auf die körperliche Gewalt reduziert, sag ich einmal, weil sie einfach auch keine anderen Ausdrucksmöglichkeiten haben, ja. (B5/Z305)

Gegenteil:

„Weil der kann, der kann das in seiner Sprache schon (...) sagen, was ihn stört, glaube ich. Es ist (unv.) auf der Beziehungsebene, glaube ich, dass sie sich da ausdrücken können.“ (B2/Z871)

„Aber ich glaube, für die Konfliktlösung trägt das jetzt nicht so viel bei, ja. Also, also verstehen tun sie sich, egal welche Sprache sie sprechen.“ (B2/Z880)

		„Die müssen mit weniger Sprache auskommen, aber trotzdem kann man einen Konflikt mit wenig Sprache bewältigen.“ (B2/901)
Geistige Kompetenzen	Anderen geistig folgen können	<i>Also nicht nur sprachlich, sondern auch geistige, geistige Fähigkeiten, ja. Wir haben ja auch Sonderschüler massenhaft drin gehabt. Wenn einer das geistig nicht behirnt, was da los ist, dann ist es natürlich (.) dann wird er auch unzufrieden und wird dir Ärger machen, ja. (B3/Z267)</i>
Soziale Kompetenzen	Fähigkeiten, die bei der Interaktion mit anderen bedeutsam sind	<p>„Geduld. Viel Geduld.“ (B1/Z317)</p> <p>„Ja, Empathie, denke ich mir auch, ja. Dass sie sich auch in den anderen ein bisschen hineinversetzen können (.) und mitfühlen können.“ (B1/Z215)</p> <p><i>Ja und die sozialen Kompetenzen. Also (..), dass ich jemanden aussprechen lasse, dass ich jemandem zuhöre, (I: Blickkontakt.) wie ich meine Bedürfnisse äußere, ja, dass man ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagt und nicht: ‚Du *****, gib mir.‘ ((lacht)) Oder (...) Entschuldigung, ja. ((lacht)) Aber eben (I: Ja, ja.) das sind so Sachen, erzieherische. (B1/Z217)</i></p> <p>„Dass sie <u>zuhören</u> können, ja.“ (B2/Z450)</p> <p>„Und dann ist das Schwierigste für die Kinder, dass sie sich zurücknehmen, ja. Dass sie jetzt einmal dem auch</p>

		<p>zuhören und im Idealfall <u>aktiv</u> zuhören ((lacht)) und dann hier ihre Meinung schildern.“ (B3/Z55)</p> <p>„Was sind diese Kompetenzen? Ich glaube Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen. Was gibt es denn noch alles? Fachliche Kompetenzen.“ (B4/516)</p> <p>„Das ist dann dieses <u>Einfühlungsvermögen</u> auch in den anderen.“ (B4/Z289)</p> <p>„Natürlich mit gewisser Empathie, um sich auf den anderen einstellen zu können.“ (B5/Z15)</p> <p>„Also zukünftig dann einfach auch damit umgehen zu können und (...) vielleicht eine (...) Kompromissfähigkeit natürlich auch, dass man sich einigt mit dem Konfliktpartner oder der -partnerin, ja.“ (B5/Z17)</p>
Selbstkompetenz	Kompetenzen, welche die eigene Person betreffen	<p><i>Auf Eigenverantwortung. Sie müssen von Anfang an / Also die Konfliktlösung spielt ja in der Montessori-Pädagogik eine ganz <u>große</u> Rolle. Das ist ein ‚Soft-Skill‘ und die Kinder haben von der ersten Klasse an, von der ersten Schulwoche an, lernen sie oder sollten sie lernen, meiner Meinung nach, dass sie ihre Konflikte selbst bewältigen mü/ können müssen. (B2/Z19)</i></p>

		<p>„Ja, das sind, das sind viele Kompetenzen, dass sie sich einmal selbst zurücknehmen können, glaube ich.“ (B3/Z52)</p> <p><i>Also ganz grundsätzlich würde ich sagen, dass sie ein gewisses Reflexionsvermögen einfach brauchen, um auch irgendwie (..) zu reflektieren: ‚Okay, was war jetzt vielleicht mein Part, der zu dem Konflikt beigetragen hat. Was kann ich vielleicht auch zukünftig ändern?‘ (B5/Z11)</i></p> <p>„Resilienz auch, um das vielleicht verkraften zu können, wenn es jetzt wirklich ein größerer Konflikt ist oder so.“ (B5/Z16)</p>
Unterscheidung zwischen Sachverhalt und Beziehungsebene (Kompetenz für erwachsene Personen)	Mediatorinnen und Mediatoren haben zwischen Konflikten auf der Sach- oder Beziehungsebene zu unterscheiden	„Was ist jetzt der Sachverhalt? Was ist auf der Beziehungsebene?“ (B1/Z320)
Verborgene Bedürfnisse erkennen (Kompetenz für erwachsene Personen)	Bedürfnisse der Konfliktparteien im Vermittlungsgespräch erkennen	<p>„Welche Emotionen oder welcher Anlass, welche Gefühle waren dahinter?“ (B1/Z321)</p> <p><i>Und so (...) habe ich auch immer versucht, die Kinder zu hören in ihren Bedürfnissen. Und durch dieses Hören ihrer Bedürfnisse, wenn sie auch nicht unmittelbar erfüllt werden, hat ihnen schon (...) also war für sie eine Unterstützung, dass sie (...), dass sie gemerkt haben: ‚Da kümmert sich wer und da ist jemand an meiner Seite, der mich unterstützt und eigentlich kann ich es ja auch</i></p>

		<i>verstehen, dass das halt nicht immer so geht.'</i> (B4/Z170)
Gespräch leiten	Als unabhängige dritte Person ein Konfliktgespräch leiten	„Und der auch den Überblick hat und der auch die <u>Reife</u> hat.“ (B3/Z315) „Also es wäre einmal sinnvoll, dass sie eine <u>Sprache</u> haben, eine gemeinsame (.) und sie brauchen jemanden, der sie dazu anleitet.“ (B3/Z33)
Gesprächstechniken anwenden (Kompetenz für erwachsene Personen)	Als Vermittlerinnen und Vermittler meditative Gesprächstechniken im Konfliktgespräch einsetzen	„Und ich glaube schon, dass das wichtig ist, dass man auch irgendwelche <u>Techniken</u> lernt beziehungsweise eben durch Seminare oder so gewisse auch Erfahrungsberichte von anderen hört und (.) auch von, von (.) Profis kennt.“ (B3/Z812)
Unterkategorie 4.2: Übungen	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Reale Situationen/Anlässe	Echte Konfliktsituationen durchspielen	<i>Ich denke mir, man übt sowieso am besten in der <u>Praxis</u>. (I: Das stimmt, ja.) Und ich glaube mit (...) in realen Situationen / Ich, ich glaube schon, dass dann die Lehrer sich dann genau ein paar Situationen rauspicken und einmal mit <u>allen</u> auch besprechen, mit der ganzen Klasse und, und auch oder einmal die Streitschlichter nur herholen und besprechen. (..) Ja, ich glaube, es gibt immer wieder genug Anlässe, wo man es üben kann und bevor dann die Kinder dann quasi alleine mit den anderen das lösen, denke ich mir, übt man das vorher eh. (B1/Z170)</i>

		<p>„Wir haben das schon geübt, rollenspielmäßig, aber mit echten Anlassfällen, die aber nicht dramatisch waren, sodass das nicht eskalieren muss, sondern mit einfachen Dingen.“ (B3/Z647)</p> <p><i>Ich habe vielleicht zwei- oder dreimal auch einen Konflikt so angesprochen, der in der Klasse vorgekommen ist (...), ohne zu sagen, dass das jetzt in der Klasse ein Konflikt war (unv.) einfach so. Die meisten haben es eh gewusst, weil die waren eh irgendwie involviert, ja. Habe ich gesagt: ‚Das tut jetzt nichts zur Sache. Das ist ein Konflikt, der kann überall stattfinden.‘ Und dann haben wir halt auch noch einmal nach guten Möglichkeiten, sprich Lösungen gesucht. (B4/Z359)</i></p>
Arbeit mit Bildern	Dargestellte Szenen nachspielen	<p><i>Von LingoPlay, das ist eine Firma, die produziert verschiedenste Spiele, eben auch für Deutsch, Daz-Spiele / Lernspiele. Und die haben da ein cooles Karten-Set, das verwende ich ganz oft mit Bildern. (B1/Z502)</i></p>
Imaginäre Situationen	Erfundene Konfliktsituationen nachspielen	<p><i>Ein ‚Minuten Theater‘ ist / Da habe ich so kleine, so Ärztestecker. Weißt du eh, wo man den Mund aufmacht. Das steht, da steht nur ein Satz darauf und sie / Also in der ersten Klasse / Es ist wirklich nur ein Satz in Druckschrift und sie müssen dazu etwas (...) mit einem zweiten oder mit einem dritten das spielen, ja. (B2/Z698)</i></p>

		„Wobei ich habe natürlich Konfliktgespräche genommen, die in diesem Alter vorkommen können, ja.“ (B4/Z358)
Unterkategorie 4.3: Kommunikationsmodelle und Gesprächstechniken	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Gewaltfreie Kommunikation	Kommunikationsmodell, um gewaltfrei miteinander zu kommunizieren	<p><i>Ja, genau. Ja, genau. Und ich bin ja eine große Anhängerin von Rosenberg. Und ich habe ja drei Durchgänge, also dreimal vier Klassen jeweils nach Rosenberg. Also ich habe immer das Programm ein bisschen gemacht (.) wertschätzende Kommunikation, Gewaltfreie Kommunikation. (B4/Z35)</i></p> <p><i>Also das, was mir am geläufigsten ist, also woran ich mich orientiere, was mich am meisten geprägt hat, ist die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Rosenberg, weil da alles drinnen ist, was man braucht. (B5/Z345)</i></p> <p>Gegenteil:</p> <p><i>Das Ganze wirkt halt dann oft aufgesetzt und nicht authentisch, ja. Wenn du sagst: ‚Ich habe beobachtet, du hast das schon so und so oft gemacht.‘ Weißt du, unter den Kindern, weil es ja nicht gefühlsecht ist / Es ist ja eine, eine (...) vorgegebene Struktur, wie man einen Konflikt löst, ja. Darum würde ich sie einmal selbst probieren lassen. (B2/Z941)</i></p>

		„Das stimmt, stimmt. Für mich ist es goldeswert mit den Eltern. Ich halte mich zu 100 Prozent daran, <u>komplett.</u> “ (B2/Z948)
Einsatz des Vier-Ohren-Modell	Botschaften auf vier Ebenen vermitteln	<i>Ja, das ist / Ich weiß nicht, ob das jetzt schon dieses Modell, Vier-Ohren-Modell (I: Ja, genau.) oder Sender-Empfänger ist. (I: Genau, Sender-Empfänger) Ich glaube, dass es Sender-Empfänger ist. (B1/Z463)</i>
Senden von „Ich-Botschaften“	Von sich sprechen	<i>Also ich schaue schon darauf, dass das Kind sagt nicht: ‚Du hast und du hast das gemacht.‘, sondern ich verbessere das Kind schon. Also ich sage dann schon: ‚Du musst sagen, <u>mich</u> hat es gestört, dass du das und das gemacht hast, ja.‘ (B1/Z472)</i> <i>Und ich habe <u>sehr</u> früh damit begonnen, auch diese ‚Ich-Botschaften‘ einzuführen: ‚Sprich nicht vom anderen, sondern sprich von dir. Wie ist es dir oder wie ergeht es dir gerade in dieser Situation?‘ (B4/Z78)</i> „Dadurch, dass wir in der Klasse diese ‚Ich-Botschaften‘ ohnehin schon viel hatten, (..) war das möglich, ja. (B4/Z321)
Aktives Zuhören	Seiner/Seinem Gesprächspartnerin/Gesprächspartner aufmerksam zuhören	„„Und wir hören einander zu und keiner unterbricht den anderen.‘ Also wenn ich das wirklich so sage, dann passiert das auch so.“ (B1/Z485)

		„Was ich gerade gesagt habe, aktives Zuhören wäre so ein Modell, ja.“ (B3/Z845)
--	--	---

Oberkategorie 5: Angebote für eine nachhaltige Konfliktkultur in der Schule

<i>Unterkategorie 5.1: Vorhandene Angebote</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
„Mein Körper gehört nur mir“	Programm, welches innerhalb einer Schule durchgeführt wird	„Es gibt dieses ‚Mein Körper gehört nur mir‘. Da kommt das ein bisschen vor. Ja, dieses ‚Nein‘ sagen lernen.“ (B2/Z1045)
„Die große Nein-Tonne“	Programm, welches innerhalb einer Schule durchgeführt wird	„‚Die große Nein-Tonne‘, das gibt es auch.“ (B2/Z1046)
Beratungskraft	Beratungslehrkräfte zur Konfliktlösung heranziehen	„Wir haben nur diese Beratungslehrerin, von der ich vorher geredet habe.“ (B3/Z760)
Psychagogin		<i>Ich glaube im (..), im ersten Radl war das glaube ich, war eine Psychagogin. (I: Ja.) Weißt du, was ich meine? (I: Ja.) Das war nicht wegen (...) Kommunikations/ schwierigen Kommunikationssituationen oder Konfliktsituationen der Schüler untereinander, sondern da gab es zwei sehr auffällige Kinder, ja. Die waren wirklich verhaltensauffällig und die habe ich mir hereingeholt. Und die hat aber dann mit der gesamten Klasse auch in</i>

		<i>Richtung miteinander Soziales Lernen gearbeitet. (B4/Z679)</i>
Programm zur GFK		<i>Und da war ich dann im sehr engen Austausch mit engagierten Kolleginnen, die eben ein Programm auch zur Gewaltfreien Kommunikation (.), zur also, zur Arbeit mit den Kindern in der Volksschule entwickelt haben. Und da war ich dann praktisch auch diejenige, die diese Dinge dann ausprobiert hat und auch Rückmeldung gegeben hat: ‚Was läuft gut, wo müsste man noch ein bisschen nachschärfen etc..‘ (B4/Z688)</i>
Piktogramme	Kinder üben, sich sprachlich auszudrücken	„Mit Piktogrammen zum Beispiel. Ja, also wir versuchen auch für manche Kinder so Tablets zu bekommen, wo Piktogramme-Apps darauf gespeichert sind, mit denen sie sich ausdrücken können.“ (B5/Z315)
Schülerinnen- und Schülerparlament / Campus Parlament	Schülerinnen und Schüler versammeln sich, um wichtige Angelegenheiten zu besprechen	„Jede Klasse hat so auch ihre Streitschlichter gewählt und diese Streitschlichter treffen sich auch im Schülerparlament und, und tauschen sich halt aus über (.) bestimmte Probleme oder Konflikte, egal.“ (B1/Z105) „Also grundsätzlich, wir haben zumindest das „Campus Parlament“. Das finde ich schon einmal nicht schlecht, weil da geht es ja auch darum, Dinge ausverhandeln, abzustimmen (...).“ (B5/Z421)
Kollegiale Beratung	Sich im Kollegium gegenseitig beraten	„Also es ist einmal ein Kollege zu mir gekommen persönlich, also so diese kollegiale Beratung irgendwie (.).“

		Die findet dann schon statt, was man machen soll oder wie man vorgehen könnte oder so.“ (B5/Z475)
<i>Unterkategorie 5.2: Wünschenswerte Angebote</i>	<i>Kategoriendefinition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Verstärkter Einbezug der Eltern	Eltern in das Thema „Konfliktmanagement“ vermehrt miteinbeziehen	<p><i>Ich meine, man kann es immer erweitern und man könnte die Eltern miteinbeziehen, aber das ist dann zu viel des Guten, glaube ich (...). Weil so mit den Schülern, finde ich, machen wir eigentlich viel (.). Aber oft sind es ja die Eltern, der Ursprung. ((lacht)) (B1/Z679)</i></p> <p>„Die Eltern sind auch Konfliktlöser, ja und nicht nur die Lehrerin. Also man muss auch die Eltern ein bisschen heranziehen.“ (B3/Z767)</p>
Fortbildungen besuchen	Zum Thema „Konfliktmanagement“ Fortbildungen besuchen	<p>„Da könnte man vielleicht auch einmal eine Fortbildung, eine SCHILF zu dem Thema machen, wo man Impulse bekommt.“ (B3/Z923)</p> <p><i>Die Schulen, also die Direktoren beziehungsweise auch die Lehrer könnten ja sich eine SCHILF holen, also schulinterne Lehrerfortbildung, wo sie im Bereich (.) Konflikte mit Kindern konstruktiv lösen oder Konflikte (.), Kinder lösen ihre Konflikte konstruktiv. (B4/Z699)</i></p>
Einbezug in QMS	Thema „Konfliktmanagement“ in das QMS einbeziehen	„Ich denke, das wäre ein gutes Thema für so eine (.) für so eine (.) wie heißt es? SQA hat es früher

		<p>geheißen, jetzt heißt es QMS, Qualitätsmanagement, Schulpolitik.“ (B3/Z916)</p> <p>„Ja, ich bin eh in diesem QMS. Ich habe mir das schon vorgenommen / Ich schreibe das dann noch irgendwo hin.“ (B3/Z932)</p>
--	--	---

Tabelle 2: Oberkategorie/Unterkategorie, Kategorienbezeichnung, Definition der Kategorie und Ankerbeispiel (eigene Quelle)

10.6 Anhang 6: Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“



Wien, 18.01.2023, Sabrina Scharf