

Ein Handbuch für Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen und Eltern

# Peer-Mediation im Schullauftag



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
Service de coordination de la recherche  
et de l'innovation pédagogiques et technologiques



MINISTÈRE DE LA FAMILLE  
ET DE L'INTÉGRATION  
Service National de la Jeunesse

# Peer-Mediation im Schulalltag

Ein Handbuch für Lehrer/innen,  
SPOS-Mitarbeiter/innen und Eltern

Jean-Paul NILLES



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
Service de coordination de la recherche  
et de l'innovation pédagogiques et technologiques



MINISTÈRE DE LA FAMILLE  
ET DE L'INTÉGRATION  
Service National de la Jeunesse

Autor: Jean-Paul Nilles  
Kommunikationswissenschaftler/ Pädagoge, Dr. phil.  
Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien und Graz  
Supervisor (ÖVS); Gestaltpädagoge  
Kontakt: jean-paul.nilles@univie.ac.at

Kontaktperson im MENFP: Astrid Schorn, SCRIPT  
Tel: +352 478 - 5261 Fax: +352 478 - 5137  
e-mail: astrid.schorn@men.lu

Kontaktperson im MiFa: Monique Collé, SNJ  
Tel: +352 478 - 6467 Fax: +352 46 41 89  
e-mail: monique.colle@snj.etat.lu

Herausgeber: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT  
Ministère de la Famille et de l'Intégration, SNJ

Layout: Guig Jost

© Luxembourg: MENFP: SNJ, 2007  
ISBN: 978-2-87995-935-1  
<http://www.script.lu>  
<http://www.snj.public.lu>

**Peer-Mediation im Schulalltag** Modul **1** **Projektmanagement**



## Peer-Mediation im Schulalltag Modul 1 Projektmanagement

### Inhaltsverzeichnis

<b>1. Ein Projekt in Vorbereitung</b>	6	<b>11. Projektgruppenleitung</b>	41
1.1 Was ist ein Projekt?	6	11.1 Psychohygiene des Leiters/ der Leiterin	41
<b>2. Der Projektstart</b>	7	11.2 Aufgaben der Projektleitung	42
2.1 Klärungen am Anfang	8	11.2.1 Leitungsfunktionen	42
2.1.1 Persönliche Klärungsfragen	8	11.2.2 Regeln und Hinweise zur Themenbearbeitung	42
2.2. Projektphasen	8	11.2.3 Aufgaben der Diskussionsleitung	42
<b>3. Projektkonzept</b>	9	11.3 Leiten zu zweit / Leiten im Team	44
3.1 Vorlage für ein Projektkonzept	10	11.4 Entscheidungsprozess	44
<b>4. Projektziele</b>	12	11.4.1 Einige Fragen bei der Entscheidungsbildung	44
4.1 „SMARTe“ Projektziele	13	11.4.2 Entscheidungsverhalten	44
4.2 Zielanalyse	14	11.4.3 Treffen von Entscheidungen	45
4.3 Ziele auf der Zeitachse	14	11.4.4 Entscheidungsqualität	45
<b>5. Projektplanung</b>	14	11.4.5 Schwierigkeiten bei Entscheidungen	45
5.1 Was ist Planung?	14	11.4.6 Akzeptanz des Gruppenbeschlusses	45
5.2 Vorteile der Planung	15	11.5 Methoden der Ideengewinnung	45
5.3 Planungsphasen	15	11.5.1 Das „Brainstorming“	46
5.4 Planungsaufgaben	15	11.5.2 Die „6-3-5 Methode“	47
5.5 Planabsicherung	15	11.5.3 Die „Kärtchen-Methode“	47
<b>6. Projektinformation</b>	16	11.5.4 Das „Mind-Mapping“	48
6.1 Vorteile der Projektinformation	16	<b>12. Bedingungen der Produktivität von Teamarbeit</b>	49
6.2 Projektinterne Information	16	12.1 Weshalb Teamarbeit?	49
6.3 Projektexterne Information	16	12.2 Teamkonstellation	50
6.4 Anforderungen an das Informationswesen	16	12.2.1 Merkmale von Teams	50
6.5 Planung des Informationswesens	16	12.2.2 Zeichen effizienter Teamarbeit	50
<b>7. Projektkosten</b>	17	12.2.3 Zeichen nicht-effektiver Teamarbeit	50
<b>8. Projektevaluation</b>	18	12.2.4 Was Projektmitarbeiter/innen am Team mögen	51
8.1 Durchführung	18	12.2.5 Was Projektmitarbeiter/innen am Team nicht mögen	51
8.1.2 Instrumente der Dokumentation	20		
8.1.2.1 Protokolle	20		
8.1.2.2 Bericht	21		
8.1.2.3 Projektstagebuch	24		
8.1.3 Instrumente der Evaluation	24		
<b>9. Die Projektgruppe auf dem Weg</b>	32		
9.1 Die neue Gruppe	32		
9.2 Zeichen für das Wachstum einer Gruppe	32		
9.3 Phasen einer Gruppe	33		
9.3.1 Projektgruppenarbeit	33		
9.3.2 Projektgruppenarbeit in Intervallen	36		
<b>10. Gruppenleben</b>	37		
10.1 Mitglieder in der Gruppe	37		
10.2 Spielregeln	37		
10.2.1 Gruppenregeln und ihre Funktion	38		
10.3 Rollenfunktionen in der Gruppe	38		
10.4 Positionen in der Gruppe	39		
10.5 Gruppenstruktur	40		

## **1. EIN PROJEKT IN VORBEREITUNG**

### **1.1 WAS IST EIN PROJEKT?**

Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist:

- projektspezifische Organisation
- klare Zielvorgabe
- begrenzte zeitliche Dimension
- einmalig
- neuartig

Was bedeutet Projektmanagement?

Projektmanagement ist die Gesamtheit von Aufgaben, Organisation, Techniken und Mitteln zur Abwicklung eines Projektes.

Bevor jedoch auf die konkrete Ebene der Projektdurchführung eingegangen wird, sei an dieser Stelle noch das System Projekt theoretisch betrachtet.

#### **a. Das Projekt als offenes System**

Jedes Projekt ist ein offenes System, d.h. es steht mit seiner Umwelt in vielfältigen Beziehungen. Es findet ein Austausch zwischen Projekt und Außenwelt statt. Konkret formuliert: das Projekt ist aufgrund eines Bedarfs entstanden. Aus diesem Bedarf fließen Interessen, Erwartungen, ... in das Projekt ein und werden innerhalb des Projektes verarbeitet (diskutiert, Lösungen gesucht und gefunden, Produkte/Angebote entwickelt, ...). Die Ergebnisse aus diesem „Transformationsprozess“ fließen dann wieder in die Umwelt zurück (Output). Oft ist der beschriebene Ablauf kein einmaliges Unterfangen, sondern wird zu einem ständigen Prozess, es kommt zu einem Hin und Her. Eigentlich sollte dieser Austausch bewusst als Ziel verfolgt werden, als ein „Dauerauftrag“, der zur ständigen Weiterentwicklung von Systemen beiträgt. Die Natur ist ein solches Dauerlaufmodell.

#### **b. Das Projekt als soziales System**

Das Projekt wird getragen von Menschen unterschiedlicher individueller, familiärer und beruflicher „Ausgangslagen“, mit verschiedensten Interessen, Bedürfnissen, Motiven, Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen, Gefühlen, Hoffnungen, Ängsten, Phantasien, Gelüsten, Normgefügen, ... Das Aufeinandertreffen dieser Menschen in einem Projektteam setzt unterschiedliche Dynamiken frei. Im günstigen Fall entsteht aus den unterschiedlichen Einzelpersönlichkeiten mehr als nur die Summe ihrer Einzelteile, d.h. es entsteht ein fruchtbares Team, welches versteht, diese Unterschiedlichkeiten für sich zu nutzen und einen Gewinn für sich, das Projekt und das Umfeld zu ziehen.

#### **c. Das Projekt als ökonomisches System**

„Time is money“, wie man immer wieder hört, und das gilt auch für Projekte. Selbst wenn die Projektgruppe sich aus ehrenamtlichen Mitgliedern zusammensetzt, darf nicht vergessen werden, dass das Gefühl „wertvolle eigene Zeit zu verlieren“ nicht aufkommen darf. Dies gilt umso mehr bei Projekten innerhalb eines Unternehmens, wo die Mitarbeiter/innen während sie für das Projekt arbeiten, ihre übliche Arbeit „liegen lassen“ müssen. Der erhoffte Gewinn aus der Teamarbeit im Projekt muss sich für das Unternehmen und die Projektmitarbeiter/innen „auszahlen“. Aus diesem Grund müssen die Mitglieder des Projektteams darauf achten, dass sie themenzentriert „am Ball bleiben“, und die Projektgruppe nicht zum jovialen Stammtisch oder zum Kaffeekränzchen ausartet. In anderen Worten, die Balance zwischen Beziehungs- und Inhaltsebene, zwischen Kontaktpflege und Aufgabenorientierung muss hergestellt und gefördert werden.

**d. Das Projekt als Lernstatt**

Bei unterschiedlicher fachlicher Zusammensetzung des Projektteams geht es darum, dass die Ressourcen, Fähigkeiten, Kenntnisse der Einzelmitglieder für die gesamte Gruppe nutzbar gemacht werden. Besserwisserei und Monologen sollte nur wenig Raum gegeben werden, dafür wird es vermehrt darauf ankommen, ein Klima des voneinander Lernens und des gemeinsamen Wachstums zu entwickeln. Hierfür ist der Einsatz von kreativen Lernmethoden und didaktischen Hilfsmitteln von hohem Wert.

Um ein Projekt umfassend angehen zu können, bedarf es einer ganzheitlichen Sichtweise, die folgende Ebenen ins Blickfeld zieht:

**a. Die fachliche Ebene**

Erforderlich, um die inhaltliche Planung und Steuerung des Projektes sicherzustellen. Die mit dem Projekt betrauten Kolleg/innen müssen in der Lage sein, themenzentriert an der ihnen gestellten Aufgabe zu arbeiten. Sie müssen Kenntnisse aus dem Bereich bzw. über dessen Umfeld haben, um fachspezifisch das Projekt vorantreiben zu können. In anderen Worten sie müssen sich auskennen, und wissen, worüber sie reden.

**b. Die administrative Ebene**

Ein Projekt ist ein Ganzes, bestehend aus verschiedenen Teilen. Auch aus Menschen, die unterschiedliche Arbeits- und Lebensrhythmen leben. Es gilt also, diese Menschen produktiv zusammenzubringen. Neben der Terminplanung und den vorhandenen Ressourcen gilt es ebenfalls, Finanzierungspläne zu erstellen. Des Weiteren sind Kenntnisse über die Projektablauforganisation und die -dokumentation vonnöten.

**c. Die strukturelle Ebene**

Damit Projekte funktionieren können, müssen Rollen und Aufgaben im Projektteam kommuniziert und transparent gemacht werden. Somit werden auch Entscheidungs- und Verantwortungsbereiche festgelegt. Handelt es sich um ein Unterprojekt (z.B. Projekt Peer-Mediation als Teilprojekt des Projektes d'établissement), gilt es ebenfalls zu orten, welchen Stellenwert das Unterprojekt im Zusammenhang mit seinem Umfeld hat.

**d. Die psycho-soziale Ebene**

Um Projekte erfolgreich gestalten zu können, sind ebenso Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vonnöten, um die psycho-sozialen Prozesse der Teamarbeit leiten zu können (Gruppendynamik, Umgang mit Widerständen, Konfliktregelung, Motivationsarbeit, Ideensammlung, ...).

Allzu oft wird bei der Planung und dem Aufbau eines Projektes auf die Ebene der psycho-sozialen Prozesse ungenügend Wert gelegt, und die Fachkompetenz wird überbewertet.

**2. DER PROJEKTSTART**

Bevor ein Projekt so richtig anfängt, hat es in der Praxis meist schon längst begonnen.

Ein Projekt beginnt mit der ersten Idee, mit dem Wunsch, etc... einer Person, die etwas verändern will. Nicht selten ist es auch diese Person, die eine Projektgruppe zusammensetzt, indem sie Personen dazu bestimmt bzw. sucht/fragt.

Die Art und Weise wie ein Projekt „gestartet“ wird, gibt bereits Hinweise auf einen möglichen weiteren Verlauf der Projektarbeit. Die Bedeutung des „Ersten Eindrucks“ kennen Sie sicherlich auch aus anderen Lebensbereichen!



## **2.1 KLÄRUNGEN AM ANFANG**

Es erscheint durchaus wichtig, gleich zu Beginn Kenntnis und Verständnis davon zu haben, was der Hintergrund des Projektes ist. In der Folge seien einige Leitfragen für Vorklärungen angeführt.<sup>1</sup> Diese Fragen kann sich jeder/ jede alleine stellen und zu beantworten versuchen, oder aber dieser Fragenkomplex ist Aufgabenstellung für die erste Projektsitzung.

### **2.1.1 Persönliche Klärungsfragen**

- Wie kam es zu dem Projekt?
- Was weiß ich über den/ die Auftraggeber/in?
- Steht eine Organisation hinter dem Projekt? Wer sind die Träger des Projektes?
- Was weiß ich über die anderen Projektgruppenmitglieder?
- Was weiß ich bereits über das Thema oder den Problembereich, der Gegenstand der Projektgruppe sein soll?
- Aus welchen Quellen stammt dieses Vorwissen?
- Was ist mir über die Projekt-Ziele bekannt?
- Mit welchen persönlichen Zielen gehe ich in das Projekt hinein?
- Wie wichtig ist es mir, an diesem Projekt mitzuarbeiten?
- Welchen Arbeitsauftrag soll ich erfüllen?
- Welche Erwartungen werden in mich gesetzt?
- Für welche Ziele und Erwartungen bin ich der/ die richtige Partner/in?
- Welche Kriterien für den Erfolg meiner/ unserer Tätigkeit werden von wem angelegt?
- Welche Bedingungen will ich für mich durchsetzen?
- Welche Spielregeln der Zusammenarbeit sollen gelten?
- Wie liegt das Projekt in meinem Terminkalender?
- Welche Erfahrungen gibt es mit dem/ der Auftraggeber/in bzw. den Projektmitarbeiter/innen aus früheren Projekten?
- Welche Bedeutung hat das Projekt für das Umfeld?
- Wer ist in welcher Form durch das Projekt betroffen?

## **2.2. PROJEKTPHASEN**

Nachdem die Idee geboren wurde, zu einem bestimmten Thema ein Projekt „aufzubauen“, werden die ersten Schritte unternommen. Nach und nach formt sich so das Projekt. Hierbei werden 4 Projektphasen unterschieden, die durchlaufen werden:

### **Grobplanungsphase:**

Formulieren eines Konzeptes/ Projektantrages.

### **Feinplanungsphase:**

Reformulierung der Projektziele, Festlegung von Strategien, Planung konkreter Maßnahmen in der ersten Projektetappe inklusive Termine und Verantwortlichkeiten.

### **Durchführungsphase:**

Umsetzen und Evaluation von Maßnahmen.

### **Abschlussphase:**

Evaluation des Projekterfolgs, Dokumentation, Transfer, (Projekt)Teamauflösung

In der Folge wird auf die einzelnen Schwerpunkte der Projektabwicklung näher eingegangen.

<sup>1</sup> vgl. LANGMAACK Barbara/ BRAUNE-KRICKAU Michael; Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; Weinheim 1995, 12ff

### 3. PROJEKTKONZEPT

Das Konzept ist eine schematische Darstellung des künftigen Projektes. Damit das Konzept möglichst realistisch ist, muss genug Zeit für die Erstellung eingeplant werden. Gerade hierin sind oft Hindernisse zu sehen, zumal engagierte Personen in aller Regel vielseitig beschäftigt sind und (auch) anderwärtig zu tun haben. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass ein Konzept über weite Strecken auf Annahmen basiert, die sich bei der Umsetzung als falsch erweisen können. Dennoch gilt es die Anforderungen an ein Projekt bereits im Vorfeld so explizit als möglich darzustellen. Hierbei ist der Projektzielsetzung besonderes Augenmerk zu widmen. „Was wollen wir mit dem Projekt erreichen? Welche Indikatoren wollen wir heranziehen, die Auskunft darüber geben, wann die Ziele als erreicht gelten?“ Des Weiteren enthält ein Konzept eine Beschreibung der Projektstruktur und -organisation und damit jener Maßnahmen, die vorgesehen sind, um die Ziele erreichen zu können. Die Qualität des Projektes wird letztendlich daran gemessen, ob erstens die gesteckten Ziele erreicht wurden und zweitens, wie die Ziele erreicht wurden (Wirkung der eingesetzten Maßnahmen).

Ein Projektkonzept erfordert Angaben:

- zur Relevanz und zum Bedarf des Projektes,
- zur Zielformulierung (inkl. Indikatoren, die das Maß der Zielerreichung angeben),
- zur Projektstruktur und -organisation (inkl. Strategien und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele),
- zur Überprüfung der Zielerreichung und Evaluation des Projektes,
- zum finanziellen, materiellen, zeitlichen, personellen Aufwand.

Die Erstellung eines Konzeptes ist ein Prozess, der in mehreren Schritten erfolgt und Zeit braucht, und zwar Zeit für Informationsgespräche mit Fachleuten, Literatur- und Informationsrecherchen, um die Zielgruppe (Betroffene) zu befragen, Verhandlungen mit notwendigen und möglichen Kooperationspartner/innen zu führen, etc... Nachdem all diese Informationen zusammengetragen wurden, gilt es, diese zu einem Konzeptpapier (oft auch Projektantrag) zusammenzufassen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass in jeder Projektgruppe mindestens eine Person mit „schriftstellerischen“ Fähigkeiten sitzt. Nicht alle zusammen sollen nun mit der Formulierung des Projektkonzeptes beginnen, sondern eine bzw. einige wenige mögen ein erstes Diskussionspapier ausformulieren, welches nach Vorlage reflektiert, ergänzt, verbessert und verändert werden kann. Am Ende sollen sich alle Projektgruppenmitglieder mit dem Projektkonzept identifizieren.

### 3.1 Vorlage für ein Projektkonzept

<b>Projektname</b>	
Projektname	
<b>Grundinformation</b>	
Schule (Name/ Adresse)	
Direktor(in)	
Telefonnummer	
E-Mail Adresse	
Kontaktperson(en) im Projekt	
Telefonnummer(n)/	
E-Mail Adresse(n)	
Projektgruppenmitglieder	
Datum Projektstart	
Ergänzende Bemerkungen	
<b>Projektbegründung</b>	
Ausgangslage: Welche allgemeine Begründung gibt es für das Projekt?	
Inhaltliche Projektbegründung: Welchen Bedarf gibt es für das Projekt? Gibt es verwandte Projekte in der Schule/ Projekte im direkten Umfeld?	
<b>Ziel- und Anspruchsgruppen</b>	
Welche Ziel- und Anspruchsgruppen sollen mit dem Projekt erreicht werden? (Begründung)	
<b>Vision und Ziele</b>	
Welche längerfristige Perspektive (Vision) verfolgt das Projekt?	
Welche konkreten Ziele verfolgt das Projekt in 3 Jahren?	
Welche konkreten Ziele sollen im 1. Projektjahr erreicht werden?	
Welche nachhaltigen Wirkungen sollen mit dem Projekt erzeugt werden?	
<b>Projektstruktur</b>	
Wie ist das Projekt in der Schule eingebettet?	
Welche Personen/ Gruppen sind in das Projekt involviert? (und welche nicht?)	
Welche Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten gibt es innerhalb des Projektes und wie sind sie geklärt und koordiniert?	
Wie ist die Projektleitung geregelt und welches ist ihr Führungsverständnis?	
Welches Kommunikationskonzept soll für das Projekt gelten? WAS (Inhalte), WER mit WEM (Adressaten), WANN, WIE OFT (Frequenz), WIE (z.B. E-Mail, Telefon, o.ä.), FORM (Besprechungen, Tagungen, o.ä.)	

Wie soll gesichert werden, dass die Beteiligten und Betroffenen zum richtigen Zeitpunkt und ausreichend informiert werden?	
Wie soll mit Unstimmigkeiten und Konflikten im Projektteam und in anderen Bereichen der Projektstruktur umgegangen werden? („Charta“)	
<b>Qualitätsentwicklung</b>	
Welche Anforderungs-/ Kompetenzprofile werden an die Projektmitglieder gestellt?	
Wie wird sich die Projektgruppe entsprechend des gestellten Anforderungs-/ Kompetenzprofils im Laufe des Projektes qualifizieren (aus-, fort- und weiterbilden)?	
Welches sind die qualitätsrelevanten Bereiche des Projektes? Welches sind die zu erreichenden Qualitätsziele?	
Welche Maßnahmen werden zur Erreichung der Qualitätsziele geplant?	
Wie soll das Erreichen der Qualitätsziele überprüft und dokumentiert werden?	
Welche Indikatoren der Nachhaltigkeit sollen herangezogen werden?	
<b>Evaluation</b>	
Welche Maßnahmen und Zwischenziele sollen evaluiert werden?	
Nach welchen Methoden soll wann evaluiert werden?	
Wie sollen die Resultate der Evaluation verwendet werden?	
Wer trägt welche Verantwortlichkeit für die Evaluation?	
<b>Dokumentation und Erfahrungstransfer</b>	
Wie soll das Projekt dokumentiert werden? (Was, wie, von wem?)	
Mit wem, wie oft, zu welchem Anlass soll ein (Erfahrungs)transfer stattfinden?	
Welche Ergebnisse/ Erfahrungen werden wann, von wem, auf welche Weise und in Bezug auf welche Zielgruppe verbreitet?	
<b>Öffentlichkeitsarbeit</b>	
Welches Konzept liegt für die Projekt-Öffentlichkeitsarbeit vor?	
<b>Ressourcen</b>	
Welche materiellen Ressourcen sind für das Erreichen der Projektziele notwendig?	
Welche personellen Ressourcen sind für das Erreichen der Projektziele notwendig?	
Welche Infrastruktur ist für das Erreichen der Projektziele notwendig?	
Welche finanziellen Ressourcen sind für das Erreichen der Projektziele notwendig?	

<b>Vernetzung und Partizipation</b>	
Wie soll die Zielgruppe „Schüler/innen“ in das Projekt einbezogen werden?	
In welcher Weise werden Lehrer/innen in das Projekt einbezogen?	
In welcher Weise werden Eltern in das Projekt einbezogen?	
Welche Zusammenarbeit wird mit weiteren Institutionen, Personengruppen und/ oder einzelnen Personen innerhalb und außerhalb der Schule angestrebt?	
<b>Vertragliche Regelungen</b>	
Wie sind die von den Coaches zu erbringenden Leistungen für Aus- und Fortbildung, Teambesprechungen, Projektbetreuung u.ä. geregelt? (z.B. Décharges, Stundenplan)	
Wie sind die von den Mediator/innen zu erbringenden Leistungen für Aus- und Fortbildung, Mediationen, Team- und Projektbesprechungen u.ä. geregelt? (z.B. Stundenpläne)	
Welches sind die Eckpfeiler der externen Projektbegleitung?	
<b>Zeitplan und Meilensteine</b>	
Welchen zeitlichen Rahmen gibt sich das Projekt?	

### Checkliste

- Das Konzept ist in sich konsistent (Theorien, Strategien, Maßnahmen und Ziele)
- Die Ausgangslage ist kurz und präzise dargestellt (Ist-Zustand, Bedarf/ Bedürfnis, Relevanz)
- Es gibt operationalisierte Ziele mit Strategien und Maßnahmen
- Der Zeitplan ist realistisch und mit Meilensteinen versehen
- Es gibt eine passende Projektorganisation
- Das Budget ist realistisch
- Die vorhandenen Kompetenzen sind dargelegt

Die Vorlage des Projektkonzeptes zeigt auf, dass eine ganze Reihe an Punkten bereits bei Projektbeginn zu klären sind. In den kommenden Kapiteln sollen diese Punkte schwerpunktmäßig behandelt werden.

## 4. PROJEKTZIELE

Ein Ziel ist ein gedanklich vorweggenommener Soll-Zustand, der:

- in der Zukunft liegt,
- konkret sein soll (operational formuliert, eindeutig feststellbar, messbar, klar und verständlich),
- positiv formuliert ist und dessen Erreichen erwünscht wird,
- anspruchsvoll und unter eigener Verantwortung erreichbar ist,
- durch Handlung erreicht wird.

### a. Zielfelder beachten

- Persönliche Ziele
- Team- bzw. Gruppenziele
- Projektziele

**b. Zielarten differenzieren**

- Standardziele (Erhalt, Absicherung)
- Leistungsziele (Veränderung, Verbesserung)
- Innovationsziele (echte Neuerung)

**c. Zielformulierung klar treffen**

- Zielinhalt (was?)
- Zielumfang (wie viel?)
- Zielgebiet (wo?)
- Zielfrist (wann?)
- Zielverantwortung (wer?)

**4.1 „SMARTER“ PROJEKTZIELE**

Projektziele sind dann gut formuliert, wenn sie den SMART-Kriterien genügen:

- **S**pezifisch
- **M**ess-/überprüfbar
- **A**nspruchsvoll / Attraktiv
- **R**ealistisch
- **T**erminiert

**Spezifisch**

Unspezifisch	Spezifisch
<i>Die Coaches treffen sich nach Bedarf.</i>	<i>Die Coaches treffen sich regelmäßig 14tägig und zwar dienstags von 14.00 bis 15.00Uhr</i>
<i>Die Jugendlichen wissen mit Konfliktsituationen umzugehen.</i>	<i>Die Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule wissen, was Peer-Mediation bedeutet und greifen auf diese in Konfliktsituationen zurück.</i>

**Messbar**

Es bedarf (messbarer) Indikatoren, die Auskunft darüber geben können, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden oder nicht. Die Indikatoren, die den Erfolg des Projektes kennzeichnen und messbar machen, gilt es früh genug zu benennen. Die Indikatoren machen zudem den Projekterfolg greifbar und fördern somit die Motivation für die Projektarbeit, da die gemachte Arbeit nachvollziehbar wird:

Ziel	Mögliche Indikatoren
<i>Die Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule wissen, was Peer-Mediation bedeutet und greifen auf diese in Konfliktsituationen zurück.</i>	<i>Z.B. 2/3 der Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule sind fähig, am Ende des Projekts darzulegen, was Peer-Mediation bedeutet. Sie vermögen die einzelnen Phasen eines Mediationsgespräches zu unterscheiden und in Konfliktgesprächen anzuwenden.</i>
	<i>Die Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule suchen bei Streitigkeiten untereinander Mediator/innen zur Streitschlichtung auf.</i>
	<i>Das Kommunikationsverhalten der Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule hat sich aus Sicht der Klassenlehrer/innen positiv entwickelt. Sie hören vermehrt zu und lassen ihre Mitschüler/innen ausreden.</i>

**Anspruchsvoll**

Es sind Anstrengungen nötig, um das Ziel zu erreichen:

Anspruchsarm	Anspruchsvoll
<i>Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule haben an der Ausbildung zum/zur Mediator/in teilgenommen.</i>	<i>In jedem Schuljahr haben mindestens 8 Schüler/innen des Cycle inférieur unserer Schule an der Ausbildung zum/zur Mediator/in teilgenommen und sind befähigt, kompetent und selbstverantwortlich Mediationen durchzuführen.</i>

## **Realistisch**

Ein Projektziel muss realistisch sein. Es muss entsprechend vorhandener Ressourcen (finanzielle, materielle, zeitliche, personelle) erreichbar sein.

## **Terminiert**

Projektziele sind in einem Terminplan angeführt, der vorgibt, welches Ziel bzw. Zwischenziel (Projektetappe/ Meilenstein) bis wann zu erreichen ist.

### **4.2 ZIELANALYSE**

Folgende Fragen liefern Ihnen Anhaltspunkte für die Zielanalyse:

- Welche Aufgabe ist uns gestellt?
- Welches Problem liegt vor?
- Worunter leiden wir?
- Inwiefern müsste etwas verändert werden?
- Wann sollte dies verändert werden?
- Welche Lösungsschritte gibt es?
- In welchem Zusammenhang stehen die Teillösungen?
- Wo liegen die Grenzen der Aufgabe?
- Was wäre ein befriedigender Zustand?
- Was muss unter allen Umständen vermieden werden?

Verstehen wir jetzt gut genug, was wir machen sollen, um unsere Aufgabe benennen zu können?

### **4.3 ZIELE AUF DER ZEITACHSE**

- Wo will ich / wollen wir hin?
- Was habe ich / haben wir bisher daran getan? (Vergangenheit, Ressource)
- Wo stehe ich / stehen wir heute? (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse)
- Was bleibt zu tun? (Lösung, Handlungsorientierung)
- Was bedeutet das für mich / für uns? Welche Veränderungen stehen an?
- Was ist der Preis der Veränderung?
- Wie genau muss ich / müssen wir vorgehen? (Entwurf des Weges)

Eine Aufgabe sollte immer so formuliert sein, dass zweifelsfrei feststeht, wann der Auftrag erledigt ist bzw. das Ziel erreicht ist! Nach der Definition der Aufgabe/ des Ziels sollen die für den Erfolg entscheidenden Faktoren festgelegt werden.

Die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Ziel finden, diskutieren, definieren und formulieren, damit ein klares Aufgaben- und Zielverständnis das Team leiten kann.

***Es genügt nicht, dass mehrere Leute an einem Strang ziehen. Sie sollten auch in die gleiche Richtung ziehen!***

## **5. PROJEKTPLANUNG**

### **5.1 WAS IST PLANUNG?**

Planung ist die gedankliche Vorwegnahme zu realisierender Vorhaben.

Innerhalb eines Projektes ist die Planung daher als ein sachgerechtes und rationelles Zusammenwirken von Mensch, Maschine, Ort und Zeit zu verstehen, mit der Intention, diese Faktoren miteinander zu verknüpfen und sie überschaubar zu machen.

**5.2 VORTEILE DER PLANUNG**

- Sie zwingt zum systematischen Durchdenken der Zusammenhänge,
- sie bietet Information an, die allen Beteiligten zur Verfügung steht und somit Transparenz verschafft,
- sie ermöglicht sachgerechte Steuerung des Projektablaufs, sowie die Überwachung von Terminen, Kosten und Kapazitäten,
- sie ermöglicht auftretende Abweichungen und Engpässe frühzeitig zu erkennen und zu analysieren, daher können Gegenmaßnahmen rechtzeitig eingeleitet werden.

**5.3 PLANUNGSPHASEN**

- Ausgangspunkt der Planung sind die Anforderungen des Auftraggebers (an Form und Inhalt von Produkten, Tätigkeiten), die Projekt-Idee
- Voruntersuchung
- Zieluntersuchung
- Grobkonzept
- Feinkonzept
- Ergebnis einer jeden Planung ist der Projektplan

**5.4 PLANUNGSAUFGABEN**

- Projektstrukturplanung (der Projektstrukturplan bietet ein einfaches, übersichtliches, doch vollständiges Bild von den Arbeiten, die für das Erreichen des Projektziels notwendig sind. Der Projektstrukturplan ist die hierarchische Ordnung von Arbeitsabschnitten, die sich wiederum in Arbeitsschritte gliedern lassen. Zweckmäßig lässt sich diese Hierarchie graphisch darstellen → Netzplan.)
- Projektorganisationsplanung
- Aufwandsplanung
- Personalplanung
- Ausbildungsplanung
- Kostenplanung (Personal, Betriebsmittelaufwand, Reiseaufwand, Materialaufwand, Mieten, fremde Dienstleistungen)
- Kapazitätsplanung (Sind zu einem bestimmten Zeitpunkt Personal, Material, ... in der genügenden Qualität und Menge für die benötigte Zeit an einem bestimmten Ort verfügbar?)
- Terminplanung:
 

Gesamtprojekt:	Projektkalender, Anfangszeitpunkt, Endzeitpunkt, Gesamtdauer
Teilschritte:	Anfangszeitpunkt, Endzeitpunkt, Vorgangsdauer [min./max.], Meilensteine, Schlüsselvorgänge
- Krisenplanung (siehe Planabsicherung)

**5.5 PLANABSICHERUNG**

- Ermittlung kritischer Planteile
- mögliche Abweichungen (potentielle Probleme) für die kritischen Planteile festlegen, nach Wahrscheinlichkeit und Tragweite beurteilen, Bewertung)
- denkbare Ursachen für die möglichen Abweichungen (potentielle Probleme) finden
- Maßnahmen:
 

vorbeugende Maßnahmen gegen Ursachen
Eventual-Maßnahmen sollen die Auswirkungen mildern
- Warn- und Meldesystem aufbauen



## **6. PROJEKTINFORMATION**

### **6.1 VORTEILE DER PROJEKTINFORMATION**

- Wissen und Erfahrungen lassen sich besser nutzen
- laufende Information über den Projektverlauf motiviert die Projektmitglieder. Die Projektmitglieder müssen sich zu jedem Zeitpunkt einen Überblick über den Stand des Projektes verschaffen können, deshalb sind Informationen stets offen zu halten
- Probleme sind allen zugänglich, was das Vertrauen fördert und die Wahrscheinlichkeit einer schnelleren Lösung begünstigt

### **6.2 PROJEKTINTERNE INFORMATION**

- die gesamten Planungsunterlagen
- die Arbeitsaufträge an die Projektmitarbeiter/innen
- die Rückmeldungen an die Projektleitung
- die Zusammenfassung der Rückmeldungen durch die Projektleitung

### **6.3 PROJEKTEXTERNE INFORMATION**

Projektexterne Informationen sind jene Informationen, die von der Projektleitung nach außen getragen werden, etwa an Auftraggeber/innen, Kollegium, Fachausschüsse, Eltern, andere Schulen, Ministerium, etc ... Dabei sind besonders Statusberichte, Präsentationen und Abschlussberichte zu erwähnen.

Ziele der projektexternen Information:

- die Erreichung der geplanten Projektergebnisse bezüglich Termine, Kosten und Leistung zu unterstützen,
- die notwendigen Entscheidungen dadurch zu erleichtern, dass alle erforderlichen Kriterien schnell zur Verfügung stehen und ihre Auswirkungen abgeschätzt werden können.

### **6.4 ANFORDERUNGEN AN DAS INFORMATIONSWESEN**

- die Informationen müssen vollständig und wahr sein,
- die Informationen müssen rechtzeitig und regelmäßig zur Verfügung stehen,
- die Informationen müssen vergleichbar, klar, verständlich und übersichtlich sein.

### **6.5 PLANUNG DES INFORMATIONSWESENS**

#### **a. Informationswege:**

Bei der Planung des Informationsweges ist festzuhalten:

- wer,
- welche Information,
- wie (verbal, schriftlich) und
- wann (Termin, Frequenz) an
- wen (Verteiler, Kollege/in) weitergeben soll.

#### **b. Informationsart:**

Bei der Informationsart unterscheidet man zwischen verbalen (Einzelgespräche, Vorträge, Besprechungen, Reviews) und schriftlichen (Meldungen, Protokolle, Statusberichte, Abschlussberichte, sonstige Veröffentlichungen) Informationen. Im Zeitalter der „Neuen Medien“ sind sicherlich auch audiovisuelle Informationsträger zu berücksichtigen, bzw. im schriftlichen Bereich Fax- und Email-Sendungen. Nicht zu vergessen sind in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen Benachrichtigungen per SMS.

**c. Informationshäufigkeit:**

Die Informationshäufigkeit hängt vor allem von der Art und dem Umfang der zu erledigenden Aufgaben ab. Rückmeldungen der Projektmitglieder an die Projektleitung können etwa wöchentlich gemacht werden. Statusberichte von der Projektleitung an Externe etwa monatlich. Hier ist es schwer, abstrakte Zeitabstände festzulegen, da diese projektabhängig zu fixieren sind.

*Die Planung des Informationswesens soll schriftlich fixiert werden.*

**7. PROJEKTKOSTEN**

An dieser Stelle werden herkömmliche Kostenfaktoren aufgelistet, welche in der Regel bei Projekten anfallen können. Die hierbei angeführten Kostenposten zeigen auf, dass Projekte einerseits Geld kosten, auch wenn dies das eine oder andere Projektmitglied nicht so direkt sieht. Andererseits soll dargelegt werden, dass neben den Materialkosten auch eine ganze Menge an Personal vonnöten ist, d.h. es Menschen braucht, die das Projekt durchführen. Beides muss finanziert werden.

**a. Personalkosten**

- Projektmitarbeiter/innen
- Technisches Personal (EDV, Video, ...)
- Sekretariat
- sonstiges Personal

**b. Reise-/ Aufenthalts-/ Lebensunterhaltungskosten (Diäten)**

- für Austauschtreffen mit anderen Schulen im In- und Ausland
- externe Projektbegleitung
- Fortbildungsaufenthalte
- Referent/innen

**c. Technologisches und anderes Ausrüstungsmaterial**

- Kauf, Miete bzw. Leasing von Ausrüstung, Technologie, Software
- Angabe von: Erwerbsdatum, Kosten, anteilige Verwendung (Abschreibungsfaktor) für Projekt, z.B. PC, Notebooks, Drucker, Videokamera, ...

**d. Allgemeine Verwaltungskosten**

- Telefon, Fax, E-mail (Internet), Porti
- Bürobedarf
- Fotokopien
- Versicherungen

**e. Beratungskosten**

- Fachberatung, Supervision
- Projektbegleitung

**f. Aus- / Fort- und Weiterbildungskosten**

- Saalmiete, Hilfsmittel
- Vortragende
- Unterlagen, Kopien

**g. Werbungskosten**

- Gesamtkosten zur Herstellung von: Video, Film, Tonkassetten, Software, CD-ROM, gedrucktes Material, sonstiges ... Text, Layout, Material, ... Vertriebskosten
- Saalmiete (bei Konferenz, Symposium, Tagung)

**h. Andere Kosten**

- Evaluation
- Betriebskosten für Projekträumlichkeiten
- Arbeitsmaterial

## 8. PROJEKTEVALUATION

Bei der Evaluation geht es darum, das Gesamtprojekt bzw. Teile des Projektes systematisch auf ihre lösbaren und unlösbaren Aspekte zu durchforsten und betroffenenadäquat zu dokumentieren. Es gilt dabei den Wert von Programmen, Prozessen oder Produkten zu bestimmen. Und zwar mit dem Ziel, diese zu verbessern, zu steuern (**formative Evaluation**) oder zu überprüfen, zu rechtefertigen, zu reflektieren (**summative Evaluation**).

Ein Projekt soll nach innen (für die Beteiligten) und/ oder nach außen (Institution, Öffentlichkeit) in seiner Entwicklung und seinen Ergebnissen vorgestellt und beurteilt werden. Es geht also in der Regel darum, zu zeigen, was das Projekt geleistet bzw. nicht geleistet hat. Es geht auch darum, dass die Projektbetroffenen ihr Tun selbstkritisch überprüfen können.

Wenn Maßnahmen evaluiert werden sollen, gilt es von Anfang an zu klären, wem diese Arbeit zugeteilt wird und mit welcher Entscheidungsgewalt und Verantwortung diese Personen ausgestattet sind. In diesem Zusammenhang gilt es auch zu klären, ob eine Selbst- oder/ und eine Fremdevaluation durchgeführt werden soll.

**Selbstevaluation** ist die datenstützende Selbstvergewisserung der an der Schule Tätigen mit dem Ziel die Qualität am Standort weiterzuentwickeln. Auftraggeber/innen und Träger/innen sind die Akteure am Schulstandort. Sie entscheiden auch über den schulinternen Umgang mit Daten und Ergebnissen.

Selbstevaluation kann externe Komponenten (z.B. Einbeziehung „kritischer Freunde/ Freundinnen“, Auslagerung von Teilaufgaben u.ä.) enthalten.

**Fremdevaluation** ist die Ergänzung der Innensicht der Schule durch eine Außenperspektive ... Auftraggeber/innen und Träger/innen der Evaluationsmaßnahme sind Personen/ Institutionen außerhalb der einzelnen Schule ... Die Abstimmung des Evaluationsvorhabens mit den Beteiligten an der Schule erhöht die Entwicklungschancen am Standort. Fremdevaluation kann sich auf interne Komponenten (Schulprogramm, Methoden und Ergebnisse der Selbstevaluation ...) beziehen.<sup>2</sup>

### 8.1 DURCHFÜHRUNG

Bei Beginn des Projektes gilt es eine Reihe von Leitfragen zu klären, wenn eine Evaluation beabsichtigt wird:

- „Wann und wie überprüfen wir, ob wir uns in die gewünschte Richtung bewegen?
- Nach welchen Kriterien und aufgrund welcher Indikatoren beurteilen wir die Ergebnisse?
- Welcher Methoden und Instrumente wollen wir uns bedienen?
- Wie schützen wir uns gegenüber 'Betriebsblindheit'?
- Was geschieht mit den Daten und Ergebnissen?“<sup>3</sup>

In anderen Worten, ab Projektanfang gilt es alle beabsichtigten Ergebnisse des Projektes möglichst konkret aufzuschreiben („Soll-Werte“, zu erreichende Projektziele) und ebenso alle Schritte und konkrete Teilergebnisse (Zwischenziele). Hierzu sollen alle möglichen Dinge - auch jene, die einem zunächst überflüssig oder zu simpel vorkommen - gesammelt werden. Diese Liste ist meist zu Anfang des Projektes nicht komplett, sondern wächst mit dem Projekt und wird mit der Zeit präzisiert und konkretisiert. Die aufgelisteten Teilergebnisse lassen sich zunehmend nach Prioritäten ordnen, sowie hierarchisch gliedern.

Damit bei Projektende Daten vorliegen, müssen diese ab Projektbeginn gesammelt werden. Nur diese Daten können aufzeigen, in welcher Weise die beabsichtigten Ergebnisse erreicht

<sup>2</sup> vgl. SCHRATZ Michael/ IBY Manfred/ RADNITZKY Edwin; Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente; Weinheim und Basel 2000, 89

<sup>3</sup> SCHRATZ u.a. 2000, 88

bzw. nicht erreicht wurden. Ebenso werden Sitzungsprotokolle, Anwesenheitslisten, Kontakte, produzierte Materialien dokumentiert. Hilfreich kann hierbei ein Projekttagbuch sein. Bei längerfristigen Projekten empfiehlt es sich, diese in Projektabschnitte zu zerlegen und jeweils am Ende eines Abschnitts die gesammelten und dokumentierten Daten zu vergleichen, zu bewerten und zu reflektieren. Bei Nichterreichen von Zielen wird nach Ursachen zu suchen sein, und Verbesserungsvorschläge werden gemacht. Die Ziele sollen in diesem Fall nochmals überprüft werden, ob sie überhaupt erreichbar und noch erwünscht sind. Eine Beurteilung der Zielerreichung kann jedoch nur erfolgen, wenn zu Projektanfang Indikatoren für die Zielerreichung (den Erfolg) bestimmt und formuliert worden sind. Indikatoren bezeichnen:

- a) die Beurteilungsdimensionen der Zielerreichung,
- b) die Höhe des Anspruchsniveaus, ab welchem man am Ende von einem Erfolg sprechen möchte.

Wer zu Projektanfang keine Ziele bzw. Indikatoren festlegt, riskiert in die Lage des Wanderers zu geraten, von dem gesagt wird: „Wer nicht weiß, wohin er will, dem sind alle Wege recht“. Gar schlimmer noch: Am Ende des Projektes können Personen auftauchen, die ihre eigenen Erfolgskriterien vorgeben, nach denen sie das Projekt beurteilen. Diese müssen jedoch keinesfalls mit dem Projekt übereinstimmen. Eine Rechtfertigungstour nimmt nun ihren Lauf. Nein danke!

Des Weiteren ist die Bestimmung von Indikatoren auch stark mit der Wahl der Evaluationsmethoden (standardisierter Fragebogen [vorher-nachher]; Interview [retrospektive Einschätzung]; systematische Beobachtung; Protokollieren von Selbst- und Fremdbewertungen in einer abschließenden Gruppendiskussion; etc ...) gekoppelt. Es empfiehlt sich, mehrere Methoden zu kombinieren, die unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Sachverhalt zulassen.

Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle noch, dass es bei der Evaluation nicht darum gehen soll, ein Projekt zu beschönigen (genau, wie es nicht ausschließlich darum gehen kann, nur die negativen Seiten aufzuzählen.) Aufgrund der im Laufe des Projektes gemachten Erfahrungen und konkreter, messbarer Zielindikatoren können zu Projektende Bewertungen leichter gemacht werden: Man hat ja hoffentlich dazugelernt, man sieht und wertet Dinge anders als zu Projektbeginn. Dies sollte man auch im Evaluationsbericht nicht verbergen. Auch Veränderungen im Projektverlauf sollen nicht verheimlicht, sondern offengelegt werden. Solche Änderungen - aufgrund neuer und besserer Einsichten - gehören dazu, sie geben Zeugnis für den Lernprozess im Projekt.

BEYWL hat anerkannte Standards und Leitprinzipien der amerikanischen Evaluation ins Deutsche übertragen und verweist darauf, dass eine sorgfältige Evaluation von Programmen, Projekten und Materialien vier grundlegende Eigenschaften aufweisen sollen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit.<sup>4</sup> Sichertgestellt werden soll, dass durch:

- die Nützlichkeitsstandards, eine Evaluation sich an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluationsnutzer/innen ausrichtet,
- die Durchführbarkeitsstandards, eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst sein wird,
- die Korrektheitsstandards, eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird und dem Wohlergehen der in die Evaluation einbezogenen und auch der durch die Ergebnisse betroffenen Personen gebührende Aufmerksamkeit widmet,
- die Genauigkeitsstandards, eine Evaluation über die Güte und/ oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringen und vermitteln wird.

<sup>4</sup> BEYWL Wolfgang; Anerkannte Standards und Leitprinzipien der amerikanischen Evaluation; in: HEINER Maja (Hg.); Qualitätsentwicklung durch Evaluation; Freiburg im Breisgau 1996, 85-107

### 8.1.2 Instrumente der Dokumentation

Dokumentation ist das Sammeln, Sichten, Ordnen, Speichern und zur Verfügung stellen von Informationen über thematische Gegebenheiten. Ein einzelnes Blatt mit Aufgezeichnetem kann genauso eine Dokumentation darstellen, wie eine gesamte Bibliothek, eine Sammlung von Dokumenten.

Die Definition von Dokumentation soll durch zwei Lexika-Zitate vertieft werden:

1. „Dokumentation besteht im Erfassen, Ordnen und Aufschließen von Dokumenten sowie deren Bereitstellung für Zwecke der Information.“ (Brockhaus)
2. „Dokumentation ist die Sammlung und Speicherung, Ordnung und Auswahl, Verbreitung und Nutzbarmachung von Informationen, v.a. sofern sie in Dokumenten aller Art enthalten sind. Zu diesen gehören nicht nur Veröffentlichungen, sondern auch Filme, Lochkarten, Museumsgegenstände, Akten usw. Heute wird Dokumentation [...] vom Benutzer, das heißt von der Information als dem Ziel der Dokumentation her gesehen.“ (Meyers-Lexikon)

#### 8.1.2.1 Protokolle

Ein Protokoll ist eine förmliche Niederschrift über den Verlauf und die Ergebnisse einer Tagung, Sitzung oder Verhandlung. Grundlage sind die während des Ablaufes aufgenommenen Sachverhalte<sup>5</sup>. Damit dient das Protokoll dazu, Informationen, die bei Sitzungen, Tagungen, Seminaren u.ä. erarbeitet werden festzuhalten und auch dritten zugänglich zu machen. Das Protokoll kann verschiedene Zwecke erfüllen. Es kann als

- Gedächtnisstütze
- Grundlage für die Dokumentation
- Kontrollinstrument und
- Beweismittel dienen.<sup>6</sup>

In der Praxis wird eine Person aus dem Teilnehmerkreis mit der Führung des Protokolls beauftragt. Hierbei gilt zu bedenken, dass aktiv Mitwirkende oft nicht in der Lage sind, genügend Objektivität aufzubringen und darüber hinaus sie durch das Führen der Mitschrift einen Großteil der Konzentration verlieren, so dass sie dem Inhalt der Sitzung, Besprechung oder (allgemein) Veranstaltung nur teilweise folgen können.

Praxis ist ebenso, dass die Protokollführung oft abwechselnd verteilt wird (bei jeder Sitzung wechselt der/die Protokollant/in), somit kommen alle Beteiligten einmal an die Reihe, das Protokoll zu schreiben. Dies hat zur Folge, dass die oft als lästig eingestufte Schreibearbeit aufgeteilt wird, doch damit kaum eine qualitative Einheit der Protokolle erzielt wird. Festzuhalten ist, dass es wichtig ist, trotz dieser Verschiedenheit Kontinuität und Vergleichbarkeit zu sichern.

Die Beschäftigung einer eigens ausgebildeten Kraft, die sowohl Kurzschrift beherrscht, als auch in das jeweilige Sachgebiet eingearbeitet ist und somit Wesentliches von Unwesentlichem schon bei der Informationsaufnahme trennen kann, kann aus Kostengründen nur selten in Anspruch genommen werden.

An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass in manchen Projekten eine externe Projektbegleitung bzw. -beratung vorgesehen ist. Es ist jedoch verfehlt, diesen Posten in ein Projektsekretariat umfunktionieren zu wollen (auch wenn es für manche Beteiligten sehr praktisch wäre, hätte man doch so auf einfache Weise eine Person gefunden, welche die „lästige“ Schreibearbeit übernimmt).

<sup>5</sup> JONAS Renate; Effiziente Protokolle und Berichte; Renningen 1995, 2

<sup>6</sup> JONAS 1995, 5

## Protokollarten

Protokolle werden grundsätzlich in 2 Arten gegliedert, in

- Verlaufsprotokolle, die den Verlauf einer Veranstaltung festhalten und
- Ergebnisprotokolle, die nur die Ergebnisse dokumentieren.

Welche Protokollart zu wählen ist, hängt von gegebenen Vorschriften oder dem späteren Zweck ab.

a. **Verlaufsprotokolle** kann man in drei Arten unterteilen:

### **Wörtliche Protokolle**

werden vor allem in politischen, oder juristischen Bereichen eingesetzt, wo jedes Wort von Bedeutung sein kann. Daher müssen auch immer Angaben zum/zur Sprecher/in vorhanden sein. Beispiele sind Parlamentsdebatten oder Gerichtsverhandlungen.

### **Ausführliche Protokolle**

werden vor allem in der Wirtschaft und Verwaltung verwendet. Der Ablauf von Verhandlungen und der Meinungsbildungsprozess sind genau nachvollziehbar, Wesentliches muss von Unwesentlichem getrennt werden. Die Beiträge müssen nicht wörtlich wiedergegeben werden, sondern können - sachlich richtig und objektiv - frei formuliert werden.

Wichtig ist auch hier, den Namen jedes/jeder Sprechers/in anzuführen. Beispiele, wo ausführliche Protokolle erstellt werden, sind u.a. Mitarbeiterbesprechungen, Tagungen und Kongresse.

### **Kurzprotokolle**

werden anstelle von ausführlichen Protokollen verwendet, wenn die Sache und nicht der/ die Sprecher/in im Vordergrund steht. Der Verlauf wird nicht ausführlich geschildert, sondern in komprimierter Form – Ausgangslage, zusammengefasste Diskussionsbeiträge, Ergebnisse – festgehalten. Die Formulierung erfolgt sehr knapp, teilweise auch nur in Stichworten.

b. **Ergebnisprotokolle**

sind die kürzeste Art zu protokollieren. Auf die Beschreibung des Verlaufs wird gänzlich verzichtet, es werden nur die Ergebnisse wörtlich aufgeschrieben, oder auf Tonband gesprochen.

Für alle Protokollarten gilt, dass der/ die Protokollführer/in zur Unterstützung den Verlauf einer Verhandlung mitschreibt (festhält), damit später keine Lücken auftauchen. Wörtlich angeführte Beiträge können im Nachhinein durch die anderen Projektgruppenmitglieder kontrolliert und überarbeitet werden. In der Praxis dient der erste Punkt der Tagesordnung bei der nächsten Sitzung der Abnahme des letzten Protokolls. Bei wichtigen Anlässen kann für das Erstellen von Ergebnisprotokollen auch die Aufnahme mittels eines Diktiergerätes herangezogen werden.

### **8.1.2.2 Bericht**

Ein Bericht ist eine nachträglich verfasste Niederschrift über den Verlauf einer Tagung, Sitzung, Verhandlung oder eines Projektes. Der Bericht dient somit als:

- Protokollersatz
- Gedächtnisstütze
- Informationsinstrument und
- Ideenspeicher<sup>7</sup>

<sup>7</sup> JONAS 1995, 5

Der Bericht wird nicht von einem/ einer Protokollanten/in während der Veranstaltung aufgenommen, sondern im Nachhinein aus Notizen und dem Gedächtnis erstellt. Ein Bericht kann in sehr vielen verschiedenen Formen ausfallen. Der Bericht verlangt bei weitem nicht so strenge Formalitäten wie das Protokoll.

#### Unterscheidung zwischen Bericht und Protokoll

Protokoll	Bericht
<i>Der Sachverhalt wird während der Veranstaltung aufgezeichnet.</i>	<i>Der Sachverhalt wird nach der Veranstaltung aufgezeichnet.</i>
<i>Die Darstellung muss objektiv sein.</i>	<i>Es können auch subjektive Eindrücke festgehalten werden. Vorschläge und Schlussfolgerungen des/ der Verfassers/in können einfließen.</i>
<i>Folgt in der Regel formal strengeren Anforderungen.</i>	<i>Es sind weniger formale Anforderungen zu beachten.</i>
<i>Protokolle sind mindestens für alle Teilnehmer/innen, oft auch für einen weiteren Kreis bestimmt.</i>	<i>Berichte sind entweder nur für den/ die Verfasser/in oder für ausgewählte andere Personen bestimmt.</i>
<i>Da es sich um wichtige Dokumente handelt, werden sie archiviert.</i>	<i>Berichte werden zunächst abgelegt. Nach Erfüllung des Zwecks können sie vernichtet werden.</i>

### Beispielvorlage für ein Sitzungsprotokoll

Projekt:	Datum:
Leitung:	Protokollant/in
Anwesende:	
von : Uhr bis : Uhr	
<i>Folgende Themen standen auf der Tagesordnung:</i>	
1.	
2.	
3.	
Sonstiges	
<i>Folgende Themen wurden besprochen</i>	
1. - Thema/ Aktivitäten	
- Kontakte / Zusammenarbeit	
- Probleme /Schwierigkeiten	
2. ...	
3. ...	
<i>Getroffene Entscheidungen (in Stichworten)</i>	
zu 1.	
zu 2.	
zu 3.	
<i>Aufgabenverteilung und Zeitplan</i>	
zu 1. Wer macht was wann mit wem?	
zu 2. Wer macht was wann mit wem?	
zu 3. Wer macht was wann mit wem?	
<i>Terminkalender (nächste Termine – wo, wann (Datum, Uhrzeit) evtl. Tagesordnung?</i>	



### 8.1.2.3 Projekttagbuch

Als einfachstes Instrument ein Projekt zu dokumentieren, kann ein Projekttagbuch geführt werden. Hierin wird der Prozessverlauf des Projektes chronologisch festgehalten. Dies kann sowohl in Wort und/ als auch in Bild erfolgen. Wichtig ist, dass von Anfang an festgelegt wird, wer das Projekttagbuch führen soll, so dass sichergestellt wird, dass etwas festgehalten wird und dass eine gemeinsame Diskussion darüber geführt wird, was niedergeschrieben oder auch fotografiert/ gefilmt werden soll.

Bei Projektende können Protokolle, Berichte und Projekttagbuch einer Auswertung zugeführt und in einen Evaluationsbericht eingearbeitet werden.

Der **Evaluationsbericht** enthält folgende Teile:

1. kurze Projektbeschreibung
2. beabsichtigte Ergebnisse
3. datenbegründete Beschreibung, was getan wurde
4. Vergleich der Absichten und des Erreichten – Bewertung
5. kritische Reflexion: Wie geht es weiter? Was haben wir gelernt?
6. Materialanhang

### 8.1.3 Instrumente der Evaluation

Für die Evaluation steht eine große Palette an Methoden und Instrumenten zur Verfügung, die SCHRATZ u.a. in fünf Kategorien einteilen:<sup>8</sup>

- schriftliche Formen der Erhebung und Reflexion: Fragebögen, Tests, Fallstudien, Schüler/innen-Aufsätze, Tagebuchaufzeichnungen,
- mündliche Kommunikation: verschiedene Arten von offenen/ halboffenen/ strukturierten Gesprächen und Interviews,
- Beobachtungsverfahren: teilnehmende Beobachtung, kollegiale Hospitation mit Hilfe von Protokollen, Notizen, Tonband, Video-Aufzeichnungen,
- nonverbale/ spielerische Zugänge mit gestalterischer Komponente: Rollenspiele, themenzentrierte Plakate, Raum-Soziogramme, Foto-, Video-Reportagen, Hörbilder, ...
- Sammlung, Aufarbeitung, Analyse und Vergleich bereits vorliegender Daten: Statistiken, Noten, Protokolle, Aufzeichnungen, Unterrichts- und Service-Angebot, Jahresberichte, Zeitungsartikel, ...

All diese Verfahren sind aber wenig effektiv und effizient, wenn sie – neben dem Faktor fachlich kompetenten Einsatzes – die folgenden Faktoren nicht berücksichtigen bzw. auf die gestellten Fragen nicht wenig zufriedenstellende Antworten liefern.<sup>9</sup>

Eine gute Evaluation ...

... hat einen positiven Zweck.

*Weshalb wird sie durchgeführt? Wessen Evaluation ist es? Wer gewinnt dadurch?  
Was soll sie bewirken?*

... hat klare Zielsetzungen darüber, was evaluiert werden soll.

*Was will die Schule erreichen? Was sind die Erwartungen?*

... weist Indikatoren auf, nach denen Prozesse und Produkte bewertet werden können.

*Woran kann man ablesen, ob ein Kriterium erfüllt wird? Was kann als „Beweis“ gelten?*

... beruht auf dem Einsatz stimmiger Methoden, wobei die Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Ergebnis eines der wichtigsten Erfolgskriterien ist.

*Welche Methoden sind für die erwarteten Ziele brauchbar? Wie lassen sich die zu erwartenden zusätzlichen Belastungen in Grenzen halten?*

<sup>8</sup> SCHRATZ u.a. 2000, 90

<sup>9</sup> SCHRATZ u.a. 2000, 97

... bezieht sich auf einen brauchbaren, für den Schulalltag relevanten Ausschnitt von Schulwirklichkeit.

*Welche Reichweite haben die Ergebnisse der Evaluation?*

... reflektiert unerwartete Nebenwirkungen.

*Was hat die Evaluation ausgelöst, das nicht den ursprünglichen Intentionen entspricht?*

... löst Entwicklung aus.

*Was bewirken die Ergebnisse für die Zukunft der Schule?*

#### a. Kurz-Fragebogen: „Arbeit in Projektgruppensitzungen“

Arbeit in Projektgruppensitzungen			trifft vollig zu	trifft überwiegend zu	teils, teils	trifft weniger zu	trifft nicht zu
1.	Die behandelten Themen waren für mich relevant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Arbeitsformen passten jeweils zum Inhalt und zur Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Aspekte meines Projektumfeldes wurden in angemessener Weise mit einbezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich habe für mich persönlich wichtige Impulse erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich habe mich durch die Leitung angemessen unterstützt gefühlt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wenn ich es wollte, konnte ich den Prozess durch Fragen und Wünsche mit steuern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Die Kooperation in der Gruppe hat mir gut gefallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ich habe von den anderen in der Gruppe einiges gelernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Die inhaltliche Beiträge der Leitung waren interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Die Materialien waren ansprechend und informativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Die Räumlichkeiten unterstützten die Arbeit im Projektteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Die Organisation der Sitzung ist ok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Der behandelte Stoff entsprach den vorherigen Vereinbarungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Mit Schwierigkeiten wurde aufmerksam umgegangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Mit meiner eigenen Mitarbeit bin ich zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## b. Zielscheibe

Oft geht es darum, im Rahmen eines Projektes zu einem bestimmten Punkt Daten zu gewinnen, wobei in dem Fall der Schwerpunkt nicht darauf gelegt wird, zu überprüfen, ob mit den einzelnen Übungen und Spielen einzelne Schüler/innen oder auch die Klasse sich durch diesen Tag verändert haben – meist ein unmögliches Unterfangen – sondern vielmehr, ob das, was mit den Übungen und Spielen, das was im Vorfeld vereinbart wurde – und Programm des Projekttag ist - auch „angekommen“ ist. Wenn also versucht wurde, über die einzelnen Übungen bestimmte Themen bei den Schüler/innen anzusprechen, sollte am Ende des Tages (und auch später) nachgefragt werden, inwiefern und wie sehr die in den Projektzielen erwähnten Ebenen bei den Schüler/innen Zusppruch gefunden haben.

Über das einfache Evaluationsinstrument „Zielscheibe“ können somit beispielsweise 4 Ebenen – je ein Quartal – mit jeweils 2 Punkten abgefragt werden. Bei der Zielscheibe gilt das Zentrum als der Punkt der größten Zustimmung.

Die Schüler/innen vergeben zu jedem Ausschnitt je einen Punkt (in dem nachfolgend dargestellten Beispiel also insgesamt 8 Punkte).<sup>30</sup> Die Zielscheibe kann auf einem Plakat offen aufgestellt werden, wobei die Schüler/innen nacheinander ihre Votes eintragen oder aber man gibt jeder einzelnen Person einen A4-Vordruck, sammelt diese wieder ein und wertet sie aus.

---

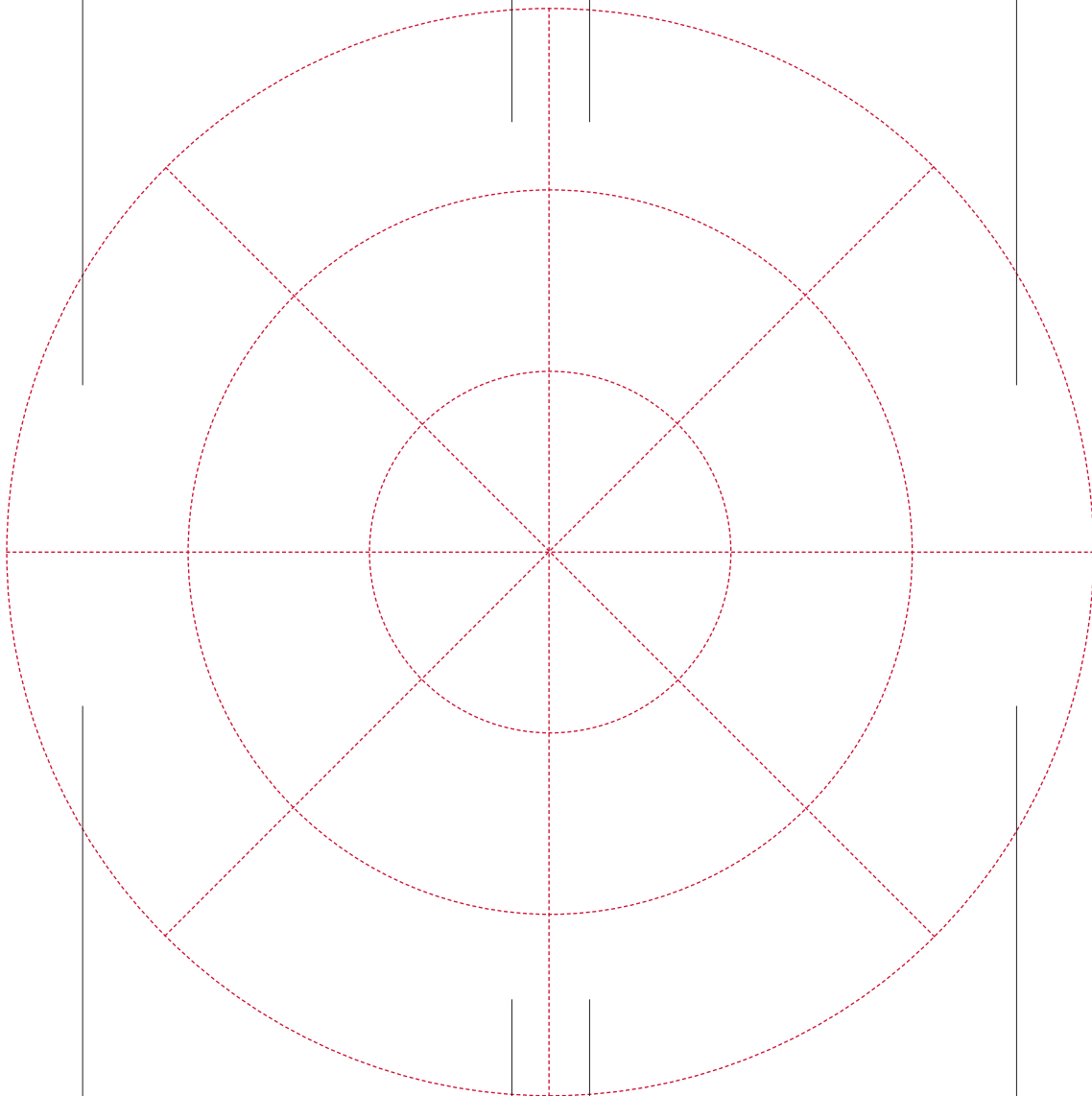
<sup>30</sup> Die nachfolgenden Beispiele sind entnommen aus: NILLES Jean-Paul/ MERSCH Léo/ van TOLEDO Monique/ WALISCH Norbert; „SpannENetz“ - Ein Projekttag zur Gewaltprävention durchgeführt am Lycée Classique Diekirch (LCD) im Schuljahr 2002/03; Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports; Luxemburg 2004 (unveröffentlichtes Manuskript)

Hast du deine Mitschüler auf eine andere Art und Weise kennen gelernt?

Hast du Regeln kennen gelernt, damit ihr als Klasse besser miteinander auskommt?

Hast du Kontakt zu Mitschülern bekommen, mit denen du vorher keinen oder kaum Kontakt hattest?

Hast du erfahren können, dass einer dem anderen helfen und die Klasse zusammenhalten soll?



Hast du etwas über deine persönlichen Stärken erfahren?

Hast du verschiedene Lösungsmöglichkeiten kennen gelernt, um mit Gewaltsituationen umzugehen?

Hast du erfahren, dass es wichtig ist, seine Gefühle auszudrücken und über sie zu sprechen?

Hast du die Möglichkeit gehabt über persönlich-konkrete Gewaltsituationen im Laufe des Tages zu reden?

### c. Hilfsblätter

**Hilfsblatt für die Evaluation des Projekttages durch Gruppenleiter/in**

KLASSE: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

- Wie verlief die Organisation des Projekttages?
- Wie war die Zusammenarbeit der Gruppenleiter/innen während der Aktion?
- Wie war die Zusammenarbeit der Schüler/innen?
- Gab es besondere Vorkommnisse im Verlauf?
- Welche Schwierigkeiten und Probleme traten während der Aktion auf?
- Wie konnten diese Schwierigkeiten gelöst werden?
- Konnten die gesteckten Ziele (Nahziele, Teilziele der einzelnen Aktionen) erreicht werden?

Schüler/innen ...	--	-	+	++
- lernten Mitschüler/innen auf andere Art und Weise kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- bekamen zu Schüler/innen Kontakt, die sie vorher kaum kannten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- konnten etwas über ihre persönliche Stärken erfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- haben erfahren, dass es wichtig ist, eigene Gefühle auszudrücken und über sie zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- bekamen die Möglichkeit, über konkrete Gewaltsituationen zu reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- haben verschiedene Lösungsmöglichkeiten kennen gelernt, um mit Gewaltsituationen umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- haben erfahren, dass es wichtig ist, einander zu helfen und dass die Klasse zusammenhält	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- lernten Regeln kennen, damit sie in der Klasse besser miteinander auskommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Konnten die Schüler/innen erreicht werden ?
- Wie viele Personen waren da?
- Wer war da? (Altersgruppen, Mädchen/Jungen etc ...)
- Wie haben die Schüler/innen reagiert?
  - auf den Projekttag allgemein
  - auf das Thema „Gewalt“
  - auf die Interaktionsspiele
  - auf die Gruppenleiter/innen
- Wie schätzen die Gruppenleiter/innen die Reaktionen und Beteiligungen der Schüler/innen ein?

**Fazit**

- Was klappte gut?
- Warum klappte es so gut?
- Was klappte weniger gut?
- Warum klappte es nicht so gut?
- Was könnte verbessert werden?

Im Anschluss an den Projekttag setzen sich die Gruppenleiter/innen zusammen und füllen gemeinsam den Fragebogen aus. Dies soll nach jedem Projekttag erfolgen, so dass über diesen Weg eine kontinuierliche und systematisierte Selbstreflexion gesichert wird.

**Liebe Schülerin, lieber Schüler,**

Du hast an einem Projekttag zum Thema Gewaltprävention in Huelmes teilgenommen. Wir möchten dich nochmals um deine Meinung bitten, wie dieser Tag von dir aufgenommen wurde. Wir würden uns freuen, wenn du uns ein paar Hinweise geben würdest.

1. Ihr habt in Huelmes Regeln aufgestellt, die euch wichtig sind, eine gute Klassengemeinschaft zu bilden.

Regeln zu ...	voll eingehalten	einiges davon eingehalten	wenig davon eingehalten	nicht davon eingehalten
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. In Huelmes habt ihr Möglichkeiten genannt besser mit Gewalt umgehen zu können. Macht ihr das?

Möglichkeiten zur Gewaltprävention:	voll umgesetzt	einiges umgesetzt	wenig umgesetzt	nichts umgesetzt
... mehr zusammen arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich gegenseitig helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... miteinander reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einander zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die anderen respektieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich nicht überall einmischen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Habt ihr nach Huelmes nochmals Themen des „SpannENetz“ im Unterricht aufgegriffen?

ja  ... von Prof. aufgegriffen  ... von Schüler/in gewollt  
Wie oft? (bitte ankreuzen)  1x  2x  öfters  1x  2x  öfters

nein → Weshalb glaubst du nicht?

4. Findest du, dass Tage wie „SpannENetz“ wichtig sind?

ja → Weshalb?  nein → Weshalb?

Hier ist noch Platz für Mitteilungen, Ideen, Kommentare, Wünsche, Kritik etc.!

**Liebe Kollegin, lieber Kollege,**

*Wir haben mit deiner Klasse in Huelmes einen Projekttag zum Thema Gewaltprävention gestaltet und möchten mit der hier vorliegenden Kurz-Befragung ein paar Hinweise von dir als Régent(e) bekommen, wie dieser Tag aufgenommen wurde.*

*Wir würden uns freuen, wenn du uns ein paar Minuten deiner Zeit widmen könntest und uns in wenigen aber konkreten Worten deine Erfahrungen mitteilen würdest.*

KLASSE:

Datum:

1. Wurde der Tag im Unterricht angesprochen?

z.B. ist das Plakat aufgehängt und besprochen worden? Ist der Tag von den Schüler/innen thematisiert worden? Wurden Themen im Unterricht weiter behandelt? ...

*Bitte gib uns in einigen Stichworten konkrete Hinweise, wie der Tag weiter thematisiert wurde:*

2. Hat deiner Meinung nach der Tag etwas im Klassenleben bewirkt?

ja → Was?

nein → Wieso nicht?

3. Ist dir nach dem Projekttag etwas bei einzelnen Schülern/innen aufgefallen, das du auf den Tag zurückführen würdest?

ja → Was?

nein → Was?

4. Findest du, dass solche Tage wichtig sind für das soziale Verhalten der Schüler/innen in der Klasse / Schule?

ja → Weshalb?

nein → Weshalb?

*Hier ist noch Platz für Mitteilungen, Ideen, Kommentare, Wünsche, Kritik etc.!*

**d. Prozessanalyse durch die Gruppe**

- Wie wurde der bisherige Verlauf erlebt? Welche konkreten Geschehnisse und Beispiele fallen mir ein?
- Wie zufrieden bin ich mit dem Sachergebnis?
- Wie empfinde ich das Klima in der Gruppe (z.B. bezüglich Zuhören, Akzeptanz, Dominanz einzelner Teilnehmer, Offenheit, etc ...?)
- Gab es genügend Raum für meine Ideen, Beteiligung und Mitwirkung?
- Was habe ich auf der Sachebene und auf der psychosozialen Ebene beitragen können?
- Was habe ich getan, um für die Erreichung meiner Ziele zu sorgen?
- Wodurch habe ich die Gruppe auf der Sachebene oder auf der psychosozialen Ebene blockiert oder behindert?
- Welche Rolle hatte ich in der Gruppe? Wie fühlte ich mich darin?
- Welche Verhaltensweisen anderer Teilnehmer haben mir geholfen oder haben mich behindert?
- Wie erlebte ich die Zielorientierung unseres Arbeitsprozesses?
- Sind wir bei unserer Arbeit planmäßig vorgegangen?
- Wie stark war ich innerlich beteiligt?
- Inwieweit haben wir die Fähigkeiten der Gruppe voll genutzt?
- Welche Rahmenbedingungen oder äußeren Einflüsse haben mich gestört?
- Bei allen bisherigen Fragen: Wer aus der Gruppe sieht es wohl ebenso wie ich, wer wohl nicht?
- Falls ich mit einer bestimmten Phase des Verlaufs unzufrieden war: Was tat ich, um eine Änderung herbeizuführen?
- Was sollte die Gruppe tun, um besser und effektiver zu arbeiten?
- Was will ich tun, was brauche ich von wem, was wollen wir miteinander vereinbaren?<sup>11</sup>

**e. Projektrückschau**

- Haben wir unsere Ziele erreicht?
- Wie haben wir zusammen gearbeitet?
- Welche Probleme allgemeiner Art gab es hinsichtlich Vorgehensweise oder Zusammenarbeit (auch mit anderen Stellen)?
- Wo waren unsere Stärken?
- Was hat jeder für sich aus dem Projekt gelernt?
- Was sollte in Zukunft grundsätzlich anders gemacht werden?
- Gegenseitige konstruktive Kritik und auch Lob<sup>12</sup>

<sup>11</sup> LANGMAACK/ BRAUNE-KRICKAU 1995, 154

<sup>12</sup> HANSEL Jürgen/ LOMNITZ Gero; Projektleiter-Praxis; Erfolgreiche Projektabwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation. Ein Arbeitsbuch; Berlin u.a. 1993, 200



## 9. DIE PROJEKTGRUPPE AUF DEM WEG

Ausgangsfragen:

- Welche Personen müssten angesprochen und für eine Mitarbeit angeworben werden, um eine „gute“ Lösung zu erreichen? (zu berücksichtigende Aspekte: fachlich-sachliche und soziale Qualifikation, sowie Betroffenheit)
- In welcher Form müssten diese Personen mitwirken?
- Wer möchte wie beteiligt werden? (von „Ich möchte keine Beteiligung oder Information“ bis zu „Ich möchte informiert werden“ zu „Ich möchte meine Meinung berücksichtigt wissen“ oder „Ich möchte mitarbeiten bei ...“ oder „Ich möchte mitentscheiden bei ...“).

### 9.1 DIE NEUE GRUPPE

Eine neue Gruppe ist wie ein neuer Kontinent, er muss erst entdeckt, „besiedelt“ werden und es muss mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen ökonomisch wie ökologisch sinnvoll gehaushaltet werden. Eine neue Gruppe birgt eine ganze Reihe an „Neuland“ für alle Beteiligten in sich, welche die Gruppenmitglieder auch vor eine ganze Reihe an Schwierigkeiten stellt. Einige davon seien in der Folge angeführt:<sup>13</sup>

1. Die Gruppe muss herausfinden, wer die Bedingungen der Mitgliedschaft erfüllt, welches diese Bedingungen sind.
2. Die Grenzen des zu tolerierenden Verhaltens der Gruppenmitglieder müssen gefunden werden (welches Verhalten wird akzeptiert?).
3. Die Gruppe muss übereinkommen, wie auf abweichendes Verhalten oder schädigendes Verhalten reagiert werden soll.
4. Die Gruppe muss eine Übereinkunft bezüglich des Verhaltens gegenüber den Individuen in der Gruppe finden.
5. Die Gruppe muss über ihre Kapazitäten Bescheid wissen.
6. Die Gruppe muss spezifische Verfahrensweisen der Entscheidung treffen.
7. Die Gruppe muss Ziele entwickeln, die die Bedürfnisse der Mitglieder zu befriedigen versprechen.
8. Die Gruppe muss Kommunikationsmethoden und -wege festlegen, die das gegenseitige Verständnis sichern.
9. Die Gruppe muss einen Zusammenhalt (eine Anziehungskraft) entwickeln.
10. Die Gruppe muss ein gewisses Maß an Offenheit und Rücksichtnahme gegenüber einzelnen Mitgliedern zeigen.

### 9.2 ZEICHEN FÜR DAS WACHSTUM EINER GRUPPE<sup>14</sup>

#### a. Anpassung

- Zuwachs an Offenheit
- Fähigkeit zur Ausdehnung von Gruppenkontakten
- Fähigkeit der Änderung von Gruppengewohnheiten, Gruppenregeln aufgrund neuer Informationen
- Gelingende Balance zwischen Nähe und Distanz

#### b. Ziel-Erreichung

- Fähigkeit, während des Prozesses der Zielerreichung ständig Alternativziele im Auge zu behalten
- Fähigkeit, Ziele zu ändern

<sup>13</sup> vgl. GEIßLER Karlheinz A.; Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied; Weinheim/ Basel 1999, 76ff

<sup>14</sup> vgl. GEIßLER 1999, 150f

**c. Integration**

- Fähigkeit, sich zu differenzieren, aber Homogenität zu wahren
- Fähigkeit, Gruppenmitgliedern Freizügigkeit zu gewähren
- Realitätsorientierung

**d. Strukturhaltung und -erweiterung**

- Fähigkeit, neue Mitglieder aufzunehmen und sie in die Gruppe einzuführen
- Fähigkeit, die Erfahrung der Gruppe fruchtbar zu machen und daraus zu lernen und sie anderen Gruppen zu überliefern
- Transfer nach außen

**9.3. PHASEN EINER GRUPPE****9.3.1. Projektgruppenarbeit**

Die nachfolgenden Beschreibungen der Gruppenphasen sind eine Zusammenfassung/-tragung aus LANGMAACK/ BRAUNE-KRICKAU 1995, 70-79 und GEIßLER 1999, 151-163

**Phase 1 Ankommen - Auftauen - Sich orientieren (Orientierungsphase)**

Zwei Aspekte sind mindestens vor dem Treffen einer Gruppe zu beachten:

- In der Regel haben sich die Projektmitarbeiter/innen auf die zukünftige Gruppe vorbereitet und eingestellt.
- Jetzt, wo die Mitglieder zum Treffen kommen, haben sie einen anderen Ort verlassen (zu Hause, Arbeitsplatz, ...) und mussten sich auf den Weg zum Projektort begeben. „Diese Eindrücke des Vorlaufs sind präsent und schwingen mit im Anfangsprozess einer Gruppe. Dieser ist gekennzeichnet durch Zwiespältigkeit: Die Angekommenen schwanken zwischen Polen wie:
  - Distanz bewahren und Nähe suchen,
  - anonym bleiben wollen und sich zeigen,
  - Anleitung brauchen und gleichzeitig Abhängigkeit vermeiden wollen,
  - Neues erproben und auf Bekanntes nicht verzichten können,
  - einzigartig und doch nicht (zu sehr) andersartig sein wollen.“

Diese Phase ist oft durch abwartendes Verhalten gekennzeichnet: „Mal sehen, was kommt.“ Die Teilnehmer/innen versuchen zuerst einmal die neue Situation für sich übersichtlich zu machen, sich zu orientieren. Hierbei werden innerlich Etiketten verteilt, wird in Schemen eingeordnet. Man sucht Bekannte und Bekanntes. Der gemeinsame Nenner hinter diesem abtastenden Verhalten heißt Unsicherheit und Wunsch nach Orientierung. Die eher flachen Beziehungsaktivitäten sind von Ambivalenzen geprägt. Einerseits will man Fremdheit überwinden und Unsicherheit reduzieren, andererseits tun die Teilnehmer/innen wenig dafür und bleiben somit fremd und unsicher. Die Situation wird zu einer Abtast- und Testsituation mit hohem Schutzbedarf.

- Wer sind die anderen, was wollen sie?
- Was gilt hier? Wer darf hier was? Was darf ich?
- Was wird hier möglich sein, welche Ziele gelten?
- Werde ich auf meine Kosten kommen?

Erst allmählich, d.h. je mehr Phantasie durch reale Erfahrung ersetzt wird, reduzieren sich die Unsicherheit, die Fremdheit, das Schutzbedürfnis, und die Beziehungen werden intensiviert.

**→ Steuerungshinweise**

Da in dieser Phase die Teilnehmer/innen Orientierung suchen, soll die Leitung die Verantwortung dafür übernehmen, Beziehungen aufzubauen, d.h. erst einmal Gemeinsamkeiten herstellen, damit

später auf dieser Basis Unterschiedlichkeiten sichtbar gemacht werden können. Die Leitung soll Strukturen setzen, orientierende Erklärungen geben (nicht zu viele), die Teilnehmer/innen stützen und ermuntern. Die Leitung kann ihre anfängliche Autorität dazu nutzen, um mit ihren „Steighilfen“ der Gruppe über die Klippe des Anfanges hinweg zu helfen. Ziel bleibt jedoch, die Abhängigkeit der Gruppe von Autorität zu reduzieren und ihre Selbststeuerungskräfte zu erhöhen.

### **Phase 2 Gärung und Klärung (Differenzierungsphase)**

Sobald die Teilnehmer/innen mehr Vertrauen gefasst haben und sich gegenseitig deutlicher sehen, werden sie mehr von ihrem wirklichen ICH zeigen. Die ganze Situation ist „normaler“ geworden, das vorsichtige Abtasten kann aufhören. Jetzt will der einzelne seine eigenen Interessen klarer ausdrücken. Damit wird auch die Unterschiedlichkeit der Interessen und Erwartungen der Teilnehmer/innen deutlicher, ohne dass schon klar ist, wie man mit so viel Unterschiedlichkeit zu Rande kommen soll. Die Entscheidungsregeln sind noch nicht erprobt, die Brücken zueinander fehlen noch.

Das verunsichert, fördert aber zugleich den Drang zur Selbstbehauptung. Rivalität und Durchsetzungswille, Rollen- und Statusverteilung bzw. Rollen- und Statusbehauptung in der Gruppe beeinflussen das Klima und sind Themen, die aus der psychosozialen Ebene aufsteigen. Sie werden jedoch oft an den Inhalten der Sachebene abgehandelt. Damit sind z.B. Entscheidungen gemeint, bei denen sich die Gruppe länger als eigentlich nötig um ein „richtiges“ Vorgehen, um die „Richtigkeit“ von Informationen und Formulierungen balgt - alles ganz sachlich, aber in Wirklichkeit geht es meist um Durchsetzung, Abwehr, Rivalität, Statusverteidigung und ähnliches. Persönliche Auseinandersetzungen, Abgrenzungen und Koalitionen werden häufig über Sachaufgaben und Sachthemen ausgetragen. Die unterschweligen Konflikte nehmen zu.

Kritik an strukturellen Bedingungen, am methodischen Vorgehen und an der inhaltlichen Ausrichtung wird geübt. Es bilden sich Fraktionen, informelle Untergruppen und eine entsprechende Rollendifferenzierung. In dieser Phase gibt es dann auch gehäuft Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten. Um Einfluss und Macht wird gerungen, um Mitläufer gewonnen. Das Aggressionsniveau der Gruppe steigt und damit auch die Offenheit bezüglich der Gefühle. Gleichzeitig aber nehmen stark strategisch gefärbte Interaktionen eine wichtige Rolle ein.

Die Einzelpersonen wollen den Prozess mit beeinflussen. Man will eigene Interessen deutlich machen und durchsetzen, d.h. als besonderes Individuum gesehen und anerkannt werden.

#### **→ Steuerungshinweise**

In dieser Phase ist es wichtig den Teilnehmer/innen Zeit und Raum für ihre Konkurrenzen, und Abgrenzungsbedürfnisse zu geben. Die Haltung des Abwartens, des sensiblen Diagnostizierens und des Hinsehens und Hinhörens seitens der Leitung erscheint produktiv. Die steuernden Interventionen sollten offen, eindeutig und prägnant sein, wobei dem Geschehenlassen ausreichend Platz gegeben werden soll. Alles Handeln soll der Differenzierung und dem Verdeutlichen von Positionen dienlich sein, wobei Interaktion und Kooperation gefördert werden soll. Durch zeitweise Konfusion und gegenseitige Blockaden gerät die Gruppe in ihre erste Krise und dadurch an einen Punkt, wo die Einsicht und die Bereitschaft wächst, Entscheidungsregeln zu finden, Rollen und Funktionen zu verteilen, akzeptable Normen für das Gruppenleben zu schaffen und unterschiedliche Fähigkeiten zu akzeptieren. Die Gruppe beginnt sich zu organisieren und sich als Gruppe zu verstehen. Diese belastende Phase darf nicht abgewürgt werden, Auseinandersetzungen dürfen nicht vermieden werden, da sie sich sonst in einer späteren Phase zeigen oder aber die Gruppe muss sich ständig kontrollieren „im Zaume halten“. Ein solches kontrollierendes Klima ist keine gute Basis für eine aktive Lern-/ Arbeitsatmosphäre. Zudem entsteht durch Auseinandersetzung manche Klarheit, denn die Konturen der Persönlichkeiten, mit ihrem Licht und Schatten, und die

Konturen des Problems werden deutlicher. Mit den Turbulenzen dieser Phase und in der Auseinandersetzung entsteht aber auch Intimität. Man hat seine Kräfte aneinander gemessen und sich dabei besser kennen gelernt. Es ist Platz geschaffen worden für ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Nähe.

### **Phase 3 Arbeitslust und Produktivität (Phase der Arbeitsfähigkeit)**

Die Gruppe ist jetzt in einer Phase relativ stabiler Arbeitsfähigkeit. Aufgabenstellungen werden konstruktiv aufgegriffen. Das Klima ist von einem gegenseitigen Geben und Nehmen gekennzeichnet: ein Wir-Gefühl hat sich breit gemacht, kooperatives Verhalten dominiert. Alle Aktivität kann in den Dienst des Gruppenthemas gestellt werden. Nicht die Einzelleistung steht im Vordergrund, sondern die Leistung der Gesamtgruppe. Das Bedürfnis, Resultate zu erzielen, setzt Energie frei. Die Gruppe arbeitet zielorientiert und korrigiert sich in schwierigen Situationen selbst. Mit den Gruppenaufgaben besteht hohe Identifikation, so dass gerne und mit Engagement an der Erreichung der Ziele gearbeitet wird. Unterschiedlichkeit wird als nutzbringend anerkannt, da sie Vielfalt bedeutet, die für eine kreative Aufgabenbearbeitung benötigt wird. Das Gefühl der Souveränität steigt. Es wird versucht, die individuellen Phantasien durch realistische Orientierungen zu ersetzen. Kooperationsbeziehungen auf Zeit werden eingegangen, man ist neugierig auf die anderen, deren Meinungen und Interessen. Klarheit besteht, „mit wem man kann“ und „mit wem man weniger gut kann.“

#### **→ Steuerungshinweise**

Je besser die Steuerungsaufgabe in den beiden ersten Phasen geleistet wurde, umso einfacher wird es sein, in dieser Phase die Gruppe zu begleiten. Die Steuerung sollte eher zurückhaltend realisiert werden. Die Leitung hilft der Gruppe bei der Planung und Organisation ihrer Aufgaben, berät sie bei der Methodenwahl und Vorgehensweise und moderiert gegebenenfalls Prozesse der Entscheidungsfindung. In dieser Phase kann eigentlich relativ viel Steuerungsarbeit abgegeben werden. Arbeitsteilige Untergruppen sind in dieser Situation sehr zu empfehlen. Die Orientierungsleistung kann sich dabei auf die präzise Auftragsformulierung und auf die Auswertung des dort Geleisteten beschränken. Notwendig ist eine kritische Prüfung des Lernfortschritts und der Gruppensituation, um realitätsfremde Tendenzen (Hochgefühl) zu bremsen (Überprüfung, ob die Rollen, Führungsstrukturen, Arbeitsweisen und klimatischen Bedingungen noch passen und noch gewollt sind), und ebenso notwendig ist es, die Lernziele im Blick zu behalten, um nicht Gefahr zu laufen, dass die Gruppe im Arbeitseifer unrealistische Ziele entwickelt.

### **Phase 4 Ausstieg und Transfer (Phase der Trennung)**

Im Prinzip kann eine Gruppe so lange weiter bestehen, wie sie gemeinsame Themen findet und solange es ihr gelingt, die Bedürfnisse der Sachebene und der psychosozialen Ebene zu befriedigen. Häufig allerdings ist das Ende der Gruppe „vorprogrammiert“, entweder durch die vorgegebene Dauer oder durch die Erreichung der Ziele.

Die Soziologie ähnelt der von Anfangssituationen. Zögerliches Verhalten, das Angstniveau ist hoch, die Offenheit reduziert. Die Gruppe tendiert dazu, wieder eine Ansammlung von Individuen zu werden, die ihre Individualität nicht ausdrücken können, da sie daran durch den Druck der Situation gehindert werden. Die Gemeinsamkeit in dieser Phase besteht darin, dass alle wissen und spüren, dass sie demnächst nichts Gemeinsames mehr haben. Melancholische Stimmungen dominieren. Distanzierungsarbeit ist angesagt, wird aber nur zögerlich und widerständig angegangen. Gemeinsam ist man vereinzelt. Das Wir-Gefühl, der Bezug zur Gruppe, wird abgelöst durch eine zunehmende Einsamkeit. Man merkt jetzt (erst) deutlich, dass man zu manchen Personen sehr intensive Beziehungen hatte, zu anderen noch immer in Distanz blieb. Alle unerfüllten Wün-

sche und Hoffnungen, alle ungelebten Möglichkeiten, werden gespürt. Das Gefühl der Vereinzelung, des Verlassenseins behindert zielorientierte Aktivitäten. Die Lust, sich in der Gruppe zu engagieren, sinkt. Man ist sich selbst näher als der Gruppe. Das Gefühl des „Durchhängens“ gewinnt Raum.

#### → **Steuerungshinweise**

Genau wie zu Beginn der Projektarbeit ist in dieser emotional hochbesetzten Schlussituation klare und eindeutige Steuerung seitens der Leitung angesagt. Diese sollte sich insbesondere auf das Angebot einer Struktur (Zeit und Aufgabenstellung) beziehen, die Trennungsaktivitäten in öffentlicher Art und Weise möglich machen. In dieser letzten Stunde macht es wenig Sinn, an Inhalten zu arbeiten oder den Abschluss mit Veranstaltungskritik zu belasten (diese muss vorher realisiert werden). Unterstützt werden soll der gedankliche und emotionale Übergang in die kommende Situation.

### **9.3.2 Projektgruppenarbeit in Intervallen**

Projektgruppentreffen finden in der Regel in zeitlichen Intervallen statt, entweder in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen. Der Gruppenprozess befindet sich sozusagen zwischen diesen Intervallen auf „standby“. Es entsteht eine „durchlöcherte Dynamik“, wobei jedoch aus den Pausen Erfahrungen in die Arbeit der Gruppe einfließen. Diese Impulse von draußen, die das einzelne Mitglied immer wieder aufs neue treffen und eventuell betroffen gemacht haben, können auch als Chance gesehen werden, da neues Material zur Weiterentwicklung aus diesen Alltagspausen gewonnen werden kann. Die in der Zwischenzeit gemachten Lernschritte und Erfahrungen und andere zwischenzeitliche „Störfälle“ bekommen ihre eigene Wichtigkeit und werden mehr oder weniger relevant für den Gruppenprozess. Hier einige Punkte die zu berücksichtigen sind:

- Durch die kürzeren Sitzungen kann es einzelnen Mitgliedern leichter gemacht werden, die einzelnen Sitzungen ohne eigenes Engagement hinter sich zu bringen,
- Wenn jeder Arbeitsprozess eine abgerundete Gestalt haben soll, muss bei den Intervallveranstaltungen darauf geachtet werden, dass Kontinuität gesichert ist, damit auch hier sich die Gestalt schließen kann. Jede Sitzung ist für sich eine Einheit mit Anfangs-, eigentlicher Arbeits- und Transferphase, die die Brücke zur nächsten Sitzung schlägt.
- Bei zeitlich getrennten Sitzungen befindet man sich gewissermaßen bei jedem Treffen in einer Anfangssituation, wenn auch in schon bekannten Räumen mit schon bekannten Personen. Man muss aufs neue miteinander vertraut werden. Und weil die Zeit meist nicht allzu reich bemessen ist, sollte jedes Mal eine rasche Anlaufphase konzipiert werden, die ins gemeinsame Thema wieder hereinführt, ohne die aktuelle Situation auszublenden.

Das gelingt am leichtesten, wenn:

- wichtige Ereignisse aus den Zwischenzeiten aufgegriffen werden, je nach Ziel des Intervalltreffens ausführlicher oder nur mitteilend und entlastend, um Raum für das verabredete Thema zu lassen,
- gezielt an „Hausaufgaben“ für die Zwischenzeiten gearbeitet wird, die den erneuten Einstieg erleichtern,
- auf Vertrautes zurückgegriffen wird, da Gemeinsamkeiten den „Wir-Prozess“ stärken,
- immer wieder die Einordnung der Arbeitsschritte im Gesamtprozess transparent gemacht wird.

Bei diesen Intervallveranstaltungen kann die turbulente 2. Phase - die Phase der Rivalität, der Ausdifferenzierung, der Rollenverteilung ... in der die Leitung zeigen soll, was sie kann und wo sie steht - wegen der wiederkehrenden Anfangssituationen leicht „verschleiern“. Das Wir der Gruppe bildet sich nicht so kontinuierlich, das Aussteigen ist leichter möglich und wird auch leichter genützt. Andere Alternativen locken, Entschuldigungen sind schnell zur Hand, insbesondere wenn es schwierig wird und der Gruppe noch das klare Profil fehlt. Cliques bilden sich, aus Satzketten erfährt man, dass es zwischen den Sitzungen informelle Treffen gegeben hat, etc... Hier ist es wichtig, den Prozess seismographisch zu beobachten, um Ereignisse, die Widerstand anzeigen oder Absprünge signalisieren, frühzeitig anzusprechen. (In länger dauernden Blockveranstaltungen kann dies ruhig mal gären im Vertrauen darauf, dass es ein wenig später aus der Gruppe heraus angesprochen wird, bei kurzen Treffen ist dies schwieriger.)

Um auch die nicht so angenehmen Phasen durchzuhalten und auszutragen, anstatt davonzulaufen, sollte jedes Treffen:

- mit einer klaren Tagesordnung und Zielsetzung starten,
- neue Inhalte bereithalten (z.B. auch ein Stück Theorie vermitteln, das Diskussionsstoff liefert),
- Erfolgserlebnisse ermöglichen,
- Interesse an den anderen und am Zusammensein in dieser Gruppe verstärken,
- die Grundbedürfnisse nach Beachtung, Zugehörigkeit und Einflussnahme berücksichtigen.

Mit jedem Auseinandergehen findet ein kleiner Abschied statt. Die Gruppe endet für diesmal, doch nicht für immer, ein Komma – nicht ein Schlussstrich – wird gesetzt, das einen Teilbereich abschließt und den weiteren Roten Faden sichtbar lässt.

## **10. GRUPPENLEBEN**

### **10.1 MITGLIEDER IN DER GRUPPE**

Bei der Zusammenstellung einer neuen Gruppe haben alle Gruppenmitglieder - bei bestehenden Gruppen die Neulinge - in Anfangssituationen meist eine ganze Menge an Fragen. GEIßLER hat dazu einige solcher Fragen angeführt:

- Wer bin ich in der Gruppe?
- Welche meiner möglichen Rollen soll ich hier spielen?
- Wie kann ich mein Können und Wissen einbringen?
- Wen und wie kann ich beeinflussen?
- Von wem lasse ich mich beeinflussen?
- Wer hat die Machtposition in der Gruppe?
- Durch welche Verhaltensweisen kann ich Macht erreichen?
- Welche Normen hat die Gruppe?
- Wie offen kann ich gegenüber der Gruppe sein? (z.B. Gefühlsäußerungen)
- Wie schnell werde ich in die Gruppe integriert werden?

### **10.2 SPIELREGELN**

Es ist hilfreich, wenn die Projektgruppe recht früh damit beginnt, die Regeln des Miteinander für sich und ihre Mitglieder zu klären. Zu folgenden Themenbereichen lassen sich z.B. Regeln formulieren:

- Wie gehen wir mit MEINUNGEN (auch mit divergierenden) um?
- Wie sorgen wir für INFORMATIONEN (Bring- und Holschuld)?
- Wie führen wir ENTSCHEIDUNGEN herbei?
- Wie gehen wir mit ZEIT um?

- Wie gehen wir mit ABWEICHUNGEN und FEHLERN um?
- Wie bringen wir KRITIK an?
- Wie handhaben wir KONFLIKTE?
- Wie sorgen wir für QUALITÄT in unserer Arbeit?
- Wie sehen unsere KONTROLLMECHANISMEN aus?
- Wie dokumentieren wir ARBEITSERGEBNISSE?
- Welche medialen bzw. sonstigen HILFSMITTEL brauchen wir?

Viele Regeln werden erst während der Entwicklung der Projektarbeit entwickelt, entdeckt und verändert.

### **10.2.1 Gruppenregeln und ihre Funktion**<sup>15</sup>

- Regeln orientieren (Integration und Entlastung)
- Regeln grenzen ab („WIR“-Gefühl)
- Regeln stabilisieren (Erwartungssicherheit)
- Regeln ordnen
- Regeln schützen
- Regeln erfordern Anpassung und Verzicht (durch Generalisierungen)
- Regeln entsubjektivieren (Regeln gelten für viele)
- Regeln produzieren Ungerechtigkeiten (viele müssen einer Regel folgen)
- Regeln fördern die Erstarrung („Das war schon immer so!“)

### **10.3 ROLLENFUNKTIONEN IN DER GRUPPE**

In jeder Gruppe entwickeln sich bestimmte Rollenfunktionen.

Wir unterscheiden dabei zwischen Rollen, die vorwiegend Aufgabenrollen sind (Lokomotionsrollen) und solchen, die vorwiegend Erhaltungsrollen (Aufbaurollen, Kohäsionsrollen) sind. Darüber hinaus gibt es auch störende Rollen, die gegen eine konstruktive Zusammenarbeit in der Gruppe gerichtet sind. Diese Rollen sind keinesfalls an eine Person gekoppelt. Sie wechseln vielmehr.

#### **a. Aufgabenrollen**

Aufgabenrollen entsprechen Funktionen und Verhaltensweisen, die zur Erfüllung der Gruppenaufgabe wahrgenommen werden und der INHALTS- und PROCEDERE-Ebene zuzuordnen sind:

- Vorschlagen von Ideen (Initiative, Neuorganisation, In-Angriff-Nehmen, Aktivität)
- Informationssuche (Nachfragen, Klärung)
- Meinungserkundung (Abklärung von Werten, Vorschlägen, Ideen)
- Informationen geben
- Meinung geben
- Ausarbeiten (Abklären, Beispiele anführen, Bedeutungen entwickeln)
- Koordinieren (von Ideen, Vorschlägen, Aktivitäten)
- Zusammenfassen (Zusammenziehen, Reformulieren, Systematisieren)

#### **b. Erhaltungsrollen**

Die Kohäsionsrollen kommen den Funktionen nach, die zur Erhaltung der Gruppe wahrgenommen werden, die Kohäsion fördern und eher der BEZIEHUNGS-Ebene zuzuordnen sind:

- Ermutigen (Anerkennen, Motivieren, Fördern)
- Ermöglichen (Grenzen wahren)
- Regeln wahren (Erinnern an Regeln)
- Folge leisten (Entscheidungen befolgen)
- Ausdruck der Gruppengefühle (Mitteilung von Beobachtungen, Aussprechen von Stimmungen)

<sup>15</sup> vgl. GEIßLER 1999, 65ff



- Diagnostizieren (Auf-den-Punkt-bringen)
- Übereinstimmung prüfen (Gruppenmeinung testen, erfragen, feststellen)
- Vermitteln (Harmonisieren, Kompromisse suchen, Konsens fordern)
- Spannung regeln

### c. Signalisierende Rollen

Störende Rollen haben signalisierenden Charakter und zeigen meist an, dass in der Gruppe wichtige Aspekte nicht genügend berücksichtigt werden. Wichtig erscheint daher, den/die Signalträger/in nicht gleich zum Sündenbock zu stempeln, sondern dem Signal nachzugehen und zu versuchen, die Ursachen herauszufinden:

- Aggressives Verhalten
- Blockieren
- Egozentrik
- Rivalisieren
- Werben um Sympathie
- Lobbyismus
- Clownerie (Herumblödeln)
- Beachtung suchen (Geltungsstreben)
- Rückzug (Passivverhalten)

## 10.4 POSITIONEN IN DER GRUPPE

In jeder Gruppe geht es - neben den Rollen - auch um Positionen, also um den Rang, den jedes Mitglied in der Gruppe übernimmt. Diese Positionsrangeleien werden offen oder versteckt ausgetragen. Hierbei geht es um Ansehen und Einfluss, um Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz, auch um Wichtigkeit, welche die einzelnen Gruppenmitglieder in der Gruppe einzunehmen versuchen bzw. verteidigen möchten. Wir alle kennen das Märchen von Schneewittchen und in diesem Zusammenhang den Spruch vom Spiegelein an der Wand. Wir kennen auch die Rangeleien der Zwerge. Nicht viel anders geht es in Gruppen zu. Einige dieser Positionen seien hier angeführt:

- **der Anführer/ die Anführerin:** ist in der Regel „opinion leader“ und Vertreter/in der Gruppe nach außen. Er/ sie ist aktiv, ergreift die Initiative, ist entscheidungsfreudig, vertritt die Richtung und die Ziele der Gruppe. Meist ist der Anführer/ die Anführerin auch der/die Projektleiter/in (offiziell oder inoffiziell). Er/ sie ist ein sogenannter  $\alpha$ -Typ.

- **der Rivale/ die Rivalin:** er/sie ist Konkurrent/in des Anführers und kämpft offen oder verdeckt gegen diesen an. Der Rivale/ die Rivalin verhält sich dem Anführer gegenüber kritisch und distanziert. Je nach Stärke ergibt sich ein Führungsduo. Der Rivale/ die Rivalin ist ein minus  $\alpha$ -Typ, wenn er/ sie unterliegt.

- **der/ die Unabhängige:** er/ sie bleibt autonom in seiner/ihrer Meinung, hat ein großes Know how (z.B. Expertenwissen), das er/sie zur Verfügung stellt, versucht aber nicht, sich durchzusetzen. Er/sie möchte nicht Entscheidungsträger/in sein, bzw. im Machtspiel in vorderster Reihe stehen, dennoch ist er/ sie oft das Zünglein an der Waage. Er/ sie ist ein sogenannter  $\beta$ -Typ. der/ die Mitläufer/in: hält sich zurück, exponiert sich und seinen/ ihren Standpunkt nicht. Was er/ sie denkt und will, weiß keiner so richtig. Er/ sie gibt viel Spielraum für Phantasie und ist ein Unsicherheitsfaktor insofern, dass man nie genau weiß, wofür bzw. wogegen er/ sie stimmt, soweit er/ sie nicht einfach nur den Stärksten durch sein Mitläufertum stützt. Der Gefolgsmann/ die Gefolgsfrau ist ein sogenannter  $\Gamma$ -Typ.

- **der/ die Außenseiter/in:** weicht von den sozialen Normen der Gruppe ab. Außenseiter sind Personen, die Züge an sich tragen, die die Gruppenmitglieder an sich selbst nicht wahrhaben wollen und nach außen projizieren. Außenseiter sind oft Träger von signalisierenden Rollen. ( $\Omega$ -Typ)



## 10.5 GRUPPENSTRUKTUR

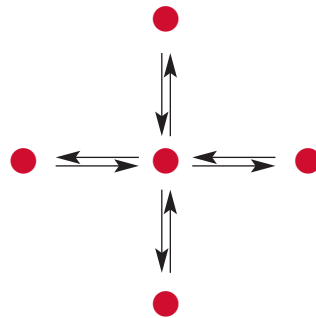
Die Gruppenstrukturen haben Einfluss darauf, wie die einzelnen Projektmitglieder miteinander kommunizieren (und umgekehrt). Vier Grundtypen seien dargestellt:

### Die Kette



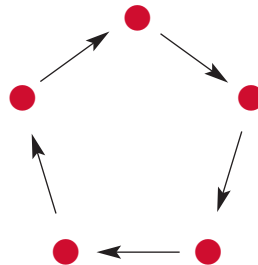
Die Information wandert von einem zum anderen

### Der Stern



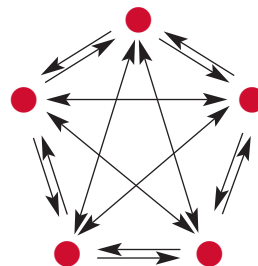
Alle Mitglieder kommunizieren über eine Person miteinander. Die Person im Mittelpunkt wird sehr wichtig. Sie ist Anlaufstelle und Verteiler zugleich.

### Der Ring



Ähnlich wie bei der Kette wird die Information weitergegeben, nur wechselt in diesem Fall Anfang und Ende beliebig.

### Das Netz



Hier wird die Information netzartig verteilt und ausgetauscht. Die Informationen sind allen Personen zugänglich.

**11. PROJEKTGRUPPENLEITUNG**<sup>16</sup>

Ausgangsfragen:

- Welche Person hat jene sachlichen und sozialen Qualifikationen, dass sie als Projektleiter/in sowohl den sachlichen Anforderungen, als auch einer sozialen Akzeptanz in der Gruppe entsprechen kann?
- Hat diese Person auch genügend Teamerfahrung und ausreichende arbeitsmethodische Kenntnisse zur Projektleitung?

**11.1 PSYCHOHYGIENE DES LEITERS/ DER LEITERIN**

Der Leiter/ die Leiterin ist als Person gefordert, da sie oft im Mittelpunkt steht. Leitung geht auf Rahmenbedingungen ein, auf das Thema und auf die Gruppe. Ihre Aufmerksamkeit ist nicht selten nach außen gerichtet, auf das Geschehen um sich herum. Das Anforderungsprofil an die Leitung erfordert Energie, Ausdauer und Motivation, um nur drei der vielen erforderlichen Qualitäten aufzuzählen, die von ihr verlangt werden. Leitung sollte sich rasch auf Prozesse und Menschen einlassen können, aber sich nicht darin verstricken, sich auch schnell wieder davon erholen. Dabei wird sicher jede/r eine eigene Strategie entfalten, doch eines darf dabei keinesfalls zu kurz geraten: der Leiter/ die Leiterin darf bei alledem nicht vergessen auf SICH zu schauen, denn nur wer selbst gut auf sich schaut, ist auch in der Lage, gut auf andere zu schauen!

Ein paar Fragen seien in der Folge angeführt, die Aufschluss geben können über die eigene Psychohygiene:

- Wie und wo hole ich mir die Energie und den Ausgleich für diese Arbeit?
- Wie gut Sorge ich für mich selbst?
- Wie und wo lade ich ab?
- Wo finde ich meine innere Ausgeglichenheit, und wo bekomme ich meine „Streichleinheiten“, damit ich nicht durch meinen Hunger nach Anerkennung, Liebe, Status oder Macht die Gruppenmitglieder und den Prozess auf Punkte hinlenke, die mehr mit eigenen Motiven zu tun haben, als mit dem Gesamtgeschehen in der Gruppe?
- Welche äußeren Bedingungen will ich während des Treffens für mich sicherstellen bzgl. Ruhe, Komfort, Zeit für mich etc?
- Welche Hilfen brauche ich während der Leitung und zu ihrer kurzfristigen Vorbereitung (Personen, Materialien, Bücher, Medien etc...)?
- Welche Belastungen von außen muss ich fernhalten oder ihre Bearbeitung delegieren, damit ich wirklich hier sein kann und nicht mit einem Teil meiner Person und meiner Zeit noch in einem anderen Feld außerhalb des Treffens agieren muss? (z.B. Handy & Co)
- Wie stimmen die Inhalte überein mit dem, was ich in und an mir in der Leitungssituation erlebe? Welche Fragen und Probleme sollte ich in diesem Zusammenhang einmal intensiver anschauen?
- Wo bin ich überfordert, wo unterfordert? (Teilnehmerkreis, Thema, Methoden)
- Mit wem kann ich offen und unbelastet über Dinge sprechen, die mir Mühe machen und Probleme bereiten? (Kollegiale Beratung, Supervision, ...)
- Was ist der Preis, den ich für meine Tätigkeit als Leiter/in bezahlen soll oder muss? Welchen Preis zahlen die anderen, damit ich das, was ich tue, auch tun kann? (Familie, Freunde, Firma)
- Wie viel Zeit habe ich überhaupt für mich, in der ich tun und lassen kann, was ich will? Oder bleibt auf meinem Zeitkonto zu wenig für mich übrig, wenn „die anderen“ ihren Anteil kassiert haben?<sup>17</sup>

<sup>16</sup> vgl. weitere Anregungen zur Arbeit mit Projektgruppen: NILLES Jean-Paul/ KRIEGER Winfried/ MICHAELIS Thérèse; Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch; Luxemburg 2005

<sup>17</sup> vgl. LANGMAACK/ BRAUNE-KRICKAU 1995, 171ff

## 11.2 AUFGABEN DER PROJEKTLEITUNG

Die Aufgaben, die auf die Projektleitung zukommen, sind durchaus anspruchsvoll und sollten nicht unterschätzt werden. Nur eine ausgeglichene und kompetente Wahrnehmung dieser Aufgaben führt zu einer „professionellen“ Projektleitung:

- Organisation/ Planung
- Koordination
- Motivation
- Delegation
- Kommunikation
- Integration
- Konfliktbehandlung
- Kontrolle

### 11.2.1 Leitungsfunktionen

Gruppenorientierung	Sachzielorientierung
<i>Partizipation aller Gesprächspartner sicherstellen</i>	<i>Ziele klären</i>
<i>Vermittlungs- und Schutzfunktion wahrnehmen</i>	<i>Vorgehensweise vorschlagen</i>
<i>Gruppenzusammenhalt sichern</i>	<i>Koordination und Integration der Teilnehmerkompetenzen (sachliche, soziale, etc.) sicherstellen</i>
<i>Gefühle der Gruppe artikulieren</i>	<i>Überblick schaffen (Zusammenfassen, Synthesen ziehen, Diskussionsverlauf dokumentieren)</i>
<i>Gruppennormen thematisieren</i>	<i>Bewertungskriterien klären</i>
<i>Konsensbereitschaft sicherstellen und Konsens feststellen</i>	<i>Prioritäten herausfiltern</i>

### 11.2.2 Regeln und Hinweise zur Themenbearbeitung

- Schätzen Sie den notwendigen Zeitbedarf der einzelnen Themen ein!
- Setzen Sie Prioritäten (alle Teilnehmer/innen sollen einbezogen werden)!
- Das Thema muss klar sein:  
Thema in Frageform,  
Thema präzise und operational formulieren,  
Thema visualisieren,  
Thema muss in gegebener Zeit bearbeitbar sein,  
Thema muss vom Teilnehmerkreis akzeptiert sein.
- Prüfen Sie die Akzeptanz des Themas!
- Achten Sie auf das Thema (worum geht es?) und bleiben Sie beim Thema (bis dieses „abgearbeitet“ ist! (Kein Abschweifen auf Nebengleise.)
- Keine Besprechung ohne Ergebnis! Erstellen Sie am Ende der Sitzung Aktionspläne: WER macht WAS, WIE, mit WEM, bis WANN?

### 11.2.3 Aufgaben der Diskussionsleitung

Die Gesprächsleitung in Gruppen hat dafür zu sorgen, dass die geführte Diskussion fruchtbringend, zeitsparend und fair verläuft. Aus diesen Gründen muss sie sicherstellen, dass:

1. allen Gesprächsteilnehmer/innen bekannt ist, was das Thema der Diskussion ist und welches Ziel es hat,
2. umfangreiche und komplexe Themen in überschaubare Teile untergliedert werden und diese Einteilung auch eingehalten wird,

3. nicht über verschiedene Punkte/ Fragen gleichzeitig diskutiert wird (trennen),
4. alle zu Wort kommen, andere aber ausreden gelassen werden,
5. in der Runde nur ein Gespräch geführt wird, und die Diskussionsrunde sich nicht auf splittert in Nebengespräche,
6. schwer verständliche Diskussionsbeiträge für jeden nachvollziehbar sind und längere Ausführungen zusammengefasst werden,
7. die einzelnen Diskussionsbeiträge nicht zu lang(atmig) werden und sich nicht in Nebensächlichkeiten verlieren,
8. sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede in den Positionen dargelegt werden können,
9. die Gruppe den roten Faden nicht verliert und die Diskussion nicht abdriftet,
10. Gesprächsstörungen aufgegriffen, behandelt und wenn möglich, beseitigt werden,
11. keine persönlichen Angriffe gemacht werden und die sachliche Auseinandersetzung vorangetrieben wird,
12. Ergebnisse und Zwischenergebnisse festgehalten werden (und zwar so, dass sie von allen Gesprächsteilnehmer/innen auch nachvollzogen werden können),
13. die Diskussion vorangetrieben wird und „erledigte“ Punkte/ Fragen nicht wieder zum Thema gemacht werden (es sei denn, es wären grundlegend neue Erkenntnisse in der Zwischenzeit gewonnen worden),
14. am Ende der Gesprächsrunde allen Teilnehmer/innen klar gemacht wird, zu welchen Ergebnissen das Gespräch geführt hat, gegebenenfalls, dass ein Aktionsplan (wer, macht was, bis wann, mit wem?) aufgestellt wurde.

Damit all diese Punkte durch die Diskussionsleitung sichergestellt werden kann, bedarf es einiger wichtiger Regeln:

1. Gesprächsvorbereitung  
Einarbeiten in das Thema; Wer wird an dem Gespräch teilnehmen? Wie stehen die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen zueinander? Welches Verhalten kenne ich von wem und wie wird sich die Person wohl in der Diskussion verhalten/ positionieren? Etc ...
2. Strukturierung des Gesprächsablaufs  
Welche Teilbereiche gehören zum Thema? Welche Bereiche sollen diskutiert werden, welche nicht? In welcher Reihenfolge sollen Bereiche diskutiert werden?
3. Gesprächseröffnung  
Begrüßung und Reihenfolge der Wortmeldungen festlegen, Dauer der Sitzung, vorgesehene Pausen, Getränke, ...
4. Einstieg ins Thema  
Benennen von Motivation und Intention der Diskussion (Warum kommen wir hier zusammen?)
5. Gesprächsanstoß
6. Gegensteuern  
Wenn die Diskussion entweder zu überhitzt, oder zu wenig geführt wird, bzw. vom Thema abweicht oder wenn Dauerredner das Gespräch monopolisieren
7. Für Überblick sorgen
8. Zusammenfassen
9. Zum Schluss kommen
10. Gesprächsergebnis hervorheben

### **11.3 LEITEN ZU ZWEIT / LEITEN IM TEAM**

Es gilt abzuwägen, wann und ob ein Leitungsteam Vorteile gegenüber der Einzelleitung hat. Das Leiten im Team soll einem System „überlappender Ergänzung“ gerecht werden. Auf jeden Fall ist zu bedenken, dass sich Team-Leitung sowohl auf die Koordinationsarbeit als auch auf den Zeitaufwand auswirkt. Ebenfalls entsteht eine eigene Dynamik in der Gruppe und in der Kontinuität der Gruppenarbeit (etwa bei Gruppenteilung). Treten „Risse“ auf, gehören diese bearbeitet.

Was die beiden Leitungspersonen anbelangt, so müssen zwischen den beiden folgende Fragen vor der Leitungsarbeit geklärt werden:

- Welche Leitungserfahrung bringen die beiden mit? Welches sind die bisherigen Tätigkeiten, persönlichen und beruflichen Hintergründe, Vor- und Ausbildung?
- Was kann ich gut, was du? Was mache ich / machst du gerne?  
Was liegt mir / dir nicht so? Was würde ich mir gerne abnehmen lassen?
- Wie stehen wir zu dieser gemeinsamen Aufgabe, ihren Inhalten und Zielen?
- Was müssen wir zwischen uns über die Vorgeschichte dieses Projektes, über den Kontrakt mit dem/ der Auftraggeber/in, über den Teilnehmerkreis austauschen?
- Welche konkreten Vorstellungen haben wir über die Zusammenarbeit (Inhalt und Klima)?
- Welchen Beitrag wird jeder übernehmen in Bezug auf Vorbereitungen (inhaltlich, technisch, administrativ)?
- Wer übernimmt wofür die Verantwortung? Wer ist Treuhänder für die Beachtung der gemeinsam verabredeten Planung?
- Wer übernimmt die Federführung den Auftraggeber/innen und Teilnehmer/innen gegenüber? <sup>18</sup>

### **11.4 ENTSCHEIDUNGSPROZESS**

Nachdem Projektgruppenmitglieder immer wieder gemeinsam Entscheidungen zu treffen haben, gilt es für die Gruppe so früh als möglich zu klären, auf welche Art und Weise dieser Prozess umgesetzt werden soll.

#### **11.4.1 Einige Fragen bei der Entscheidungsbildung**

- Habe ich genügend Informationen, um eine gute Entscheidung zu treffen?
- Ist das Problem übersichtlich/ transparent geworden?
- Sind genügend Konsequenzen der Entscheidung überlegt?
- Ist es vorteilhafter, die Entscheidung zurückzustellen?
- Sind zuständige/ kompetente/ interessierte Personen zur Beratung beizuziehen?
- Sind auch die Personen an der Entscheidungsfindung beteiligt, die das Ergebnis umsetzen müssen?

#### **11.4.2 Entscheidungsverhalten**

a. Integrativ-partizipativ

Betroffene werden bei der Entscheidung miteinbezogen

b. Konsultativ

Meinungen werden erfragt, doch Leitung entscheidet

c. Administrativ-regulativ

organisatorische Regeln (Normen, Vorschriften) sollen die Entscheidung sicherstellen

d. Autoritär-definitiv

Entscheidungen werden von oben herab getroffen, ohne nach Meinungen der Betroffenen zu fragen

<sup>18</sup> vgl. LANGMAACK/ BRAUNE-KRICKAU 1995, 50

**11.4.3 Treffen von Entscheidungen**

- durch eine einzelne Person
- durch einen Zweierzusammenschluss
- durch Cliquenbildung
- durch Mehrheitsbeschluss
- durch Ausübung von Druck
- durch Zufallsverfahren (Kopf oder Zahl, ...)
- durch Übereinstimmung

**11.4.4 Entscheidungsqualität**

- |                             |                                  |
|-----------------------------|----------------------------------|
| a. positiv:                 | rational und emotional getragen  |
| b. emotional problematisch: | rational ja - emotional nein     |
| c. rational problematisch:  | emotional ja - rational nein     |
| d. negativ:                 | rational und emotional abgelehnt |

**11.4.5 Schwierigkeiten bei Entscheidungen**

- Angst vor Folgen
- Einander zuwiderlaufende Verpflichtungen (Interessenskonflikt)
- Zwischenmenschliche Konflikte
- Methodische Fehler:
  - zu starre Verhaltensregeln,
  - zu viel Gewicht auf persönlichen Meinungen,
  - zu wenig genaue Erforschung der Sachlage,
  - fehlende Überprüfung wirklicher Einstimmigkeit.
- Mangelhafte Leitung:
  - ungenügende Meinungsfreiheit,
  - unangemessene Methoden der Beschlussfassung,
  - Ausklammern von schwierigen Faktoren u.ä.

**11.4.6 Akzeptanz des Gruppenbeschlusses**

Ein Gruppenbeschluss ist umso besser:

- je klarer ein Problem erkannt wurde
- je mehr Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Gruppenmitglieder berücksichtigt wurden
- je besser das Problem analysiert und das Ziel definiert wurde
- je engagierter die Beteiligten an der Problemlösung mitarbeiten (Identifikation)
- je mehr Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen und mögliche Maßnahmen vorausgesehen werden konnten
- je mehr Gruppenmitglieder die Durchführung tragen
- je genauer die Gruppenmitglieder den Erfolg der Maßnahme kontrollieren können.

**11.5 METHODEN DER IDEENGEWINNUNG**

Projektgruppensitzungen sollen ergebnisorientiert sein, am Ende der einzelnen Arbeitsschritte muss mehr aufzuweisen sein, als „schön, dass wir zusammen waren“. Zu bestimmten Punkten gilt es, gemeinsam Ideen zu sammeln, um diese dann einer Umsetzung zuzuführen. Hierbei können einige methodische Hinweise sehr hilfreich sein, wobei jedoch bei der Ideengewinnung zwei Grundregeln zu beachten sind:

1. Die Phase der Ideenfindung ist grundsätzlich von der Phase der Ideenbewertung (und -umsetzung) zu trennen.  
Gerade das ständige Bewerten und Kritisieren versetzt viele Menschen in die unangenehme Lage, unbedingt etwas Richtiges und Gescheites sagen zu müssen. Dies wiederum hemmt die Kreativität. Die Teilnehmer/innen geraten unter Stress, und oftmals schleichen sich „Ladehemmungen“ ein.  
Von klein auf wurden wir damit konfrontiert, dass Lernen und Lernergebnisse bewertet werden. Großteils hat man uns nicht gelehrt, dass Fehler zum Lernen dazugehören, sondern die roten Striche in unseren Aufgabenheften haben in der Regel ihren Niederschlag in schlechten Noten gefunden, diese wiederum in Bestrafungen zu Hause, etc...  
Damit sich aber Kreativität entfalten kann, muss es grundsätzlich möglich sein, Fehler zu machen, Blödsinnigkeiten zu sagen, etc ... d.h. unseren Gedanken freien Lauf zu geben. Aus der Geschichte der Erfindungen wissen wir, dass vieles, was vorerst von aller Munde bespöttelt und kritisiert wurde, sich nach einiger Zeit bewährt hat und letztlich nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken ist (z.B. Elektrizität, Auto, ...).
2. Ideen anderer aufgreifen und weiterentwickeln  
Aufgeworfene Ideen sollen erst einmal stehen gelassen und nicht besprochen werden. In der Regel kommt bei voreiligen Diskussionen nichts anderes heraus als eine Bewertung. Im positiven Sinne wäre eine Ausdifferenzierung das Resultat. Dies würde jedoch den Fluss der Ideengewinnung hemmen, wobei die Gefahr besteht, sich im Detail zu verlieren.

In der Folge seien 4 Methoden der Ideengewinnung angeführt., die mit wenig Materialaufwand und etwas Geschick erfolgreich dazu beitragen können, Ideen zu sammeln, zu visualisieren und zu sichern und damit der Gruppe zu helfen, aus dem Stadium langwieriger Diskussionen herauszuführen, wo manchmal am Ende keiner mehr den Überblick über das Gesagte hat.

### **11.5.1 Das „Brainstorming“**

Alex OSBORN geht davon aus, dass wir aufgrund von Zwängen, etwas Richtiges und Gutes (Werbung) produzieren zu müssen, in der Entfaltung unserer Kreativität gehemmt sind (s.o.). Daher ist es wichtig, gerade dieses Werten und Kritisieren beim Ideenfindungsprozess zu minimieren, sprich, es auszuklammern. Zunächst beschränkt man sich demzufolge auf das Finden von Ideen. Jede Idee ist dabei willkommen!

#### **a. Benötigte Materialien**

Flipchart, Filzstift

#### **b. Zu beachten**

- Schaffung eines positiven sozialen Klimas
- keine Kritik an geäußerten Ideen (jede Idee gilt, ist gleich viel wert)
- der jeweils Sprechende darf nicht unterbrochen werden
- Ideen können, müssen aber nicht weiterentwickelt werden  
(sich durch Ideen anderer inspirieren lassen und sie weiterentwickeln)

#### **c. Ablauf**

Das anstehende Problem wird genau besprochen und definiert. Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert, zur Problemlösung Ideen vorzubringen.

Alle zugerufenen Ideen werden vom Moderator am Flipchart festgehalten. Die Diskussion der Ideen erfolgt erst nach Beendigung des Ideenfindungsprozesses.

### 11.5.2 Die „6-3-5 Methode“

Nach Bernd ROHRBACH sollen Ideen aufgegriffen und weiterentwickelt werden, damit sich die Ideenqualität steigert. Dieses Aufgreifen von Ideen erfolgt nach folgendem Schema:

1. Zunächst wird das Problem dargestellt (besprochen und definiert).
2. In der Gruppe schreiben 6 Personen je 3 Ideen (innerhalb von 5 Minuten) auf ein Blatt.
3. Das Blatt wird jeweils dem rechten Nachbarn weitergereicht, der weitere 3 Ideen auf das erhaltene Blatt hinzufügt.
4. Der Vorgang wird solange wiederholt, bis alle Personen jeden Zettel ergänzt haben und der eigene Zettel wieder bei einem selbst gelandet ist.

Es müssen am Ende bei 6 Personen auf jedem Zettel 18 Ideen stehen  
Insgesamt haben Sie jetzt 108 Ideen, die zur Lösung Ihres Problems beitragen können.

### 11.5.3 Die „Kärtchen-Methode“

Die Teilnehmer/innen schreiben auf Kärtchen stichwortartig bzw. in Halbsätzen ihre Beiträge. Die einzelnen Kärtchen werden dann eingesammelt und auf der Pinnwand angeheftet.

#### Aufgaben von Moderation

- Sammeln von Informationen, Ideen, Problemdarstellungen
- Sortieren und Strukturieren von ...
- Formulieren von Oberbegriffen (Überschriften, Leitsätzen)
- Feststellen der Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Inhalten
- Gewichtung der Punkte nach vorgegebenen bzw. gemeinsam erarbeiteten Kriterien
- Entwicklung von Arbeitsschritten zur Lösungsfindung.

#### a. Benötigte Materialien

- Kärtchen DIN A6 (verschiedenfarbig)
- Filzstifte (für jeden TN 1 Filzstift)
- min. 3 Pinnwände
- Packpapierbögen (Pinnwandbögen)
- Reißnägel (Pins)
- Klebstoff (Scotch; Tesa; UHU-Pritt)

#### b. Zu beachten

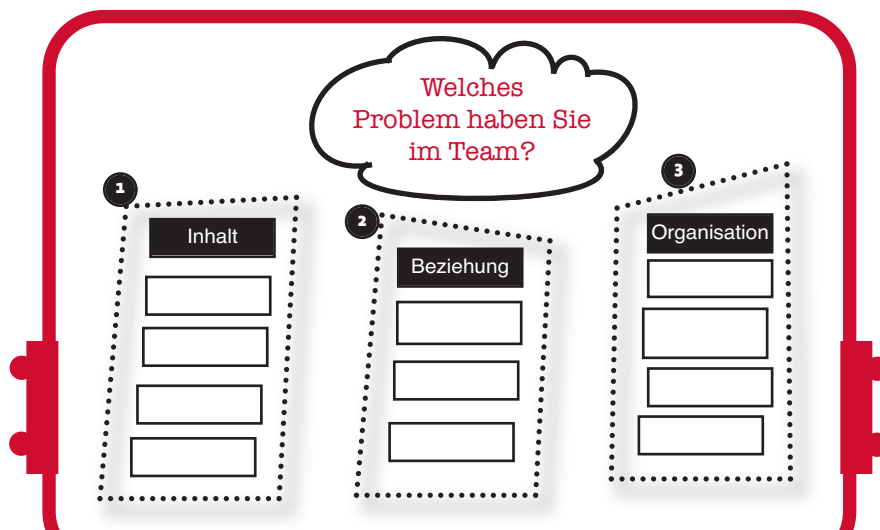
- klare und eindeutige Formulierung der Fragen
- lesbare Schrift (leserlich und groß genug schreiben)
- pro Kärtchen nur eine Idee (Stichwort bzw. Halbsatz)
- jedes Kärtchen gilt (keine Zensur durch Moderator/in)
- bei der Zuordnung von Kärtchen zu Themenklumpen entscheidet bei Unklarheit der Zuordnung vorerst der Autor über sein Kärtchen, ein weiteres Kärtchen mit gleicher Idee wird dann geschrieben und auch anderen Themenklumpen zugeordnet

#### c. Ablauf

- gründliche Besprechung und Definition des Problems
- Ausgabe von zunächst begrenzter Zahl an Kärtchen an jede/n Teilnehmer/in



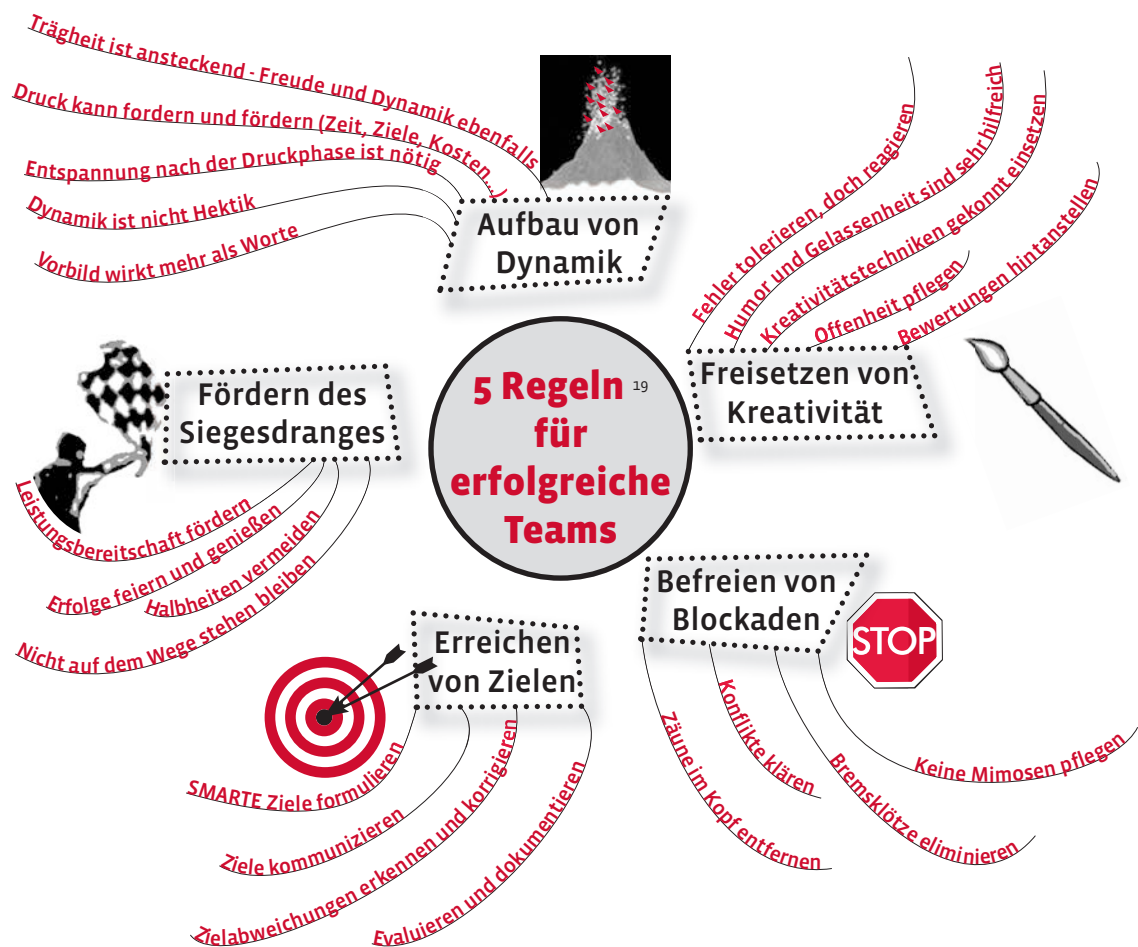
- (mit dem Verweis, dass noch weitere Kärtchen benützt werden können)
- die Teilnehmer/innen notieren ihre Ideen auf die ausgeteilten Kärtchen
  - Moderator/in sammelt laufend Kärtchen ein und visualisiert sie unkommentiert an Pinnwand
  - kommen keine Kärtchen mehr, ist der Ideenfindungsprozess fertig
  - die Teilnehmer/innen gruppieren die Kärtchen zu ähnlichen Themenklumpen (1 2 3)
  - die Teilnehmer/innen betiteln die Themenklumpen (Inhalt, Beziehung, Organisation)
  - jetzt können die einzelnen Themen der Reihe nach behandelt werden



#### 11.5.4 Das „Mind-Mapping“

Die von Tony BOUZAN entwickelte Technik des Mind-Mapping versucht durch eine Form der Netzstruktur das traditionell lineare Strukturenmodell aufzubrechen (Brechen von Kettendenken). Das Kettendenken (linear, von links oben nach unten rechts, Schritt für Schritt) birgt die Gefahr in sich, zu sehr die Struktur im Auge zu haben, so dass man auf andere Wichtigkeiten vergisst. Die Netzstruktur des Mind-Mapping setzt an bei Schlüsselwörtern/-begriffen (sogenannte „Kreative Wörter“), die möglichst viele „Angriffspunkte“ besitzen, an denen andere Wörter aufgehängt werden können, so dass ein komplexes Netzgefüge entstehen kann. (Man stelle sich einen Baum mit vielen Ästen und Zweigen vor - Themen-Baum).

Auch beim Mind-Mapping soll ein freier Fluss an Ideen und Informationen herrschen. Durch das Verknüpfen von Worten mit Formen, Farben, Bildern etc ... erfolgt auch hier eine Verknüpfung von sprachlichem und bildhaftem Denken (ganzheitliches Denken). So kann ein individuelles, gruppenbezogenes, situatives, kontextgebundenes Bild (rechte Hirnhälfte) entstehen.



## 12. BEDINGUNGEN DER PRODUKTIVITÄT VON TEAMARBEIT

Vor dem formellen Start sollte abgefragt werden, ob das Projekt in Form von Teamarbeit „bearbeitet“ werden soll, oder ob nicht herkömmliche Organisationsformen dazu ausreichen. Dies erscheint deshalb von großer Bedeutung, da Teamarbeit mit einem nicht zu unterschätzenden Aufwand und vor allem mit Verpflichtungen verbunden ist:

### 12.1 WESHALB TEAMARBEIT?

#### Mängel von Einzelarbeit

- Fehlentscheidungen durch geistige Isolation
- Planungsrisiko nur bei einer Person
- unausgetragene Konflikte
- Unzufriedenheit (innerer Rückzug)
- Rivalität guter Ansätze (Statuskämpfe)

#### Einige Nachteile von Teamarbeit

- Hoher Organisationsaufwand, da mehrere Personen betroffen sind
- vielseitige Konfliktfelder bei ungünstiger Gruppendynamik
- Cliquesbildung, dadurch Abschottung von Umfeld

<sup>19</sup> vgl. [http://www.mindmap.ch/gal\\_co03.htm](http://www.mindmap.ch/gal_co03.htm)

## Einige Vorteile von Teamarbeit

- Teams vereinigen in sich komplementäre Fähigkeiten und Erfahrungen
- Teams verfügen über einen größeren Wissens-, Fähigkeiten- und Erfahrungsschatz
- Teams ermöglichen in größerem Ausmaß Perspektivenwechsel in der Problembetrachtung (mehrdimensionale Sichtweise in den Ansätzen)
- Teams helfen, Denkblockaden, Standpunktfixierungen, Polarisierungen, Expertenblindheit zu überwinden
- Teams sorgen für eine soziale Dimension, die positiven Einfluss auf ihr Umfeld ausstrahlt: persönliche Kommunikation
- Teams ermöglichen bessere Akzeptanz durch Mitarbeit und Mitentscheidung
- Teams fördern Kommunikation als soziale Dimension
- Teams haben mehr Spaß, Teamarbeit bewirkt mehr Motivation und Identifikation mit den Ergebnissen.

## 12.2 TEAMKONSTELLATION

„Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen.“<sup>20</sup>

Die Teammitglieder sind gleichberechtigt und arbeiten partnerschaftlich an einer gestellten Aufgabe.

### 12.2.1 Merkmale von Teams

- mehrere Personen
- gemeinsame Ziele/ Aufgaben
- direkte Wechselbeziehungen/ Interaktionen
- unterschiedliche Qualifikationen der Mitglieder
- gemeinsame Normen/ Spielregeln
- „WIR“-Gefühl

### 12.2.2 Zeichen effizienter Teamarbeit

- Klare und abgestimmte Ziele
- Offenheit und Kommunikationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Kooperation
- Konfliktfähigkeit
- offene Hierarchie-Beziehungen
- persönliche Entwicklung
- gemeinsame Entscheidungsbasis
- konstruktive Außenbeziehungen
- Selbstkritik
- Selbstverantwortung
- Synergie-Effekt bei Fehlerbehebung

### 12.2.3 Zeichen nicht-effektiver Teamarbeit

- Frustration
- Klagen und Vergeltung im „Untergrund“

---

<sup>20</sup> KATZENBACH Jon R./ SMITH Douglas K.; The Discipline of Teams; Harvard Business Review March 1993

- schlechte Kompetenzverteilung und Aufgabengliederung
- ungesunde Konkurrenzkämpfe (Mangel an Offenheit und Vertrauen)
- destruktive Besprechungen
- Stillstand (statt Weiterentwicklung)
- schlechte Aufgabenerledigung
- ablehnende Einstellung gegenüber Externen  
(ebenso eine alles annehmende Einstellung gegenüber externer Hilfe)
- Beschränkung des Kontaktes auf das Notwendigste
- Einengung bzw. Unterdrückung von Projektmitarbeiter/innen (Meinungsvielfalt)
- Isolation/ fehlende Unterstützung von außen
- Einführung nichtvereinbarter Maßnahmen
- fehlende Kreativität
- mangelnde Weitsicht
- keine Überprüfung der Team-Funktionsfähigkeit
- Sündenbockmechanismen bei Fehlerprozessen

#### **12.2.4 Was Projektmitarbeiter/innen am Team mögen**

- Aufgabenklarheit
- Transparenz in allen Angelegenheiten
- Achtung/ gegenseitiger Respekt
- entspannte Atmosphäre
- gute Vorbereitung
- Anerkennung
- Selbstkontrolle
- Terminkontrolle
- Dokumentation
- gute Außenbeziehungen

#### **12.2.5 Was Projektmitarbeiter/innen am Team nicht mögen**

- schwache Führung
- unklare Ziele
- Aufgabenstellung wird nicht ernst genommen
- Team-Vorschläge werden vom Umfeld ignoriert
- unproduktive Teammeetings
- Positions- und Machtkämpfe (Profilierungssucht Einzelner)
- fehlende Vorbereitung
- Sündenbockmechanismen
- Stillstand
- Geheimniskrämerei



**Peer-Mediation im Schulalltag** Modul **2** (Projekt)-Kommunikation



**Peer-Mediation im Schulalltag Modul 2 (Projekt)-Kommunikation**  
**Inhaltsverzeichnis**

- 1. Einführung** 56
- 2. Kommunikation** 57
  - 2.1 Einige Theorien zum Geleit 57
    - 2.1.1 Pragmatische Axiome der Kommunikation nach Paul WATZLAWICK 57
    - 2.1.2 Das „Quadrat der Nachricht“ nach Friedemann SCHULZ von THUN 57
      - 2.1.2.1 Zwei Beispiele zu „Die vier Seiten einer Nachricht“ 60
      - 2.1.2.2 Tipps für den guten Sender und Empfänger 61
    - 2.1.3 Das JOHARI-Fenster 61
  - 3. Gesprächsführung** 63
    - 3.1 Ein konstruktives Kommunikationsmodell 63
    - 3.2 Ein dialogisches Kommunikationsmodell 64
    - 3.3 Praktische Hinweise zur Gesprächsführung 65
      - 3.3.1 Gesprächsklärung 65
      - 3.3.2 Gesprächsimpulse geben 65
      - 3.3.3 Gesprächsstörer 66
      - 3.3.4 Regeln für das Gruppengespräch 66
      - 3.3.5 Feedback 67
      - 3.3.6 Kontrollierter Dialog 67
      - 3.3.7 Gesprächssteuerung durch Fragen 68
      - 3.3.8 Reaktionen auf Fragen 69
        - 3.3.8.1 Antworttendenzen 70
      - 3.3.9 ICH-Botschaften 70
      - 3.3.10 Körpersprache 71
      - 3.3.11 Gefühle 72



## 1. EINFÜHRUNG

### Positives Denken und Handeln (nach CZIERWITZKI 1987)

1. Persönliche Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen
2. Offene Kommunikation pflegen (Übereinstimmung von Worten, Gedanken, Gefühlen und Taten)
3. Sorgfältige Zielformulierung von der Verwirklichung her
4. Imagination und Phantasie entwickeln
5. Tatkraft und Ausdauer (Mut zum ersten und Ausdauer bis zum letzten Schritt)
6. Im Hier und Jetzt leben (Der richtige Augenblick für Veränderung ist jetzt)
7. Völliges Vertrauen auf das Vorhandensein der zur Zielerreichung nötigen Kräfte (gelassenes Erwarten des Erfolges)

Wenn, wie zuvor angeführt, partnerschaftliche Kommunikationsbeziehungen ein Team kennzeichnen, und Transparenz der Abläufe etc... als Kriterien einer erfolgreichen Projektarbeit gesehen werden, so wird eine kettenförmige Kommunikationsstruktur notgedrungen zu Schwachstellen führen. Wir alle kennen das Phänomen „stille Post“. (Wo und weshalb sind Informationen nicht weitergedrungen?) Eine sternförmige Struktur hingegen birgt die Gefahr in sich, nach dem alten Motto „Wissen ist Macht“ eben diese bei einer Person (oder Clique) anzuhäufen. Abhängigkeiten und Unmut kann entstehen, vor allem, wenn diese Position ausgenutzt wird (Nutzen aus Informationsvorsprung, Machtausbau, etc...). Letztendlich ist es die netzförmige Kommunikationsstruktur, die zwar zunächst aufwändiger erscheint (und dies auch sicherlich zu Anfang ist), die jedoch ausreichend Möglichkeiten bietet, Informationen zu geben und zu erhalten. Damit aber alle Information auf den Tisch gelangt, bzw. ins Netz eingespeist wird, ist es wesentlich, in der Anfangsphase des Projektes genügend Zeit und Energie zu investieren für den Aufbau von „Kontakten“. Es müssen in dieser „Empathiestufe“ Interessen, Bedürfnisse, Motive, Problemsichten ausgetauscht werden. Über diesen Weg erhält die Projektgruppe nicht nur eine ganze Menge an Sachinformationen, sondern auch Einblicke in die verschiedenen Personen. Der/die Einzelne lernt verstehen, was der/die Andere gemeint hat, wenn er/sie etwas sagt. Für die Motivation der Gesamtgruppe, als auch für die Schaffung einer Vertrauensbasis, ist diese Anfangsphase sehr wichtig. In dieser Phase werden aber auch Normen und Werte etabliert (Gruppenregeln), die Ziele werden festgelegt.

Es kristallisieren sich die Ränge und Positionen innerhalb der Gruppe heraus. Es zeichnet sich ebenfalls ab, wie man miteinander umzugehen gewillt ist, welches Verhalten erwünscht wird, welche Konflikte vorprogrammiert sind. Damit wächst aber auch der sogenannte Gruppendruck auf die einzelnen Mitglieder. Der Einzelne kann sich in der Gruppe nicht mehr ganz so verhalten, wie es ihm gerade einfällt, es lastet ein gewisser Anpassungsdruck auf den einzelnen Gruppenmitgliedern.

Wird gegen die Gruppenregeln verstoßen, kommt es meist zu Störungen: solch eine Person wird „gemäßregelt“, gemieden, bespöttelt oder von Aktivitäten ausgegrenzt.

Diese Gruppennormen haben auch insofern Einfluss auf die Kommunikation, als dass:

- einiges nicht gesagt wird, was gesagt gehört (Tabus),
- einiges nur deshalb gesagt wird, weil es erwartet wird,
- einiges so verschlüsselt gesagt wird, dass man zu viele Selbstverständlichkeiten mitdenkt, aber eben nicht ausspricht,
- für Außenstehende nicht mehr nachvollziehbar ist, was gruppenintern abläuft.

**Wichtige Hinweise für Kommunikationsprozesse:**

Gemeint bedeutet nicht gesagt  
 Gesagt bedeutet nicht gehört  
 Gehört bedeutet nicht verstanden  
 Verstanden bedeutet nicht begriffen  
 Begriffen bedeutet nicht behalten  
 Behalten bedeutet nicht getan

**2. KOMMUNIKATION****2.1 Einige Theorien zum Geleit**

Ohne eine wissenschaftliche Abhandlung über Kommunikationstheorien an dieser Stelle zu entfachen, seien einige wichtige theoretische Konstrukte angeführt, die das Phänomen Kommunikation einerseits für die Projektarbeit, andererseits aber auch für das Mediationsgespräch verständlicher und damit greifbarer machen können.

**2.1.1 Pragmatische Axiome der Kommunikation nach Paul WATZLAWICK <sup>1</sup>**

Ein Axiom ist ein Grundsatz, eine gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf.

1. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Axiom: Jede Kommunikation hat eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, wobei letztere erstere bedingt.
3. Axiom: Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
4. Axiom: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehung unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, es fehlt ihnen aber an für eindeutige Kommunikationen erforderlicher logischer Syntax.
5. Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.

**2.1.2 Das „Quadrat der Nachricht“ nach Friedemann SCHULZ von THUN**

Im Mittelpunkt dieses Kommunikationsmodells steht die Analyse einer Nachricht. SCHULZ von THUN geht der Frage nach, was passiert, wenn zwei Menschen miteinander sprechen. Was sind die Botschaften des Senders bzw. was sind die Botschaften, die beim Empfänger ankommen?

Jede Nachricht enthält jeweils viele Botschaften. SCHULZ von THUN ordnet diese Vielfalt in ein Schema und unterscheidet „vier seelisch bedeutsame Seiten einer Botschaft“:<sup>2</sup>

1. Sachinhalt
2. Selbstoffenbarung (Selbstkundgabe)
3. Beziehung
4. Appell

**ad. Sachinhalt (oder: „Worüber ich informiere“)**

Jede Nachricht enthält zunächst eine Sachinformation (Ausnahme: rein nicht-sprachliche Informationen wie Weinen).

Bei der Sachinformation geht es zunächst um die Beseitigung von Unwissen (bzw. Unsicherheit in Bezug auf Unwissen). Die Sachinformation ist prinzipiell quantifizierbar.

<sup>1</sup> vgl. WATZLAWICK Paul/ BEAVIN Janet H./ JACKSON Don D.; Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien; Bern/ Stuttgart 1982, 50ff

<sup>2</sup> vgl. SCHULZ von THUN Friedemann; Miteinander reden. Bd1; Reinbek 1981

Ein nicht unwesentliches Element der Sachinformation - jedoch an dieser Stelle nicht weiter dargestellt - ist die Wahrheit der Information (Irrtum, Lüge).

Beim Sachinhalt können die Aspekte der Sachlichkeit und der Verständlichkeit unterschieden werden. Unter Sachlichkeit versteht man den auf ein Sachziel bezogenen Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden. Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sachebene weiterkommt, ohne dass die Begleitbotschaften auf den anderen drei Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.

Verständlichkeit ist eine Eigenschaft von Informationstexten, die in vier Bereiche fällt.

SCHULZ von THUN unterscheidet vier „Verständlichmacher“:

- Einfachheit
- Gliederung / Ordnung
- Kürze / Prägnanz
- Zusätzliche Stimulans

Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger können auf der Sachebene entstehen durch:

- unsachgemäße Ausdrucksweise
- falschen Informationskontext
- zu hohe Informationsmenge/ -dichte
- Vorurteile, Erwartungen, Stimmungen, Interessen, ...

#### **ad.        Selbstoffenbarung (oder: „Was ich von mir selbst kundgebe“)**

Nachrichten enthalten nicht nur Informationen über die mitgeteilten Sachverhalte, sondern auch über die Person des Senders. Mit jeder Nachricht gibt der Sender auch etwas über sich selbst bekannt. Diese Selbstoffenbarung kann mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger tiefgreifend, mehr oder weniger versteckt sein, aber sie kann nicht nicht sein!

Selbstoffenbarung schließt die gewollte Selbstdarstellung und die unfreiwillige Selbstenthüllung ein. D.h. in diesen Bereich fallen auch die Techniken der Selbsterhöhung („Imponiertechniken“) und der Selbstverbergung („Fassadentechniken“).

#### **Imponiertechniken:**

Die eigenen positiven Seiten werden vorgezeigt, es wird versucht, guten Eindruck zu machen. Dieses Bestreben wird begleitet von der Hoffnung auf Erfolg und einem Gefühl der Großartigkeit. Ausdruck findet die Selbsterhöhung etwa durch:

- Konsumverhalten
- Status-Symbole
- Bildungswissen (Zitate, Hochkultur, ...)
- elaborierte Sprache
- Eindruck machen durch das Andere, Bessere, Höhere

#### **Fassadentechniken:**

Durch Furcht vor Misserfolg wird versucht, die negativen Anteile der Persönlichkeit zu verbergen, durch eine Abwehrfassade zu tarnen. Dies kann erfolgen durch:

- professionelles Gehabe
- keine Gefühle zeigen
- Freundlichkeit ohne Herz
- kalte Sachlichkeit
- „Abwehr-Verhalten“
- nicht fragen

Die Grundlage jeder gekonnten verbalen Interaktion ist die Fähigkeit, sich selbst problemlos mitzuteilen, sich angstfrei und unverstellt selbst darzustellen!

Dies erfordert:

- sich selbst zu erkennen (Selbsterkenntnis),
- sich selbst so anzunehmen, wie man real ist (Selbstannahme).

Das ständige „Sich-anders-geben“ als man ist, ist eine ernsthafte Gefahr für die persönliche psychische und physische Gesundheit!

Warum sollen die anderen uns nicht so sehen, wie wir sind?

Warum soll ständig das Ich-Ideal der Ich-Realität vorangestellt werden?

Die Scheu und Angst vor der natürlichen Selbstdarstellung findet ihren Ursprung nicht selten in der Bestrafung persönlicher Eigenschaften bei unserer Erziehung.

Die „negativen“ Eigenschaften wurden mit Emotionen belegt wie Schuld, Angst, Scham, Minderwertigkeit,...

Ein Über-Ich, ein Ideal-Ich wurde durch Lob und Bestärkung zusätzlich hervorgehoben. Diesem Ideal-Ich rennen wir oft ein Leben lang hinterher. Die uns adressierten Normen wenden wir gegen uns an, bestrafen uns selber und lassen nicht zu, was nicht sein darf.

Der Umgang mit der eigenen Selbstoffenbarung orientiert sich an folgenden Prinzipien:

- Kongruenz:  
Übereinstimmung zwischen innerem Erleben, Bewusstsein und Kommunikation.
- Authentizität:  
Sich Klarwerden über eigene Gefühle - was ich sagen will, mit optimaler innerer Ehrlichkeit und kommunikativer Klarheit, d.h. authentisch, aussprechen - selektive Berücksichtigung des Empfängers mit dynamischer Balance zwischen Rücksichtslosigkeit und Scheinheiligkeit (Ruth COHN).
- Stimmigkeit:  
Übereinstimmung mit den Prinzipien der Gesamtsituation, zu der neben meiner inneren Verfassung und meiner Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung, die innere Verfassung des Empfängers und die Forderungen der Lage gehören.

#### **ad. Beziehung (oder: „Was ich von dir halte“ und „Wie wir zueinander stehen“)**

Aus jeder Nachricht geht auch hervor, wie der Sender zum Empfänger steht und was er von ihm hält. Dies zeigt sich z.B. in der gewählten Formulierung, im Tonfall, in nicht-sprachlichen Begleiterscheinungen.

Der Empfänger fühlt sich auf dieser Seite als Person in bestimmter Weise behandelt/misshandelt. Zum Unterschied zur Selbstoffenbarung ist hier der Empfänger nicht „Diagnostiker“ („Was sagt die Äußerung über den Sender aus?“), sondern selbst „Betroffener“.

Auf der Beziehungsseite können zwei Arten von Botschaften unterschieden werden:

- „Das Bild vom anderen“. Hier geht hervor, was der Sender vom Empfänger hält, wie er ihn sieht.
- „Die Definition der Beziehungsebene“. Hier geht hervor, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, wobei vorerst unabhängig davon ist, wie der Empfänger selber zu dieser vorgeschlagenen Beziehungsdefinition steht. Während die Selbstkundgabe ICH-Botschaften enthält, handelt es sich bei der Beziehungsebene um DU-Botschaften bzw. WIR-Botschaften.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> SCHULZ von THUN 1981, 162ff

### **ad. Appell (oder: „Wozu ich dich veranlassen möchte“)**

Fast alle Nachrichten haben auch die Funktion, auf den Empfänger Einfluss zu nehmen - ihn zu etwas zu bewegen. Die Nachricht dient also (auch) dazu, den Empfänger zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen.

Dieser Versuch der Einflussnahme kann offen oder verdeckt (Manipulation) sein.

Mit einem Appell können sich ganz unterschiedliche Beziehungsbotschaften verbinden.

Auf den ersten Seiten der Nachricht drückt der Sender aus, was ist.

Das ist eine Funktion der Kommunikation, die Ausdrucksorientierung.

Die andere Funktion besteht darin, Wirkungen zu erzielen (Wirkungsorientierung).

Die Wirkungen werden durch heimliche (verdeckte), paradoxe und offene Appelle zu erreichen versucht.

Ein ausdrucksorientierter Sender fragt sich zuerst, was er erreichen will, und gestaltet seine Nachricht dementsprechend auf allen vier Seiten.

Eine übertriebene Wirkungsorientierung - sei sie nun vom Sender beabsichtigt und/oder vom Empfänger unterstellt - führt zur „Funktionalitätsvergiftung“ der Kommunikation.

#### **2.1.2.1 Zwei Beispiele zu „Die vier Seiten einer Nachricht“**

In jeder Nachricht oder Äußerung, die ein Mensch von sich gibt, sind immer vier Seiten wirksam. In der Regel wird jedoch nur eine Seite direkt angesprochen, die anderen sind versteckt „zwischen den Zeilen“ herauszuhören:

- Die Sachebene: die reine Information, die vermittelt werden soll.
- Die Selbstoffenbarungsebene: eine Botschaft über die eigene Person.
- Die Beziehungsebene: eine Aussage darüber, wie man zum Partner steht.
- Die Appellebene: eine Aufforderung etwas zu tun, zu denken, zu fühlen.

#### **Beispiel 1**

*Der Mann sagt (in aufforderndem Tonfall) zu seiner am Steuer sitzenden Frau:*

*„Du, da vorn ist grün!“*

*Auf den 4 Ebenen kann dies heißen:*

*Sachinformation: Es ist grün.*

*Selbstoffenbarung: Ich habe es eilig.*

*Beziehung: Du brauchst meine Hilfe.*

*Appell: Gib ein bisschen Gas, dann schaffen wir's noch.*

#### **Auf Empfänger-Seite:**

*Sach-Ohr: Sachinformation*

*Selbstoffenbarungs-Ohr: ist diagnostisch tätig: was geht im Mann vor - welche Gefühle und Motive sind mit seiner Äußerung verbunden.*

*Beziehungs-Ohr: die Frau nimmt auf, was der Mann wohl von ihr hält und fühlt sich entsprechend behandelt*

*Appell-Ohr: die Frau hört Aufforderungen heraus, die an sie gerichtet sind.*

#### **Beispiel 2**

*Eine Schülerin sagt (in einem belehrenden, tadelnden Ton) zu ihrem Mitschüler: „Eric, Deine Ergebnisse scheinen nicht zu stimmen.“*

Auf den 4 Ebenen kann dies heißen:

Sachinhalt: Die Ergebnisse sind falsch.

Selbstoffenbarung: Ich kann das besser als Du.

Beziehung: Du bist unfähig.

Appell: Mach' das in Zukunft fehlerfrei.

### 2.1.2.2 Tipps für den guten Sender und Empfänger

#### Sender:

Sachinhalt: Formulieren Sie verständlich!

Selbstoffenbarung: Seien Sie authentisch! Spielen Sie keine Rollen!  
Maske runter! Senden Sie Ich-Botschaften!

Beziehung: Stellen Sie persönlichen Kontakt her! Verhalten Sie sich Ihrem  
Gesprächspartner wertschätzend gegenüber!

Appell: Sagen Sie klar, was Sie wollen! Seien Sie von Ihrem Anliegen überzeugt!

#### Empfänger:

Sachinhalt: Fragen Sie bei Verständnisschwierigkeiten nach!

Selbstoffenbarung: Hören Sie zu! Geben Sie Feedback!

Beziehung: Zeigen Sie Ihrem Gesprächspartner Wertschätzung!  
Geben Sie Feedback!

Appell: Denken und handeln Sie mit! Machen Sie Vorschläge!

### 2.1.3 DAS JOHARI-FENSTER

Die Wissenschaftler Joe LUFT und Harry INGHAM publizierten 1955 ein Modell, das es erlaubt, die Beziehungen von einer Person zu anderen zu analysieren und zu verstehen. Sie nannten dieses Modell nach den Anfangsilben ihrer Vornamen, das JOHARI-Fenster.<sup>4</sup>

LUFT und INGHAM gingen von der Frage aus: was ist mir über mich bekannt und was ist mir über mich unbekannt? und: was ist anderen über mich bekannt und was ist anderen über mich nicht bekannt?

Daraus ergeben sich 4 Quadranten:

	Mir bekannt	Mir unbekannt
Anderen bekannt	<b>Quadrant 1</b> öffentlicher Bereich	<b>Quadrant 2</b> fremder Bereich
Anderen unbekannt	<b>Quadrant 3</b> privater Bereich	<b>Quadrant 4</b> unbewusster Bereich

**Quadrant 1:** ist der Bereich der freien Aktivitäten, der öffentlichen Sachverhalte und Tatsachen. Dieser Bereich enthält all die Daten, die sowohl einem selbst als auch den anderen – der Umwelt – bekannt sind. Hierzu gehören zunächst einmal statistische Daten: Name, Alter, Geschlecht, Schulbildung, Beruf, Ehestand, usw.

<sup>4</sup> vgl. LUFT Joseph; Einführung in die Gruppendynamik; Stuttgart 1977, 22ff

Der Bereich enthält aber auch all jene Verhaltensweisen, Bedürfnisse, Überzeugungen und Wünsche, über die man sich selbst im klaren ist, über die man auch mit anderen spricht und die andere beobachten können. Da diese Dinge bekannt und öffentlich sind, man frei über sie kommuniziert, kann man sich selbst (und können die anderen sich) am besten auf sie einstellen und sie in den gemeinsamen Beziehungen berücksichtigen.

**Quadrant 2:** ist der Bereich des „blinden Flecks“ der Selbstwahrnehmung. Hierher gehören Dinge, die für andere sichtbar und erkennbar sind, die einem selbst aber unbekannt oder nicht bewusst sind.

In diesem Bereich sind z.B. bestimmte Eigenarten angesiedelt, die andere bemerken, die einem selber aber nicht auffallen oder über die man sich täuscht. Jemand hält sich z.B. für witzig, geistreich - andere sind anderer Meinung. Oder jemand hält sich für langweilig und uninteressant, während die anderen ihn im Gegenteil schätzen. Dieser Bereich hat also sehr viel mit der Einschätzung durch andere zu tun.

**Quadrant 3:** ist der Bereich des Vermeidens und Verbergens. Er enthält Dinge, die wir selbst kennen, die wir jedoch vor anderen lieber geheim halten wollen. Dazu gehören beispielsweise geheime Absichten, Schwächen, Veranlagungen, Wünsche, Fehler, ... also Dinge, von denen wir glauben, sie könnten uns schaden oder beschämen, wenn wir sie offenbaren (siehe Selbstoffenbarung).

**Quadrant 4:** ist der Bereich der unbekannteren Aktivität: weder man selbst noch andere kennen die Ursachen bestimmter Verhaltensweisen und Bedürfnisse. Dass diese Dinge dennoch existieren und unser Verhalten beeinflussen, kann man merken, wenn sie einmal - überraschend für einen selbst und für die Umwelt - zu Tage treten. Sie äußern sich dann in Verhaltensweisen, die niemand (auch man selbst nicht) von einem erwartet hätte. Hierher gehören z.B. auch unerklärliche Abneigungen, scheinbar unbegründete Ängste, sowie Wünsche und Triebe, die abgewehrt wurden, weil sie mit unserem Ich-Ideal unvereinbar sind.

Abwehrmechanismen können etwa sein:

- Verdrängung
- Realitätsverleugnung
- Konversion (somatische Leiden)
- Projektion (Verlagerung nach außen)
- Regression (in kindlich-pubertäre Verhaltensmuster); etc ...

In neuen Situationen ist der Quadrant 1 sehr klein. Es gibt noch nicht viel freie und ungehemmte Interaktion. Die einzelnen Personen sind noch zurückhaltend und vorsichtig, sie wissen nicht, wie sie selbst und ihre Beiträge und Argumente aufgenommen werden. Deshalb verhalten sie sich zunächst abwartend. Je länger eine Gruppe zusammen ist, je mehr Erfahrungen Menschen miteinander haben, desto mehr vergrößert sich Quadrant 1.

Die einzelnen Personen werden freier, sie benehmen sich ungezwungener, äußern in stärkerem Maße auch eigene Überzeugungen, Meinungen und auch Vorurteile und sind stärker bereit, über eigene Schwächen und Probleme zu sprechen. Dadurch verkleinert sich der Bereich des Vermeidens und Verbergens. In der freieren Atmosphäre gesteigerten gegenseitigen Vertrauens sind die einzelnen Personen eher bereit, andere auf Dinge aufmerksam zu machen, die diese selbst nicht sehen. Dadurch verkleinert sich der Bereich des „blinden Flecks“.

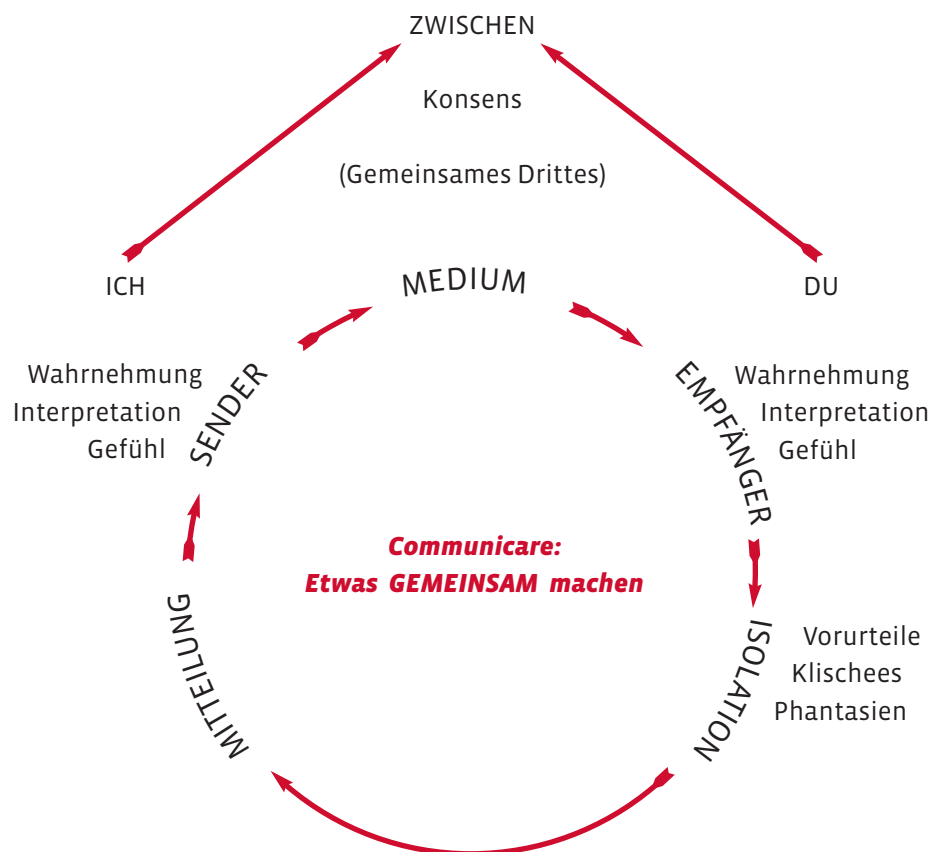
Am wenigsten verändert sich im Zusammenleben von Menschen Quadrant 4. Doch ist es möglich, dass in einem Klima, in dem sich der Einzelne sicher fühlen kann, auch Aspekte in sein Bewusstsein treten können, die vorher abgesperrt und verdrängt wurden.

Folgende Regeln lassen sich daraus ableiten:

1. Das Klima in einer Gruppe ist umso besser, je größer der Bereich der freien Aktivität ist. (Im Gegensatz dazu, wenn sich Einzelne hinter starren Masken und Rollenbildern verstecken.)
2. Der Bereich der freien Aktivität vergrößert sich, wenn Personen über sich selbst sprechen können, ohne fürchten zu müssen, dass sie „ihr Gesicht verlieren“, bestraft, beschämt oder ausgelacht werden, sondern wenn sie sich verstanden fühlen.
3. Der Bereich der freien Aktivität vergrößert sich, wenn Gruppenmitglieder in der Lage sind, anderen positiv Rückmeldung (Feedback) zu geben, ohne sie zu verletzen.
4. Es ist wichtig und hilfreich, anderen Vertrauen zu schenken und über sich zu reden, sowie zu lernen.

### 3. GESPRÄCHSFÜHRUNG

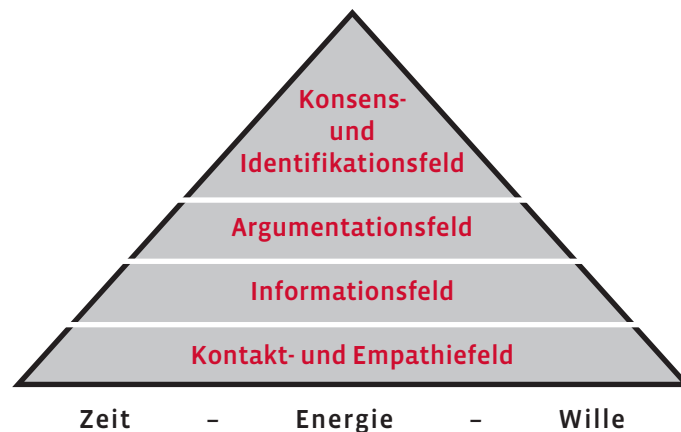
#### 3.1 EIN KONSTRUKTIVES KOMMUNIKATIONSMODELL<sup>5</sup>



<sup>5</sup> NILLES Jean-Paul; Das Gespräch mit den Eltern; 2004, 8f ; weitere Hinweise in: NILLES Jean-Paul/ KRIEGER Winfried/ MICHAELIS Thérèse; Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch; Luxemburg 2005  
vgl. SCHULZ von THUN; Miteinander reden Bd1; 1981



### 3.2 EIN DIALOGISCHES KOMMUNIKATIONSMODELL <sup>6</sup>



#### 1. Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes

Die Darstellung des Modells zeigt, dass der Nährboden des gesamten Aufbaus die Faktoren Zeit, Energie und Wille sind. Gerade am Anfang ist es wichtig, viel Zeit und Energie in den Aufbau eines Gespräches zu investieren. Wer vorgibt, keine Zeit zu haben, muss gefragt werden, wie wichtig ihm/ihr der Aufbau eines gut funktionierenden Gespräches wirklich ist: denn für das, was mir wirklich wichtig ist, finde ich Zeit! Jede/r von uns setzt Prioritäten und gibt damit kund, was ihm/ihr wichtig und weniger wichtig ist. Das gleiche gilt für die Energie! Ebenso bedeutend ist die Tatsache, dass ohne den Willen ein Gespräch wirklich führen zu WOLLEN, dieses bereits beendet ist, bevor es noch begonnen hat.

Nun erscheint es gerade zu Anfang einer Beziehung besonders wichtig, viel Zeit und Energie in den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes zu investieren! Dies insbesondere deswegen, weil man sein Gegenüber nicht kennt. Es geht darum, einen guten und positiven Kontakt zu seinem Gesprächspartner aufzubauen. Wir alle sind eher zu einem Gespräch bereit, wenn wir spüren, dass unser Gegenüber uns als Person akzeptiert. Alle Gespräche berühren das Selbstwertgefühl, und dieses wiederum hat Einfluss auf die Art der Kommunikation (siehe Virginia SATIR 1975). Deshalb sollte darauf geachtet werden, sein Gegenüber in seinen/ihren Bemühungen anzuerkennen, seine/ihre Selbstachtung nicht zu verletzen, auch wenn vielleicht mir unvernünftig erscheinende Einstellungen und Verhaltensweisen bei meinem Gesprächspartner zu Tage treten.

Ebenso gilt es zu diesem Zeitpunkt, sein Gegenüber dort abzuholen, wo er/sie steht, was soviel bedeutet, wie sich auf die Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten des Gegenübers einzustellen und die Bereitschaft, Einstellungen und Wertorientierungen des Gegenübers zu verstehen. Dies soll jedoch nicht heißen, dass man sie auch unbedingt akzeptieren muss!

Ein nicht weniger wichtiger Aspekt für den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes ist, dass bei beiden Parteien das, was sie sagen und tun, auch ihrer inneren Überzeugung entspricht und nicht irgendein geschauspielertes Verhalten widerspiegelt: in anderen Worten, es geht hier um Echtheit.

#### 2. Aufbau eines umfassenden Informations- und Themenfeldes

Eine Reihe von Informationen wurden bereits beim Aufbau des Kontakt- und Empathiefeldes geliefert (man kann die Phasen nicht haarscharf voneinander trennen, bei den 4 Phasen handelt es sich jeweils um Schwerpunkte).

<sup>6</sup> vgl. NILLES 2004, 10f. Dieses Kommunikationsmodell berücksichtigt bereits eine ganze Reihe wichtiger Aspekte der Konfliktbearbeitung, die später im darzulegenden Mediationsgespräch zur Geltung kommen.

Je besser es gelungen ist, das Kontakt- und Empathiefeld aufzubauen, d.h. wenn zwischen den Gesprächspartner/innen ein Gefühl des Vertrauens herrscht, sind die betroffenen Personen auch bereit, „Auskunft“ zu geben. Es geht bei dieser Schwerpunktphase darum, Informationen und Daten zu sammeln, die dazu beitragen, Einblick in die Themen- bzw. Problemstellung zu bekommen. Wichtig ist hierbei, im Sinne eines Brainstormings sich zu diesem Zeitpunkt darauf zu beschränken, OFFENE FRAGEN zu stellen und ZUZUHÖREN. Keinesfalls sollen die gesammelten Informationen zu diesem Zeitpunkt bewertet werden.

### 3. Aufbau eines konfliktfähigen Argumentations- und Diskussionsfeldes

Die gesammelten Informationen werden nun diskutiert. Alle Gesprächspartner/innen können ab jetzt die Fakten und Daten bewerten, gewichten, pro und contra geben.

Hauptaugenmerk wird jetzt auf die Bewertung der zuvor gesammelten Infos gelegt und nicht auf ein weiteres Einsammeln neuer Infos. Sollten dennoch viele neue Infos auftauchen, würde dies bedeuten, dass das vorige Feld zu schnell verlassen wurde. Die Gesprächspartner/innen müssten nochmals eine Stufe zurückgehen.

Im Mittelpunkt der Diskussion steht eine zweiseitige Argumentation, und Lösungsalternativen werden gesucht.

### 4. Aufbau eines abschlussfähigen Konsens- und Identifikationsfeldes

Nachdem im vorigen Feld alle Für und Wider auf den Tisch gebracht wurden, wird jetzt ein Kriterienkatalog zusammengestellt, mit welchem die Gesprächsparteien sich identifizieren können. Dieser Katalog hilft dabei, sich auf einen Konsens festzulegen, d.h. eine Entscheidung treffen zu können für das „Gemeinsame Dritte“. In diesem „Gemeinsamen Dritten“ finden sich alle Gesprächspartner wieder, und die Chance der Umsetzung dieses Lösungsvorschlages ist am größten, weil die Identifikation der einzelnen Gesprächspartner/innen mit dieser Lösung am größten ist. Der/ die Einzelne findet sich in dieser Lösung wieder, er/ sie hat das Gefühl mitgeredet zu haben, angehört worden zu sein und Teile seiner/ ihrer Argumentation finden sich im Lösungsvorschlag wieder.

## 3.3 PRAKTISCHE HINWEISE ZUR GESPRÄCHSFÜHRUNG

### 3.3.1 Gesprächsklärung

Wenn Menschen miteinander reden, können sie ihrem Gegenüber und sich selber behilflich sein, wenn sie:

- nachfragen, was gesagt und gemeint wurde,
- Feedback geben (das wirkt so auf mich),
- Metakommunikation einplanen (wie gehen wir miteinander um, wie reden wir miteinander?),
- Beziehungen klären (wie stehen wir zueinander?),
- die dem Gespräch zu Grunde liegenden sozialen Normen und Werte (Gruppenregeln) ansprechen,
- die Rollen, Positionen und Funktionen in der Gruppe thematisieren.

### 3.3.2 Gesprächsimpulse geben

Ein Gespräch ist mehr als nur ein „sachlicher“ oder „trockener“ Austausch von Worten. Es bedarf einer Portion Leben, d.h. auf der Beziehungsebene muss etwas passieren, damit sich die Gesprächspartner wohlfühlen. Dies kann erreicht werden durch Gesprächsimpulse, die den Fortgang des Gespräches stimulieren und lebendig machen:

- Animieren („Erzählen Sie mir mehr ...“)
- Interesse zeigen („Wie könnte man das machen?...“)

- Feedback geben (siehe weiter unten: Feedbackregeln)
- Anerkennung aussprechen („Ein interessanter Vorschlag, ...“)
- Reformulieren („Wenn ich Sie richtig verstanden habe ...“)
- Steuern („Wie soll’s weitergehen ...?“)
- Alternative thematisieren („Und wenn man das so angehen würde ...“)
- Konfrontieren („Versetzen Sie sich mal in meine Lage ...“)

### 3.3.3 Gesprächsstörer

Gespräche zwischen Menschen können beeinträchtigt werden, wenn folgende Gesprächsformen dominieren:

- Befehlen
- Interpretieren (vermeintliche Ursachen aufzeigen, schubladisieren, diagnostizieren)
- Bagatellisieren (herunterspielen, Lebensweisheiten von sich geben)
- Ausfragen (verhören, in die Enge treiben)
- Ratschläge erteilen (vorschnelle Lösungen liefern)
- Vorwürfe machen (moralisieren, kritisieren)
- Selbstbeweihräucherung (ständig von sich reden, sich einbringen)
- Bewerten (urteilen)
- Drohen (warnen)
- Ironisieren (sich lächerlich machen, andere aufziehen, zynische Bemerkungen machen)

### 3.3.4 Regeln für das Gruppengespräch

Immer wieder können wir in Gesprächsrunden feststellen, dass es chaotisch zugeht, Gruppenmitglieder sich nicht an Regeln halten, so dass viele gleichzeitig und durcheinander reden. Hierdurch wird so manche Gruppensitzung ins „Unendliche“ ausgedehnt, oder sie artet gar manchmal zu einem geselligen Beisammen aus, bei dem bald keiner mehr genau weiß, was eigentlich Thema ist. Ungut wird das Ganze, wenn man sich am Ende der Sitzung mit dem Gedanken trennt, eigentlich nichts Konkretes besprochen zu haben und die Frage aufkommt: „Wozu habe ich eigentlich heute an dieser Sitzung teilgenommen?“ Um derartige Sitzungen zu minimieren, gilt es diverse Regeln im Vorfeld aufzustellen und, was meist sehr hilfreich ist, eine(n) Diskussionsleiter/in zu bestimmen, der/die auf das Einhalten folgender Regeln achtet:

- es spricht immer nur eine Person
- den/die Redner/in ausreden lassen
- Wortmeldungen erfolgen immer erst, nachdem der/ die Vorredner/in fertig geredet hat
- die Redezeit sollte kurz und beschränkt sein
- auf das Gesagte folgen keine Gegenbehauptungen, ... sondern klärende Fragen
- Kritik sollte sich immer auf die Sache, nicht jedoch auf die Rednerperson beziehen
- Kritik sollte erst dann erfolgen, wenn man sich vergewissert hat, ob man den/ die Vorredner/in richtig verstanden hat
- die Ausführungen werden nicht mit „Killerphrasen“ torpediert („Das geht sowieso nicht“; „Was ist das denn für ein Quatsch“; „Alles Blödsinn“; „Das haben wir noch nie so gemacht!“; ...)
- zuerst ein Thema klären, bevor das nächste angefangen wird
- die Gruppenmitglieder müssen über ausreichende Informationen über die Problemstellung verfügen
- die Gruppenmitglieder müssen die Problemstellung verstehen
- Missverständnisse und sonstige Konflikte zwischen GM werden besprochen.

### 3.3.5 Feedback

Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die diese darüber informiert, wie ihr Verhalten von anderen (von mir) wahrgenommen und erlebt wird.

Ich teile meine Beobachtungen, Wahrnehmungen, Empfindungen, Eindrücke, Interpretationen und Sichtweisen meinem Gegenüber so mit, dass er/sie mit meiner subjektiven Sicht etwas anfangen kann, d.h. dass dadurch ein konstruktives Weiterarbeiten ermöglicht wird.

#### Die positiven Wirkungen von Feedback:

- es verstärkt
- es korrigiert
- es klärt

#### Feedback sollte:

- personenbezogen sein (nicht MAN, ES, WIR, sondern ICH und DU/ SIE)
- beschreibend sein, d.h. nicht bewertend
- konkret sein (detailliert statt allgemein/ abstrakt)
- angemessen sein, d.h. auf ein konkretes, eingegrenztes Verhalten bezogen
- klar und möglichst präzise formuliert sein (anwendbar)
- zur rechten Zeit erfolgen (unmittelbar)
- verständlich sein und den Empfänger nicht überfordern
- auch positive Wahrnehmungen und Gefühle ansprechen
- erbeten und nicht aufgezwungen sein
- auch als solches erkennbar sein

#### Feedback-EMPFÄNGER sollte:

- Feedback als eine Chance sehen
- zuhören - nachfragen - klären
- sich jedoch nicht rechtfertigen oder verteidigen

### 3.3.6 Kontrollierter Dialog

In manchen Gesprächssituationen hat man das Gefühl, dass es dem/ der Gesprächspartner/in an der nötigen Aufmerksamkeit fehlt. Dies entweder dadurch, dass eigentlich er/ sie ständig redet, kaum, dass ich ein Stichwort geliefert habe, legt er/ sie los, oder aber es kommt das Gefühl auf, ich rede mit einer Mauer, eine bestätigende Reaktion meines/ meiner Gesprächspartners/in fehlt. Vor allem, wenn es um die Schilderung von Problemsituationen geht, braucht es so was wie „für den anderen da zu sein“. Eine Kombination von wirklichem Zuhören (Schweigen), Anteilnahme (bestätigende Reaktion) und interessiertem Nachfragen kann dem/ der Gesprächspartner/in zeigen, dass ich ihn/ sie verstanden und angenommen habe.

Wie dies erfolgen kann, sei im kontrollierten Dialog aufgezeigt:

#### 1. Aktiv Zuhören

- Ohren wirklich öffnen
- Blickkontakt halten
- offene Körperhaltung
- zustimmende Laute („oh“, „aha“, „hm“)
- Kopfnicken
- kurzes Nachfragen

#### 2. Widerspiegelung

- a. einfache Wiederholung
- b. sinngetreue Reformulierung
- c. Gefühle thematisieren

3. **Weiterfragen**
- offene Fragehaltung

### **3.3.7 Gesprächssteuerung durch Fragen**

Durch eine aktivierende Befragung soll der/die Gesprächspartner/in in den Prozess der Faktenerhebung einbezogen werden. Aktivierende Fragen dienen dazu die Wahrnehmung auf Zusammenhänge zu richten, die der/die Gesprächspartner/in oft selbst nicht zu sehen vermag bzw. ihm/ihr zu helfen ein Thema zu differenzieren. Dem/der Fragenden erschliesst es eine andere, neue oder erweiterte Sichtweise bzw. bestätigt Annahmen.

Fragen legen den Themenbereich fest, präsentieren die Probleme und regen zum Denken an. Warum eine Frage gestellt wird, ist sehr wesentlich für den Gesprächsverlauf:<sup>7</sup>

#### **Fragen geben den Gesprächspartner/innen Gelegenheit:**

- mehr über eine Person zu erfahren oder Kontakte zu knüpfen
- ihre Meinung zu äußern
- Informationen zu sammeln
- sich zu beteiligen
- mitzudenken
- Probleme zu durchdenken und bewusst zu machen
- Argumente zu suchen und vorzubringen
- zu diskutieren
- Kritik zu äußern

#### **Fragen helfen, die Gesprächspartner/innen kennen zu lernen**

#### **Fragen bestimmen das Gesprächsklima durch:**

- Ausdrücken von Anteilnahme
- Bekunden von Interesse
- Provozieren und Bezweifeln

Auf der anderen Seite ist aber auch die Art und Weise, wie eine Frage gestellt wird sehr wesentlich dafür, wie sie vom/ von der Gesprächspartner/in angenommen wird (werden kann).

#### **Geschlossene Fragen:**

- engen ein
- verhindern Entfaltung, Spontaneität
- legen fest
- haben den Charakter eines Verhörs
- haben abfragenden, kontrollierenden Charakter
- wirken hemmend und lähmend

#### **Offene Fragen:**

- regen zum Denken an
- führen zu einem offenen Gesprächsklima
- liefern Informationen aus erster Hand
- machen Vorwissen und Erfahrungen sichtbar
- fordern zur Exploration
- unterstützen und fördern den Gesprächspartner

---

<sup>7</sup> NILLES 2004, 25f

Fragekategorie	Beispiel	Bemerkung Voraussichtliche Reaktion
Offene Frage	Wie geht es dir?	viel Information, viele Details
Geschlossene Frage	Geht es dir gut?	kurze, klare, prägnante Antwort, wenig Information, eher wenig Abschweifung
Rhetorische Frage	Ist das nicht typisch?	Eine Antwort wird nicht erwartet unerwünschte Antwort, Verwunderung
Assoziative Frage	Welche Möglichkeiten gibt es denn, dein Wohlbefinden zu erhöhen?	neues Gedankengut, neue Wege verrückte Ideen
Gegenfrage	Was ist denn deine Meinung?	Frage wird mit Frage beantwortet
Kontrollfrage	Habe ich richtig verstanden, du meinst, ...	Inhalt wird mit eigenen Worten wiederholt
Kritisches (Nach)fragen	Ja? Wirklich?	Gesagtes wird in Frage gestellt
Frage mit implizierter Antwort	Was findest du denn an meinem Vorschlag so komisch?	Der Fragende lenkt die Antwort des Gefragten in eine bestimmte Richtung
Prozessfrage	Wie machen wir denn jetzt weiter?	Gesprächsprozess wird thematisiert (Metaebene)
Kontaktfrage	Darf ich dich etwas fragen?	Einleitung für ein Gespräch, ein neues Thema
Überleitungsfrage	Und wie ging es weiter?	Zeigt Interesse am Gesprächsinhalt; leitet neuen Abschnitt ein
Suggestivfrage	Findest du nicht auch, dass es besser wäre, du würdest ...?	Die Antwort wird impliziert Verärgerung, Unmut
Informationsfrage	Was bevorzugst du?	Sachinformation gezielt erfragen
Eröffnungsfrage	Seid Ihr alle da?	Spricht die Zuhörer aktiv an
Abschlussfrage	Hat dir dies etwas gebracht?	Annäherung an das Gesprächsziel wird abgefragt
Nonverbale Frage	Mimik, Gestik (ohne Worte)	Kann genauso ausdrucksstark sein wie verbalisierte Frage; besonders emotionale Botschaften
Meinungsfrage	Was hältst du persönlich davon?	Person des Gefragten wird besonders stark angesprochen.
Offensive Frage	Und warum hast du nichts dagegen getan?	Kann provozieren
Zielfrage	Was wollen wir am Ende der heutigen Sitzung erreicht haben?	Vorgabe des Gesprächsziels
Metafrage	Wie soll ich nun die Frage formulieren?	Eine Frage über die Frage

### 3.3.8 Reaktionen auf Fragen

HAHN/ STRICKEL<sup>8</sup> zeigen auf, welche Reaktionen auf Fragen möglich sind:

- Konkrete Antwort
- Inhalt thematisieren
- Frage thematisieren
- Prozess thematisieren
- Gegenfrage
- Ausweichen (neuer Inhalt)
- Frage parken (später beantworten)

Ein gutes Gesprächsklima entsteht, wenn Fragen im gewünschten Ausmaß beantwortet werden.

Minimalantworten folgen meist auf geschlossene Fragen. Werden Antworten jedoch häufig sehr kurz gehalten, entsteht der Eindruck von Verschlossenheit, möglicherweise sogar von Inkompetenz.

<sup>8</sup> HAHN Rolf-Michael/ STICKEL Nikolai; Gut gefragt ist fast gewonnen; Reinbek 2000, 86f

Antworten enthalten oft zusätzliche Hinweise und Mitteilungen, wenn z.B. mein(e) Gesprächspartner/in über das erwartete Maß hinaus antwortet. Manchmal ist es auch sehr aufschlussreich, zu was jemand etwa keine Antwort gibt.

Antworten als Meta-Kommentare folgen dann, wenn eine Frage falsch oder unverständlich formuliert war, eine Unterstellung vermutet wird oder eine Frageabsicht zu erkennen ist, die man nicht akzeptieren kann. Das kann bei provokativen Fragen, bei Suggestivfragen und bei falsch konstruierten Alternativfragen vorkommen.

Als angenehm wird empfunden, wenn Antworten in ihrer Länge und Art und Weise variieren und die antwortende Person nicht immer gleich kurz oder lang spricht, unabhängig von der Fragestellung.

### 3.8.1.1 Antworttendenzen

Wenn ein Mensch zu einem anderen spricht, hat er ein Bedürfnis. Sprechen ist der Versuch, seiner Außenwelt etwas mitzuteilen. In aller Regel erwarten wir auch von unserem Gegenüber eine Reaktion, dies insbesondere, wenn wir mit einer Problemschilderung an ihn/sie herantreten. Wenn jedoch die Antworttendenz meines Gegenübers zu sehr in eine Richtung geht, riskiert dies bei den Ratsuchenden folgende Reaktionen auszulösen:

- |    |                 |                              |
|----|-----------------|------------------------------|
| a. | Werten:         | „Ich bin besser als du“      |
| b. | Interpretieren: | „Ich bin gescheiter als du“  |
| c. | Trösten:        | „Ich bin glücklicher als du“ |
| d. | Forschen:       | „Ich bin wichtiger als du“   |
| e. | Sofortlösung:   | „Ich bin erfahrener als du“  |
| f. | Verstehen:      | „Ich bin auch wie du“        |

Wichtig wäre eine Antworttendenz zu erhalten, die in Richtung Verstehen: „Ich bin auch wie du“ geht, wobei Antworten im Rahmen von a. – e. nicht grundsätzlich als schlecht zu werten sind. In manchen Situationen möchte der Ratsuchende sogar getröstet werden. Hierbei gilt jedoch, dass ein Zuviel an a. - e. den Topf zum Überlaufen bringt.

### 3.3.9 ICH-Botschaften

In vielen Gesprächen versuchen wir, unseren Gesprächspartner/innen entgegenzutreten. Die gewählte Form hierzu sind oft „DU-Botschaften“, oder wie sie GORDON<sup>9</sup> noch nennt „Konfrontationsbotschaften“. Hierzu einige Beispiele:

- Du hörst sofort damit auf! (Befehlen)
- Du bist jetzt ruhig, sonst passiert was! (Warnen, Drohen)
- Du sollst das besser wissen (Moralisieren)
- Du machst es, wie ich es dir gezeigt habe (Lösungen liefern, befehlen)
- Du denkst unreif! (Kritik)
- Du benimmst dich wie ein kleines Kind (Beschimpfen)
- Du bist doch sonst ein guter Schüler (positive Bewertung)
- Warum hast du das getan? (sondierende Frage)
- Du bist ein neuer Albert Einstein! (Sarkasmus)
- ...

Keine dieser DU-Botschaften verrät irgend etwas über den Sender – sie beschäftigen sich nur mit dem Empfänger. Hätte der Sender etwas darüber gesagt, was er in Bezug auf das Verhalten des Empfängers fühlt oder wie es ihn konkret berührt, müsste die Botschaft als ICH-Botschaft statt als DU-Botschaft formuliert sein:

<sup>9</sup> GORDON Thomas; Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst; München 1989, 120f

- „Ich kann nicht arbeiten, wenn du so viel Lärm machst!“
- „Ich werde ganz nervös wenn, ...“
- „Ich bin frustriert, weil ...“
- ...

ICH-Botschaften überlassen die Verantwortung für das, was geschehen ist, dem Menschen, der das Problem hat. GORDON bezeichnet ICH-Botschaften daher auch noch als „Verantwortung-übernehmende Botschaften“.

Eine Person, die ICH-Botschaften sendet, nimmt die Verantwortung für ihr Unbehagen auf sich und teilt dies ihrem Gegenüber ehrlich mit. Andererseits bleibt bei ICH-Botschaften die Verantwortung für das Verhalten des Gegenübers dem Gegenüber überlassen. Gleichzeitig vermeiden ICH-Botschaften die negative Wirkung, die DU-Botschaften auslösen; sie machen das Gegenüber in seiner Reaktionsweise „frei“. ICH-Botschaften erfüllen drei wichtige Kriterien für effektive Konfrontation:

1. sie fördern höchstwahrscheinlich die Bereitschaft, sich zu ändern;
2. sie enthalten kaum eine negative Bewertung des Gegenüber;
3. sie verletzen die Beziehung nicht.<sup>10</sup>

Auch wenn es nicht einfach ist bzw. vielen Menschen zunächst nicht einfach fällt ICH-Botschaften zu machen, weil sie eben etwas über „mich“ aussagen, so ist dies das Um und Auf einer ICH-Botschaft. ICH-Botschaften nehmen Bezug auf das Verhalten des Gegenüber und drücken aus, was dieses bei mir auslöst. ICH-Botschaften sollen ohne Bewertung erfolgen.<sup>11</sup> ICH-Botschaften, die mit einer Wertung/ einem Urteil verknüpft sind, nennt GORDON „verkleidete DU-Botschaften“<sup>12</sup> GORDON verweist des Weiteren darauf, dass die größte Wirkung von ICH-Botschaften erzielt wird, wenn sie 3 Komponenten enthalten:<sup>13</sup>

1. sie nehmen Bezug auf das konkrete Verhalten (ohne Bewertung);
2. sie benennen die konkrete Auswirkung / konkreten Effekt, die / den das Verhalten auszulösen droht und
3. sie bringen das Gefühl zum Ausdruck, welches mit dem Effekt befürchtet wird.

Ein Beispiel hierzu: „Wenn du die Füße in den Gang streckst (Beschreibung des Verhaltens), stolpere ich leicht darüber (konkreter Effekt) und fürchte, dass ich fallen und mir wehtun werde (Gefühl).“

### 3.3.10 Körpersprache

Auch wenn die Körpersprache nicht eindeutig ist, und man in jeder Situation neu überlegen muss, ob die Bewegung, Gestik oder Mimik des Gegenübers so oder vielleicht auch anders zu verstehen ist, sollen nachfolgend einige Beispiele<sup>14</sup> gegeben werden, die Hinweise geben, wie nonverbale Kommunikation gedeutet werden kann.

Die Mimik und Gestik eines Menschen kann als „direkteste Leitung zum Selbst“ gesehen werden. Die Körpersprache kann oft mehr verraten als das scheinbar eindeutig explizit Gesagte. Das Ansprechen/ Thematisieren von nonverbaler Kommunikation soll jedoch nicht im Sinne des enthüllenden „Ich weiß, was in dir vorgeht“ oder „Jetzt habe ich dich ertappt“ gesehen, sondern eher in der Art von „Lass uns zusammen herausfinden, wie das zur Klärung deiner inneren und äußeren Situation beiträgt“<sup>15</sup> thematisiert werden. Das Gegenüber bleibt dabei letztendlich Fachmann/-frau seiner/ ihrer selbst.

<sup>10</sup> vgl. GORDON 1989, 123

<sup>11</sup> ROSENBERG Marshall B; Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten; Paderborn 2003, 39ff ROSENBERG verweist in seinem GFK-Modell darauf, wie wichtig es ist Beobachtungen von Bewertungen zu unterscheiden

<sup>12</sup> GORDON 1989, 127

<sup>13</sup> GORDON 1989, 126ff

<sup>14</sup> PABST-WEINSCHENK Marita; Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Reihe: Praxis Pädagogik; Braunschweig 2000, 33f

<sup>15</sup> THOMANN Christoph/ SCHULZ von THUN Friedemann; Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen; Reinbek 1990, 82



wenn plötzlich der Sprechende oder Hörende	dann kann dies bedeuten:
den Kopf ruckartig zurückwirft	Trotz, Ablehnung, Ungläubigkeit
den Kopf einzieht (Schultern hochgezogen)	Angst, Nervosität, Verkrampfung
die Stirn runzelt	Entrüstung, Kritik
die Augenbrauen hebt	Ungläubigkeit oder Arroganz
durch Gesprächspartner hindurchschaut	Desinteresse
Gesprächspartner mit geradem Blick anschaut	Interesse, Offenheit
keinen Blickkontakt mehr hält	Unsicherheit, Arroganz oder Konzentration
häufig die Lider bewegt	Nervosität
die Brille hochschiebt	Versuch: Zeit gewinnen
sich kurz an die Nase greift	bin ertappt, Verlegenheit
sich die Nase reibt	Nachdenklichkeit
den Mund öffnet	Erstaunen, will unterbrechen
die Lippen zusammenpresst	verhaltener Zorn, Starrsinn/ Nachdenken
sich auf die Lippen beißt	nachdenklich, Zeit gewinnen, Unsicherheit
die Oberlippe hochzieht	Verachtung/Ablehnung
die Unterlippe hochzieht	Zweifel, Abwägen
das Kinn streichelt	nachdenklich, selbstgefällig
den Oberkörper weit nach vorn lehnt	Interesse, will unterbrechen
den Oberkörper weit zurücklehnt	Desinteresse, Ablehnung
die Arme verschränkt	Ablehnung, verschlossen, Schutz suchen, Angst; aber auch: Frieren
die Hand vor den Mund nimmt: a) während des Sprechens b) nach dem Sprechen	a) Unsicherheit b) Gesagtes zurücknehmen, nachdenken
mit dem Bleistift spielt	Langeweile, nervös
die Hand zur Faust verkrampft	Angriff, Wut, Anklage
mit den Fingern trommelt	nervös, zur Sache kommen
den Tisch/ die Armlehne oder seinen eigenen Arm streichelt	sich nicht angenommen fühlen, Einsamkeit
die Hände in die Hüften stemmt	Imponiergehabe oder Entrüstung
die Hände am Stuhl festklammert	starke Unsicherheit
sich auf die Hände setzt	sucht Halt, will sich nicht einbringen
die Hände überkreuzt legt	Ohnmacht, sind die Hände gebunden
die Hand in die Hosentasche steckt	Entspannung oder Arroganz
die Hand auf die Brust legt	Beteuerungsgeste
die Hand auf den Rücken legt	Befangenheit oder Arroganz
die Hände im Nacken verschränkt	Wohlbehagen, entspannt
den Zeigefinger hebt	Belehrung, Tadel
mit den Fingern schnippt	Idee, Lösung suchen bzw. gefunden
mit dem Zeigefinger auf den Tisch pocht ein Spitzdach mit den Händen formt	Nachdruck, auf etwas bestehen, sehr überzeugt Arroganz oder „wehre mich gegen Einwände“
die Fingerkuppen aneinander presst	Präzision, Anstrengung
sich die Hände reibt	Selbstgefälligkeit
die Hand bei der Begrüßung von oben gibt	dominant, negativ
die Beine übereinander schlägt a) zum Gesprächspartner b) vom Gesprächspartner abgewandt	a) Aufbau eines Sympathiefeldes b) Ablehnung, Unwillen
mit den Füßen im Stehen wippt	Arroganz, Sicherheit
die Füße verschränkt	Unsicherheit
die Füße um die Stuhlbeine legt	Halt suchen, unsicher
beim Gestikulieren die Handflächen nach oben zeigen	Offenheit, Angebot
beim Gestikulieren die Handflächen nach unten zeigen	Ablehnung, abwiegeln, beschwichtigen, nicht akzeptieren

### 3.3.11 Gefühle

Wir alle kennen Gefühle: Als Schüler, der nach Rückgabe einer positiv benoteten Schularbeit glücklich und von Stolz erfüllt ist, auf das, was er selbst geleistet hat. Oder vielleicht geradezu dankbar ist, wenn die Lehrerin eine bessere Note gegeben hat, als er selbst erhofft hat. Hingegen, wenn die Prüfung negativ ausgefallen ist, kann Ärger auf die „blöde“ Lehrerin zukommen, die ungerecht die Punkte verteilt hat, bzw. wenn der Schüler eher bei sich selbst schaut, kann Schuld aufkommen, Hilflosigkeit („ich schaff das nie!“), sogar Resignation („ich bin zu blöd dafür, ich geb’s auf!“) und nicht selten zieht man sich traurig, verstimmt und deprimiert zurück.

Glaubt die Banknachbarin, dass die negative Benotung ihres Mitschülers auf die Lehrerin zurückzuführen ist, ereilt sie Mitleid mit dem Freund und Ärger auf die Lehrerin. Umgekehrt, bei positivem Ausgang, freut es die Banknachbarin. (Schadensfreude o.a. Gefühle können auch aufkommen.)

Eines scheint aber klar zu sein, wir tun uns schwer damit, Gefühle auszudrücken und sie zu benennen. ROSENBERG zitiert MAY: „Für viele von uns jedoch sind die Gefühle so begrenzt wie die Töne eines Hornbläasers.“<sup>16</sup> MAY geht davon aus, dass „der reife Mensch die Fähigkeit entwickelt, Gefühle in genauso viele Nuancen, starke und leidenschaftliche oder feinere und gefühlvollere zu differenzieren, wie sie auch in den unterschiedlichen Musikpassagen einer Symphonie vorkommen“. Unser Repertoire an Schimpfwörtern ist oft umfangreicher als der Wortschatz, mit dem wir unseren Gefühlszustand klar beschreiben können. „Wir werden eher dazu trainiert, 'außenorientiert' zu leben, als mit uns selbst in Kontakt zu sein. Wir lernen 'in unserem Kopf' zu sein und uns zu fragen: 'Was halten die anderen für richtig in dem, was ich sage und tue?'“<sup>17</sup>

Dass sich beim Ausdrücken von Gefühlen Männer wohl noch etwas schwerer tun als Frauen, kennen viele, doch dass Frauen sich dafür nicht immer leichter tun, dabei auch eigene Gefühle an den Mann zu bringen, zeigt ein schönes Beispiel: Eine Frau erzählt ROSENBERG [RMB] über ihren Mann: „Verstehen Sie mich nicht falsch – ich bin mit einem wunderbaren Mann verheiratet – ich weiß nur nie, was er fühlt.' ... 'Ich fühle mich, als wäre ich mit einer Wand verheiratet.' Worauf der Mann eine ausgezeichnete Imitation einer Wand zum besten gab: Er saß da, steif und stumm. Verzweifelt drehte sich die Frau zu mir [RMB] und rief aus: 'Sehen Sie! Genau das passiert die ganze Zeit. Er sitzt da und sagt nichts. So lebt es sich mit einer Wand.' 'Das hört sich so an, als wären Sie einsam und hätten gerne mehr emotionalen Kontakt zu Ihrem Mann' sagte ich [RMB]. Als sie zustimmte, versuchte ich [RMB] ihr aufzuzeigen, dass Äußerungen wie: 'Ich fühle mich, als wäre ich mit einer Wand verheiratet' nicht dazu geeignet sind, ihrem Mann ihre Gefühle und Wünsche nahe zu bringen. Sie werden sogar höchstwahrscheinlich als Kritik gehört und nicht als Einladung, mit den Gefühlen in Kontakt zu kommen. Des Weiteren führen solche Äußerungen zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Ein Ehemann hört z.B. die Kritik, dass er sich wie eine Wand verhält; er ist verletzt und entmutigt und reagiert nicht; und so bestätigt sich das Bild seiner Frau von ihm als Wand.“<sup>18</sup>

Dass sich beim Ausdrücken von Gefühlen Männer wohl noch etwas schwerer tun als Frauen, kennen viele, doch dass Frauen sich dafür nicht immer leichter tun, dabei auch eigene Gefühle an den Mann zu bringen, zeigt ein schönes Beispiel: Eine Frau erzählt ROSENBERG [RMB] über ihren Mann: „Verstehen Sie mich nicht falsch – ich bin mit einem wunderbaren Mann verheiratet – ich weiß nur nie, was er fühlt.' ... 'Ich fühle mich, als wäre ich mit einer Wand verheiratet.' Worauf der Mann eine ausgezeichnete Imitation einer Wand zum besten gab: Er saß da, steif und stumm. Verzweifelt drehte sich die Frau zu mir [RMB] und rief aus: 'Sehen Sie! Genau das passiert die ganze Zeit. Er sitzt da und sagt nichts. So lebt es sich mit einer Wand.' 'Das hört sich so an, als wären Sie einsam und hätten gerne mehr emotionalen Kontakt zu Ihrem Mann' sagte ich [RMB]. Als sie zustimmte, versuchte ich [RMB] ihr aufzuzeigen, dass Äußerungen wie: 'Ich fühle mich, als wäre ich mit einer Wand verheiratet' nicht dazu geeignet sind, ihrem Mann ihre Gefühle und Wünsche nahe zu bringen. Sie werden sogar höchstwahrscheinlich als Kritik gehört und nicht als Einladung, mit den Gefühlen in Kontakt zu kommen. Des Weiteren führen solche Äußerungen zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Ein Ehemann hört z.B. die Kritik, dass er sich wie eine Wand verhält; er ist verletzt und entmutigt und reagiert nicht; und so bestätigt sich das Bild seiner Frau von ihm als Wand.“<sup>19</sup>

Vielleicht sind für diesen Mann aber auch Gefühle wie Tretminen, und er geht auf Zehenspitzen durchs Leben und versucht, gefährlichen Gefühlen auszuweichen. Beim ersten Anzeichen auf eine starke emotionale Reaktion zieht er sich zurück. Er vermeidet Situationen, die emotional intensiv erscheinen, wie z.B. eine Auseinandersetzung mit jemandem, der ihm nahe steht ... Er geht anderen aus dem Weg, um sich den Schmerz einer Kränkung oder Zurückweisung

<sup>16</sup> ROSENBERG 2003, 51

<sup>17</sup> ROSENBERG 2003, 51

<sup>18</sup> ROSENBERG 2003, 52

zu ersparen. So kann er es vermeiden, unangenehme Überraschungen zu erleben und sich möglicherweise unzulänglich fühlen zu müssen. Er meidet große Bereiche des Lebens, so wie andere es vermeiden, sich Horrorfilme anzusehen. Die Folge davon ist, dass er sich um viele der wirklich lohnenswerten Erfahrungen im Leben bringt.<sup>19</sup>

Nicht selten fehlt uns der Wortschatz, um spezifisch Gefühle zu benennen, wie etwa das von den Erwachsenen bei den Jugendlichen oft kritisierte super oder cool. Erwachsene würden eher sagen „Ich habe ein gutes Gefühl.“ Was aber steckt hinter diesem Gut (super, cool) oder hinter dem Schlecht, Mies? Wenn sich z.B. jemand schlecht fühlt „Sie wissen schon, schlecht halt!“ dann wissen wir nur, dass „schlecht“ lediglich nur eine Bezeichnung für eine Klasse von allgemein unangenehmen Gefühlen ist. Damit man dem „Schlecht“ näher kommen kann, gilt es z.B. zu unterscheiden zwischen einem sich Schlecht Fühlen und sich besorgt, verängstigt oder unzulänglich, etc ... Fühlen. Wir brauchen demzufolge verwertbare Informationen darüber, welches Gefühl eine Person erlebt, nur so können wir erfahren, wie es um die Person steht und wie wir mit ihr in Kontakt kommen können, ihr helfen oder ein Feedback geben können.

Damit dies gelingen kann, müssen wir nicht nur lernen, Gefühle auszudrücken, wir müssen auch den geeigneten Gefühlswortschatz einsetzen, um klare und deutliche Aussagen zu machen und somit auch unsere Bedürfnisse leichter ansprechen zu können. Das folgende Wörterverzeichnis soll dazu dienen das Potenzial, Gefühle zu artikulieren und ein ganzes Spektrum emotionaler Befindlichkeiten klarer zu beschreiben.<sup>20</sup>

#### Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse erfüllen<sup>21</sup>

angeregt	fasziniert	motiviert
aufgeregt	freundlich	munter
angenehm	friedlich	mutig
aufgedreht	fröhlich	neugierig
ausgeglichen	froh	optimistisch
befreit	gebannt	ruhig
begeistert	gefasst	satt
behaglich	gefesselt	schwungvoll
belebt	gelassen	selbstsicher
berauscht	gespannt	selbstzufrieden
berührt	gerührt	selig
beruhigt	gesammelt	sicher
beschwingt	geschützt	sich freuen
bewegt	glücklich	spritzig
eifrig	gut gelaunt	still
ekstatisch	heiter	strahlend
energiegeladen	hellwach	übergücklich
energisch	hocherfreut	überrascht
engagiert	hoffnungsvoll	überschwänglich
enthusiastisch	inspiriert	überwältigt
entlastet	jubilend	unbekümmert
entschlossen	kraftvoll	unbeschwert
entspannt	klar	vergnügt
entzückt	lebendig	verliebt
erfreut	leicht	wach
erfrischt	liebevoll	weit
erfüllt	locker	wissbegierig
ergriffen	lustig	zärtlich
erleichtert	Lust haben	zufrieden
erstaunt	mit Liebe erfüllt	zuversichtlich

<sup>19</sup> vgl. CAMERON-BANDLER Leslie/ LEBEAU Michael; Die Intelligenz der Gefühle; Paderborn 1991, 13

<sup>20</sup> ROSENBERG 2003, 57f

<sup>21</sup> Eine Übersicht mit Gefühlsgesichtern: „Wie fühlst du dich heute?“; „Wie geht es dir?“ ist nachzulesen in: SCHWARZHANS Frauke/ HAUCK Tim/ REDLICH Alexander; Streit-Training; Weinheim/ Basel 2001, 131 u.133

**Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen**

ängstlich	erstarrt	schockiert
ärgerlich	frustriert	schwer
alarmiert	furchtsam	sorgenvoll
angeekelt	gehemmt	streitlustig
angespannt	geladen	teilnahmslos
voller Angst	gelähmt	todtraurig
apathisch	gelangweilt	tot
aufgeregt	genervt	überwältigt
ausgelaugt	hasserfüllt	voller Sorgen
bedrückt	hilflos	unglücklich
bekommen	in Panik	unter Druck
besorgt	irritiert	unbehaglich
bestürzt	kalt	ungeduldig
betroffen	kribbelig	unruhig
bitter	lasch	unwohl
deprimiert	leiblos	unzufrieden
dumpf	lethargisch	verärgert
durcheinander	lustlos	verbittert
einsam	miserabel	verletzt
elend	müde	verspannt
empört	mutlos	verstört
enttäuscht	nervös	verzweifelt
entrüstet	niedergeschlagen	verwirrt
ermüdet	perplex	widerwillig
ernüchtert	ruhelos	wütend
erschlagen	traurig	zappelig
erschöpft	sauer	zitternd
erschreckt	scheu	zögerlich
erschrocken	schlapp	zornig
erschütterter	schüchtern	

ROSENBERG weist darauf hin, dass wir zwar sehr oft das Wort fühlen bzw. Gefühl verwenden, ohne jedoch damit wirklich ein Gefühl auszudrücken. „Ich habe das Gefühl, dass du mich belügst!“; „Ich habe das Gefühl, du magst mich nicht!“; „Ich fühle mich wie ein Versager“, etc ... Hier werden Gefühle nicht klar benannt, denn welches Gefühl steckt wirklich dahinter? D.h. das, was „gefühlte“ wird, wird nicht ausgesprochen! ROSENBERG<sup>22</sup> gibt daher vor, „Gefühle von Gedanken zu unterscheiden“, sowie zu „unterscheiden zwischen dem, was wir fühlen und dem, was wir darüber denken, wie wir sind“ („Ich fühle mich unzulänglich als Gitarristin“ – hier wird eher meine Fähigkeit als Gitarristin, als meine Gefühle angesprochen) und zu „unterscheiden zwischen dem, wie wir uns fühlen und dem, was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten.“ („Ich habe das Gefühl, ich bin den Leuten, mit denen ich zusammenarbeite, nicht wichtig“; „Ich fühle mich missverstanden“; „Ich fühle mich ignoriert“ – dies sind eher Interpretationen des Verhaltens anderer als eine klare Aussage über meine Gefühle).

Emotionen sind nicht das gleiche wie die Bewertungen, die wir über sie anstellen. Sie sind auch nicht das gleiche wie die Verhaltensweisen, die sie auszulösen helfen. Manchmal beurteilen wir unser Erleben nach dem, was wir tun – also nach unserem Verhalten – und vergessen dabei, dass das, was wir tun und das, was wir fühlen, sehr verschieden sein kann. Nur auf das Verhalten einzugehen und zu reagieren bedeutet, einen wichtigen Teil der eigenen Erfahrung zu vernachlässi-

<sup>22</sup> vgl. ROSENBERG 2003, 54f

gen – die eigenen Gefühle. Das, was jemand fühlt, wird sein/ihr Verhalten beeinflussen und das, was jemand tut, kann Einfluss darauf haben, was er/sie fühlt, trotzdem ist beides voneinander verschieden und der Unterschied zwischen beiden kann mitunter beträchtlich sein. Es gibt demzufolge einen Unterschied in den Empfindungen, die einen Teil des Körpers betreffen z.B. „Mein Kopf fühlt sich so schwer“; „Ich fühle so einen Klotz in meinem Magen“; „Ich habe das Gefühl, alles dreht sich“ und dem Gefühl, was jemand erlebt z.B. Niedergeschlagenheit, Angst, Demütigung, etc ...

Verstehen wir es, unsere Gefühle auszudrücken und sie differenziert zu benennen, gilt es auf weitere Punkte zu achten. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass „ganz gleich, wie unangenehm eine Emotion zu sein scheint, als Signal ist sie sehr wertvoll. Das, was dieses Signal bedeutet – was diese Emotion Ihnen mitzuteilen versucht – nennen wir das ‚funktionale Attribut‘ der Emotion.“<sup>23</sup>

Funktionale Attribute können exemplarisch angeführt werden:<sup>24</sup>

- Bedauern zeigt an: was Sie in einer vergangenen Situation hätten anders tun können oder sollen.
- Schuldgefühle zeigen an: dass Sie einen persönlichen Wertmaßstab verletzt haben und dafür sorgen müssen, es in Zukunft nicht wieder zu tun.
- Angst weist: Sie auf etwas in der Zukunft hin, für das Sie sich besser vorbereiten müssen.
- Überforderung signalisiert: dass Sie die Aufgaben, die Sie sich vorgenommen haben, Neubewerten und Prioritäten setzen müssen.

Als weiterer Schritt eines adäquaten Umgangs mit unseren Gefühlen verweisen CAMERON-BANDLER/ LEBEAU in ihrem Buch auf das „Erreichen emotionaler Wahlfreiheit“, d.h. auf jene 4 Fähigkeiten, die wir haben und gebrauchen sollen, um sozusagen angemessen mit unseren Emotionen umzugehen.<sup>25</sup> Hierzu zählen die beiden:

a. Das Platzieren, als ersten Schlüssel zu emotionaler Wahlfreiheit, als jene Fähigkeit, auf Lebensumstände beständig mit den Emotionen reagieren zu können, die am angemessensten und nützlichsten sind. Angemessen soll hier bedeuten, wenn jemand für jeden Lebenskontext die jeweils angemessenste Emotion gebraucht.

b. Das Ausdrücken, als zweiter Schlüssel zu emotionaler Wahlfreiheit, ist die Fähigkeit, den Ausdruck einer Emotion zu wählen, die dem Selbstkonzept eines Menschen entspricht (kongruentes Verhalten).

c. Das Nutzen, als dritter Schlüssel und Fähigkeit, unangenehme emotionale Zustände zu nutzen, um nützliche Verhaltensweisen auszulösen und auf diese Weise zu angenehmeren Emotionen zu kommen. Hierzu gilt es, das funktionale Attribut einer Emotion zu identifizieren (was es signalisiert) und dann auf das signalisierte Bedürfnis einzugehen (zu erfüllen).

d. Das Vorbeugen, als vierter Schlüssel und Fähigkeit, das eigene Verhalten und die Umstände so zu beeinflussen, dass bestimmte lähmende und besonders belastende Gefühle verhindert bzw. erst gar nicht aufkommen. Dies kann erfolgen, wenn Menschen ihr Denken, Verhalten oder ihre Lebensumstände ändern.

<sup>23</sup> CAMERON-BANDLER/ LEBEAU 1991, 55

<sup>24</sup> CAMERON-BANDLER/ LEBEAU 1991, 56f

<sup>25</sup> CAMERON-BANDLER/ LEBEAU 1991, 59ff

Im Kontext gewaltfreien Kommunizierens verweist ROSENBERG auf einen weiteren wichtigen Punkt im Umgang mit unseren Gefühlen, dem Erkennen und Akzeptieren unserer Gefühlswurzeln. In anderen Worten: unsere Gefühle sind eng mit unseren Bedürfnissen und Erwartungen verknüpft, insofern ist es wichtig, unsere Wahrnehmung dafür zu schärfen, „dass das, was andere sagen oder tun, ein Auslöser für unsere Gefühle sein mag, aber nie ihre Ursache ist.“ Es gilt zu erkennen, „dass unsere Gefühle aus unserer Entscheidung kommen, wie wir das, was andere sagen oder tun, aufnehmen wollen, und sie entstehen aus unseren jeweiligen Bedürfnissen und Erwartungen in der aktuellen Situation.“<sup>26</sup> Problematisch hierbei ist, dass wir allzu oft unsere Bedürfnisse nicht direkt, sondern indirekt über Urteile, Kritik, Diagnosen oder Interpretationen des Verhaltens anderer Menschen ausdrücken. Was aber hinter diesen „entfremdeten Äußerungen“ unserer eigenen, unerfüllten Bedürfnisse steckt, bleibt sehr oft im Verborgenen, es wird nicht mitgeteilt. Daher ist ein Hinweis zu konstruktiver Kommunikation sicherlich jener, unsere Bedürfnisse auszusprechen und hierbei das Gefühl, das wir haben, mit dem Bedürfnis zu verknüpfen z.B. „Ich fühle ... weil ich ...“

Auf dem Weg hin zu emotionaler Verantwortlichkeit durchlaufen die meisten von uns 3 Stadien, die ROSENBERG<sup>27</sup> wie folgt skizziert: (1) „emotionale Sklaverei“ – hier glauben wir, für die Gefühle anderer verantwortlich zu sein; (2) „das rebellische Stadium“ – wo wir jegliche Rücksichtnahme auf das, was andere fühlen oder brauchen, ablehnen und (3) „emotionale Befreiung“ – wir übernehmen die volle Verantwortung für unsere eigenen Gefühle, aber nicht für die Gefühle anderer Menschen. Wir bringen klar und deutlich zum Ausdruck was wir brauchen. Dabei ist uns bewusst, dass wir unsere eigenen Bedürfnisse niemals auf Kosten anderer erfüllen können. Wobei ROSENBERG<sup>28</sup> hierzu in der Folge aufzeigt, dass wir Bitten (nicht Forderungen) in positiver Handlungssprache formulieren mögen, d.h. klar (nicht vage) sagen sollen, was wir wollen und nicht, was wir nicht wollen. Am besten gelingt uns dies in einem Verhältnis von Offenheit und Einfühlsamkeit.

---

<sup>26</sup> ROSENBERG 2003, 63

<sup>27</sup> ROSENBERG 2003, 72ff

<sup>28</sup> ROSENBERG 2003, 79ff



Peer-Mediation im Schulalltag Modul **3** Gewalt - Konflikt





**Peer-Mediation im Schulalltag Modul 3 Gewalt - Konflikt**  
**Inhaltsverzeichnis**

<b>1.</b>	<b>Gewalt</b>	82
1.1	Gewalt – Versuch einer Begriffsklärung	83
1.2	Entstehung von Gewalt	85
1.3	Aufwachsen in der Moderne	86
1.3.1	Identitätsentwicklung	87
1.4.1	Familie	90
1.4.1.1	Elterliche Förderarbeit	91
1.4.1.2	Väter – die großen Abwesenden	93
1.4.1.3	Fazit	95
1.4.2	Schule	96
	<i>EXKURS: Mobbing und Bullying</i>	98
1.4.2.1	Gewaltprävention in der Schule	101
1.4.3	Peer-group/ Freizeit	103
1.4.4	Medien	105
<b>2.</b>	<b>Konflikt – Versuch einer Begriffsbestimmung</b>	110
2.1	Konfliktebenen	111
2.2	Konfliktursachen	112
2.2.1	Der kommunikationstheoretische Ansatz	112
2.2.2	Der psychoanalytische Ansatz	113
2.2.3	Der transaktionsanalytische Ansatz	114
2.3	Konflikttypen	125
2.4	Funktionen des Konflikts	126
2.5	Mögliche Bedingungen für eine Eskalation von Konflikten	127
2.6	Konfliktverlauf	128
2.6.1	Neun Stufen der Konflikteskalation nach GLASL	130
2.6.2	Spektrum der Drittparteiinterventionen	131
<b>3.</b>	<b>Auf der Suche nach einer konstruktiven Konfliktbearbeitung</b>	132
3.1	Formen des Umgangs mit Konflikten	132
	<i>EXKURS: Die Harvard Methode</i>	134

## 1. GEWALT

„Gewalt ist kein Ding an sich, steht nicht im luftleeren Raum. Sie steht immer im Zusammenhang mit sozialen Verhältnissen; sie war nie und ist auch heute nicht nur ein individuelles Problem. Das Phänomen Gewalt ist nicht eindimensional, es muss vielmehr mehrdimensional thematisiert und problematisiert werden.“<sup>1</sup>

In der Folge soll anhand alltäglicher Themen dargelegt werden, dass Gewalt nicht nur dort stattfindet, wo Menschen geschlagen, misshandelt oder ermordet werden, sondern dass Gewalt viele Gesichter hat und sich mal offen, mal verschleiert oder in der Maske der Sanftheit zeigen kann:

*Je suis allé au marché aux oiseaux  
ET j'ai acheté des oiseaux  
Pour toi  
mon amour  
Je suis allé au marché aux fleurs  
ET j'ai acheté des fleurs  
Pour toi  
mon amour  
Je suis allé au marché à la ferraille  
ET j'ai acheté des chaînes  
De lourdes chaînes  
Pour toi  
mon amour  
ET puis je suis allé au marché aux esclaves  
ET je t'ai cherchée  
Mais je ne t'ai pas trouvée  
mon amour.*

*Jacques PRÉVERT; Paroles; Pour toi mon amour*

---

<sup>1</sup> POSSELT Ralf-Erik/ SCHUMACHER Klaus; Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus; Mühlheim an der Ruhr 1993, 77

### 1.1 GEWALT – VERSUCH EINER BEGRIFFSKLÄRUNG

Unter Gewalt fällt sowohl die absolute Gewalt (lateinisch vis absoluta), d.h. das Unmöglichmachen der Willensbildung oder -betätigung, wie die kompulsive Gewalt (lateinisch vis compulsiva), d.h. das Zufügen gegenwärtiger Übel, um einen psychischen Zwang auszuüben.<sup>2</sup>

Der Begriff Gewalt subsumiert „alle Formen aggressiver Handlungen unter und zwischen Menschen sowie gegen Sachen, die in direkter oder indirekter Weise auf eine Schädigung abzielen.“ Gemeint sind damit:<sup>3</sup>

- „physische Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Mitteln der körperlichen Kraft und Stärke;
- psychische Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mittels Vorenthaltung von Zuwendung und Vertrauen, seelisches Quälen und emotionale Erpressung;
- verbale Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Hilfe von beleidigenden, erniedrigenden und entwürdigenden Worten;
- sexuelle Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Hilfe von erzwungenen intimen Körperkontakten oder anderen sexuellen Handlungen, die dem Täter eine Befriedigung eigener Bedürfnisse ermöglichen;
- frauenfeindliche Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Hilfe von physischen, psychischen, verbalen oder sexuellen Formen der Schädigung und Verletzung von Frauen, die insbesondere als Akt der Machtausübung und in diskriminierender und erniedrigender Absicht vorgenommen werden;
- fremdenfeindliche und rassistische Gewalt sowie Gewalt gegen Minderheiten und Andersdenkende durch physische, psychische und verbale Formen der Schädigung und Verletzung eines anderen auf Grund dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen oder gesellschaftlichen Gruppe.“<sup>4</sup>

Abgeleitet vom althochdeutschen Wort waltan<sup>5</sup> bedeutet Gewalt soviel wie die Anwendung von Zwang, unrechtmäßiges (gewalttätiges) Vorgehen, aber auch Kraft, Macht und Herrschaftsbefugnis. Im lateinischen Wort potestas finden sich Merkmale vieler Macht- und Herrschaftsbeziehungen, die in elterlicher, Amts-, Staats-, richterlicher, militärischer, kirchlicher Gewalt in Erscheinung treten. Die Träger der Gewalt wenden personale oder sachliche Mittel an, um die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse aufrecht zu erhalten und im Falle einer Gehorsamsverweigerung eine dem jeweiligen Herrschaftsbereich angepasste Gewaltanwendung durchzuführen.<sup>6</sup>

Das lateinische Wort violentia meint eine rohe und verbrecherische Gewalt. Dazu zählt nicht nur physische, sondern auch psychische Gewalt, die das Gewaltopfer zum willenlosen Werkzeug macht.<sup>7</sup>

Nach GALTUNG liegt Gewalt allgemein vor, „wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“.<sup>8</sup> Er differenziert zwischen verschiedenen Dimensionen der Gewalt. Eine erste Unterscheidung trifft GALTUNG zwischen physischer und psychischer Gewalt. Die zweite Unterscheidung besteht zwischen negativer und positiver Einflussnahme und drittens muss Bezug genommen werden auf das Objekt, d.h. gibt es ein Objekt, das verletzt worden ist? Die entscheidende Frage zur Differenzierung von personaler und struktureller Gewalt lautet: Gibt es ein handelndes Subjekt oder eine Person,

<sup>2</sup> www.wissen.de

<sup>3</sup> JÄGER Reinhold. S.; Gewaltprävention: Fakten, Strategien und Visionen – Eine Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?; München 1997, 18

<sup>4</sup> JÄGER 1997, 18f

<sup>5</sup> vgl. SENDERA Alice; Gewalt als tabuisierter Miterzieher der Gegenwart bei Schulkindern; Wien 1993, 29

<sup>6</sup> SENDERA 1993, 29

<sup>7</sup> vgl. SENDERA 1993, 29

<sup>8</sup> GALTUNG Johan; Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung; Reinbek 1980, 9

oder nicht? Im ersten Fall liegt personale oder direkte Gewalt vor, im zweiten strukturelle oder indirekte. In beiden Fällen können Menschen verletzt, getötet oder sonst wie geschädigt werden. Des Weiteren unterscheidet GALTUNG zwischen intendierter und nicht intendierter, sowie, zwischen manifester und latenter Gewalt.

Doch gehen wir nochmals auf den Aspekt struktureller Gewalt ein, da dieser Gewalttyp nicht so offensichtlich ist wie physisch-körperliche Gewaltakte. Während bei personaler Gewalt immer konkrete Personen als verantwortliche Akteure identifizierbar sind, kann im Falle struktureller Gewalt lediglich auf „anonyme“ Strukturen verwiesen werden.<sup>9</sup> Eine interessante Beschreibung zur Differenzierung dieser Gewaltarten liegt in der Beachtung der Zeitrelation. „Direkte Gewalt ist ein Ereignis. Strukturelle Gewalt ist ein Prozess mit Höhen und Tiefen. Kulturelle Gewalt (ein Aspekt, den GALTUNG später einführt) ist eine Konstante, eine ‚Permanenz‘, die aufgrund der langsamen Transformationen grundlegender Aspekte der Kultur über lange Zeiträume hinweg im Wesentlichen unverändert bleibt. GALTUNG vergleicht den zeitlichen Aspekt der drei Gewalttypen mit einer Erdbebenmetapher: das Erdbeben als Ereignis (direkte Gewalt), die Bewegung der tektonischen Platten als Prozess (strukturelle Gewalt) und die Bruchlinie zwischen den Platten als ein eher permanenter Zustand (kulturelle Gewalt).<sup>10</sup>

Hans Peter NOLTING<sup>11</sup> subsumiert unter dem Begriff der strukturellen Gewalt die „stille Unterdrückung durch ein System sozialer Ungerechtigkeit“. Demnach wird strukturelle Gewalt legal und allgegenwärtig ausgeübt, indem sie über Gesetze, festgelegte institutionelle Strukturen, finanzielle Regelungen und vieles andere einen zwar subtilen, dafür aber permanenten Einfluss auf das Leben der Menschen ausübt.

Gewalt kann demzufolge als Bestandteil unseres Lebens gesehen werden. Gewalt findet also nicht nur statt, wenn Kinder sich prügeln, von Erwachsenen geschlagen und misshandelt werden, wenn Rechtsextreme Häuser und Heime anzünden, wenn Schüler Mitschüler/innen bzw. Lehrer/innen umbringen (Littleton 1999, Erfurt 2002, ...), oder Terroristen in ihrem sogenannten Freiheitskampf am ersten Schultag Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen als Geisel nehmen und umbringen (Beslan 2004), bzw. wenn Staaten bzw. Politiker/innen mit ihrem Militärstab entscheiden, einen Krieg gegen die Achse des Bösen zu reiten. Wir begegnen Gewalt tagtäglich, besonders für Kinder und Jugendliche wird sie in zunehmendem Maße zum ständigen Wegbegleiter. Wir begegnen Gewalt in Interaktion mit Personen und Geschehnissen unserer unmittelbaren sozialen Umwelt, in unseren Kontakten mit sozialen und gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen, in Auseinandersetzung mit Wissen, Information und berichteten Erfahrungen, in eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, in alltagspraktischen Handlungsvollzügen etc. Kinder und Jugendliche können so tagtäglich mit Gewalt in Berührung kommen – als Täter und Opfer. Sie können sich so ein durchaus subjektives und für sie realistisches Verständnis von Gewalt bilden.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> GALTUNG 1980, 10ff

<sup>10</sup> GALTUNG Johan; Frieden mit friedlichen Mitteln; Opladen 1998, 349f

<sup>11</sup> NOLTING Hans Peter; Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist; Reinbek 1989, 26

<sup>12</sup> THEUNERT 1987, 133; zit. in: SENDERA 1993, 31

<sup>13</sup> vgl. BRÜNDEL Heidrun/ HURRELMANN Klaus; Gewalt macht Schule; München 1994

<sup>14</sup> Schwerpunktthema der hier vorliegenden Publikation ist die Implementierung von Peer-Mediation an luxemburgischen Schulen. Gewalt an Schulen gibt Anlass zu Mediation. Das Thema Gewalt soll daher an dieser Stelle nur auszugsweise im Sinne einer Argumentations- und Reflexionshilfe behandelt werden. Ausführliche Texte zum Thema Gewalt und Schule sind – um nur einige wenige Publikationen zu erwähnen - z.B. zu finden in: OLWEUS Dan; Gewalt in der Schule; Bern 1996 • HOLTAPPELS Heinz Günter/ HEITMEYER Wilhelm/ MELZER Wolfgang/ TILLMANN Klaus-Jürgen (Hg.); Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen. Konzepte und Prävention; Weinheim 1999 • HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz u.a.; Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention; Weinheim/ Basel 1999 • FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION (Hg.); Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien; Opladen 1998 • STEFFGEN Georges/ EWEN Norbert (Hg.); Gewalt an luxemburgischen Schulen; Luxemburg 2004

## 1.2 ENTSTEHUNG VON GEWALT

Gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen (wie auch bei Erwachsenen) entsteht durch viele miteinander verknüpfte Faktoren und ist in alle Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen verstrickt – Gewalt ohne Kontext und Ursache gibt es nicht. Aggressive und gewalttätige Kinder werden nicht als solche geboren, sondern im Laufe ihrer Lebensgeschichte und ihrer Sozialisation zu solchen gemacht. Gewalt ist eine „soziale Krankheit“<sup>13</sup> der ganzen Gesellschaft und kann nicht isoliert auf einen auslösenden Faktor z.B. auf die Institution Schule<sup>14</sup> zurückgeführt werden. Selbst dann, wenn man – wie dies an dieser Stelle der Publikation erfolgt – den Fokus auf Gewalt in der Schule richtet, darf daraus nicht automatisch abgeleitet werden, dass die Anlässe und Ursachen von Gewalthandlungen nur im schulischen Bereich zu suchen sind. Hier gilt es, den familiären, sowie den ökonomisch-sozialstrukturellen Kontext der Schule mit zu berücksichtigen. Als Bezugsrahmen können demnach folgende Einflussgrößen festgehalten werden:

- soziostrukturelle Bedingungen des Lebensumfelds (Aufwachsen in der Moderne)
- individuelle familiäre Bedingungen
- strukturelle Bedingungen der Schule
- Peer-Group-Bedingungen und individuelle Freizeitbedingungen
- mediale Umwelten.

In anderen Worten: Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit der Kinder und Jugendlichen kann aus allen möglichen Einflüssen ihrer Lebenssphäre heraus entstehen. Erst das Ensemble mehrerer Risikofaktoren ergeben eine Präferenz aggressiven und gewaltförmigen Handelns.

Bevor nachfolgend wichtige Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, nämlich Familie, Schule, Peer-group, Freizeit und Medien unter dem Aspekt „Gewaltherde“ und Möglichkeiten der Gewaltprävention kurz abgehandelt werden, soll noch ein Überblick über Ansätze der Gewalt- und Aggressionsforschung gegeben werden, womit klargestellt wird, dass es keine „Supertheorie“ zu Gewalt und Aggression gibt. Mit Bezug auf SCHUBARTH 1998, gibt MELZER einen Überblick über bestehende Gewalt- und Aggressionstheorien.<sup>15</sup>

Theorie	Kurzcharakterisierung
<b>Psychologische Ansätze</b>	
Triebtheorien	Aggression wird auf spontane Impulse im menschlichen Organismus zurückgeführt
Frustrationstheorien	Aggression entsteht reaktiv durch Frustration
Lerntheorien	Aggression beruht auf Lernvorgängen (z.B. Lernen am Modell, Lernen am Erfolg, kognitives Lernen)
Psychoanalytische Theorien	Aggression als Ausdruck komplizierter Störungen der gesamten Persönlichkeit (z.B. Traumatisierungen in der Kindheit)
<b>Soziologische Ansätze</b>	
Anomietheorie	Abweichendes Verhalten (z.B. Gewalt) entsteht durch „Anpassung“ der Gesellschaftsmitglieder an die widersprüchlichen kulturellen und sozialen Verhältnisse der Gesellschaft
Subkulturtheorie	Abweichendes Verhalten wird als „Anpassung“ an widersprüchliche Anforderungen seitens der Gesamt- und Subkultur verstanden (z.B. kann Gewalt innerhalb der Gruppe als konform gelten)
Theorien des differentiellen Lernens	Sowohl abweichendes als auch konformes Verhalten wird erlernt (z.B. durch Interaktion und Kommunikation)
Etikettierungstheorien	Abweichendes Verhalten entsteht vor allem durch gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse
Individualisierungstheorie	Gewalt wird als Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (z.B. Auflösung traditioneller Milieus, Wertewandel) und den damit verbundenen Erfahrungen von Desintegration und Verunsicherung aufgefasst

<sup>15</sup> MELZER Wolfgang; Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung; in: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hg.); Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien; Opladen 1998, 19

### 1.3 AUFWACHSEN IN DER MODERNE

Die Lebensbedingungen der Menschen haben sich in den letzten Jahrzehnten drastisch geändert. Die moderne westliche Welt gilt als Welt des technischen Fortschritts und des kapitalistischen Wachstums: Automatisierung und Weltwirtschaft, Umstrukturierung der Arbeit zu geringerer körperlicher Belastung und erhöhten Ansprüchen an Qualifikation, Selbstdisziplin und sozialen Fertigkeiten sowie Lernfähigkeit. Der Zug ist längst abgefahren, nur keiner weiß genau wohin: Jürgen HABERMAS spricht von der „neuen Unübersichtlichkeit“, d.h. dass in höchstem Maße unklar ist, welche gesellschaftliche Entwicklungslinien im Zuge dieser Modernisierung sich abzeichnen. Dabei sticht jedoch eine Dynamik immer wieder heraus: die Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen. Ursachen dieser Individualisierung liegen etwa in:

- der sozialen und geographischen Mobilität, die zur Folge hat, dass Menschen aus ihren Herkunftsfamilien herausgelöst und durcheinandergewirbelt werden, wodurch einerseits neue Beziehungsmuster entstehen können, aber nicht müssen und oft nur von kurzer Dauer sind;
- Konkurrenzbeziehungen, die lebenszeitlich immer früher einsetzen, in immer weitere soziale Bereiche vordringen - und individuelle Abschottung, Vereinzelung und Entsolidarisierung nach sich ziehen;
- neuen Formen von Wohnverhältnissen, welche die alten, gewachsenen Wohnquartiere ersetzen aber vorwiegend nur lockere Bekanntschafts- und Nachbarschaftsverhältnisse entwickeln;
- der Arbeitsmarktdynamik, die immer weitere Bevölkerungskreise erfasst, wo immer mehr Menschen von Arbeitslosigkeit erfasst werden;
- einem kontinuierlichen Sinken der Erwerbszeit mit neuen Chancen der Entfaltungsmöglichkeiten, wobei auch Belastungen durch neue „unausgefüllte“ Zeiträume möglich sind.

Durch all diese Prozesse und Veränderungen (und noch viele andere mehr) wird eine Dynamik bewirkt, die die Menschen aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herauslöst, sie letztendlich auf sich selbst und ihr individuelles (Arbeits-)Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verweist. Intermediäre Instanzen wie Familie, Arbeitsgruppe, Nachbarschaft gehen in ihrer Bedeutung zurück, Individuum und Gesellschaftsstruktur werden sozusagen immer direkter kurzgeschlossen. Das Individuum fühlt sich zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen und sozial isoliert. Desintegration und neue Polarisierungen sind die Folgen (siehe dazu z.B. die Dynamiken, die durch den zunehmenden Pflegebedarf bei älteren Menschen entstehen).

„Die beginnende Industrialisierung, das Anwachsen der Städte, die zunehmende Mobilität – solche und ähnliche Entwicklungen leiten eine Herauslösung des Menschen aus traditionell gewachsenen Bindungen, Glaubenssystemen, Sozialbeziehungen ein. Damit zugleich entstehen neue Formen des Lebenslaufs, neue Denk- und Verhaltensweisen, neue Anforderungen, Erwartungen, Ziele. Um eben diesen epochalen Wandel geht es, wenn in sozialwissenschaftlichen Analysen von „Individualisierung“ die Rede ist. Dieses Konzept thematisiert die biographischen Folgen von Modernisierungsprozessen; ... wie solche Entwicklungen auf der Makro-Ebene der Gesellschaft in vielerlei Formen hineinwirken in den ganz privaten Lebensraum: wie sie den biographischen Horizont verändern, neue Möglichkeiten, Konflikte und Zwänge vorgeben.“<sup>16</sup>

<sup>16</sup> BECK-GERNSHEIM Elisabeth; Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne; in: KEUPP Heiner (Hg); Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie; Frankfurt a.M. 1994, 125f

<sup>17</sup> NEUBAUER Walter; Identitätsentwicklung; in: MARKEFKA Manfred/ NAUCK Bernhard (Hg.); Handbuch der Kindheitsforschung; Neuwied 1993, 303

<sup>18</sup> vgl. PIAGET Jean; Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde; Stuttgart 1969

### 1.3.1 Identitätsentwicklung

Die vorherigen Ausführungen zeigen auf, dass das Individuum gefordert ist in seiner Entwicklung eine Struktur herauszubilden, die es ihm ermöglicht, in der Gesellschaft, wie unübersichtlich sie auch sein mag, bestehen zu können. In anderen Worten, das Kind muss sich im Laufe seiner Entwicklung zunehmend seiner selbst bewusst werden und eine eigene Identität im sozialen Kontext herausbilden.

Identität ist das Ergebnis eines Prozesses, und zwar eines „Prozesses der Selbstidentifizierung“ anhand des Wissens und der Erfahrungen über sich selbst, d.h. „das Kind (als Subjekt) macht sich selbst (sein Selbst) zum Gegenstand (Objekt) seiner Bewusstseinsprozesse.“<sup>17</sup> Wobei das Selbstbewusstsein durch den Widerstand der Dinge herausgebildet wird.<sup>18</sup>

Identitätskomponenten sind Selbstkonzept – Selbstbild – Selbstwahrnehmung, in die Bewertungsprozesse sowie emotionale, wie motivationale Aspekte hineinspielen.

Ich kann etwas (Fähigkeitskonzept), und dies gut (Bewertung), worauf ich stolz bin (positive Emotion, positive Selbstwertschätzung) und möchte mich weiterhin damit befassen (Motivation).

An das Kind werden normative Forderungen (z.B. Rollenerwartungen) gestellt, mit denen es sich auseinander zu setzen hat bzw. auseinandersetzt, was wiederum auf seine Umwelt zurückwirkt (transaktionaler Bezug). In der Auseinandersetzung mit anderen Personen und der biologischen und sozialen Umwelt entwickelt sich Identität, indem das Subjekt in Interaktionen handelt. Über die Identität zeige ich mich der Welt und die Welt zeigt mir, wie sie auf mich reagiert und welche Grenzen sie mir setzt.

Georg Herbert MEAD<sup>19</sup> unterscheidet in diesem Kontext zwischen einem mehr personalen Anteil der Identität, dem „I“, und einer gleichzeitig vorhandenen mehr sozialen Komponente, dem „Me“. Das „Me“ stellt dabei eine Art Internalisierung der sozialen Anforderungen an die Person dar.

Die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte als Entfaltung der Biographie stellt den Versuch des Individuums dar, seinem Leben und seinen Erlebnissen und Erfahrungen einen kohärenten Sinnzusammenhang zu geben, der erzählbar und damit mittelbar ist.

„Der Lebensentwurf eines Individuums hat in der Regel das Ziel, ein einzigartiges und zugleich normales Leben zu gestalten. Die Umsetzung dieses Zieles geschieht in biographischen Sequenzen, denn 'Biographie als die Vorstellung des Zusammenhanges des eigenen Lebens ist wie die Identität als Vergewisserung des eigenen Selbst nicht auf Dauer angelegt'. Kindheit, Jugend und Erwachsen-Sein, also die Biographie eines Menschen, sind Identität auf Zeit. In diesen verschiedenen Zeitabschnitten werden unterschiedliche Erfahrungen gemacht und gesammelt.“<sup>20</sup>

Identität beinhaltet die Wahrnehmung und den Ausdruck der eigenen Position innerhalb eines Raum-Zeit-Netzwerks.<sup>21</sup> Damit drückt sich die Identität einer Person sowohl in verschiedenen Zeiten als auch in verschiedenen räumlichen und situativen Kontexten anders aus. In der „Risikogesellschaft“ (BECK)<sup>22</sup>, deren Hauptaspekte Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen lauten, entfaltet sich Identität fragmentierter: das Individuum bastelt sich aus mehreren Lebensbedingungen/Wahloptionen seine Identität zusammen „Patchwork-Identität“.<sup>23</sup>

<sup>19</sup> MEAD Georg H.; Geist und Identität; Frankfurt a.M. 1988, 207ff

<sup>20</sup> BARTHELMES Jürgen/ SANDER Ekkehard; Medien in Familie und Peer-group; Bd.1; München 1997, 42f

<sup>21</sup> BARTHELMES/ SANDER 1997, 44

<sup>22</sup> BECK Ulrich; Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt a.M. 1986

<sup>23</sup> vgl. FERCHHOFF Wilfried/ NEUBAUER Georg; Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen; Opladen 1997



In der aktuellen Handlungssituation müssen einzelnen Teilen der Identität Priorität eingeräumt werden, je nachdem was die Situation verlangt, welche Gruppenidentitäten gefragt sind oder welche biographischen Erfahrungen die Position des Individuums stärken oder festigen können. Zugleich müssen immer mehr widersprüchliche Aspekte in die persönliche Identität integriert werden. Kinder und Jugendliche müssen sich daher auf einem immer differenzierteren „Identitätsmarkt“<sup>24</sup> bewegen und bewähren.

Will man jungen Menschen auch unter den Bedingungen des oben genannten sozialen Wandels hinreichend behilflich sein, eine eigene Identität zu entwickeln, gilt es Folgendes zu fordern:

- „Kinder und Jugendliche brauchen eine hinreichend haltgebende sozial-ökologische und kulturelle Umwelt.
- In ihr müssen, zumindest zeitlich befristet, hinreichend verlässliche Bindungs- und Solidaritätserfahrungen möglich sein.
- Erst diese gestatten es, dass der Heranwachsende elementare Formen der Selbstachtung und damit des nötigen Selbst- und Weltvertrauens entwickeln kann.
- Beides sind unerlässliche Bedingungen für ein selbständiges (Über-)Leben in der post-modernen ‘Unübersichtlichkeit’.“<sup>25</sup>

Solch fördernde Umweltbedingungen nennen METZMACHER/ ZAEPFEL in Anlehnung an PETRI und HONNETH „Bedingungen struktureller Geborgenheit.“ Es handelt sich hierbei um basale Entwicklungsrechte, und zwar um:

- „das Recht auf Anerkennung als emotional bedürftiges Wesen im Rahmen der Primärerziehung,
- das Recht auf Anerkennung als Rechtsperson, die einen Anspruch darauf hat, so gefördert zu werden, daß sie eines Tages ihre politischen Teilhaberechte autonom wahrnehmen kann,
- das Recht auf Wertschätzung des individuellen Lebensstil- und Identitätsentwurfs, d.h. die Anerkennung als einzigartige Person innerhalb solidarischer Sozialbeziehungen.“<sup>26</sup>

Des Weiteren schreiben die Autoren: Wir brauchen verstärkt „haltgebende und ermöglichende“ soziale Umwelten für Kinder, die rechtlich abgesichert und institutionalisiert sind. Nur in ihnen lassen sich innerseelische und soziale Fertigkeiten erwerben, die es Kindern gestatten, „ohne Angst verschieden zu sein“ (ADORNO 1984).

Bezugnehmend auf die Theorie von BECK, der die Biographie- und Lebensplanung der Menschen in der Risikogesellschaft als „Individualisierungsprozeß“ bezeichnet, worin der Einzelne zum Lebenskünstler, zum „existentiellen Kleinunternehmer in eigener Sache“ wird, zeichnet sich ab, dass viele Kinder und Jugendliche in ihrer Lebensführung mit einer enormen Unbestimmtheit und Offenheit konfrontiert sind. „Mehrdeutigkeit, Widerspruch und Konflikt erzeugen ein Spannungsfeld, das zu immer neuen Lebensentwürfen führt [...] In einem sich ständig ändernden „Patchwork“ der Persönlichkeit ist man nicht versucht, ein eindeutiges Eigenschaftsprofil auszubilden. D.h. es gilt kein ‘wahres Selbst’ zu finden, ‘wie einen verlorenen Gegenstand’ (vgl. WEHRSPAN 1990, 163), sondern Identität ist ein lebenslanger Konstruktionsvorgang mit vollkommen offenem Ausgang. ‘Sein wird zum Design’, d.h. ‘erfinde dich immer wieder neu’.“<sup>27</sup>

<sup>24</sup> WINTER Rainer/ ECKERT Roland; Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung; Opladen 1990

<sup>25</sup> METZMACHER Bruno/ ZAEPFEL Helmut; Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post-)modernen sozialen Wandels; in: METZMACHER Bruno/ PETZOLD Hilarion/ ZAEPFEL Helmut (Hg.); Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis – Bd.1; Paderborn 1996, 28f

<sup>26</sup> vgl. HONNETH Axel; Der Kampf um Anerkennung; Frankfurt a.M. 1992, 148ff zit. in: METZMACHER/ ZAEPFEL 1996, 29

<sup>27</sup> METZMACHER/ ZAEPFEL 1996, 51

Es geht also darum, inmitten der postmodernen Unübersichtlichkeit handlungsfähig zu bleiben. Die Autoren haben diese Vielfalt der Lebenswelten und -stile, das Menschenprofil einer diesbezüglichen Flickenteppichidentität im Abschnitt „Sophie auf der Suche nach einer postmodernen „Patchwork-Identität“ - illustriert. Ich möchte diesen Abschnitt aufgrund der guten Übersichtlichkeit integral zitieren:

*„Stellen wir uns vor, Sophie wollte in dessen Haut (die des souveränen Lebenskünstlers - Antiheld, der mit den Verhältnissen der Postmoderne zurechtkommt. Anm. MN) schlüpfen, so müßte sie sich eine Reihe von psychosozialen Fertigkeiten aneignen. Der Anreiz für diesen Lernprozeß bestünde in der Verheißung, daß sie damit die Herausforderungen postmodernen Wandels eher als Gewinn denn als Bedrohung verarbeiten könnte. Das folgende Eigenschafts- und Aufgabenprofil ist nur ein höchst unvollständiger Auszug aus der Vielgestaltigkeit dieses Anti-Helden. (Anti-Heldin Anm. MN)*

- *Statt von einer Normal- muß Sophie von einer Wahl- oder Bastelbiographie (BECK 1986, 217) ausgehen. Das heißt, sie wird zugleich Drehbuchautorin, Schauspielerin und Regisseurin ihres Lebenskripts und Lebenslaufs. Diese Rollenvielfalt ist nie ganz frei gewählt, sondern stets auch eine Reaktion auf die jeweiligen Situationsanforderungen. Und diese wechseln ständig. Die Chance zur vermehrten Eigenverantwortung nimmt zu und gleichzeitig die Abhängigkeit von den Trends und Moden der Gleichaltrigen-, Medien- und Konsumwelt.*
- *Sophies biographisches Projekt wird lebenslang offen und provisorisch bleiben. Es endet nicht mit Abschluß der Jugendphase. Daraus resultiert, daß der ihr mögliche Planungshorizont schrumpft, denn wo vieles rascher veraltet, kann sich Lebensplanung nurmehr auf kürzere Zeiträume beziehen. Dies beinhaltet sowohl die Gelegenheit zum wiederholten Neubeginn wie die Gefahr, sich in zahllosen Projekten zu zerspielen.*
- *Sophie steht vor der Qual der Wahl. Sie muß zwischen einer Vielfalt möglicher biographischer Verläufe oder Drehbücher wählen. Zugleich droht sie den Erwachsenen über den Kopf zu wachsen. Sie ist mit dreizehn Jahren in einem Maße abgeklärt, konsumbewußt und sexuell frühreif, daß es schwierig wird, „die Alten ernst zu nehmen“. Die sich verflüssigenden Unterschiede zwischen Kindheits-, Jugend- und Erwachsenenstatus bergen sowohl Chancen für neuartige Lernprozesse wie die Gefahr der Verantwortungskonfusion.*
- *Sophies Lebensentwurf wird eher einem Flickenteppich bzw. einer spannungsreichen Collage aus sehr verschiedenen Rollen und Neigungen entsprechen denn einem gemütlich-überschaubaren Stilleben. Darüber kann sie einerseits erleben, daß spannungsreiche Vielfalt, Fremdheit und Verschiedenheit ohne Angst ertragbar und kreativ nutzbar sind. Andererseits kann sie in der impressionistischen Vielfalt ohne Zentrum verloren gehen. Chronisches Leereerleben, Einsamkeit, Langeweile und unstillbare Lebensgier wären die Folge.*
- *Sophie wird in der Vielfalt der Meinungen und Lebensempfehlungen vermehrt Halt in der Welt ihrer Stimmungen und Gefühle suchen. Lernt sie diese entsprechend zu „lesen“ und mit konkreten Erfahrungen der Freude, des Schmerzes und der Trauer und der Wut zu verbinden, so gewinnt sie an Eigen-Sinn. Erlebt sie ihre Innenwelt jedoch als Durcheinander und bloßes „Rauschen“, wird sie eher durch Zerstreuung oder mittels „chemischer Ratgeber“ sich ein Innenweltdesign verpassen.*
- *Sophie muß sich immer wieder eine eigene Privatsphäre entwickeln, um sich vor dem aggressiven Zugriff der Politik- und Medienöffentlichkeit sowie der Konsum- und Arbeitswelt verstecken zu lernen. Damit muß die Kunst erworben werden, sich zu ver-*

*bergen, Masken anzulegen, den eigenen Lebensstil mit einem Geheimcode zu versehen und Vertrautes immer wieder verfremden zu können.*

- *Sophie wird sich bisweilen aus dem rasanten postmodernen Gesellschaftsspiel auszuklinken versuchen. Wo Geschwindigkeit Trumpf ist, entdeckt sie die Langsamkeit oder nachdenkliches, „aktives“ Wartenkönnen. Dann gibt sie Kontrolle ab, überläßt sich dem Fluß der Ereignisse und erträgt, daß es für vieles kein zweites Mal und im Leben nicht alles geben kann. (BÖHME 1985, 281ff)*
- *Um ein ghettoisiertes Single-Dasein zu vermeiden, muß Sophie einen erheblichen Teil ihres Zeitbudgets darauf verwenden, um die sie tragenden, sozialen Netzwerke zu knüpfen. Hierfür braucht sie einen langen Atem bzw. sie muß „am Ball bleiben“, sonst „zerfasern diese Netze oder lösen sich auf“ (KEUPP 1994,37). Als Handwerkzeug benötigt Sophie eine Art soziale Phantasie und moralische Sensibilität.*
- *Zuletzt sei noch einmal auf die Fähigkeit verwiesen, „ohne Angst verschieden sein zu können.“ Darin wird zugleich anerkannt, daß wir auch für uns selbst stets Fremde bleiben und uns als Personen nie gänzlich „haben“ werden. Gelingt dies Sophie nicht, droht jener suchtförmige Sog, mit sich identisch sein zu wollen.“<sup>28</sup>*

#### **1.4.1 Familie**

Die oben angeführten gesellschaftlichen Umbrüche haben die Lebenswelt der Kinder ebenso wie jene der Erwachsenen verwandelt. Viele dieser Veränderungen können als Ursachen für aggressives und gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen gesehen werden. Ein – wenn nicht sogar der bedeutendste – Schlüssel zum Verständnis von Gewalttätigkeiten im Kindes- und Jugendalter liegt wohl im Familienbereich.

Eltern üben durch Erziehung und durch ihr eigenes Verhalten enormen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder aus. Nach wie vor ist Gewalt in der Familie ein Thema, werden noch zu viele Kinder von den Eltern verprügelt, misshandelt oder über subtilere Wege gefügig gemacht. Doch nachfolgend soll der Blick auf Familie und Erziehung anders fokussiert werden. Familie und Erziehung soll eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden, mögliche Zusammenhänge für gewalttätiges Verhalten soll aus den familiären und gesellschaftlichen Verhältnissen heraus angedacht werden.

Blickt man auf die Geschichte der Kindheit zurück, so fällt auf, dass es Kindererziehung im eigentlichen Sinne lange Zeit gar nicht gab. Kindern wurde in der vorindustriellen Gesellschaft keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Kinder galten als unfertige, noch nicht ganz vollständige Menschen. Statt Erziehung im heutigen Sinne gab es moralische Anleitung, Einübung in Gottesfurcht, Gehorsam und Tugend. Ansonsten bezog sich die Versorgung der Kinder auf das Elementarste. Daneben gab es eine Beaufsichtigung, um das Kind vor den Gefahren zu beschützen, und es gab Bestrafung, körperliche Bestrafung. All dies lief neben der Alltagsarbeit.

Erst mit dem Übergang zur Moderne rückte auch die Kindererziehung immer mehr in den Vordergrund, die Kindheit wurde entdeckt (Philippe ARIES). Was zunächst beim Bürgertum ansetzte, fand in immer mehr Schichten Eingang, das Kind wurde als eigenständiges Wesen mit eigenen Bedürfnissen und Rechten gesehen. Das Individuum Kind „wächst“ heran, mit ihm das Interesse der Erwachsenen an ihm. So begann im 19.Jh die gezielte Einflussnahme auf die Entwicklung des Kindes, auf dass es gut gedeihe. Damit wuchsen aber auch jene Personenkreise heran, die bestrebt

---

<sup>28</sup> METZMACHER/ ZAEPFEL 1996, 54ff

waren und sind, Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu nehmen. Ein markantes Zitat von KANT kann zur Legitimation dieses pädagogischen Handelns herangezogen werden: „Der Mensch kann nur werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ Das Ideal der Aufklärung, den Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszuführen, schlägt – im wahrsten Sinne des Wortes – zu.

Die „Schwarze Pädagogik“ (Katharina RUTSCHKY) zielt auf ein Lernen, das frühzeitige Disziplinierung beinhaltet. Es ist ein frühes Einüben in die Tugenden der Industriegesellschaft, und zielt auf Schlüsselbegriffe wie Leistung, Arbeitsmoral, Regelmäßigkeit, etc. All dies ist aber auch mit einem Anwachsen der Kinderbetreuung verbunden, mit vermehrter Arbeit fürs Kind.

Nach und nach wuchsen die Ansprüche an die Erziehungspersonen, denn es genügte nicht mehr nur für das bestmögliche körperliche und geistige Gedeihen des Kindes sorgen zu müssen, sondern nun hieß es „bestmögliche Förderung der Fähigkeiten des Kindes“ und gleichzeitig „bewußte Respektierung seiner Bedürfnisse und Wünsche!“ „Wichtig wird jetzt die Respektierung der kindlichen Persönlichkeit, und weit mehr als früher werden den Heranwachsenden eigene Rechte zugestanden. Gelungene Erziehung bedeutet jetzt, jedenfalls dem Anspruch nach: Erziehung zur Selbständigkeit.“<sup>29</sup>

Aber nicht nur der Erziehungsstil, sondern auch die Familie selbst änderte sich. Immer mehr setzte sich der Trend zur Ein-Kind-Familie durch und schuf - fast könnte man sagen – beste Voraussetzungen dafür, sich ganz und gar mit dem Kind zu beschäftigen und ihm alle Errungenschaften der Medizin, Psychologie und Pädagogik angedeihen zu lassen. Möglichst alle Mängel sollten behoben werden. Das Kind wurde zunehmend zum Zielpunkt vielfältigster elterlicher Bemühungen.

#### 1.4.1.1 Elterliche Förderarbeit

Wenn man sich heute umschauf und hinhört, lässt sich feststellen, eigentlich ist immer Konjunktur für Klavierstunden, Ballettunterricht, Sprach- und Computerferien, Tennis- und Skikurse und nicht zu vergessen die Reitstunde für die Mädchen und den Fußball für die Jungs. Oft sind es die Eltern, die es nur gut meinen mit ihren Kleinen, doch die Folge ist, dass die Kinder ihren Lebensraum nicht mehr schrittweise und selbstinitiiert erweitern können, sondern sie leben in voneinander abgetrennten sozialen Feldern („sozialen Inseln“)<sup>30</sup>, deren Zusammenhang das Kind selbst nicht sinnlich wahrnehmen kann. Die Lebenszeit ist in Stücke geteilt und die Aufenthaltsbereiche sind voneinander abgetrennt. Daraus resultiert, dass Kinder aus dieser Situation kein sinnvolles Ganzes zusammenfügen können. Diese Zersplitterung von Erlebens- und Wahrnehmungsbereichen kann als eine Ursache für Nervosität, Unruhe, für Hyperaktivität und auch für Aggressivität gedeutet werden. Besonders Kinder haben oft nicht die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu koordinieren, was zu Frustrations- und Aggressionsreaktionen führen kann.<sup>31</sup>

„Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft“ (GSTETTNER)<sup>32</sup> ist immer auch eine Eroberung der Eltern und insbesondere eine Eroberung der Mütter. Wenn oben die Rede war von bestmöglicher Erziehung und Förderung kindlicher Entwicklung, trifft dies in der Regel ebenso die Eltern. Das Kind wächst heran, und für jede Altersstufe, Lebensphase gelten neue Regeln. Von

<sup>29</sup> vgl. BECK-GERNSHEIM Elisabeth; Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit; München 1997, 80

<sup>30</sup> ZEIHNER Hartmut/ ZEIHNER Helga; Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern; Weinheim/ München 1994

<sup>31</sup> vgl. HURRELMANN Klaus/ PALENTIEN Christian; Gewalt in der Familie, Schule und Freizeit - Ursachen, Hintergründe und Motive; in: KOFLER Georg/ GRAF Gerhard (Hg.); Sündenbock Fernsehen? Aktuelle Befunde zur Fernsehnutzung von Jugendlichen, zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und zur Jugendkriminalität; Berlin 1995, 159

<sup>32</sup> GSTETTNER Peter; Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung; Reinbek 1981

den Eltern wird erwartet, dass sie sich bei den kindlichen Entwicklungsphasen, bei Risiken, Defiziten, Schäden und Entwicklungsproblemen auskennen. Sie sollen Aussagen treffen können über die Trotzphase, das Schulversagen, Verhaltensauffälligkeiten diverser Art, sie sollen ebenso kompetent bei der Auswahl des pädagogisch wertvollen Spielzeugs und des guten Fernsehprogramms sein und nebenbei die richtigen Erklärungen geben können zu Persönlichkeitsproblemen ihrer Kleinen.<sup>33</sup>

Nun wissen alle, zumindest die, die Kinder groß gezogen haben, dass diese Anforderungen an die Eltern im Laufe der Jahre nicht weniger werden und mit ihnen wächst nicht selten die Unsicherheit der elterlichen Erziehungsbemühungen. Ein Sprichwort sagt: „Kleine Kinder, kleine Sorgen - große Kinder, große Sorgen“. Den Eltern fehlen oft die Antworten zu den aufgeworfenen Erziehungsfragen, dabei stehen sie in guter Gesellschaft mit den Expert/innen, denn auch sie sind sich in ihren Konzepten und Theorien zum Themenfeld Kind nicht einig und tapen nicht selten im Dunkeln. Die Autoritätsgläubigkeit früherer Zeiten half den Eltern bei der Entscheidung: es galt den Anweisungen der Expert/innen zu folgen. Heute sind jedoch Eltern gefragt, die sich den eigenen Weg aus den widersprüchlichsten Ratschlägen selbst bahnen sollen. Doch wie viele können dies? Die Flut an Informationen und gut gemeinten Ratschlägen schafft nicht selten Verwirrung und Verunsicherung, die wiederum nach weiteren Informationen suchen lassen.

Das Gebot „bestmöglicher Förderung“ des Kindes, das von allen Seiten her (Freundeskreis, Verwandtschaft, Fernsehen, Zeitschriften, Schule, ...) auf die Eltern eindringt, ist der antreibende Motor dafür, dass die Eltern nicht loslassen können und wollen. Schließlich will man sich nicht eines Tages sagen lassen, man habe nicht alles für seine Kleinen getan oder gar, die Nicht-Beachtung kindlicher Bedürfnisse habe zu diesen oder jenen Schäden geführt. Mangel an Förderung, Entwicklungsverzögerung, Leistungsversagen sind Worte, die die Eltern bei der Stange halten, denn schließlich ist Leistung in unserer sozial mobilen Gesellschaft eine Schlüsselkategorie. Leistung steht für gesellschaftlichen Aufstieg: „Leiste was, dann wirst du was!“ So kommt es denn auch nicht selten, dass an Elternabend Väter und Mütter verlautbaren, dass ihr Sprössling ordentlich in der Schule rangenommen werden soll, denn „wer früh beginnt, der wird es später mal zu was bringen“ Je früher man also damit beginne, die Kinder auf das spätere Leben vorzubereiten, sprich das Kind externen Zwängen zu unterwerfen, umso leichter käme das Kind später damit zurecht, sprich könnte es die erforderliche Leistung erbringen. Viele Eltern beginnen in frühem Kindesalter damit, individuelle Pläne für ihre Kleinen zu erstellen, die ihnen „einen Platz an der Sonne“, d.h. oben in der gesellschaftlichen Hierarchie, sichern sollen. „Die Kindererziehung wird eingespannt zwischen Aufstiegswunsch und Abstiegsbedrohung.“<sup>34</sup>

Wer möchte sich unter diesen Umständen (durch Arbeitsverweigerung) schon gerne dem Vorwurf aussetzen, ein „herzloser Vater“ oder gar eine „Rabenmutter“ zu sein? Schuldgefühle finden hier ihren Nährboden, Angst gedeiht, vielleicht doch zu wenig für seine Kinder geleistet zu haben. Und in all diesem Erwartungschaos ist es die Mutter, die am stärksten gefordert ist. Sie ist die Person an der Erziehungsfront und ist am stärksten dem Erziehungsdruck ausgesetzt. Sie setzt alle Hebel in Bewegung, dass „die Information über das Kind“ zur Anwendung kommt und „zur Förderarbeit am Kind“ wird. Und wo sie selber nicht mehr weiter weiß, werden Spezialisten herangezogen: von der Schutzimpfung, der Heilgymnastik, über die Zahnkorrektur bis zur therapeutischen Anweisung und Lernberatung.

Auch in jenen Bereichen, wo kein direkter Zugriff von Spezialisten erforderlich wird, regiert – stiller, aber nicht weniger folgenreich – der Zugriff der Pädagogik. „In diesem Zeichen entstehen neue Tätigkeiten, auf ein Stichwort zusammengefasst: die Mutter als Erziehungshelferin

<sup>33</sup> vgl. BECK-GERNSHEIM 1997, 105f

<sup>34</sup> BECK-GERNSHEIM 1997, 108

fürs Kind. [...] Vieles, was früher selbstverständlich geschah, verlangt jetzt – um des gezielten Erfolges willen – behutsame Einführung und bewusste Aufmerksamkeit der Erziehungsperson. Das Hineinwachsen des Kindes in die Welt, seine Entdeckung der Welt wird von den Ratgebern in 'Funktionen' zergliedert und soll derart pädagogisch begleitet, dosiert, unterstützt werden.“<sup>35</sup> Die Autorin zitiert weiter de MAUSE: Die neue Erziehungsform verlangt „außerordentlich viel Zeit, Energie und Diskussionsbereitschaft, insbesondere während der ersten sechs Jahre, denn einem kleinen Kind dabei zu helfen, seine täglichen Ziele zu erreichen, bedeutet, ständig auf es einzugehen, mit ihm zu spielen, seine Regressionen zu tolerieren, ihm zu dienen, statt sich von ihm bedienen zu lassen, seine emotionalen Konflikte zu interpretieren und ihm die für seine sich entwickelnden Interessen erforderlichen Gegenstände zur Verfügung zu stellen.“<sup>36</sup>

Und so sehen wir denn auch Mütter und (seltener) Väter als wandelnde Taxifahrer im Dienste ihrer Kinder, die sich mit den Kleinen in Kino-Kindervorstellungen setzen, in den Wartezimmern der Kinderärzte sich drum bemühen, die Kinder zu bändigen, die Kinder zu Freunden auf Geburtstagspartys zu fahren, zum Babyschwimmen, zum Ballett, zur Musikstunde, zur etc, etc ... „Die 'naturwüchsige Kindheit' ist in vielerlei Hinsicht vorbei, die 'Inszenierung der Kindheit' beginnt. Und auch hier wieder ist Arbeitsverweigerung schwierig, denn diese Inszenierungs-Aktivitäten entspringen ja nicht einer bloßen Laune der Eltern. Sie haben vielmehr ihren objektiven Grund darin, daß es unter den Bedingungen der mobilen Gesellschaft Erziehung und Förderung ein Teil der 'Arbeit zum Stuserhalt' ist.“<sup>37</sup> Wo der Zwang regiert, durch individuelle Anstrengungen den eigenen Platz in der Gesellschaft zu sichern, da wird er notwendigerweise auch ins Kinderzimmer hineingetragen. Doch damit nicht genug, denn „allseitige Förderung allein reicht nicht aus, es wird auch Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes gefordert. Das ist ein entscheidender Unterschied zur Pädagogik des 19. Jahrhunderts, die vielfach offen empfahl, den Willen des Kindes zu brechen. Die Eltern sollen die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes wahrnehmen, verstehen, respektieren, pointiert auf einen Nenner gebracht: 'Demokratie ab der Wiege'.“<sup>38</sup>

#### 1.4.1.2 Väter – die großen Abwesenden

„Mit der Entstehung der bürgerlichen Familie und der sie kennzeichnenden Trennung von Berufarbeit und Familie kam es zu einer Entfremdung des Vaters vom Alltag der Familie und des Erziehungsgeschehens. Diese Tendenz wurde im weiteren Verlauf erheblich verstärkt, nicht zuletzt durch die wachsende räumliche Distanz zwischen Arbeitsstätte und Wohnung. Hinzu kommt zur Gegenwart hin ein weiterer Einschnitt: [...] ein erheblicher Autoritätsverlust des Vaters ...“<sup>39</sup> Die Vaterrolle wird zunehmend auf wirtschaftliche Funktionen reduziert (er ist derjenige, der die Familie ernährt: „dem Vater die Arbeit, der Mutter das Kind“). Die ungenügende Greifbarkeit des Vaters im Erziehungsgeschehen hat sicherlich auch Folgen auf das Selbstbild und Engagement der Väter, wird doch die Vaterrolle zur Nebenrolle: „Der Vater hält auf Abstand. An die Stelle des übermächtigen Vaters ist der distanzierte Vater getreten. Er herrscht nicht über die 'Seinen', ist aber auch nicht aktiver Partner. In der Praxis scheint die Vaterschaft weder mit großen persönlichen Anstrengungen noch mit besonderem Engagement verknüpft.“<sup>40</sup> Die Väter glänzen durch Abwesenheit<sup>41</sup>, und dazu braucht man nicht Situationen heranzuziehen wie Scheidung oder Alleinerzieherinnen, sondern es genügen die ganz normalen „Szenen einer Ehe“. Zu fragen ist, in welcher Weise die Absenz des Vaters auf die Entwicklung des Kindes Einfluss hat: gar keine, weil, wer nicht da ist, auch keinen Schaden anrichten kann oder ... behindert der abwesende Vater den Ablauf der kindlichen Entwicklung?

<sup>35</sup> BECK-GERNSHEIM 1997, 106f

<sup>36</sup> de MAUSE 1980, 85 zit. in: BECK-GERNSHEIM 1997, 107

<sup>37</sup> BECK-GERNSHEIM 1997, 107

<sup>38</sup> BECK-GERNSHEIM 1997, 108

<sup>39</sup> BECK-GERNSHEIM 1997, 98

<sup>40</sup> PROSS 1978, 135 zit. in: BECK-GERNSHEIM 1997, 99

<sup>41</sup> vgl. BENARD Cheryl / SCHLAFFER Edith; Sag mir, wo die Väter sind; Reinbek 1991



Betrachtet man den Umstand der Abwesenheit des Vaters einmal nicht von der Beziehungsseite Vater – Kind, sondern aus der Partnerschaftsicht Ehemann – Ehefrau, so kann man festhalten, dass Frau-Mutter in ihrem eigenen Berufsleben stark eingeschränkt ist. Ebenso erfährt sie in vielen Fällen durch ihre Doppel- bzw. Mehrfachbelastung eine Überbürdung: das Mutter-Sein wird dadurch stark beeinträchtigt oder anders ausgedrückt: „Frau kann nur schwer auf verschiedenen Hochzeiten gleichzeitig tanzen.“ Und wenn wir davon ausgehen, dass all diese Arbeit viel Energie kostet, braucht Frau jemanden der ihr zur Seite steht. Donald WINNICOTT hat in seinen Schriften darauf hingewiesen, dass es zur ersten und wichtigsten Aufgabe eines Vaters gehört, das emotionale Wohlbefinden seiner Partnerin zu stärken, um damit ihre Mutterschaft zu unterstützen. D.h. das Umgehen des Vaters mit der Mutter hat einen direkten Einfluss auf das emotionale Befinden der Mutter und das Umgehen der Mutter mit dem Kind und damit auch mit dem Wohlbefinden des Kindes. Dies umso stärker, je stärker die Bindung des Kindes mit der Mutter ist.

Nicht selten versuchen Väter in den Momenten, wo sie sich für ihre Kinder Zeit nehmen, Eindruck zu hinterlassen. Sozusagen als Kompensation für die glänzende Abwesenheit wird in diesen Momenten auf den Putz gehauen. Er gibt sich als glamouröser Elternteil zu erkennen, zeigt sich spendabel, als Abenteurer, aufregender Kerl, ... Damit unterstreicht der Vater seine Wichtigkeit und kompensiert seine Abwesenheit im Erziehungsalltag, indem er sich eben als „nicht alltäglich“ darstellt. Was aber bleibt, wenn diese Highlights verblasst sind? Was passiert, wenn das Kind mit der Zeit hinter diese väterliche Show kommt und merkt, dass dem Vater eigentlich alles andere (und hier werden meist berufliche Sachzwänge in den Vordergrund gestellt) wichtiger ist als das eigene Kind? Der Vater tut die „wichtigsten Dinge“, zu denen das Kind selbst nicht gehört! Was geht in dem Kind vor, das diesen Entzug, diese Verweigerung und Abwertung registriert? Welche Folgerungen zieht es daraus?

Wenn man diese Überlegungen betrachtet, versagt der Mann auf zwei Ebenen:

- a. als Ehemann, da er die Mutter nicht unterstützt, sie gar in ihrem Dasein behindert, sie auf das zurückwirft, gegen das sie lange angekämpft hat, die Festlegung auf ein Dasein für Mann und Kind, Haus und Heim. „Die Frau, die vom Dasein für andere nicht ausgefüllt wird und dennoch darin gefangen ist: Das ist der Konflikt, den Friedan (FRIEDAN Betty, *The Feminine Mystique*; New York 1977 [EA 1963] Anm. I.S.) auf den Nenner bringt. Die Lösung, so sagt Friedan, kann nur darin liegen, dass Frauen selbständige Lebensperspektiven entwickeln. Darin bekommt vor allem Ehe einen anderen Stellenwert zugewiesen, sie darf nicht mehr das oberste Lebensziel sein. Vielmehr müssen Frauen ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln und einsetzen: ‘Der einzige Weg, um zu sich selbst zu finden und die eigene Person zu erkennen, ist für die Frau genau wie für den Mann die eigene schöpferische Arbeit.’“<sup>42</sup>
- b. als Vater, da er in seiner Prioritätensetzung das Kind hinten an reiht und durch Abwesenheit glänzt. Nicht selten ist der Vater ein Mann der Ferne, physisch wie psychisch. Als Familienernährer, wie er sich großteils sieht, glaubt er seine Pflicht getan zu haben. Dabei vergisst er, dass seine Partnerin auch berufstätig ist und/oder gerade durch ihr „Zurückstecken“ für ihn die „Bahn frei“ ist für seine berufliche Karriere. Und hier schließt sich wieder der Teufelskreis für die Ehefrau und Mutter, die sich über das Gefühl gebraucht zu werden definiert, weil sie ihr Selbst noch nicht gefunden hat und daher zurücksteckt.

---

<sup>42</sup> FRIEDAN 1977, 332 zit. in: BECK-GERNSHEIM 1997, 85

### 1.4.1.3 Fazit

Hier und heute wachsen die Kinder im sogenannten gut situierten Westen im Vergleich zu früher im Wohlstand auf und sind sozusagen umfassend versorgt. Hunger, Kleidung, Wohnung, die physische Versorgung der Kinder ist in der Regel sichergestellt.

Es hat demnach den Anschein, dass die äußeren Lebensbedingungen den heutigen Kindern eine unbekümmerte und sorgenfreie materielle Existenz beschere könnten. Doch mal abgesehen von den vielen Fällen (leider gehört Kinderarmut in unserer Gesellschaft<sup>43</sup> zu den Bereichen unterschlagener Wirklichkeitsbetrachtung), wo dies nicht gegeben ist, auch dort wo Wohlstand gesichert scheint, gibt es vielerorts Probleme, Lebenskrisen und Familienkatastrophen.

„Unabhängig davon, welchen Belastungen Kinder in früheren historischen Epochen ausgesetzt waren, ist Kindheit vor dem Hintergrund der an sie gestellten Anforderungen und der zu bewältigenden Aufgaben keineswegs ausschließlich als eine primär sorgenfreie und unbelastete, sondern auch als eine schwierige Lebensphase zu verstehen, die nur über hohe individuelle Aufwendungen und/oder über zur Verfügung stehenden materiellen, instrumentellen, informationellen, sozialen und emotionalen Ressourcen schadlos überstanden werden kann.“<sup>44</sup>

Die Anzeichen für Auffälligkeiten, Defizite, unangemessenes Verhalten oder Entgleisungen in den Verhaltensmustern der Kinder stehen an der Tagesordnung. Die Rufe der Lehrer/innen und Eltern sind laut und eindringlich. Eltern beklagen sich über Ungehorsam und Aufmüpfigkeit, Lehrer/innen über Disziplinschwierigkeiten bei ihren Schüler/innen, mangelnden Leistungswillen, Konzentrationsschwächen und nachlassende Begabung.

Es scheint eine Dynamik dafür zu geben, dass jede heranwachsende Generation zu hören bekommt, dass „es früher besser war“ bzw. „so schlimm war es noch nie“. Doch aufgrund der rasanten Veränderungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen, denen heutige Heranwachsende begegnen, muss festgehalten werden, dass „die Bereitschaft, sich in einer gewissen Art zu verhalten, etwas zu tun oder zu unterlassen, und generationsspezifische Verhaltenstrategien und Handlungsmuster ebenso wie die spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kenntnisse und das verfügbare Wissen im Prozess der individuellen Aneignung und der Auseinandersetzung mit den äußeren materiellen und sozialen Lebensbedingungen erworben werden. Die Andersartigkeit der heutigen Kinder verweist somit auf veränderte Sozialisationsbedingungen, sprich auf einen Wandel der von Erwachsenen hergestellten Bedingungen, mit denen die Kinder im Prozess des Aufwachsens konfrontiert werden.“<sup>45</sup>

Die Idylle vom trauten Heim ist eben nur eine Idylle, die Familie als primäre Sozialisationsinstanz kann nicht – wie manche es gerne sehen möchten – als Schon- und Schutzraum gesehen werden. Auch dann nicht, wenn getreu dem Motto: „Dem Vater die Arbeit, der Mutter die Kinder“ vermehrt Frauen wieder in die Küche verbannt und vom Arbeitsprozess verdrängt werden. Ohne diese Diskussion weiter zu verfolgen, muss festgehalten werden: immer mehr Familien sind Ein-Eltern-Familien, immer mehr Ehen werden geschieden, immer mehr Eltern werden zu Alleinerziehern, Ehen auf Zeit und auf Probe, Ehen ohne Trauschein, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Wohngemeinschaften etc ... sind Faktum. Nicht weil die Ehe das Maß aller Dinge sei, sondern aufgrund der Dynamiken innerhalb all dieser Konstellationen gibt es starke Auswirkungen auf das emotionale und soziale Beziehungsgefüge des Eltern-Kind-Verhältnisses. Manche von diesen Lebenssi-

<sup>43</sup> UNICEF, 'Child Poverty in Rich Countries, 2005', Innocenti Report Card No.6.

<sup>44</sup> MANSEL Jürgen; Glückliche Zeit – Schwierige Kindheit? In: MANSEL Jürgen (Hg.); Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens; Opladen 1996, 11f

<sup>45</sup> GEULEN 1989, 10 zit. in: MANSEL 1996, 9



tuationen verlaufen eher problematisch, und viele Kinder kommen mit den neuen Umständen nicht zurecht. Zu alledem kommen gesellschaftliche Umbrüche, die zu einer Vielzahl neuer Möglichkeiten der Selbstverwirklichung geführt haben, doch stehen diesen gewonnenen Freiheiten in Lebensstil und Lebensgestaltung auch zahlreiche neue Anforderungen gegenüber, die alle in der Familie Handelnden betreffen. Viele Eltern begeben sich jedoch im Zuge dessen auf einen egoistischen und egozentrischen Trip und sind damit mehr mit sich selbst, d.h. mit dem Aufbau von beruflicher Karriere und persönlichem Image beschäftigt, als mit ihren Kindern bzw. den/der Partner/in. Folge: Viele Eltern nehmen sich zu wenig Zeit für ihre Kinder, überlassen die Erziehung den „heimlichen Miterziehern“, um nicht zu sagen den Kindern selbst („Laissez-faire-Erziehungsstil“), geben damit auch die Werteerziehung aus der Hand und überlassen den Kindern Medien als Beziehungsersatz. Eltern versuchen diese Lücken durch materielle Zuwendungen an ihre Kinder zu kompensieren und überhäufen diese mit Spielzeug etc... Wen wundert es dann, wenn landauf, landab die Rede ist von „der Auflösung sozialer und religiöser Bindungen, Zerfall der Familien- und Nachbarschaftsstrukturen, allgemeinem Werteverlust, Orientierungslosigkeit, Vereinzelung, Zukunftsunsicherheit, grenzenloser Langeweile, zubetonierten Bewegungsräumen, neuer sozialer Armut, dem gnadenlosen Diktat eines hoch expansiven Jugendkonsummarktes und einer Vielzahl von neuen psycho-sozialen Belastungen. Doch was wissen wir wirklich über die Lebenslagen, Lebensbedingungen und Lebensqualitäten unserer Kinder?“<sup>46</sup>

Die Sehnsucht nach Abenteuer, Grenzüberschreitung, Nervenkitzel, Risiko und gefährlichem Übermut ist im Jugendalter entwicklungsbedingt hoch – all diese Faktoren zählen in der Neuzeit zu den entscheidenden Antriebskräften im Freizeitverhalten. Doch die heutige Alltagswelt, die stark durchrationalisiert und „zugepflastert“, disziplinierend und hoch kommerzialisiert ist, bietet für derartige Erlebnisbereiche nur wenige Nischen. Sie lässt nur einseitige Spielräume für Eigenentfaltung zu, ferner besitzen nur wenige Kinder die Möglichkeit, ihre Spontaneität auszuleben und ihren alters- und entwicklungspezifisch hohen Bedarf an Abenteuer und Erlebnis zu erfüllen. Demgemäß fühlen sich viele Heranwachsende eingengt. Sie empfinden ihre Freizeit als unerfüllt, inhaltsleer und sinnlos; sie leiden unter „aggressiver Langeweile“, deren Ausdrucksformen unter anderem riskantes Verkehrsverhalten, Autorasen und Bungeejumping sind – sie sind auf der Suche nach extremen Sinneserfahrungen und extremen Erlebnissituationen.<sup>47</sup>

#### **1.4.2 Schule**

Die Schule ist durch Schulpflicht und den Trend der Schulzeitverlängerung zunehmend zu einem zentralen Lebensfeld junger Menschen geworden; hier verbringen sie große Teile des Tages und werden stark in ihrem Verhalten beeinflusst.

Durch ihre Strukturen als gesellschaftliche Institution ist auch Schule an der Entstehung des Phänomens Gewalt beteiligt. Strukturelle Bedingungen, die Gewalt in der Schule begünstigen und von denen anzunehmen ist, dass sie Probleme und Schwierigkeiten bei Schüler/innen verstärken bzw. sie damit alleine lassen, seien an einigen ausgewählten Punkten erläutert:<sup>48</sup>

- **Lerninhalte, Lernziele und Lernrhythmen**

Viele Interessen der Jugendlichen werden in der Schule nicht berücksichtigt. Jugendthemen, die sie wirklich betreffen, finden im Unterricht kaum Raum, bzw. sie werden als Unterrichtsstoff „degradiert“ z.B. im Deutschunterricht zum „benoteten

<sup>46</sup> BRINKHOFF Klaus-Peter; Kindsein ist kein Kinderspiel; in: MANSEL Jürgen (Hg.); Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens; Opladen 1996, 26

<sup>47</sup> vgl. HURRELMANN/ PALENTIEN 1995, 161

<sup>48</sup> SCHIRP Heinz; Schule und Gewalt; in: HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz (Hg.); Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention; Weinheim/ Basel 1999, 37

Aufsatzthema“ gemacht. Den Schüler/innen fällt es oft schwer einen praktischen Bezug zwischen den Unterrichtsinhalten und ihrem alltäglichen Leben herzustellen. Sie können nicht nachvollziehen, was der Großteil der Lerninhalte und Lernziele mit ihrer Lebenswelt zu tun hat. Häufig fragen sich Schüler/innen, ob sie das, was sie in der Schule lernen sollen, später überhaupt brauchen können.

- **Lernverfahren und Arbeitsformen**

Unterrichtform und Lerninhalte werden großteils von den Lehrer/innen gestaltet und Lernen stellt sich in vielen Unterrichtsstunden noch als rezeptives, passives Lernen dar. Die Mitarbeit der Schüler/innen beschränkt sich in diesen Fällen auf das Beantworten von Fragen und die Erledigung von gestellten Aufgaben.<sup>49</sup> So ist es manchmal nicht verwunderlich, dass monotone und strikte Rahmenbedingungen des Schulsystems, die stark einschränkend erlebt werden, Schüler/innen aufmüpfig werden lassen. Viele gewalttätige Kinder und Jugendliche wollen durch ihr Verhalten Aufmerksamkeit erwecken, aus dem System ausbrechen – sie wollen um jeden Preis auffallen und zumindest für einen Augenblick in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

- **Stress und Leistungsdruck**

Die Schule nimmt eine gesellschaftlich wirkungsvolle Definition und Kategorisierung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vor, zugleich ist der Erwartungsdruck vieler Eltern sehr hoch. Infolgedessen können Versagens- und Misserfolgserlebnisse auftreten – bereits bei Volksschulkindern – was in Verunsicherung und Verletzung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens resultiert, was auch eine Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen nach sich ziehen kann.

- **Schlechte Zukunftsperspektiven**

Vielen Schüler/innen bleibt wegen Schulversagens und schlechter Schulabschlüsse die Möglichkeit, eine Anstellung zu bekommen, verwehrt. Bei anderen ist es die aktuelle wirtschaftliche Situation, die Zukunftswünsche blockiert, trotz guter schulischer Leistungen. Über diese Dynamik werden Bedingungen in die Schule hineingetragen, die selbst zur Ursache eines Gewaltpotentials werden können: was ist etwa mit jenen Schüler/innen, denen bewusst wird, dass sie nicht jenen Beruf erlernen bzw. ausüben werden können, der ihren Fähigkeiten, Interessen, Ansprüchen und Erwartungen entspricht, jedoch nicht den vorgegebenen Noten?

- **Zwänge und Gruppendruck**

Jugendliche sind bekanntermaßen in einem Alter, wo sie durch Abstecken von Grenzen die eigene Identität „herausschälen.“ Insofern ist ein Auflehnen gegen vorherrschende Normen und Werte, gegen die sogenannten gesellschaftlich auferlegten Zwänge, fast schon normal. Daneben kommt es aber auch bei vielen Kindern und Jugendlichen in ihren Bestrebungen „anders zu sein und doch so zu sein, wie andere“ zur Anpassung, dem „Sich-anpassen-an“ Gruppennormen wie z.B. dem Tragen von bestimmter (und nicht anderer) Markenkleidung. Wenn sich dies die betroffene Person bzw. Familie nicht leisten kann, und es dazu kommt, dass das Kind von seinen Mitschüler/innen nicht akzeptiert wird, kann aggressives Verhalten entstehen. Ein Verhalten, das soweit geht, dass Jugendliche sich die Sachen, die sie sich nicht leisten können, mit Gewalt aneignen.

<sup>49</sup> vgl. HAENISCH Hans; Merkmale erfolgreichen Unterrichts; Soest 1999

### **EXKURS: Mobbing und Bullying**

Der Begriff „Mobbing“ stammt ursprünglich aus der Arbeitswelt, worunter „das systematische Anfeinden, Schikanieren oder Diskriminieren von Arbeitnehmern untereinander oder durch Vorgesetzte“ verstanden wird. Entsprechend lässt sich „Mobbing“ auf die Schule übertragen: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“<sup>50</sup>

SPECK definiert mobbing als „... auffälliger Typ verletzenden und entwürdigenden Verhaltens gegen andere. Wiederholte physische und/ oder psychische mutwillige Attacken gegen andere und damit gegen geltende Normen des sozialen Umgangs.“ Und weiter: „Der Ausdruck „mobbing“ ist aus dem englischen „Mob“ abgeleitet, was wiederum vom lateinischen „mobile vulgus“ (Pöbel) herkommt. ... Eine direkt passende Übertragung des Terminus „mobbing“ ins Deutsche gibt es bislang nicht. „Anpöbeln“ wäre ein zu gelinder Ausdruck für die ganze Schwere, die solche Attacken erreichen können. Man könnte von Mob-Verhalten sprechen. Gemeint sind gezielte Aktionen, die einen anderen durch verbale Unflätigkeiten, Zoten, Verspotten, durch erniedrigende Gesten oder durch Stöße, Schläge, Fußtritte, Ohrfeigen oder Festhalten gegen den Willen des Opfers verletzen sollen. Es handelt sich um keine Reaktionen auf entsprechende Aggressionen anderer, sondern eher um eine gewisse Lust an der Aggression, an der destruktiven Absicht, den anderen zu verletzen und zu demütigen. Beteiligt an solchen Attacken sind jeweils zwei oder mehrere Personen, die sich zu gemeinsamen (Mob-)Aktionen zusammenrotten und zwar öfters oder nur gelegentlich. Der Terminus „mobbing“ wird hier in einem weiteren Sinn verstanden und sowohl auf Attacken durch einzelne wie durch Gruppen bezogen.“<sup>51</sup>

Da der Begriff Mobbing heute nahezu inflationär gebraucht wird – manchmal hat man den Eindruck jede kleine Rempelei wird bereits als Mobbing ausgelegt – scheint es nötig, an dieser Stelle weitere Anhaltspunkte zu geben.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Einzel-Vorkommnisse nicht überbewertet werden dürfen. Rangeleien unter Kindern und Jugendlichen gehören zu den ganz „normalen“ Erscheinungen in der Entwicklungsphase des Heranwachsens. Das Streiten und Austragen von Konflikten ist einer von vielen wichtigen Lernprozessen, die Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) durchgehen. Auch über diesen Weg wird Identität aufgebaut, werden Grenzen ausgelotet und gesetzt. Anders ist es hingegen bei „systematischen“ Aktionen, die über einen längeren Zeitraum andauern, hier ist nicht selten Mobbing im Spiel.

Am Anfang eines Mobbing-Prozesses steht häufig ein konkreter zwischenmenschlicher Konflikt. Wenn bei solchen Konflikthanlässen keine bzw. nur unzureichende Lösungen auf der Sachebene gefunden werden, kommt es auf der Beziehungsebene dazu, dass eine bestimmte Person für Fehler verantwortlich gemacht wird. Diese Person gerät nun in den Mittelpunkt, bekommt „besondere“ Zuwendung und zwar in negativer Form.

So lange diese Person Rückhalt in der Klasse hat, d.h. Freunde bzw. andere Personen, die für sie Partei ergreifen, die sich gegen den „Täter“/ die „Täterin“ stellen oder Autoritätspersonen (Lehrkräfte, SPOS, Direktion) aufmerksam machen, kommt es in der Regel nicht zu Mobbing/ Bullying. Vor allem im angelsächsischen Raum wird der Begriff „Bullying“ synonym für Mobbing verwendet.

<sup>50</sup> OLWEUS Dan; Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können; Bern 1996, 22

<sup>51</sup> SPECK Otto; Chaos und Autonomie in der Erziehung: Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München 1991, 37

Der Begriff „bullying“<sup>52</sup> wird abgeleitet von „brutaler Mensch“ oder „Tyrann“ (PIKAS 1989) und meint unterdrückendes, verletzendes Verhalten anderen gegenüber, wobei der Täter oder die Täterin dem Opfer in irgendeiner Weise überlegen ist, so dass es sich nicht um einen „Kampf“ zwischen Gleichstarken handelt.

Erfolg haben „Täter“ nur, wenn sie es schaffen, ihre „Opfer“ zu isolieren, womit das Risiko der Gegenwehr minimiert wird. Der Mobbing- oder Bullying-Prozess verläuft nicht selten derart, dass langsam der Druck auf die „Opfer“ aufgebaut wird, so dass Betroffene den Anlass zunächst vielleicht zu niedrig finden, um z.B. den Eltern davon zu erzählen. In dem Maße, indem sich der Druck auf das „Opfer“ steigert, wird es diesem jedoch zunehmend unmöglich, darüber zu sprechen, weil es das Erlebte selbst nicht mehr verarbeiten kann.

So ist gut zu beobachten, dass „Täter“ ihre Angriffe in der Regel spezifisch gegen solche Schüler/innen richten, die nicht viel Unterstützung erwarten können, leicht zu isolieren und schnell in eine Opferrolle zu drängen sind. Da keines der anderen Gruppenmitglieder das nächste „Opfer“ sein möchte, können „Täter“ mit deren Unterstützung oder Stillschweigen rechnen. Vor allem Schüler/innen mit niedrigem sozialem Status wagen es selten, sich auf die Seite des „Opfers“ zu stellen, sie könnten die nächsten „Opfer“ sein! Des Weiteren handeln die „Täter“ meist in für sie sicheren Räumen, wie z.B. Schultoiletten oder außerhalb des Schulhofs (etwa auf dem Schulweg) um sich drohenden Sanktionen zu entziehen. Lehrer/innen, wie Eltern haben oft keine konkreten Anhaltspunkte, um auf derartiges Handeln zu reagieren, da die „Taten“ nicht direkt vor ihren Augen stattfinden und ihnen oft erst sehr spät ein auffällig verändertes Verhalten von Schüler/innen auffällt. (Manche Lehrkräfte wissen womöglich auch nicht mit derartigen Situationen umzugehen oder entziehen sich verantwortungsvollem Handeln). Erschwerend kommt hinzu, dass Schüler/innen, die „Opfer“ von Gewalttaten wurden, sich in der Regel nicht outen und zwar mit gutem Grund: „Opfer“ zu sein gilt in unserer Gesellschaft als Ausgrenzungskriterium, an „Opfern“ haftet der Makel der Schwäche – sie werden als Verlierer (Looser) wahrgenommen und sehen sich auch selbst so. Zudem bewirkt Mobbing/ Bullying beim „Opfer“ Demütigung, Unglücklichsein und emotionale Verwirrung. Viele erleiden einen massiven Einbruch ihres Selbstwertgefühls und werden ängstlich und unsicher. Oft wird dadurch ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr Lernen beeinträchtigt. Hinzu kommt die Angst vor dem Täter, dem man in der Schule regelmäßig begegnet. „Opfer“ fürchten sich in die Schule zu gehen oder verweigern irgendwann ganz den Schulbesuch. Im überwiegenden Teil der Mobbing-Fälle sprechen Kinder und Jugendliche weder mit Eltern noch mit Lehrer/innen über ihre Probleme. Die Opfer haben Angst als Verräter und Petzer dazustehen und dann noch mehr Repressalien ausgesetzt zu sein. Die Täter haben Angst vor Bestrafung.

Dass Erwachsene ihre Kinder zudem nicht selten mit Erwartungshaltungen, Anklagen oder Schuldzuweisungen so unter Druck setzen („du musst dich wehren!“, was ein richtiger Mann werden will, muss da durch!“), führt dazu, dass betroffene Kinder und Jugendliche bewusst über ihre Situation schweigen bzw. nicht alles zu Hause sagen oder gar lügen. „Täter“ erkennen dies alles sehr schnell, sie erleben, dass sich das Opfer nicht wehren kann oder will und „bearbeiten“ das „Opfer“ aus der gesicherten Anonymität, schüchtern es ein.

Betrachtet man einmal das Gefüge des Mobbing-/Bullying-Prozesses, so gibt es jedoch nicht nur „Täter“ und „Opfer“, es sind daran auch noch Außenstehende, Verteidiger des Opfers, Assistenten des Täters, Verstärker des Täters beteiligt. Eigentlich könnte man sagen, die ganze Klasse ist in irgendeiner Weise am Mobbing-/Bullying-Prozess beteiligt. Es gibt neben den „Opfern“, die „Täter“

<sup>52</sup> OLWEUS Dan; Bullying at school: what we know and what we can do; Oxford & Cambridge; 1993, 8f

und es gibt eine schweigende Mehrheit, würde letztere ihr Schweigen brechen und das Mobbing/ Bullying aus der Isolation hieven, wäre ein wichtiger Schritt zu Bekämpfung von Mobbing/ Bullying gesetzt.

Zu den aktiven und körperlichen Mobbing-/Bullyinghandlungen gehören:

- körperliche Gewalt in unterschiedlichem Ausmaß
- Erpressung von so genannten Schutzgeldern
- Diebstahl oder Beschädigung von Gegenständen des Opfers
- das Zerstören der im Unterricht erarbeiteten Materialien
- das Beschädigen und Stehlen von Kleidungsstücken und Schulmaterial
- das Knuffen und Schlagen auf dem Pausenhof und in den Gängen
- sexuelle Belästigungen.

Zu den passiven und psychischen Mobbing-/Bullyinghandlungen können gehören:

- Das Ausgrenzen von Schüler/innen aus der Schulgemeinschaft
- Zurückhalten wichtiger Informationen
- Auslachen
- verletzende Bemerkungen
- ungerechtfertigte Anschuldigungen
- Erfinden von Gerüchten und Geschichten über den Betroffenen  
(zunächst Diskriminierungen hinter dem Rücken, später umso offener)
- Verpetzen
- Androhung von körperlicher Gewalt
- Ignorieren und Schneiden des Opfers (stummes Mobbing).

Expert/innen schätzen, dass etwa ein Viertel der Schüler/innen Mobbing ausgesetzt sind und nahezu 20% der jährlichen Selbstmordfälle durch Mobbing ausgelöst werden. Mobbing in der Schule kann also sehr negative Folgen für den weiteren Lebensweg der betroffenen Schüler/innen haben, nicht nur für die „Opfer“, sondern auch für die „Täter“. Häufig kommt es vor, dass die „Täter“ noch unbeliebter in der Gemeinschaft sind als die „Opfer“, dass nur die Angst vor ihnen den Ausschluss aus der Gruppe verhindert.

Mobbing kann in jeder Klasse auftreten, wobei die Häufigkeit des Auftretens abhängig ist von dem Phänomen der sozialen Gewalt und dem Sozial-Klima in der Klasse. Stimmt das Sozial-Klima in der Klasse, gibt es nur in seltenen Einzelfällen Mobbing, d.h. je offener eine Klasse, Lehrer/innen sowie Schüler/innen, mit dem Thema umgehen, desto geringer ist das Klima für „Mobbing“.

Mobbing/Bullying ist:

- ein Entlastungsventil für Aggressionen, wenn die Entlastung nicht anders ermöglicht oder die Aggressionen nicht verhindert werden können
- das Holen von Anerkennung, wenn sie nicht anders (zu Hause, in der Schule) gegeben werden kann
- Missbrauch von Macht (Erwachsene können dazu Vorbilder sein)
- Angst, in der Schule zu versagen
- für einige wichtig, die ein falsches Gemeinschaftsgefühl haben („Alle gegen einen“, „Gemeinsam sind wir stark“)
- der Versuch, die eigenen Minderwertigkeitsgefühle an anderen auszulassen
- wahrscheinlicher, wenn die Täter selbst Mobbingopfer waren.

Deutliche Warnzeichen dafür, dass Kinder gemobbt werden, können sein:

- die Kinder gehen nicht mehr allein in die Schule (der größte Teil des körperlichen Mobbing/Bullyings spielt sich auf dem Schulweg ab)
- die Kinder möchten gar nicht mehr in die Schule
- (rapide) Anhäufung von Beschwerden:
  - > auf somatischer Ebene: etwa zu Bauchschmerzen, Kopfweh, Herzbeschwerden, Bettnässen, Magen-Darm-Problemen, Neurodermitis und/oder Asthma bronchiale
  - > auf psychischer Ebene: Ängstlichkeit, depressive Verstimmungen, Aggressivität, innere Anspannung, motorische Unruhe, Erschöpfung oder Schlafstörungen
  - > auf kognitiver Ebene: Leistungsabfall, Störungen der Konzentration, der Lern- und Merkfähigkeit
- zunehmende Isolation
- verschwindendes Selbstbewusstsein und Absinken des Selbstwertgefühls.

#### 1.4.2.1 Gewaltprävention in der Schule

Um die Erwartungen, die an die Gewaltprävention gestellt werden zu erfüllen, ist zusätzliches Engagement über das übliche Stundenmaß hinaus unerlässlich und vor allem Optimismus und Begeisterung für die Sache gefragt. Es muss daher von allen Betroffenen dafür Sorge getragen werden, dass die geplanten Vorgehensweisen realistisch und umsetzbar sind und die nötigen Ressourcen aufgebracht werden können. Es existiert kein generell verordenbares Rezept, noch ein allgemein anerkanntes Großmodell, sondern nur eine Reihe von Präventionsmodellen, Interventionsprogrammen und Trainingskonzepten auf allen schulischen Ebenen können helfen, die Situation zu entspannen:

- **Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Infrastruktur**
- Allgemeine Voraussetzungen für Schulzufriedenheit sind überschaubare, kleinere Lehrkollegien für bessere Kommunikation und geringere Schülerzahl pro Klasse, um die Individualität der Kinder mehr berücksichtigen zu können und die Konfliktmöglichkeiten geringer zu halten.
- In den schulinternen Kontaktstellen, wo Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen über Probleme sprechen können, sollte den Ratsuchenden auch konkrete Hilfe oder konkrete Information über schulexterne Möglichkeiten der Hilfestellung (z.B. Therapiemöglichkeiten, Kriseninterventionsprogramme) angeboten werden. Dies würde z.B. bedeuten, dass grundlegende Punkte erfüllt sein müssten:
  1. Vorhandensein von Hilfestellen;
  2. Ausstattung der Hilfestellen mit ausreichend qualifiziertem Personal, d.h. keine endlos lange Wartezeiten für die Hilfesuchenden (Klient/innen);
  3. Informationsnetz unterhalb der Hilfestellen über Angebote;
  4. Zusammenarbeit statt Konkurrenzkampf zwischen den Hilfestellen.
- Pausen- und Erholungsmöglichkeiten innerhalb der Schule sollten möglichst vorhanden und attraktiv sein, sowie auf die Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmt sein. Ein wichtiges Schlagwort ist „Beteiligung“. Es gilt auch in Schulen, Lebensräume für junge Menschen zu organisieren, die sie nach ihren eigenen Vorstellungen frei gestalten können: Freiflächen, Räume, Treffs.<sup>53</sup> Dahinter steht ein Konzept, das junge Menschen als Subjekte ihrer eigenen Lebensgestaltung ernst nimmt, sie nicht bevormundet, sondern Gestaltungsspielräume gibt und Eigenverantwortlichkeit ernst

<sup>53</sup> RIXIUS Norbert; Die Pausenhöfe als Spielplätze beleben; in: HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz (Hg.); Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention; Weinheim/ Basel 1999, 91-106

- nimmt.<sup>54</sup> Dadurch werden wesentliche pro-soziale Verhaltensweisen, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erlernt und erprobt und folglich der friedliche Umgang miteinander gefördert. Denn Beteiligung schafft Identifikation, und wenn sich ein Jugendlicher mit seinem Jugendforum, seinem Schulhof, Jugendraum oder Schulcafé identifizieren kann, weil er selbst die genannten Räume mitgeschaffen hat oder mitverwaltet, dann wird er diese nicht nur nutzen, sondern sie auch nicht zerstören oder zerstören lassen (Freizeitbereich → Jugendhäuser). All dies verbessert die Lebensbedingungen, fördert die Entscheidungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Kritikfähigkeit junger Menschen, ebenso gibt sie Unterstützung bei der Entfaltung und Selbstverwirklichung der eigenen Persönlichkeit.
- Schulen müssen attraktive(re) Angebote an unterrichtsfreien Zeiten für Schüler/innen anbieten. Vermehrtes Anbieten von Freizeit- und Neigungsgruppen.
- **Maßnahmen zur Verbesserung der Beziehungsebene**
    - Eine wichtige Voraussetzung für eine friedfertigeren Atmosphäre in der Schule ist die Stärkung der Solidarität unter Schüler/innen, hierzu bedarf es wiederholter Maßnahmen zur Stärkung des Klassenzusammenhalts
    - Die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist von großem Vorteil, um Konflikte rasch zu lösen.
    - Ein weiterer Punkt im Abbau von Gewalt und im Aufbau von positiven zwischenmenschlichen Beziehungen ist, die Identifikation aller mit ihrer Schule zu verstärken. Die Schule soll mit positiven Emotionen besetzt werden können. Fühlen sich das Lehrerkollegium, Schüler/innen und alle weiteren Angestellten der Schule für ihre Schule verantwortlich und mit ihr verbunden, kommt es zu einem verbesserten Schulklima und so auch zu einer weniger aggressiven Atmosphäre.<sup>55</sup>
    - Pädagogische Konferenzen oder „Pädagogische Tage“ mit dem Thema „Gewalt in der Schule“ können ein erster Anstoß zur Auseinandersetzung sein, dürfen aber keine „Eintagsfliegen“ bleiben.
    - Das sofortige und konsequente Reagieren der Lehrer/innen auf Konflikte und Streitereien ist unerlässlich, um die Situation zu entschärfen und keinen Zweifel aufkommen zu lassen, dass Gewalttätigkeiten nicht akzeptiert werden.<sup>56</sup>
    - Gespräche mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Diskussionsgruppen gemeinsam mit Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen können neue Perspektiven aufzeigen und zielführend sein.<sup>57</sup>
    - Gespräche mit Tätern und Opfern.<sup>58</sup>
    - Es sollte innerhalb der Klassen möglichst wenig Lehrerwechsel stattfinden. Damit können Lehrer/innen verstärkt zu Bezugs- eventuell auch zu Vertrauenspersonen (z.B. durch Tutorat) werden.

<sup>54</sup> vgl. ENGEL Gerhard; Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Jugendarbeit; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?; München 1997, 99f

<sup>55</sup> vgl. HURRELMANN 1996

<sup>56</sup> vgl. LANGER Inghard; Wirksam werden gegen Gewalt; in: LANGER Inghard/ JÄKEL Bernhard/ KOTHE Stefanie u.a.; Überlebenskampf im Klassenzimmer - Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg i. Br. 1994, S. 148-158

<sup>57</sup> NILLES Jean-Paul; Das Gespräch mit den Eltern; Luxemburg 2004

<sup>58</sup> GRÜTZEMANN Wolfgang; ... Opfer sein dagegen sehr ... Die Opfer am Tatort Schule; in: KNOPF Hartmut (Hg.); Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule; München 1996, 153-184



- **Strukturelle Maßnahmen für eine Veränderung des Schul- und Unterrichtsverständnisses**

- In der Lehrplangestaltung muss mehr Raum für persönliche Gestaltung durch die Lehrpersonen gelassen werden.
- Die Interessen der Schüler/innen müssen im Unterricht vermehrt berücksichtigt werden.
- Forderung nach verbesserter und geänderter Lehrer/innenausbildung, wobei nicht nur die fachliche, sondern ebenso die pädagogische und persönlichkeitsbildende Komponente gleichermaßen bedeutend ist. Viele Lehrer/innen nehmen freiwillig – andere wiederum nur selten oder gar nicht – an Fort- und Weiterbildungen teil. Die Teilnahme an diesen Kursen ist erforderlich, um besser für den Umgang mit aggressiven und verhaltensauffälligen Schüler/innen gerüstet zu sein. Zusätzlich sind Seminare zur Stressbewältigung, zur Selbstbeobachtung, zum Verhaltenstraining und Kurse zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Führungskraft zweckmäßig. Ebenso sinnvoll wären Fortbildungen kollektiv für Eltern und Lehrer/innen, z.B. um eine gemeinsame Strategie gegen Gewalt zu entwickeln.

### 1.4.3 Peer-group/ Freizeit

Für die Heranwachsenden ist die Zugehörigkeit zu den Gruppen der Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung. In der Peer-group passiert die Ablösung und Entfernung von den Eltern, die Entwicklung des Selbst, der Erwerb von sozialen Kompetenzen, die schrittweise Entwicklung von Selbstständigkeit, die sich dann vor allem in der Gestaltung von Beziehungen zu Freunden und Freundinnen ausdrückt (vgl. KRAPPMANN 1991). Die Peer-group ist eine Gruppe mit gleichen Interessen, Vorlieben, Werthaltungen, ferner eine „konkrete Gruppe“, der Mädchen und Jungen angehören. Peer-groups ermöglichen „Freundschaften mit spezifischen Bindungserfahrungen.“ Peer-groups sind „konkrete Gruppen“, wie Schulfreunde, Cliques, organisierte Jugendgruppen, Banden, u.ä. die neben dem „Freundschafts“-Charakter auch Aspekte der Subkultur und Lebensstile enthalten.<sup>59</sup>

Die zentralen Funktionen der Peer-group sind vor allem: Orientierung, Stabilisierung und emotionale Geborgenheit; sozialer Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten (Sozialverhalten, soziale Aktivitäten), Unterstützung bei der Ablösung von den Eltern; Identitätsfindung in Form von Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstilen und Bestätigungen von Selbstdarstellungen.<sup>60</sup>

Daraus lassen sich dann allgemeine Funktionen der Peer-group ableiten:

Zusammen auszuhandeln, wie man sich verhält, wofür man lebt, in der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht sich selbst und andere sehen zu lernen; mit anderen Gleichaltrigen zusammen zu sein sowie Wünsche, Interessen und Ansichten auszutauschen und zu teilen; sich der eigenen Identität zu vergewissern und zu versichern; die „gemeinsame Sicht“ nach außen zu zeigen.<sup>61</sup> Ablösung von der Familie heißt vor allem „Betonung der zunehmenden Unabhängigkeit“ (Rückzug ins eigene Zimmer, das Allein-sein-Wollen sowie das Pflegen und Entwickeln einer eigenen persönlichen Sphäre der Intimität und der damit verbundenen Geheimnisse) und „Abgrenzung von den Eltern“ (Gebrauch von Lautstärke, das provokante Poster, die flapsige und freche Ausdrucksweise).

„Seht her, hört her, ich bin jetzt ein Jugendlicher und nicht mehr das Kind von früher, ich habe jetzt meinen eigenen Geschmack, und der ist anders als der von euch!“ Es geht jetzt um Neubestimmung, Neuverhandlung (RE-NEGOTIATION) der Familienbeziehungen (vgl. LARSON 1995).

<sup>59</sup> vgl. OERTER Rolf/ MONTADA Leo; Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch; München/ Weinheim 1987, 316

<sup>60</sup> vgl. OERTER/ MONTADA 1987, 318

<sup>61</sup> vgl. BARTHELMES/ SANDER 1997, 27f



In der Peer-group geht es ferner um die „Soziabilität“, d.h. um die Fähigkeit, mit verschiedenen Menschen und damit verbundenen Situationen umgehen zu können: Konflikte und Diskussionen in einem konstruktiven Stil führen, sich trauen z.B. über den eigenen Lieblingsstar in einer Gruppe zu sprechen; Kontakte herstellen, Beziehungen aufbauen und Freundschaften selbst aktiv mitgestalten. Peer-Beziehungen einzugehen, heißt: mit den eigenen Gefühlen und Ansichten öffentlich umgehen zu können.

Die Peer-group ist vor allem ein Korrektiv zur Familie sowie eine Ergänzung zu den häuslichen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, denn in der Peer-group wird oft aufgehoben, was bislang in Familie und/ oder Schule als normal galt/ gilt. Peer-groups prägen jeweils einen bestimmten kulturellen Lebensstil mit den dazugehörigen kulturellen Praxen und Ausdrucksformen. Die meisten Peer-groups entstehen in der Schule und über die Schule, demnach könnte die Schule als „Übergangsobjekt“ bezeichnet werden. Bei der Umsetzung der Entwicklungsaufgaben können Medien und Medienerfahrungen unterstützend sein. Dies insbesondere im Zusammenhang mit der Abtrennung/ Abgrenzung vom elterlichen Geschmack. Es kommt zu einem Zusammenprall von Familienkultur und Peer-group-Kultur. Die Jugendlichen müssen die Balance zwischen den häuslich-familiären und den peer-group-orientierten Erfahrungen schaffen, woraus sie die eigene, d.h. individuelle Geschmackskultur entwickeln. Diese beiden Kulturen zu verbinden und dabei den eigenen Stil zu entwickeln, ist eine entscheidende kulturorientierte Integrationsleistung.

In den Peer-groups finden Jugendliche zum einen die Chance, Rollenstereotype zu relativieren, Defizite und Misserfolge aus anderen Lebensfeldern zu kompensieren, ihr Selbstwertgefühl zu verbessern, sowie Anerkennung und Akzeptanz zu erfahren. Die Bildung von Jugendcliquen kann als Reaktion auf negative Erlebnisse angesehen werden, sozusagen als eine „Flucht“ in ein aufmerksamkeitsicherndes soziales Gefüge bzw. in ein Gruppenprestige.<sup>62</sup>

Zum anderen können Peer-Groups auch negative Seiten haben, zum Beispiel können sie bereits bestehende Probleme verstärken und Rollen verfestigen. Daraus entstehen Rivalität, Machtkampf, dominierendes Auftreten und Ritualisierungen, zu denen Mutproben, Aggression und abschätziges Verhalten gegenüber anderen (anders aussehenden, gekleideten, sich anders verhaltenden Gruppen, Fremden und/ oder Schwächeren) und demonstrativer Konsum von Suchtmitteln zu zählen sind. Diese Gruppen werden für andere dann zum Problem, wenn aus ihnen heraus Gewalt entsteht und Straftaten begangen werden. Viele Jugendliche mit geringem Selbstwertgefühl, mit Frustrationen und Enttäuschungserlebnissen, versuchen dies durch Aggressivität zu kompensieren. In der Gruppe können sie sich sicher und geschützt fühlen und sich „in der Gruppe verstecken“, mit der Folge, dass sie sich – mit gruppengestütztem Machtgefühl ausgestattet – nun mehr trauen, mehr riskieren und weniger Verantwortlichkeit für ihr eigenes Tun spüren.<sup>63</sup> Wie Studien zeigen, machen insbesondere männliche Jugendliche über den Weg der Gewalt auf sich aufmerksam. Dies um einen (höheren) Status in der Gleichaltrigengruppe zu erlangen, Macht, Selbstwert oder einen besonderen Kick zu erleben. Kein Wunder, wenn es dann aus derartigen Gruppensituationen heraus zu (gewalttätigen) Straftaten kommt. Meist heißt es dazu: „Allein wär' ihm das nicht eingefallen!“

Die Sehnsucht nach Abenteuer, Grenzüberschreitung, Nervenkitzel, Risiko und gefährlichem Übermut ist im Jugendalter entwicklungsbedingt hoch und zählt zu den entscheidenden Antriebskräf-

<sup>62</sup> vgl. HURRELMANN/ PALENTIEN 1995, 160

<sup>63</sup> vgl. LKA-Bausteine, Bayerisches Landeskriminalamt, Sachgebiet 133, in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?, München 1997, 124f

ten im Freizeitverhalten. Im Gegensatz dazu ist die heutige Alltagswelt stark durchrationalisiert und „zugepflastert“, disziplinierend und hoch kommerzialisiert. Dem gemäß fühlen sich viele Heranwachsende eingeengt und empfinden ihre Freizeit als unerfüllt, inhaltsleer und sinnlos. Sie leiden unter „aggressiver Langweile“ und machen sich auf die Suche nach extremen Sinneserfahrungen und extremen Erlebnissituationen.<sup>64</sup> Um diese Bedürfnisse risiko- und gewaltfrei zu erfüllen, gilt es, Kindern und Jugendlichen „sinnvolle“ Erlebnis- und Freizeitmöglichkeiten zu bieten. Das Problem dabei ist häufig die formale Struktur derartiger Angebote z.B. von Vereinen, sowie die starke Kommerzialisierung des Freizeitsektors. Daher ist es von enormer Bedeutung für Jugendliche, auch außerhalb dieser formalen Strukturen Räume erschließen zu können, damit sie sich in eigener Regie Lebenszonen gestalten und einen selbstverständlichen Platz im kulturellen und gesellschaftlichen Gefüge finden können. Sie brauchen einfach Plätze, um sich zu treffen, um etwas zu tun, was ihren Interessen entspricht, und vor allem auch unbeobachtet von Erwachsenen,<sup>65</sup> Lebensräume, die sie nach ihren eigenen Vorstellungen frei gestalten können: Freiflächen, Jugendräume, Jugendtreffs oder Jugendzentren. Auch hier gilt ein wichtiges Schlagwort: „Beteiligung“. Junge Menschen müssen sich als Subjekte in ihrer eigenen Lebensgestaltung ernstgenommen fühlen, sie brauchen weniger Bevormundung, sondern mehr Gestaltungsspielräume und Eigenverantwortlichkeit. Dies kann beispielsweise durch Kinder- und Jugendparlamente, Zukunftswerkstätten, Beteiligung bei der Bau- und Stadtteilplanung, Gestaltung von Spielplätzen, Schulhöfen usw. erfolgen.

#### 1.4.4 Medien

Medien haben Einfluss auf ihre Rezipienten! Wer kennt sie nicht, die Spiele der Kinder, wenn sie Spiderman, Catwoman oder einfach nur Sailermoon (um nur einige wenige zu nennen) spielen. Immer wieder ist in dem Zusammenhang aber auch zu hören, zu lesen oder zu sehen, dass es zu blutigen „Nachahmungstaten“ gekommen ist, in denen Kinder und Jugendliche Film- oder Computerspielszenen nachgespielt haben. Ein Beispiel von vielen, das Schuldrama von Erfurt.<sup>66</sup> Bei aller Polemik bleibt jedoch zu fragen, ob denn die Medien wirklich als Anstifter für Gewalthandlungen zu sehen sind? In der Fachliteratur gibt es hierzu unterschiedliche Thesen und außer, dass man sagen kann, dass die Medien einen Einfluss haben, stehen mehr Fragen als Antworten im Raum.

Dass so manches, was über den Äther gesendet und die Bildschirme flimmert, aus der untersten „Schublade“ stammt, wirft kein gutes Bild auf die Programmierer/innen und Produzent/innen. Was Eltern dazu bewegt, ihren Kindern zu Nikolo oder Weihnachten Kriegsspielzeug zu schenken, ist ebenso mehr eine moralisch-ethische Angelegenheit, als dass man Angst haben müsste, dass die Kinder den Rest ihres Lebens zu Highnoon im Wilden Westen oder auf Galactica Räuber und Gendarm spielen.

Wenn man jedoch die Medien partout als Ursache für aggressives und gewalttätiges Handeln im realen Leben ansehen möchte, kommt man nicht an der Frage vorbei, warum Medien nicht bei allen Kindern und Jugendlichen völlig einheitlich wirken, warum sie nicht alle zu Aggressivität und Gewalttaten führen, und warum sie nicht alle zu „Nachahmungstäter/innen“ werden.

<sup>64</sup> vgl. HURRELMANN/ PALENTIEN 1995, 161

<sup>65</sup> vgl. HURRELMANN/ PALENTIEN 1995, 166f

<sup>66</sup> Zur Information: Der 19-jährige Todesschütze von Erfurt hatte Ende April 2002, nachdem er von seiner Schule verwiesen wurde, 16 Menschen erschossen, bevor er sich selbst umbrachte. Der Attentäter wurde von seinen Mitschüler/innen als ausgegrenzter bzw. als ein sich selbst ausgrenzender Schüler bezeichnet, ohne stabilen Freundeskreis und ohne Vertrauenspersonen. Er hat sich der Medien als Ersatzkommunikationspartner bedient und flüchtete in eine Scheinwelt. Bei ihm fanden die Ermittler eine große Zahl von gewaltverherrlichenden Videofilmen und Computerspielen.

Dies führt unweigerlich zu dem Schluss, dass nicht den Medien alleine die Schuld zugeschrieben werden kann, sondern dass noch andere Faktoren heranzuziehen sind, um dem Problem auf den Grund zu kommen. Diese Faktoren werden als „vermittelnde“ oder „intervenierende“ Variablen bezeichnet und sorgen für unterschiedliche Reaktionen bei unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen.

Medial vermittelte Gewaltdarstellungen können nicht als Alleinverursacher von Gewalttaten in unserer Gesellschaft, jedoch als Auslöser („Trigger“) gesehen werden. Hierzu besagt z.B. die so genannte „Doppelte-Dosis-Hypothese“ von GERBNER: „Wer erstens in der Familie viel reale Gewalt erlebt und zweitens zusätzlich viel Gewalt im Fernsehen konsumiert, wird für Gewaltausübungen vermehrt anfällig.“<sup>67</sup> In anderen Worten, die Medien allein machen wohl niemanden gewalttätig. Es bedarf einer „doppelten Dosis“ in dem Sinn, dass die Wirkung von medialen Gewalterfahrungen auf anderen Gewalterfahrungen aufbaut, die in Familie, Schule usw. ihren Ursprung haben. Wenn also Gewaltdarstellungen auf besonders fruchtbaren Boden fallen, wenn dieser bereits „präpariert“ ist, kann der Medienkonsum buchstäblich als der Tropfen bezeichnet werden, der das volle Fass zum Überlaufen bringt. So scheint es wenig verwunderlich, dass Medienkonsum wenig Einfluss bei Kindern hat, bei denen die Randbedingungen und Sozialisationsaspekte in Ordnung sind. Für das Erlernen von Aggression gilt, dass zunächst die unmittelbare familiäre Umwelt und erst an zweiter Stelle die Subkultur bzw. die Gesellschaft, in der man lebt, die Quellen sind, aus denen aggressives Verhalten erlernt wird. Erst an dritter Stelle treten dann die massenmedial angebotenen aggressiven Modelle hinzu.<sup>68</sup>

Nachfolgend seien die wichtigsten Thesen zur Wirkung von medialen Gewaltdarstellungen angeführt, vor allem auch deshalb, weil eben Medien immer wieder als Auslöser von Gewalt in der Gesellschaft abgestempelt werden. Doch auch hier gilt festzuhalten, dass dies alles nicht so einfach ist, wie es manche Apokalyptiker/innen gerne hätten:

- **Katharsisthese**

Auf Aristoteles wird diese These zurückgeführt, die behauptet, dass durch Konsum medialer Gewaltdarstellungen eine „reinigende“ Wirkung bei den Rezipient/innen eintreten würde. Nach dem Motto ordentlich viel Sex, Drugs and Crime reinziehen und alles wird letztendlich gut, die Menschen werden friedlicher, weil dadurch aggressive Neigungen auf sozial unschädliche Weise abgeleitet werden. Bekanntester Vertreter dieser These, die praktisch nicht mehr vertreten wird, ist Bruno Bettelheim.

- **„Lernen am Modell“**

Nach BANDURAs sozial-kognitiver Lerntheorie ist das „Lernen am Modell“ bzw. „Lernen durch Beobachtung“ eine wichtige Lernart und für die Medienwirkung von großer Bedeutung. Man kann von Modellen Meinungen und Wissen übernehmen, ihnen auch Gefühle, wie etwa bestimmte Ängste, abschauen und aus Beobachtungen Verhaltensregeln und -normen ableiten.<sup>69</sup>

Aus diesem „Lernen am Modell“ kann man die sogenannte „**Stimulationsthese**“ (wie auch die Imitationsthese) ableiten: Die Stimulationsthese besagt, dass Menschen nach einer Verärgerung (Frustration) emotional erregt werden und in diesem Zustand

---

<sup>67</sup> SELG Herbert; Psychologische Wirkungsforschung über Gewalt in Medien; tv-diskurs 2/1997, 53

<sup>68</sup> vgl. KUNCZIK Michael; Wirkungen von Gewaltdarstellungen – Zum aktuellen Stand der Diskussion; in: KOFLER Georg/GRAF Gerhard (Hg.); Sündenbock Fernsehen? Aktuelle Befunde zur Fernsehnutzung von Jugendlichen, zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und zur Jugendkriminalität; Berlin 1995, 47

<sup>69</sup> vgl. SELG 1997, 54

leichter bereit seien, aggressiv zu reagieren. D.h. unter bestimmten individuellen Bedingungen und Situationen (Kontext) können mediale Gewaltdarstellungen zu einem Ansteigen des aggressiven Verhaltens führen.

Auch bei der „**Imitationsthese**“ geht man davon aus, dass eine Förderung aggressiven Verhaltens durch Imitation/ Nachahmung eines Modells möglich sei. Einschränkung hierzu: von einer 1:1 Übertragung kann nicht die Rede sein. Der Imitationsprozess funktioniert besonders gut, wenn durch die Imitation des Verhaltens eine positive Reaktion erhofft wird bzw. wenn sich die Zuschauer/innen leicht mit der beobachteten Person in Alter, Aussehen oder sozialer Stellung identifizieren können, wenn Ähnlichkeiten mit der Lebensrealität bestehen und wenn das Umfeld der Handlung vertraut ist.<sup>70</sup>

- **Habitualisierungsthese**

Im Mittelpunkt dieser These steht, dass eine oftmalige und in vielerlei Variationen vorgeführte Gewalt eine abstumpfende Wirkung auf die Zuseher/innen ausübt. In anderen Worten; der ständige Konsum gewalttätiger medialer Handlungen führt möglicherweise zu einer Verringerung der Sensibilität gegenüber Aggression und einer ansteigenden Toleranz gegenüber dem Einsatz von Gewalt. Dieser Abstumpfungseffekt führt auch dazu, dass wiederholte Gewaltdarstellungen in den Medien Hemmschwellen abbauen und ein Nachahmungseffekt eintreten kann:

„Gewalt, Brutalität, Pornografie, der Appell an niedere Instinkte auf dem Bildschirm insgesamt, erschlägt die positiven Werte und führt schleichend auch zu einer immer selbstverständlicheren Akzeptanz von Gewalt z.B. als Mittel der Problemlösung und Durchsetzung.“<sup>71</sup>

- **Inhibitionsthese**

Gewaltdarstellungen können unter Umständen auch eine hemmende Wirkung haben und zu Gewaltvermeidung bei den Rezipient/innen führen. Festgestellt wurde, dass besonders bei Kindern mediale Aggressionen Angst hervorrufen, die möglicherweise zu Vermeidung von Gewalt führen kann. Eine Vielzahl von Abschreckungskampagnen bauen auf dieser These auf: Man zeige drastische Bilder, unterlege sie mit einem warnenden Text ... Und die Hoffnung lebt, dass z.B. Autofahrer/innen langsamer fahren („Die Geier warten!“), Jugendliche weniger Drogen konsumieren („Drink + Drive = Death“; „Rauchen macht schlank!“; etc ...)

- **Nutzen- und Belohnungsansatz**

Die bisher beschriebenen Erklärungen gehen davon aus: „Was machen die Medien mit den Kindern?“ und hierbei müsste man den Schluss ziehen, dass der Konsum von medialer Gewalt für die Zuseher/innen eher negative Folgen hat. Und doch werden Gewaltfilme gerne und oft gesehen. Wie kann das sein? Dreht man die Frage mal um und fragt: „Was machen die Kinder mit den Medien?“ geraten Medien und letztlich auch der Konsum medial vermittelter Gewalt in ein anderes Blickfeld. Hier wird die Frage nach der Wirkung von Medien gewendet und nach dem individuellen Nutzen der Medien für den Menschen getrachtet: nach ihrer Motivation für den Medienkonsum.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> vgl. von GOTTBURG Joachim; Wie wirken Gewaltdarstellungen? Wissenschaftliche Erklärungsversuche; Berlin 1995, 4 (Artikel unter [www.fsf.de](http://www.fsf.de))

<sup>71</sup> HOHLMEIER Monika; Gewaltprävention in der Schule; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?; München 1997, 16

<sup>72</sup> vgl. NILLES Jean-Paul; DerMedien-PädagogInnen liebste Kinder. Von der Medienzentrtheit zur Subjektorientierung in der Medienpädagogik; in Forum 01/2003 <http://www.forum.lu/bibliothek/ausgaben/inhalt/?ausgabe=218>

Während die meisten Wirkungsthesen von passiven Rezipient/innen ausgehen (die manchmal wie gebannte Kaninchen vor der Schlange gesehen werden), setzt der Nutzenansatz den/die „aktive Konsumenten/in“ in den Mittelpunkt. Um dies zu verdeutlichen, lässt sich umgekehrt zur oft zitierten Meinung, dass gewaltorientierte Menschen bzw. Kinder bevorzugt Gewaltfilme ansehen, ebenso vertreten, dass es eher ängstliche Menschen wären. Dass Vielseher/innen nicht ängstlich sind, weil sie viel fernsehen, sondern weil sie ängstlich sind. Fernsehen bietet ihnen die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, mit wenigen Menschen in Kontakt zu kommen und weniger Probleme bewältigen zu müssen.

Des Weiteren legt VITOUCH<sup>73</sup> die Vermutung nahe, dass Gewaltprogramme vor allem von Jugendlichen als eine Art Training für die Angstbewältigung unter geschützten Bedingungen benützt werden. Demnach sind es nicht die besonders Tapferen, die viel Gewalt konsumieren. Die Medien bieten dabei eine Kontrollmöglichkeit über die Situation: Man kann sich den eigenen Ängsten stellen aber hat Kontrolle über die Situation und man kann beispielsweise wegschauen oder den Fernseher abschalten, wenn die Angst übermächtig wird.

Neben risikoreichen Freizeitbeschäftigungen besteht auch durch die Medien die Möglichkeit, eine Aktivierungssteigerung herbeizuführen. Auch hier bieten sie die Chance, lediglich ein „sicheres Risiko“ einzugehen, das einerseits aufregend, andererseits aber jederzeit beherrschbar ist (z.B. Horrorfilme). Allerdings trifft hier ein Gewöhnungseffekt ein, der eine immer höhere Dosis an Risiko und Aktivierung fordert, um das erwünschte Ergebnis zu erreichen. Dies kann ein Anstieg des Brutalisierungsgrades der konsumierten Filme bedeuten.<sup>74</sup>

Warum widmen also Kinder den Medien so viel Zeit und Aufmerksamkeit? Was suchen Jugendliche in den Medien? Sie setzen sich vor den Fernseher, wenn sie sich entspannen oder unterhalten möchten, wenn ihre Spielwelten begrenzt sind oder wenn sie auf der Suche nach Phantasie und Abenteuer sind. In der Regel ist kindlicher Medienkonsum angeleitet durch die Suche nach Themen wie: „noch nicht groß zu sein“, „endlich selbst entscheiden zu können“, „nicht das zu bekommen, was man will“, etc ... aber auch von Verlust- und Trennungsängsten. „Aus diesem Grund haben Kinder ein viel größeres Bedürfnis nach Tagträumen als Erwachsene. Je eingeschränkter ihr Alltagsleben ist, um so größer ist ihre Sehnsucht nach Stoffen, aus denen die Tagträume sind.“<sup>75</sup> Fiktionale Genres wie Zeichentrickserien, Action-Cartoons, Action-Serien und Märchenfilme beleben diese Träume. Hier werden Themen angesprochen, die Kinder interessieren. Die Figuren und Helden verkörpern Eigenschaften wie Größe, Mut, Kraft, Autonomie, Können und Wissen – Eigenschaften, die Kinder für sich selbst wünschen. Sie interessiert dabei nicht, ob sie sich nun „Schund“ anschauen oder eine pädagogisch wertvolle Sendung – dies sind die Kriterien der Erwachsenen sowohl in inhaltlicher als auch ästhetischer Hinsicht. Kinder finden z.B. in den von Erwachsenen oft verschmähten Actionserien Anhaltspunkte für ihre Angst- und Konfliktbewältigung. Wenn vorhin die Rede davon war, dass die Väter oft nicht in den Familien wirklich anwesend sind, die medialen Held/innen sind's – jeden Tag aufs Neue. In den Serien entsprechen sie in besonderer Art und Weise den kindlichen Vorstellungswelten und Träumen. Sie kennen weder räumliche noch zeitliche Grenzen, setzen die Logik außer Kraft, stellen die Wirklichkeit auf den Kopf und sagen Autoritäten den

---

<sup>73</sup> vgl. VITOUCH Peter; Gewaltfilme als Angsttraining? Interview mit Joachim von Gottberg; in: tv diskurs 2/1997

<sup>74</sup> vgl. VITOUCH 1997

<sup>75</sup> BETTELHEIM Bruno; Brauchen Kinder Fernsehen? (München) Televizion 1/1988, 5

Kampf an. Die Serienfiguren zeigen uns, was Freundschaft, Liebe, aber auch Szenen einer Ehe und sonstige Konfliktplätze sind, und sie zeigen, wie die handelnden Figuren ihren banalen Alltag meistern. Sie bieten Identifikationsfläche an, in die hineinprojiziert werden kann, was man sich selbst nicht zutraut, da sie sich an grundlegenden Themen wie Selbstbewährung und Selbstfindung versuchen. Diese medialen Helden des Alltags ermöglichen grundlegende Auseinandersetzungen mit Leben und Tod, Überleben und Vernichtung, Verlust und Trennung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden in den Medien für ihre Lebensthemen fündig.

Fernsehen und andere Medien dürfen aber kein Ersatz für Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen werden. So lange dies nicht der Fall ist, so lange wir Alternativen zu Medien sehen und nutzen, sind Medien nicht so wichtig, wie sie mancheine/r gerne sehen würde.

Zum Abschluss dieser Ausführungen noch zwei Anmerkungen zu diesem Kapitel:

Die meisten Nachrichten (Berichte von Kriegen, Hungersnöten oder Umweltkatastrophen z.B. Terroranschlag auf TwinTowers in New York 2001; Krieg in Afghanistan 2003, Irakkrieg 2004; Schulmassaker in Beslan 2004; etc, etc, etc ...) betreffen uns in der Regel nicht direkt, sie gelten als „kontextlose Informationen“, auf die man eigentlich nur emotional reagieren kann, durch Entsetzen, Bestürzung und Angst. Die Möglichkeiten, auf diese Nachrichten durch aktives Handeln direkt den Ablauf der Geschehnisse persönlich zu beeinflussen oder vorherzusagen, sind sehr gering bis nicht vorhanden. Nicht umsonst laufen permanent Aufrufe, mediale Spendenkampagnen, um wenigstens das Gefühl zu erlangen (oder das Gewissen zu beruhigen?), einen kleinen Beitrag leisten zu können. Dies verursacht eine Einflusslosigkeit, die in der Fachliteratur als „gelernte Hilflosigkeit“ bezeichnet wird und die zu Demotivation, Apathie, Depressivität, zur Unfähigkeit, neue Situationen zu bewältigen und zu Ängstlichkeit führt. In unserer Weltgesellschaft sind wir gezwungen, lediglich Beobachter und den Abläufen ausgeliefert zu sein. All dies führt zu Vermeidungsstrategien und Aggressivität.<sup>76</sup>

Die Kinder haben immer weniger die Möglichkeit reale Sinneserfahrungen zu machen, stattdessen werden sie mit einer Fülle sekundärer (Medien)erfahrungen konfrontiert (Wirklichkeit aus zweiter Hand). Was grundsätzlich nicht an den Medien liegt, sondern daran, welche Räume und Möglichkeiten wir Erwachsenen in unserer Gesellschaft Kindern zugestehen. Der Erfahrungsschatz der Kinder wird zunehmend ärmer. Einige Beispiele hierzu: vom Brotbacken zum Aufbackbrötchen, vom Feuermachen zur vollautomatischen Zentralheizung, vom Lebensmittel zum Nahrungsmittel. Dieser Verlust an reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten ist ein Verlust an sinnlich-unmittelbarer Erfahrung im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen. Das Spielen auf der Straße wird zum lebensgefährlichen Unterfangen, denn Straßen sind keine kindlichen Aneignungsorte (Spielplätze) mehr, sondern simple Verbindungslinien von Punkt A zu Punkt B. Vielerorts, und vor allem in Städten, werden die Spielplätze der Kinder (die auch hier schon abgegrenzte Spielräume sind, wie die Worte es ausdrücken: Spielplatz, Sportanlage, Kindergarten) von draußen nach drinnen verlegt, Kinderzimmer werden zu regelrechten „Reservaten“ (verstärkt durch die TV- und PC-Geräte im Kinderzimmer). Kinder lehnen sich dagegen auf und erobern neue, fremde Räume (Flur, Treppenhaus, Kaufhaus, Parkplätze, ...) womit wir wieder bei den vorherigen Überlegungen zu Familie, Gesellschaft und Schule wären.

---

<sup>76</sup> vgl. VITOUCH 1997

## 2. KONFLIKT – VERSUCH EINER BEGRIFFSBESTIMMUNG

Das Wort „Konflikt“ stammt vom lateinischen „conflictus“, was bedeutet: Aneinanderschlagen, Zusammenstoßen.

Zu einem bestimmten Zeitpunkt treffen gleichzeitig mindestens zwei unterschiedliche Tendenzen (Interessen, Ziele, Ansichten, Gefühle oder Wahrnehmungen) aufeinander (lat. confligere), wobei ein Handlungs- und Lösungsdruck ausgelöst wird.

„Konflikte entstehen überall dort, wo Menschen miteinander zu tun haben. Immer da, wo ihre Verschiedenartigkeit, ihre unterschiedlichen Bedürfnisse, Reaktionsweisen, Meinungen und Ziele aufeinander treffen, wird es zu Konflikten kommen, die eine Auseinandersetzung fordern. [Konflikte sind eigentlich etwas Natürliches. Sie können zur Klärung der Standpunkte und zum Finden einer richtigen Lösung notwendig sein.] Streit ist das Austragen dieses Konfliktes.“<sup>77</sup>

Doch genau hier kommt es sehr oft zu einer begrifflichen Vermischung, wenn etwa Konflikt als „Streit, Zusammenprall, Gegensatz“ definiert wird. Zu differenzieren ist, dass zwar jeder Streit und jeder Zusammenprall auf einen Konflikt zurückzuführen ist, doch nicht jeder Konflikt zwangsläufig zu einem Streit führt. Konflikt und Streit werden oft gleichgestellt. Hierdurch wird der „Konflikt“ über Konfliktaustragungsformen oder Ausprägungen definiert, womit der Konflikt an sich schon bewertet wird. Definiere ich nach dieser Logik den Konflikt als Krieg (eine mögliche Austragungsform), so muss ich zwangsläufig zu der (irreführenden) Bewertung kommen: Konflikt bedeutet Destruktion und Krieg, Konflikt wird demzufolge zu einem negativen Vorgang.

GLASL versteht unter sozialem Konflikt

- „- eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen, usw.),
- wobei wenigstens ein Akteur,
- eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen
- mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“<sup>78</sup>

Fasst man dies zusammen, so gehören Konflikte zum Leben. Sie sind integraler Bestandteil jeglichen Zusammenlebens, ohne Konflikte, so scheint es, kommt keine zwischenmenschliche Beziehung aus. Konflikte bringen etwas zum Ausdruck und sind oft ein spannender und spannungsgeladener Zustand, in dem man die Grenzen des normalen, angepassten, vernünftigen, überlegten Verhaltens verlässt und sich spontan und direkt öffnet, dies indem man einen Teil der Kontrolle über sein Verhalten verliert. Denn „Konflikte beeinträchtigen unsere Wahrnehmungsfähigkeit und unser Denk- und Vorstellungsleben so sehr, dass wir im Laufe der Ereignisse die Dinge in uns und um uns herum nicht mehr richtig sehen. Es ist so, als würde sich unser Auge immer mehr trüben; unsere Sicht auf uns und die gegnerischen Menschen im Konflikt, auf die Probleme und Geschehnisse wird geschmälert, verzerrt und völlig einseitig. Unser Denk- und Vorstellungsleben folgt Zwängen, deren wir uns nicht hinreichend bewusst sind.“<sup>79</sup>

<sup>77</sup> BRAUN Günther/ HÜNIGKE Wolfgang/ REGNIET Martina/ SPRINK Elisabeth/ SCHUSTER-MEHLICH Gabi; Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Hg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 2000, 7

<sup>78</sup> GLASL Friedrich; Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater; Bern/Stuttgart/Wien 2004, 17

<sup>79</sup> GLASL 2004, 17



Da Konflikte häufig als Kampfsituationen wahrgenommen werden, die gewonnen werden müssen, geht es nicht selten darum, Mitmenschen klein zu machen, sie zu verletzen und sie dem eigenen Willen unterzuordnen. Konflikte führen daher oft zu Streit, zur Zerstörung der Beziehung, wobei sich nicht selten eine innere Konfliktdynamik entfaltet, die eine friedliche, konstruktive und gewaltfreie Regelung nur mehr schwer bis gar nicht mehr möglich macht. Dabei nimmt die Einstellung, dass der eigene Gewinn nur durch den Verlust des Gegners zu erzielen sei (sogenanntes Nullsummenspiel) überhand. Untersuchungen haben gezeigt, dass viele Menschen in Konfliktsituationen dazu neigen, den eigenen Vorteil durch immer intensiveren Einsatz oder striktes Beharren auf der eigenen Position wahrzunehmen und dies selbst dort, wo sich Misserfolge – auch für sie selbst – abzuzeichnen beginnen. Genau hier kommt es zu einer weiteren Vermischung der Begrifflichkeit, wenn z.B. Konflikt verstanden wird, als „jene Form der Interaktion, durch die zwei oder auch mehr als zwei Personen einander zu beseitigen suchen, und zwar entweder durch vollkommene Vernichtung oder Unschädlichmachung. Die elementarste Form des Konflikts ist der Krieg ...“ (Josef H. FICHTER). Hier werden Definition und Bewertung von Konflikt in einen Topf geworfen. Nicht der Konflikt ist „gut“ oder „schlecht“ an sich, sondern die Konfliktaustragungsform ist funktional oder dysfunktional (positiv/ negativ; friedensfördernd/ friedensgefährdend).

## 2.1 KONFLIKTEBENEN

### 1. Der intrapersonelle Konflikt

Innere, sogenannte intrapersonelle Konflikte tragen wir mit uns selbst aus. Wir sind hin- und hergerissen und können uns nur schwer für eine Seite entscheiden. Schon ARISTOTELES berichtete von einem Hungernden, der zwischen zwei attraktiven Speisen nicht wählen konnte und letztlich neben den Speisen verhungerte, weil er sich eben nicht für eine entscheiden konnte. Dieses Bildnis finden wir in der modernen Psychologie unter dem Namen „Esel des Buridan“ wieder, dem Esel zwischen zwei Heuhaufen, der sich ebenso wenig entscheiden kann. Auf Kurt LEWIN geht die Unterscheidung nachfolgender 3 Konflikttypen zurück, die eigentlich als typisch für derartige intrapersonelle Konflikte gesehen werden können (Stichworte: Appetenz-Aversions-Konflikte):

- **Annäherungs-Annäherungs-Konflikte:** Man hat zwei Möglichkeiten zur Auswahl, wobei beide Möglichkeiten gleich stark (positiv) sind. Die Entscheidung für eine Möglichkeit schließt die andere aus.
- **Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikte:** Eine Person hat eine Entscheidung zwischen zwei negativen Konsequenzen zu treffen, wobei sie zumindest ein Übel in Kauf nehmen muss.
- **Vermeidungs-Annäherungs-Konflikte:** Die Entscheidung für eine Möglichkeit bringt sowohl positive als auch negative Konsequenzen.

### 2. Der interpersonelle Konflikt

Als sogenannte interpersonelle Konflikte bezeichnet man alle zwischenmenschlichen Konflikte, in die zwei Personen oder kleine Gruppen (z.B. eine Familie oder Freundesclique) verwickelt sind. Hier spielen immer Gefühle mit, außerdem unser Rollenverhalten und unsere Grundeinstellung gegenüber anderen Menschen.

#### a. Zweierkonflikt

Als beispielhaftesten Zweierkonflikt kann man wohl Beziehungskonflikte zwischen Mann und Frau nennen.

#### b. Dreieckskonflikt

Ein Zweierkonflikt kann durch Hinzukommen einer weiteren Person dramatisch verkompliziert werden, da sich neue soziale Konstellationen bilden können, wo die Größe der Teilgruppen nicht mehr gleich groß ist (anders bei Zweierkonflikten: immer einer gegen den anderen).



- **Koalition:** zwei gegen einen. Der Außenseiter hat kaum Chancen, seine Meinung einzubringen, da er personell in der Minderheit ist
- **Rivalität:** Teilung von einem Zweier-Team, um die beiden gegeneinander auszuspielen, damit sich der dritte einen Wettbewerbsvorteil gegenüber den anderen beiden verschaffen kann.
- **Vorrang der Beziehung von der Person:** Großvater; Vater; Sohn (Eltern – Kind) ist ein passendes Beispiel, bei dem die Beziehung der Personen untereinander den Konflikt birgt und nicht die Personen selbst.

#### c. Konflikte in Gruppen

Bei Konflikten in Gruppen bestehen immer zwei Tendenzen. Erstens eine Person, die nicht mit der Meinung bzw. dem Verhalten der ganzen Gruppe konform geht, tut dies kund. Dadurch wird die Einheit der Gruppe belastet, der/die Andersdenkende wird bekämpft. In hierarchisch gegliederten Gruppen fühlen sich Personen einer höheren Rangordnung durch Quermeldungen nicht selten in ihrer Kompetenz beschnitten, was zu einem nicht zu unterschätzenden Konfliktpotenzial führen kann. Zweitens, der/ die Andersdenkende äußert sich nicht, wodurch es für diese(n) zu einem intrapersonellen Konflikt kommen kann, weil er/sie die Meinung des Kollektivs über die eigene stellt. So können Gruppen entstehen, wo keine konstruktiven gruppendynamischen Prozesse mehr stattfinden, da alle Gruppenmitglieder sich dem/ der Leiter/in als Meinungsträger/in unterwerfen.

### 3. Der soziale Konflikt

In bzw. zwischen hierarchisch strukturierten Systemen (Gruppierungen, Verbänden, Institutionen, Völkern, ...) ist die ganze Bandbreite an Konflikten vertreten. Man unterscheidet hier zwischen intrasystemischen Konflikten, d.h. Konflikten innerhalb einer Institution/ Organisation (z.B. Schule) und intersystemischen Konflikten (z.B. Schule vs. Elternhaus; Unternehmen vs. Gewerkschaft). In beiden Fällen können verschiedene Persönlichkeiten, Bedürfnisse und Interessen aufeinanderprallen. Soziale Konflikte können auch internationale Dimension erhalten, wenn Völker, Länder in einen Konflikt miteinander geraten.

#### 2.2 KONFLIKTURSACHEN

Geht man der Frage nach, weshalb es eigentlich zu Konflikten kommt, können unterschiedliche Konflikttheorien herangezogen werden. Nachfolgend soll kurz auf drei Ansätze eingegangen werden: den kommunikationstheoretischen, den psychoanalytischen und den transaktionsanalytischen Ansatz. Anhand dieser drei Ansätze soll exemplarisch aufgezeigt werden, wo und wie Konfliktherde entstehen können und damit auch, wo der eine oder andere Ansatzpunkt zu finden sein kann, um Konflikte zu bearbeiten.

##### 2.2.1 Der kommunikationstheoretische Ansatz

Wie bereits in Modul 2 Kommunikation dargelegt, können eine Reihe von kommunikativen Faktoren dazu beitragen, dass Missverständnisse entstehen, die wiederum zu Konflikten führen. Zwischen Sender und Empfänger liegt ein ganzes „Universum“, welches zu „decodieren“ ist. Kommunikation ist ein sehr komplexer Vorgang, der ausreichend Platz bietet für Störungen jeglicher Art. Und genau derartige Kommunikationsstörungen werden nach kommunikationstheoretischen Ansätzen als Konfliktursachen gesehen.

Versetzen wir uns einmal in typische Alltagssituationen, dann wird uns schnell klar, dass Kommunikationsstörungen überall lauern, z.B. wenn zwei Menschen miteinander kommunizieren und das WAS des Gesagten einem der beiden Gesprächspartner unklar bleibt (= semantisches

Missverständnis). Oder das Gesagte wird von beiden unterschiedlich emotional „besetzt“. Auch auf der Ebene non-verbaler Kommunikation kann einiges passieren, denken wir nur einmal daran, wenn beim Zuhören das Gegenüber den Blickkontakt unterbricht, oder beim Begrüßen der eine der anderen nicht in die Augen schaut. Ganz zu schweigen bei widersprüchlichen Signalen zwischen verbaler und non-verbaler Kommunikation. SCHULZ von THUN oder WATZLAWICK (um nur zwei Autoren zu nennen, die bereits in dieser Publikation zum Thema Kommunikation zitiert wurden) verweisen mit ihren Büchern auf eine Unzahl von Störungen, die durch Kommunikation entstehen können. Nachfolgend ein kurzer Auszug weiterer Hinweise, wie durch Kommunikation Konflikte aufkommen können:

Viele Menschen stört es, wenn ihr Gegenüber „um den heißen Brei herumredet“ und klare Aussagen vermeidet (= amorpher Kommunikationsstil). Genauso wenig mögen Menschen, wenn ihnen das Gegenüber laufend ins Wort fällt, einen nicht ausreden lässt, so dass letztlich keiner seine Intention vollständig darstellen kann (= fragmentarischer Kommunikationsstil). Und wenn ein Partner sein Verhalten nur auf das ihn störende Verhalten des anderen reduziert, ohne den Eigenanteil an dieser Situation zu sehen (= reaktiver Kommunikationsstil), also die Schuld immer beim anderen sieht, führt das in aller Regel auch zu Konflikten. Ganz zu schweigen, wenn sich zwei Menschen gegenüberstehen und einer die Kommunikation verweigert.

Interessant wird es, wenn man versucht „tiefere“ Gründe für das Konfliktverhalten von Menschen zu erschließen. Stellen wir uns einmal einen Jugendlichen vor, der versucht im Spannungsfeld der Identitätsanforderungen „zu sein, wie alle anderen“ und zugleich „zu sein, wie kein anderer“. (An dieser Stelle ließe sich ein weiterer Ansatz darstellen, der symbolisch-interaktionistische.) Dieser Versuch, persönliche und gesellschaftliche Erwartungen unter einen Hut zu bringen, d.h. die eigenen und die fremden Interessen miteinander ins Gleichgewicht zu bringen, ist ein durchaus schwieriger Balanceakt, den wir Tag für Tag in der Schule und zu Hause erleben können: Pubertät heißt das Stichwort. Manchmal bekommen wir in diesem Zusammenhang zu hören: „ES ging mit ihm/ ihr durch!“

### 2.2.2 Der psychoanalytische Ansatz

Der psychoanalytischen Theorie zufolge werden vor allem in den ersten fünf Lebensjahren Eigenschaften erworben, die die typische Weise eines Menschen mit seiner Umwelt umzugehen bestimmen. Diese Eigenschaften haben einen hohen Selbständigkeitswert, da sie in einer Zeit erworben wurden, in der das Kind weitgehend nur in emotionaler Weise und nur beschränkt begrifflich auf seine Umwelt reagieren konnte. Sie sind kaum mehr erinnerbar (=unbewusst), bestimmen aber dennoch weitgehend die Reaktionen (auch) des (erwachsenen) Menschen auf seine Umwelt (Haltungen, Erwartungen, Bedürfnisse, ...). Das Reservoir des Unbewussten, das in den ersten fünf Lebensjahren aus dem interpersonellen Erfahrungsbereich eines Menschen gespeist und definiert wird, ist bestimmend für seine Persönlichkeit und Grundhaltungen. Diese Antriebe, Bedürfnisse, Emotionen laufen also ab, ohne dass Einsicht oder Wille Wesentliches ändern könnten. Da diese Emotionen mit Erfahrungen in früher Kindheit gekoppelt werden, laufen auch beim erwachsenen Menschen diese Emotionen bei ähnlichen Erfahrungen ab: ES geht eben mit ihm/ihr durch!

Einen anderen wichtigen Einfluss auf dieses Repertoire des Unbewussten haben Abwehrmechanismen. Abgewehrt werden Vorstellungen, mit denen ein Mensch nicht glaubt, leben zu können, weil sie etwa seine Identität gefährden, verletzen, in Frage stellen. Abwehrmechanismen sind etwa: Verdrängung, Verleugnung, Verschiebung, Verallgemeinerung, Projektion, Regression, Sublimation oder Selbstbestrafung. Alle Formen der Abwehr haben das Ziel, Vorstellungen von Handlungen, Motiven, Wünschen, Hoffnungen erträglich, gar unerheblich oder vergeßbar zu machen. Problematisch sind diese Formen der Abwehr, weil sie inadäquate Formen der Konfliktbewältigung sind: eigentlich handelt es sich hierbei immer um Flucht!

Abwehr ist also eine falsche Antwort auf eine Konfliktsituation, die bestenfalls den Ursprungskonflikt „behebt“, jedoch stets einen neuen Konflikt hervorbringt, dessen Ursprung meist „vernebelt“ bleibt. So sind etwa Aggressivität, Depressivität oder Angst abgespaltene Emotionen von Verdrängung, eine der häufigsten Formen der Abwehr.

Nun gibt es aber auch noch eine ganze Reihe Bestrebungen von außen, dieses „Es“ im Zaum zu halten. Durch die Eltern wird sozusagen eine zweite „psychische Instanz“ – genannt „Überich“ – bei den Kindern eingepflanzt. Durch Lob und Tadel, durch Liebeszuwendung und Liebesentzug, durch Beachtung und Missachtung, etc erfahren Kinder, welche Verhaltensweisen sozial erwünscht sind und welche nicht. Ein „normales“ Kind lernt schnell, wie es sich zu verhalten hat. Damit diese Disziplinierungsmaßnahmen jedoch greifen, werden sie gekoppelt mit 4 Grundemotionen: Angst, Schuld, Scham, Minderwertigkeitsgefühl. Diese 4 Emotionen werden im Verlauf der Erziehung an allen möglichen Handlungen, Haltungen, Vorstellungen, Reden, ... thematisiert. Hierbei kommt es in der Regel zu zwei miteinander konkurrierenden Emotionen: der ursprünglich kindlichen und der durch erzieherische Beeinflussung (Wunschvorstellungen der Eltern).

Ein Konflikt macht sich bemerkbar zwischen den zwei sich widerstrebenden Emotionen z.B. Lust-Scham-Konflikt; Freude-Angst-Konflikt. (Nicht selten steht ein solcher Konflikt zwischen zwei starken Emotionen Pate für eine neurotische Persönlichkeitsentwicklung.)

Im Laufe der Erziehung werden die Gebote und Verbote der Eltern „internalisiert.“ Das Kind bzw. der Erwachsene ist sich nicht mehr bewusst, dass diese Gebote und Verbote „von außen“ kamen/ kommen und nimmt sie sozusagen als „innere Befehle“ wahr. Diese innere Stimme sagt nun, was „man“ zu tun hat, was gut ist und was böse ist. Gut ist, was belohnt wird, böse, was bestraft wird. Wichtig ist nun, sich im Laufe der Zeit von den sanktionierenden Funktionen des „Überich“ zu emanzipieren, d.h. sich von einer überstarken „Mutterbindung“ bzw. Elternabhängigkeit zu lösen und „autonome“ Entscheidungen zu treffen, was letztendlich auch heißen mag, Abschied zu nehmen vom „Ich-Ideal“ als Bündel von Merkmalen, die einen „guten Menschen“ ausmachen. Autonom sind jene Ich-Funktionen, die sich nicht im Konflikt mit „Es“, „Überich“ oder Umwelt entwickeln, sondern ihre eigene Entwicklung durchlaufen. Als dritte psychische Instanz – neben Es und Überich – gilt es demzufolge das „Ich“ zu entwickeln, welches die Ansprüche der anderen Instanzen wertet und koordiniert. Hierbei können vor allem Ich-Schwäche/ Desorientierung (Ausweichen aus sozialen Beziehungen, Anlehnen an Gruppenüberzeugungen und Fremdm Meinungen) oder Ich-Fixierung/ Ich-Starre (Verweigerung, permanenter Protest, Resignation) zu Konfliktsituationen führen.

### **2.2.3 Der transaktionsanalytische Ansatz**

Die Transaktionsanalyse (TA) ist eine Methode zur Analyse und zum Verständnis menschlicher Beziehungen. Eric BERNE entwickelte die TA in den fünfziger Jahren, sozusagen als Alternative zur Psychoanalyse.

Der TA geht es darum sich selbst besser zu verstehen und unsere Einstellungen zu anderen zu verändern. Insofern bietet sich dieses Modell als ein gutes Vehikel an, die Entstehung von Konflikten im Alltag zu besprechen, zumal dann, wenn man der Ansicht ist, dass sich Konflikte durch unser Kommunikations- und Interaktionsverhalten beschreiben und erklären lassen. BERNE<sup>80</sup> hat eine Vielzahl von sozialen Situationen herangezogen, um regelhafte Kommunikationsmuster zu durchschauen, zu verstehen und letztendlich zu verändern. Nachfolgend soll das theoretische Konzept der TA auf ein praktikables und doch exemplarisches Minimum reduziert werden. Dies soll vornehmlich dazu dienen, im Rahmen des Peer-Mediations-Projektes ein Modell (eines unter vielen möglichen) zur Verfügung zu haben, anhand dessen auch Konflikte durchschaut, verstanden und bearbeitet werden können.

---

<sup>80</sup> BERNE Eric; Spiele der Erwachsenen; Psychologie der menschlichen Beziehungen; Reinbek 2004

Die Theorie der TA konzentriert sich auf drei Schritte:

- **Strukturanalyse:**  
Die Strukturanalyse befasst sich mit der intrapsychischen bzw. intrapersonalen Struktur des Individuums. Sie stellt damit die Persönlichkeitstheoretische und anthropologische Grundlage der TA dar.
- **Transaktionsanalyse:**  
Die Transaktionsanalyse im engeren Sinn befasst sich mit der Beobachtung, der Beschreibung und dem Verstehen von Transaktionen, Beziehungen (verbaler und non-verbaler Kommunikation zwischen strukturierten Individuen).
- **Skriptanalyse:**  
Als Teilbereich der Skriptanalyse ist die Spielanalyse zu sehen, die die Untersuchung und Betrachtung der Transaktionen auf strukturanalytischem Hintergrund bildet. Spiele im Sinne BERNEs sind komplizierte Interaktionsketten, die in einem größeren, sozialen Komplex ablaufen. Hier geht es darum, das gesamte Interaktionsgefüge – also nicht nur einzelne Interaktionen – zu betrachten und derartige sich immer wiederholende Verhaltens- und Verständigungsmuster (Spiele/ Games) zu erkennen und zu beschreiben. BERNE sieht das Leben des Menschen als den Ablauf eines Skriptes, analog eines Parts oder einer Rolle in einem Theaterstück. Das Skript (Drehbuch, Lebensplan) formiert sich in der Kindheit unter Einfluss der Umwelt und wird zu einem fest strukturierten Gebilde, das das Leben des Menschen, seine Reaktionen, Verhaltensweisen, Auffassungen und Wertmaßstäbe bestimmt. In der Skriptanalyse geht es demzufolge darum, die determinierenden Faktoren (Erfahrungen und Verinnerlichungen) erfahrbar und transparent zu machen, so dass der Mensch nicht mehr zum passiven Spieler von Spielsequenzen in vorgeschriebenen Rollen wird, sondern dass er seine Lebensgestaltung aktiv in die Hand nimmt und sein Skript bewusst und eigenverantwortlich lebt und in kreativer und positiver Art und Weise gestaltet.<sup>81</sup>

### 1. Die Strukturanalyse

Die Strukturanalyse stellt das Grundkonzept für alle anderen Bereiche der TA dar. Sie postuliert, dass jeder Mensch drei Ich-Zustände hat, die in ihrer Gesamtheit die Person ausmachen. BERNE nennt diese Ich-Zustände: Eltern-, Erwachsenen- und Kind-Ich. Die drei Ich-Zustände werden später erweitert und differenziert:

- Ⓔ • Eltern-Ich: fürsorgliches Eltern-Ich  
kritisches (strafendes) Eltern-Ich
- Ⓔ • Erwachsenen-Ich
- Ⓔ • Kind-Ich: natürliches (freie) Kind-Ich  
angepasstes (reagierende) Kind-Ich  
rebellisches Kind-Ich

Diese Ich-Zustände entsprechen nicht dem chronologischen Alter einer Person: Auch ein Fünfzigjähriger kann sich wie ein Kind benehmen, während ein Vierzehnjähriger sich wie ein sorgender Elternteil um seine achtzigjährige Oma kümmert. Wir können zu jeder Zeit in einem oder mehreren oder allen dieser Ich-Zustände sein. Diese Ich-Zustände erwerben wir aus den Erfahrungen, die wir in den ersten paar Jahren unseres Lebens machen.

<sup>81</sup> PETZOLD Hilarion; Konzepte der Transaktionalen Analyse; in: PETZOLD Hilarion / PAULA Michael (Hg.); Transaktionale Analyse und Skriptanalyse. Aufsätze und Vorträge von Fanita ENGLISH; Hamburg 1976, 20f

Unser **Eltern-Ich** wurde logischerweise von unseren Eltern oder wichtigen Erwachsenen geprägt. Alles, was wir als Kind von unseren Eltern sehen, hören, erfahren, wird in unserem Eltern-Ich gespeichert. Wir erfahren elterliche Einstellungen und Werte sowohl über den verbalen Kommunikationskanal, als auch non-verbal in Körperhaltungen, Gesten und anderen Ausdrucksformen, wie etwa Liebkosungen. Recht früh beginnen wir von ihnen zu lernen, dass unsere Erfahrungswelt aus Belohnungen und Bestrafungen besteht. Wenn unsere Eltern uns belohnen, sind sie in der Regel fürsorglich, sie ermutigen und unterstützen uns (fürsorgliches Eltern-Ich). Wenn sie uns bestrafen, weisen sie uns Schuld zu, schränken uns ein und verurteilen uns. Über das kritische (strafende) Eltern-Ich finden ihre Werte ihren Ausdruck in Wertungen, Verpflichtungen, Geboten wie „Du sollst!“; „Du darfst nicht!“; „Du musst!“ oder in Fragen nach Begründungen. Derartige Vorschriften werden im Laufe der Zeit verinnerlicht, eine Erschütterung führt zu Schuld-, Scham- und/ oder Verlegenheitsgefühlen. Falsch wäre es aber, den kritischen Eltern-Ich-Zustand nur als negativ zu sehen. Viele Inhalte des Eltern-Ichs gehören zur Kategorie „Wie man’s macht“ und helfen, Orientierung zu geben, „wie man’s tut“. Doch da derartige Regeln nicht selten mit nachdrücklichen Wörtern wie „immer“ oder „nie“ verstärkt werden, erhalten sie „einprägsamen Charakter“. Wir finden diese Regeln als Ansprüche wieder, die uns tagtäglich begleiten. Sie führen dazu, sich so zu benehmen bzw. so zu handeln, „wie es sich gehört“ oder anders ausgedrückt, wie es Vater oder Mutter von einem erwarten.

Dies führt uns zum **Kind-Ich**, oder genauer gesagt, zum angepassten (reagierenden) Kind-Ich. Durch die mächtigen Sozialisierungskräfte der Eltern und Institutionen werden nicht selten natürliche Gefühle verlagert und auf Stereotypen unserer Gesellschaft ausgerichtet. („Ein Mann kennt keinen Schmerz!“, „Richtige Männer weinen nicht!“ „Ohne Fleiß kein Preis!“...) Doch auch beim Kind-Ich wäre es falsch, das angepasste Kind-Ich nur negativ zu sehen, denn manchmal ist Anpassung durchaus sinnvoll und angemessen, doch in den meisten Fällen hat das angepasste (reagierende) Kind-Ich das natürliche (freie) Kind-Ich fast völlig verdrängt. Gefühle sind auf bestimmte Stile und Rituale ausgerichtet und aus Verlangen für die produziert, die uns gute oder schlechte Gefühle zu ihren eigenen Werten gelehrt haben. Das angepasste Kind-Ich enthält unsere sozialisierten Gefühle, die sich aus einer verinnerlichten Erziehung durch die Eltern ergeben. „Nun gibt es aber zum Glück auch noch eine gute Seite, denn das Kindheits-Ich ist zugleich ein großer Speicher positiver Daten. Im Kindheits-Ich ruhen Kreativität und Neugier, Abenteuerlust und Wissensdrang, die Lust am Berühren, Fühlen, Erfahren und die Schätze der Erinnerung an die herrlichen, taufrischen Gefühle von ersten Entdeckertaten her. Im Kindheits-Ich sind die zahllosen, großartigen Aha-Erlebnisse registriert, die ersten Erlebnisse überhaupt im Leben des kleinen Menschen; ... die Gefühle, die diese lustvollen Handlungen begleiten, werden ja ebenfalls mit aufgezeichnet.“<sup>82</sup> BERNE hat dies als das natürliche Kind-Ich bezeichnet. Unser natürliches Kind-Ich hat auf Abruf alle natürlichen Gefühle zur Verfügung, die sich in uns als Folge unserer Transaktionen mit der Umwelt abspielen können. Ein Säugling ist impulsiv, neugierig, selbstbezogen und zärtlich, wenn seine Bedürfnisse erfüllt werden. Aber wehe, wenn nicht, dann ist er wütend. Das natürliche Kind-Ich lässt uns spontan und unbekümmert an die Dinge herangehen, ohne gleich auf die Konsequenzen zu schauen. Das rebellische Kind-Ich tut sich etwas schwerer, handelt und agiert nicht so unbekümmert, da es sich nicht einordnen lassen will, trotz und widersetzt es sich Normen und Regeln. Das rebellische Kind-Ich ist sozusagen eine negative Form der Anpassung.

Das **Erwachsenen-Ich** beginnt seine Entfaltung etwa ab dem 8. Lebensmonat. „Das Erwachsenen-Ich ist hauptsächlich damit beschäftigt, Reize in Informationen umzuwandeln und diese Infor-

---

<sup>82</sup> HARRIS Thomas A.; Ich bin o.k. – Du bist o.k.; Reinbek 2004, 42

mationen auf der Grundlage früherer Erfahrung zu verarbeiten und zu speichern ... „Das Erwachsenen-Ich ist ein Datenverarbeitungssystem, das Entscheidungen ausspuckt, nachdem es Informationen aus drei Speichern durchgerechnet hat: aus dem Eltern-Ich, aus dem Kindheits-Ich und aus den Informationen, die das Erwachsenen-Ich gesammelt hat und noch sammelt.“<sup>83</sup> Das Erwachsenen-Ich verarbeitet gegenwärtige Informationen zu Entscheidungen, es lenkt die Aufmerksamkeit auf das, was von der realen Welt bekannt ist, d.h. auf die Gegenwart (auf das Hier-und-Jetzt), es beschreibt, es versucht die Situation zu begreifen, Ursache und Wirkung zu identifizieren, zu analysieren, zu vergleichen. Da das Erwachsenen-Ich mit „objektiven“ Daten arbeiten muss, stellt es oft W-Fragen: wer, was, wann, wie, wo, warum?

Wichtig ist nun, die einzelnen Ich-Zustände zu identifizieren. „Aus welchem Ich spreche ich jetzt?“ ist eine zentrale Frage. Das Identifizieren des Ich-Zustandes bildet die Grundlage für die Veränderung der inneren Befindlichkeit und damit der sozialen Beziehungen: „Nur wenn ich sehe und anerkenne was ist, wird Veränderung möglich“, lautet ein gestalttherapeutisches Axiom.

Wir wählen unsere Verhaltensweisen und inneren Reaktionen aus diesem Repertoire, indem wir einen der Ich-Zustände „mit Energie besetzen“. Die Grundlage dieser psychischen Struktur ist bei allen Menschen gleich. Die meisten Menschen bevorzugen einen der Ich-Zustände aufgrund ihrer persönlichen Lebensgeschichte, meist, ohne sich dessen bewusst zu sein. Welcher Ich-Zustand gerade „geladen“ ist, drückt sich in Worten, Tonfall, Gestik und Mimik (Körpersprache) aus.

	Worte	Stimme	Gestik/ Mimik
<b>Fürsorgliches Eltern-Ich</b>	Gut, hübsch, ich mag dich, großartig	Liebevoll, tröstend, besorgt	Mit offenen Armen, akzeptierend, lächelnd
<b>Kritisches Eltern-Ich</b>	Schlecht, sollte, müsste, hätte, immer, Du, warum, wieso	Kritisch, herablassend, verärgert, streng	Mit dem Finger deutend, mit erhobenem Zeigefinger, Stirnrunzeln, ärgerlich
<b>Erwachsenen-Ich</b>	Wo, wie, was, wann, mit wem, wer, Ich	Gleich bleibend, sachlich	Aufrecht, nachdenklich, aufgeweckt, offen
<b>Natürliches (freies) Kind-Ich</b>	Toll, Spaß, will, aua, hallo	Frei, laut, lebendig, impulsiv	Ungehemmt, locker, spontan, ungestüm, gefühllvoll
<b>Angepasstes Kind-Ich</b>	Wünschen, versuchen, hoffen, bitte, danke	Besänftigend, unterwürfig	Traurig, unschuldig
<b>Rebellisches Kind-Ich</b>	Kann nicht, will nicht	Weinerlich, trotzig	Schmollend, verschlossen

Auf der Grundlage dieser Analyse der Persönlichkeitsstrukturen entwickelte Eric BERNE seine Kommunikationsanalyse, wobei er nicht von Kommunikation, sondern von „Transaktion“, d.h. Transaktionsanalyse spricht.

<sup>83</sup> BERNE zit. in: HARRIS 2004, 46

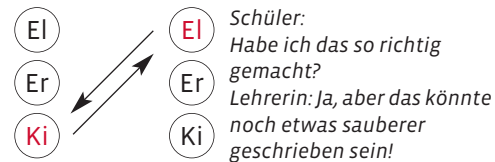
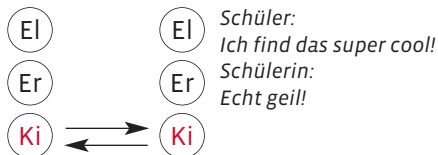
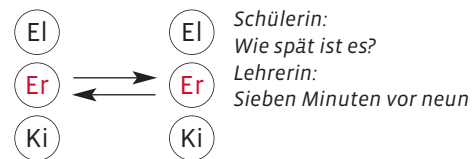
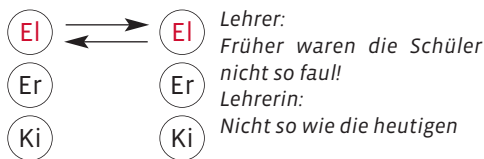
## 2. Die Transaktionsanalyse

Die Transaktion ist die kleinste kommunikative Einheit und besteht aus einer Botschaft des Senders („Stimulus“) und einer Reaktion des Empfängers („Response“) darauf.

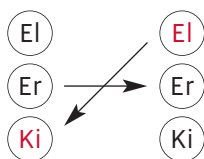
Es gibt drei Arten von Transaktionen, die wir mit anderen haben können:

- komplementäre (parallele)
- über Kreuz
- verdeckte

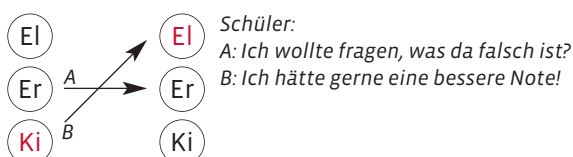
Eine **komplementäre Transaktion** findet statt, wenn eine Person eine Botschaft/Stimulus von einem Ich-Zustand zum Ich-Zustand einer anderen Person sendet und die erwartete Antwort/Response erhält.



**Über-Kreuz-Transaktionen** finden statt, wenn ein Stimulus in einer Richtung gegeben wird und die Antwort unerwartet ist. Die Über-Kreuz-Transaktionen sind jene Transaktionsarten die zu Konflikten führen. Eric BERNE führte hierzu ein klassisches Beispiel an: „Liebling, weißt du, wo meine Manschettenknöpfe sind?“ Auf den Schulkontext übertragen, könnte diese Frage auch lauten: „Mutti, weißt du, wo mein Französischheft liegt?“ Nun, diese Frage kann zunächst als eine einfache Frage gesehen werden: Das Kind fragt seine Mutter, wo sein Französischheft sein könnte. Aus dem Alltag vieler Familien können viele Eltern die Antwort errahnen: „Da, wo du es hingelegt hast!“ Die Mutter reagiert aus dem Eltern-Ich-Zustand. Aus dem Familienalltag wissen wir jetzt aber auch, dass in den meisten Fällen mit dieser Antwort ein Konflikt losgetreten wird.



**Verdeckte Transaktionen** finden statt, wenn ein Unterschied zwischen dem, was gesagt wird und dem, was wir meinen, womit verdeckte (verborgene) Botschaften oder Doppelbotschaften ausgesendet werden. Oft wird die verdeckte Botschaft durch non-verbale Signale ausgedrückt, die mit dem Gesagten in Widerspruch stehen bzw. nicht mit dem übereinstimmen.





Die offene Botschaft, d.h. der Inhalt der Mitteilung, wird in der TA „soziale Ebene“ (A) genannt. Der Erfolg der Kommunikation hängt allerdings davon ab, ob der Empfänger die „latente Botschaft“, die Weise, wie der Inhalt gemeint ist, versteht und darauf eingehen kann. Die „psychologische Ebene“ (B) gibt Auskunft über den inneren Zustand, die Motivation des Senders und die Beziehung zum Empfänger.

Motive für Doppelbotschaften sind u.a.:<sup>84</sup>

- Sie enthalten den Reiz des Versteckspiels und Entdecktwerdens (z.B. Bedürfnis nach An-/Aufregung, Flirt).
- Jemand kann einen Teil der Botschaft verbergen wollen, weil die offizielle Regel von Anstand nicht erlaubt, diese Botschaft offen oder direkt auszusprechen (z.B. Scham als Hindernis).
- Es kann sein, dass es zu ängstigend wäre, diese Botschaft direkt zu sagen (z.B. Ärgerreaktion).
- Es kann vorkommen, dass jemand prüft, ob der Gesprächspartner die versteckte Botschaft erkennt (d.h. empathisch genug ist).
- Ebenso können verdeckte Botschaften in Form von Ironie gebraucht werden und damit die Beziehung zwischen Sender und Empfänger verschleiern helfen.
- Die verdeckte Botschaft kann auch eine erhöhte Wachsamkeit beim Empfänger bewirken.

Die TA versteht unter einer Serie von verdeckten Transaktionen mit vorhersagbarem Ende, d.h. regelhaften Kommunikationsmuster „Spiele“/ Games. In seinem Buch „Spiele der Erwachsenen“ hat BERNE eine ganze Menge solcher Spiele angeführt und besprochen. Damit Spiele durchgeführt werden bzw. greifen können, bedarf es immer mindestens einer zweiten Person. Die meisten Spiele bringen Ärger/ Konflikte. Alle Spiele haben ihren Ursprung in dem einfachen Kinderspiel „Meins ist besser als deins“. Wie HARRIS<sup>85</sup> in seinem 7. Kapitel „Wie wir mit der Zeit umgehen“ ausführt, sind Spiele eine von 6 Formen, Zeit zu strukturieren. Viele Menschen quält die Frage: „Wie komme ich über die nächste Stunde hinweg?“ Je mehr die Zeit strukturiert ist, um so weniger stellt sich diese Frage. Strukturmangel ist eine Folge von Hunger nach Anerkennung, und je älter wir werden, umso mehr Wahlmöglichkeiten haben wir, diesen Hunger zu stillen. HARRIS führt sechs formale Erlebniskategorien an: Rückzug, Rituale, Aktivitäten, Zeitvertreib, Spiele und Intimität. Alle 6 Kategorien an dieser Stelle näher zu beschreiben, würde zu weit führen. Abschließend sei kurz auf die Kategorie Spiele hingewiesen.

Die von BERNE gewählten Spieltitel sind der Alltagssprache entnommen und die meisten legen mit semantischer Präzision den Finger auf das Hauptmerkmal des Spiels: z.B. „Ist es nicht schrecklich“; „Wenn du nicht wärst“; „Wer hat gewonnen“; „Jetzt hab ich dich endlich, du Schweinehund“; „Tu mir bitte nichts“; „Warum nicht – ja aber“; „Räuber und Gendarm“; „Ich will doch nur dein Bestes“; „Glücklich zu helfen“; „In die Enge treiben“; „Groupie“ (oder „Oh, Sie sind wundervoll, Herr Professor“; etc ...

BERNE<sup>86</sup> hat wiederholte Verhaltens-, Denk- und Fühlmuster als Systeme von Spielregeln, Spielplänen, Eröffnungen, Spielzügen, Einsätzen, bis hin zum Spielende und dem Spielgewinn betrachtet. Er nahm Gefühle als ‚Währung‘, Triumph und Enttäuschung als ‚Spielgewinn‘. Und wie

<sup>84</sup> HENNIG Gudrun/ PELZ Georg; Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung; Paderborn 2002, 47

<sup>85</sup> HARRIS 2004, 136ff

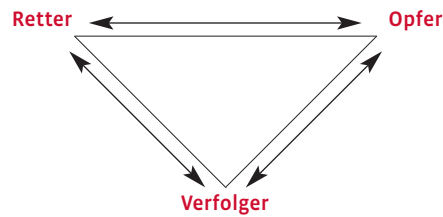
<sup>86</sup> vgl. BERNE 2004



bei allen Spielen gibt es Verlierer und sogenannte Gewinner. Die TA untersucht Kommunikationssequenzen und regelhaftes (stereotypes) Verhalten, die zu einem negativen bzw. positiven Ziel, der ‚Auszahlung‘, führen. <sup>87</sup>

Für die Erklärung derartiger Spiele kann das „Drama-Dreieck“ (Stephen B. KARPMAN 1968) herangezogen werden, welches zeigt, wie Menschen in ihren Transaktionen Rollen - hier Verfolger-Retter-Opfer - übernehmen und wechseln, und wie diese Rollen das Spiel-Spielen beeinflussen. <sup>88</sup>

Die Spieler können zu jeder Zeit eine der drei Rollen annehmen und spielen. Spannung entsteht dadurch, dass die Rollen öfters gewechselt werden, so dass Verwirrung entsteht. Wer ist im Moment wer? Warst du nicht eben noch das Opfer? Wieso greifst du mich jetzt an?



Ein kurzes Beispiel für ein derartiges Dreiecksspiel/-gespräch, das zeigen soll, wie schnell die Rollen gewechselt werden können:

- Sohn: Wieso bekomme ich keine Playstation? Alle in meiner Klasse haben eine! Das ist echt öd, ich werde ständig ausgelacht! (Sohn fühlt sich als „Opfer“)
- Mutter: Weil ich nicht mag, dass du den ganzen Tag mit diesem blöden Computerspiel deine kostbare Zeit vertust! (Mutter als „Verfolgerin/ Anklägerin“ von Sohn)
- Vater: Dann kauf ihm doch dieses Spiel, willst du, dass er in der Klasse zum Außenseiter wird? Du hast ja keine Ahnung wie wichtig heutzutage Computer sind! (Vater als „Retter“ von Sohn und „Ankläger“ der Mutter)
- Mutter: Es ist einfach nicht gerecht! Immer stehe ich in Erziehungsfragen alleine da! Weint und zieht sich zurück. (Mutter als „Opfer“ des Vaters)
- Sohn: Komm Mama, sei nicht traurig, der Papa hat das ja nicht so gemeint (Sohn als „Retter“ der Mutter)
- Vater: Misch du dich da nicht ein, denn sonst kriegst du keine Playstation! (Vater als „Verfolger/ Ankläger“ des Sohnes)
- ...

Verallgemeinert könnten die Rollen folgendermaßen aussehen: <sup>89</sup>

<b>Opfer</b>	Eine Person, die vorgibt, - dass ihr die Kraft zum Problemlösen fehlt, - dass andere sich ändern müssen für ihr Wohlbefinden, - dass ihre Bedürftigkeit sie vom Problemlösen abhält, - dass ihre Denkfähigkeit nicht ausreicht.
<b>Retter</b>	Eine Person, die - sich auf grandiose Art zutraut, anderen zu helfen, - Denken und Problemlösen für andere übernimmt, - mehr für andere tut, als sie ihnen mitteilt, - Dinge tut, die sie eigentlich nicht tun mag.
<b>Verfolger/Ankläger</b>	Eine Person, - die andere herabsetzt, sie verletzt und übermäßig kritisiert, - die andere bestrafen will, - unter deren Verhalten andere leiden.

<sup>87</sup> vgl. HENNING/ PELZ 2002, 52f

<sup>88</sup> vgl. HENNING/ PELZ 2002, 57f

<sup>89</sup> HENNING/ PELZ 2002, 57

Wie aufgezeigt, lassen sich bei dem angeführten Spiel – wie auch bei anderen Spielen – die einzelnen Rollen Opfer-Retter-Verfolger zuordnen, wobei die Spiele unter Umständen auch unter dem Aspekt einer anderen Rolle gesehen werden können z.B. ein Retter „Ich will doch nur dein Bestes“ kann sich bald schon als Verfolger entpuppen:

<b>Opfer</b>	- „Tu mir bitte nichts“ - „Ist es nicht schrecklich“ - „Räuber und Gendarm“ - „Groupie“
<b>Retter</b>	- „Ich will doch nur dein Bestes“ - „Glücklich zu helfen“
<b>Verfolger/Ankläger</b>	- „Wenn du nicht wärst“ - „Jetzt hab ich dich endlich, du Schweinehund“ - „In die Enge treiben“ - „Warum nicht?“ - „ja aber“

Die einzige Möglichkeit zur Beendigung derartiger Verfolger-Opfer-Retter-Spiele besteht darin, dass man sich aus dem Dreieck entfernt. „Sobald Sie am Haken hängen, auf irgendeine Aufforderung anspringen, müssen Sie das Spiel bis zum Ende mitspielen. Deshalb ist es entscheidend, dass Sie den Haken erkennen und nicht zubeißen.“<sup>90</sup> Voraussetzung dafür ist jedoch, dass man andere Streichelquellen hat. Eine Veränderung wird kaum passieren, wenn kein anderes Spiel zur Verfügung steht und die für die geplante Alternative nicht bewusst sind.

### 3. Die Skriptanalyse

Das **Bedürfnis nach Zeitstrukturierung** ist eines der drei Grundbedürfnisse, aus welchem heraus der Mensch seine Positionen oder Grundhaltungen zum Leben aufbaut.

Wie bereits angeführt, werden die Spiele dem Grundbedürfnis Zeitstrukturierung zugeordnet. Spiele weisen verdeckte Interaktionen auf, d.h. unter der Maske eines Gesprächsangebots geschieht nicht selten eine El-Ki-Interaktion, mit dem Ziel, das Ki des Partners zu besiegen. Es ist ein Spiel mit „gezinkten“ Karten, das zum Zweck hat, Partner abzuwerten, um sich selbst aufzuwerten, dem Partner Schuld, Scham, Angst, Mindergefühle anzuhängen, Verantwortung zu vermeiden oder abzuschieben, Forderungen oder Wünschen auszuweichen oder Kontakte zu vermeiden, aus dem Weg zu gehen. („Komm mir nicht zu nahe!“).

Das Bedürfnis nach Stimulierung trachtet nach anregenden und aufregenden Sinnesreizen, etwa durch Berühren, Hören, Sehen, Riechen oder Schmecken. Man könnte sagen, es handle sich hier um ein biologisches Bedürfnis. Bleiben Anregungen aus, versucht der Organismus sie durch Ersatzstimulationen zu befriedigen (siehe Extremsportarten).

Wir alle brauchen „Streicheleinheiten“ bzw. Zuwendung (strokes), dies ist zurückzuführen auf das Bedürfnis nach Anerkennung. BERNE sieht das ganze Leben als einen Austausch von Anerkennung. Wird das Bedürfnis nach Anerkennung nicht erfüllt, kann der Mensch auf die unterschiedlichste Art und Weise Zuwendung zu erzwingen trachten: durch Trotz, Wut, Ungehorsam, Beleidigungen, psychische oder somatische Symptome, ja sogar durch Verbrechen oder Selbstmord.

Nach der Geburt beginnt für den Säugling ein Wechselbad zwischen dem angenehmen Zustand des ‚Gestreichelt-Werdens‘ und dem unangenehmen Zustand des ‚Nicht-Gestreichelt-Werdens‘. Dieses Wechselbad ist für ihn umso entscheidender, da er den Zustand des ‚Nicht-Gestreichelt-Werdens‘ mit ‚Alleingelassen-Sein‘ gleichsetzt. Der Säugling kann zu diesem Zeitpunkt die Zu-

<sup>90</sup> vgl. HARRIS BJÖRK Amy/ HARRIS Thomas A.; Einmal o.k. – Immer o.k.; Reinbek 2001, 225f

sammenhänge noch nicht begreifen. Er befindet sich in einem ständigen für ihn unverständlichen Wechsel von angenehmen und unangenehmen Gefühlen. In dem Moment, wo es ihm gelingt, eine erste Regelmäßigkeit in diesen Zuteilungen von Zuneigung zu erkennen, beginnt er sich eine Lebensanschauung zurecht zu legen, denn in der Art und Weise, wie diese 3 Grundbedürfnisse (Stimulierung/ Anregung, Anerkennung/ Zuwendung und Zeitstrukturierung) in der frühen Kindheit befriedigt werden, wird die innere Grund(Lebens)einstellung festgelegt, die ein Mensch einnimmt:

#### Die 4 Grundeinstellungen des Lebens

- Ich bin o.k. – Du bist o.k.;
- Ich bin nicht o.k. – Du bist o.k.;
- Ich bin o.k. – Du bist nicht o.k.;
- Ich bin nicht o.k. – Du bist nicht o.k. <sup>91</sup>

Fanita ENGLISH setzt noch eine 5. Grundeinstellung hinzu:

- Ich bin o.k. – Du bist o.k. (realistisch)

Wie bereits dargelegt, entwickeln die Menschen bereits in ihrer frühen Kindheit jene Grundeinstellung, wie sie anderen Menschen begegnen bzw. mit sich selbst umgehen. Wie es dazu kommt, soll nachfolgend kurz beschrieben werden:

Der Grund dafür, dass Spiele so schwer aufzugeben sind, liegt darin, dass sie uns Streicheleinheiten verschaffen, unsere Stellung festigen, transaktionale „Rabattmarken“ bringen, Nähe verhindern, Zeit strukturieren oder alles auf einmal leisten. Die Ziele der Spiele sind darauf ausgerichtet, dass das Kind versichern kann: „Ich bin auch o.k.!“ „Den Sinn bekommen die Spiele, wenn man sie als Verteidigung der Lebenseinstellung „**Ich bin nicht o.k. – Du bist o.k.**“ sieht.“ <sup>92</sup> Diese Lebenseinstellung entwickelt sich beim Kleinkind, wenn es merkt, dass es abhängig ist von seinen Eltern. Die Mutter als Quelle der Nahrung, Wärme, Schutz etc., die durch ihr ‚Streicheln‘ für so viel Wohlbehagen sorgen kann, muss wohl gut (o.k.) sein. Hieraus entsteht eine Abhängigkeit, die von den meisten Eltern noch verstärkt oder auch vom Kind selbst entwickelt wird. „Mit fortschreitender Entwicklung seines Sinnesapparates schärft es seine Wahrnehmung für Hinweise, die ihm sagen, womit es seine Eltern erfreuen kann oder zumindest ihre Aufmerksamkeit gewinnen kann. [...] was es tun muß, um o.k. zu sein.“ <sup>93</sup>

„Du kannst o.k. sein, wenn ...“; „Laß-das-Botschaften“; „Tu-das-Botschaften“ gewinnen so Gestalt und „Ich kann o.k. sein, wenn ich auf Mutter höre“, wird zu der Tatsache einer Liebe, die an Bedingungen geknüpft ist. <sup>94</sup> Hierzu führt das Ehepaar HARRIS ein schönes Zitat der Sterbeforscherin Elisabeth KÜBLER-ROSS an:

„Die meisten von uns wurden nach dem Motto erzogen, ich liebe dich, wenn ... Ich liebe dich, wenn, wenn, wenn ... Ich liebe dich, wenn du gute Noten nach Hause bringst. Ich liebe dich, wenn du die Schule schaffst. Himmel, was würde ich dich lieben, wenn du das College absolvierst. Oh, wie würde ich dich lieben, wenn ich sagen könnte, mein Sohn ist Arzt. Und am Ende ... glauben wir buchstäblich, daß wir Liebe durch gutes Verhalten, durch Belohnungen oder durch irgendetwas anderes erkaufen können ... und dann heiraten sie jemanden, der sagt, ich liebe dich, wenn du mir einen Nerzmantel kaufst. Wenn wir die nächste Kindergeneration mit bedingungsloser Liebe großziehen würden, würden diese Kinder niemals Angst vor dem Leben oder vor dem Tod haben, und wir bräuchten auch keine Filme zu drehen und keine Bücher zu schreiben über Tod und Sterben.“<sup>95</sup>

<sup>91</sup> HARRIS 2004, 60ff

<sup>92</sup> HARRIS/ HARRIS 2001, 231

<sup>93</sup> HARRIS/ HARRIS 2001, 45

<sup>94</sup> HARRIS/ HARRIS 2001, 46

<sup>95</sup> KÜBLER-ROSS Elisabeth; To Live Until You Die; 1983, 19f; zit. in: HARRIS/ HARRIS 2001, 43

Auf der anderen Seite kommt es aber auch zu einer Einstellung: „was muss ich tun, um das Streicheln der o.k. Personen zu erreichen ...?“ Menschen mit einer Lebensanschauung **„Ich bin nicht o.k. – Du bist o.k.“** ziehen sich entweder zurück, da es als quälend empfunden wird von so vielen o.k.-Menschen umgeben zu sein, sie resignieren, zeigen eine depressive Haltung, da sie immer nur ihre Ohnmacht, ihr Kleinsein sehen: Sie sehen oft in sich selbst die Ursache des Misserfolges. Dies führt zur zweiten Orientierung dieser Menschen, sie halten Ausschau nach Personen mit starkem Eltern-Ich, da nur sie in der Lage sind, ihre Bedürfnis nach Streicheleinheiten zu erfüllen. Beide Varianten dieser Lebens-Drehbücher führen jedoch nicht zur Aufgabe der Einstellung **„Ich bin nicht o.k.“** und erlauben es somit nicht, glücklich zu werden.

Von dem Moment an, wo das Kleinkind anfängt zu laufen, sind die Eltern von der Pflicht entbunden, ihr Kind in der Gegend herum zu tragen. Das Kind vermisst von nun an nicht nur die Geborgenheit in den Armen der Eltern, sondern es muss auch immer häufiger Strafen auf sich nehmen, durch welche die Eltern versuchen, seinen Bewegungsspielraum einzuschränken. Da das Streicheln nun mehr und mehr ausbleibt, entdeckt das Kind allmählich die Lebensanschauung, dass auch der/ die andere, also nicht nur das ‚Ich‘, sondern auch das ‚Du‘ nicht o.k. sein kann. Es gelangt zur Lebensanschauung **„Ich bin nicht o.k. – Du bist nicht o.k.“**, die auf Dauer zur totalen Resignation und zu Destruktion führt. Die extremste Form dieser Resignation kann Selbstmord sein. Die Destruktion in Kombination mit einem Rückzug nach innen, führt zur schweren psychischen Erkrankung, richtet sich diese nach außen, kommt es zu Verbrechen.

Die Lebenseinstellung **„Ich bin o.k. – Du bist nicht o.k.“**, erwächst daraus, dass das Kind erfährt, dass die Eltern, bzw. zumindest ein Elternteil durch Strafmaßnahmen und sonstiges stark eingrenzendes Handeln das Kind in die Schranken setzt (auch schlägt und verletzt) und somit bei ihm ein Gefühl des „Du bist nicht o.k.“ hinterlässt. In dem Moment, wo das kleine Kind nicht von seinen Eltern „drangsaliert“ wird, merkt es, dass die Schmerzen nachlassen und Wunden verheilen. Somit wird das Alleinsein als angenehm empfunden und das Kind folgert daraus **„Ich bin o.k.“**, wenn ihr mich nur in Ruhe lasst. Die so entstandene Lebensanschauung bezeichnet HARRIS als die kriminelle Lebensanschauung.<sup>96</sup> „Das sind Menschen 'ohne Gewissen' und mit der Überzeugung, daß sie o.k. sind, egal, was sie tun, ... Die letzte Konsequenz dieser Anschauung ist Mord, der vom Mörder als gerechtfertigt empfunden wird...“ Derartige Menschen fühlen sich im Grunde anderen überlegen. Sie schätzen andere gering ein, weil sie nicht wie sie selbst sind. Sie misstrauen jedem, der ihnen überlegen sein könnte. Sie weigern sich aber auch nach innen zu schauen, denn schuld sind immer die anderen.

Dies führt uns zu der Lebenseinstellung **„Ich bin o.k. – Du bist o.k.“**- (realistisch): Anders als das **„Ich bin o.k. – Du bist o.k.“**- (symbiotisch), in welches wir als Säuglinge geboren werden. So lange die Bedürfnisse erfüllt werden, wir darin verweilen, kommt die Lebenseinstellung **„Ich bin o.k. – Du bist o.k.“**- (realistisch) – wie sie von Fanita ENGLISH eingeführt wurde - durch die Übernahme einer bewussten Entwicklung komplexer Gefühle (Verantwortungsgefühl, Solidarität, ...) zustande. Es ist die Haltung des Erwachsenen, der seine Grenzen und die Begrenztheit der anderen und des Lebens allgemein akzeptiert, ohne zu resignieren. Dieser Mensch baut auf einer gesunden Lebenseinstellung und Lebensplanung auf nach dem Motto **„Gelten und Geltenlassen“**. Hier gibt es keine Verlierer.<sup>97</sup>

<sup>96</sup> HARRIS 2004, 66

<sup>97</sup> HENNING/ PELZ 2002, 95

Das o.k. Gitter (o.k.-Korral) <sup>98</sup>

Du bist o.k.	
Sich zurückziehen, von anderen die Lösung erhoffen	Sich aktiv zuwenden, konstruktiver Umgang mit Problemen
Ich bin nicht o.k.	Ich bin o.k.
Steckenbleiben, destruktiv agieren	Den anderen oder das Problem loswerden wollen
Du bist nicht o.k.	

Im Alltag können sich in verschiedenen Bereichen durchaus unterschiedliche Grundeinstellungen zeigen. So kann ein Schüler sich z.B. in der Schule minderwertig und unterlegen fühlen (also dem Grundprinzip „Du bist o.k. – ich bin nicht o.k.“ folgen), im Verein, wo der Schüler bester Torschütze ist, fühlt er sich aber überlegen („Ich bin o.k. – du bist nicht o.k.“). Und in der Familie lebt er mit seinen Geschwistern vielleicht das Prinzip „Ich bin o.k. – du bist o.k.“.

Solange uns jedoch die ersten drei Grundeinstellungen nicht bewusst sind, ist es nur schwer möglich, sie zu verändern. Indem wir uns aber klarmachen, wie wir mit uns selbst oder auch anderen Menschen umgehen, bekommen wir die Möglichkeit, unsere Einstellung zu überprüfen und ggf. zu ändern.

Für den Umgang mit Konfliktsituationen, wo wir uns ja immer in derartigen Spielsituationen befinden, kommen in den meisten Fällen die drei Lebensgrundeinstellungen zum Tragen, in denen mindestens ein „nicht o.k.“ enthalten ist. Für eine konstruktive Konfliktbearbeitung hingegen ist eine win-win-Situation erstrebenswert:

Einteilung von Spielen nach der existentiellen Grundeinstellung (o.k.-Positionen) <sup>99</sup>		
Grundeinstellung	Ich bin o.k.	Ich bin nicht o.k.
<b>Du bist o.k.</b>	Gewinner-Spiele: Beide profitieren vom Umgang miteinander	Unterlegenheitsspiele: Ich verliere, weil andere gewinnen
<b>Du bist nicht o.k.</b>	Unterlegenheitsspiele: Ich gewinne auf Kosten anderer	Verlierer-Spiele: Beide haben den Schaden aus der Beziehung

In Anlehnung an FISHER/ BROWN <sup>100</sup> kann diese Einteilung ausgeweitet und weitere Aspekte der Konfliktaustragung einbezogen werden.

Ihr Verhalten	Kooperieren (Bemühen um Verständnis)	Verrat begehen (Kein Bemühen um Verständnis)
Mein Verhalten		
<b>Kooperieren (Bemühen um Verständnis)</b>	KK (win-win-Situation) Wir beide verstehen einander gut	KV (win-lose-Situation) Ich verstehe Sie gut, aber Sie verstehen mich nicht
<b>Verrat begehen (Kein Bemühen um Verständnis)</b>	VK (lose-win-Situation) Ich verstehe Sie nicht, aber Sie verstehen mich gut	VV (lose-lose-Situation) Wir verstehen einander nicht und sind deshalb bei der Lösung unserer Probleme wenig erfolgreich

<sup>98</sup> ERNST 1973 zit. in: HENNING/ PELZ 2002, 95

<sup>99</sup> HENNING/ PELZ 2002, 53

<sup>100</sup> FISHER Roger/ BROWN Scott; Gute Beziehungen; Frankfurt a.M./ New York 1989, 223ff

## 2.3 KONFLIKTTYPEN

Die Handlungsabsichten sind die Basis eines Konflikts und definieren den Konflikttyp. Wir kennen unterschiedliche Handlungsabsichten und damit auch unterschiedliche Konflikttypen:

### a. Verteilungskonflikte

Verteilungskonflikte kreisen um Dinge, die jemand haben oder nicht haben/ abgeben möchte, was jemand anderer hat, haben möchte oder eben gerade nicht haben möchte. Kriege resultieren aus Verteilungskonflikten. Im Schulhof oder auf der Straße kommt es zu Szenen, wo Schüler/innen andere Schüler/innen bedrängen z.B.:

„Ich will dein Handy (... den Ball, mehr Aufmerksamkeit, das Sagen in der Clique, ...)“ oder „Ich will nicht mehr mit dir geh'n und mache mit dir Schluss!“ „Du bist an allem schuld“, „Für die Niederlagen beim Fußballspiel kann ich nicht!“

### b. Zielkonflikte

Zielkonflikte entstehen, wenn Menschen unterschiedliche Zielvorstellungen verfolgen oder mit einander sich widersprechenden Zielen konfrontiert werden. Dies kann der Fall sein, wenn sie unterschiedliche Werte, Normen oder Einstellungen haben, die aufeinandertreffen.

Beispiele: In der Projektgruppe werden gegensätzliche Zielvorstellungen verfolgt. Dem einen ist dies wichtig, der anderen ist das wichtig. Beide sind davon überzeugt, ihr Punkt sei der wichtigste. Manchmal kommt es auch zu Situationen, wo wir von jemandem verlangen, er/ sie möge das tun und gleichzeitig wollen wir auch etwas anderes – Widersprechendes – von dieser Person. So wird von Schüler/innen verlangt, sie sollen selbständig arbeiten, aber das Handeln der Lehrkräfte ist nicht selten darauf ausgerichtet, dass Schüler/innen das tun, was ihnen auferlegt wird.

### c. Rollenkonflikte

Wir alle bekommen in unserem Leben unterschiedliche Rollen zugeschrieben, die wir entweder erfüllen wollen oder müssen. Mit der Annahme einer Rolle übernehmen wir Aufgaben und Zuständigkeiten. Gleichzeitig werden an uns aber auch Erwartungen, Rechte und Pflichten herangetragen. Wenn wir den an uns gestellten Anforderungen aus unserer Sicht oder der des anderen nicht gerecht werden, geraten wir in einen Konflikt.

Beispiele: Eine Person wird in ihrer Rolle nicht anerkannt oder eine Person kann sich mit der ihr zugeteilten Rolle nicht abfinden.

### d. Wahrnehmungskonflikte

Konflikte können auch dadurch entstehen, dass Personen eine unterschiedliche Wahrnehmung von etwas haben (Sachverhalt, Person oder Vorgang). Die unterschiedliche Sichtweise beruht auf dem individuellen Erfahrungsschatz, persönlichen Interessen und Bedürfnissen, oder mehr oder weniger starken emotionalen Bindungen. So sehen nicht selten Schüler/innen die erhaltene Note auf eine Schularbeit anders als die Lehrperson (Beurteilungskonflikt).

### e. Beziehungskonflikte

Bei Beziehungskonflikten steht die andere Person im Mittelpunkt, die wir nicht sehen oder sprichwörtlich nicht riechen können. Auf der Beziehungsebene wird transportiert, wie wir den anderen empfinden, betrachten und gleichzeitig von ihm betrachtet werden wollen.

Beziehungskonflikte sind oft schwierig, weil sie nicht direkt, sondern getarnt – unter anderem Deckmantel – ausgetragen werden. Sachverhalte werden hierbei in den Vordergrund geschoben, damit wird auf der „falschen Front“ gekämpft, was wiederum wenig zur „Konfliktlösung“ beiträgt. Wenn jetzt noch eine Kombination aus Sach- und Beziehungskonflikt im Spiel ist, soll sich noch einer auskennen. ...

Wenn auch diese Aufzählung unterschiedliche Aspekte von Konflikten darlegt, so ist in der Realität immer wieder zu beobachten, dass sich Konflikte vermischen, es auch zu Konfliktverschiebungen kommen kann, indem z.B. bestimmte Aspekte in den Vordergrund geschoben werden, obwohl die „wahren“ Gründe im Hintergrund „arbeiten“. Oder aber, dass von einem Konfliktaspekt zum anderen „gesurft“ wird.

Neben der Feststellung, dass es latente und manifeste Konflikte<sup>101</sup> geben kann, soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass GLASL zwischen zwei weiteren Konfliktaggregatzuständen unterscheidet: heißer und kalter Konflikt.<sup>102</sup> Menschen bevorzugen bestimmte Formen der Konfliktaustragung. Die einen mögen es heiß, sie ringen miteinander, bekämpfen oder befehlen sich offen, heftig und direkt. Andere sind da kühler, sie ziehen sich zurück, zeigen kaum Emotionen, ja man hat den Eindruck, sie resignieren, doch „hintenherum“ geht die Post ab und zwar durch Intrigen, falsche Gerüchte, Abwertungen in Abwesenheit des Gegners usw. Während bei heißen Konflikten Kommunikation stattfindet, die Begegnung mit der gegnerischen Partei gesucht wird, wird die Kommunikation beim kalten Konflikt eingefroren oder auf das unvermeidliche formelle Mindestmaß begrenzt. Direkte Begegnungen finden nicht mehr statt.

Eine weitere Unterscheidung wäre jene von symmetrischen und asymmetrischen Konflikten.<sup>103</sup> Diese Differenzierung zielt auf die Stärke und/ oder Gleichberechtigung der Konfliktparteien. Symmetrisch wäre etwa ein Konflikt, in dem die Voraussetzungen, Mittel und Kontexte der Konfliktparteien identisch sind. Das Ausmaß der Abweichung von diesem Idealzustand würde den Grad der Asymmetrie verdeutlichen.

## 2.4 FUNKTIONEN DES KONFLIKTS

Die Funktionalität bzw. Dysfunktionalität von Konflikten wird unterschiedlich eingeschätzt. Vier Positionen lassen sich idealtypisch skizzieren.<sup>104</sup>

### 1. Konflikt als pathologische Erscheinung

Soziale Konflikte werden ausschließlich negativ eingeschätzt. Der Konflikt wird auf psychologische oder semantische Probleme reduziert und stellt im Prinzip eine pathologische Erscheinung dar, welche die soziale Ordnung bedroht und entsprechend mit starren Ordnungs- und Hierarchiestrukturen zu bekämpfen ist.

### 2. Konflikt als Dysfunktion

Der Konflikt wird zwar als Produkt gesellschaftlicher Strukturen betrachtet, er stellt aber letztlich eine Dysfunktion dar, weil er auf das schlechte Funktionieren oder eine Störung von an sich effizienten Strukturen hinweist.

Auch hier wird der Konflikt wesentlich negativ eingeschätzt, weil er eine störende Abweichung von einem Idealzustand darstellt.

<sup>101</sup> vgl. GLASL 2004, 56

<sup>102</sup> vgl. GLASL 2004, 77ff; sowie GLASL Friedrich; Interventionsmöglichkeiten für heiße und kalte Konflikte immikro- und makrosozialen Bereich; in: METHA Gerda/ RÜCKERT Klaus (Hg.); Mediation und Demokratie; Heidelberg 2003b, 284ff

<sup>103</sup> BONACKER Thorsten/ IMBUSCH Peter; Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden; in: IMBUSCH Peter/ ZOLL Ralf (Hg.); Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen; Opladen 1996, 67

<sup>104</sup> BONACKER/ IMBUSCH 1996, 71f



### 3. Die integrative Funktion von Konflikten

Anders als beispielsweise in eher konservativen Gesellschaftstheorien, die auf Ordnung bedacht sind, sehen andere sozialwissenschaftliche Theorieansätze Konflikte als ein normales Phänomen von Gesellschaften und weisen auf ihre positiven sozialisatorischen bzw. systemintegrativen Funktionen hin.

### 4. Konflikt als Förderer des sozialen Wandels

Darüber hinaus schreiben einige Theorieansätze Konflikten gänzlich produktive Funktionen zu und betrachten sie als Auslöser bzw. Förderer sozialen Wandels. Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Positionen, wo der Konflikt als Resultat des Wandels angesehen wird, ist hier der Wandel eine Funktion des Konflikts. In diesem Sinne weist etwa DAHRENDORF sozialen Konflikten fast uneingeschränkt eine positive Rolle zu. Für ihn ist geregelter Konflikt gleichbedeutend mit Freiheit. Für MARX und ENGELS waren soziale Konflikte (im Sinne von Klassenkämpfen) gar das zentrale vorwärtstreibende Element in der Geschichte.

## 2.5 MÖGLICHE BEDINGUNGEN FÜR EINE ESKALATION VON KONFLIKTEN

### 1. Verhaltensbeschränkung durch räumliche Verhältnisse

In beengten räumlichen Verhältnissen nimmt bei steigender Kontaktdichte auch die Wahrscheinlichkeit zu, dass persönliche Interessen und Bedürfnisse berührt, gar eingeschränkt werden. So ist die Chance größer, dass in einem kleinen Klassenzimmer mit vielen Schüler/innen Konflikte ausbrechen, als in einem großen Raum mit wenigen Personen. Auch werden sich die Eltern freuen, wenn die Kinder lustig sind und fleißig auf ihren Musikinstrumenten üben, jedoch wird dieses Gefühl rasch ins Negative umschlagen, wenn der Vater oder die Mutter am Schreibtisch Ruhe benötigt, um eine dringende Arbeit fertig stellen zu können.

### 2. Verhaltensbeschränkung durch geringe Verfügbarkeit über Mittel

Wenn sich zwei oder mehr Personen um den ausschließlichen Besitz oder Gebrauch von Mitteln bemühen, ist ein Konflikt zwischen ihnen sehr naheliegend. Dies zeigt sich fast tagtäglich im Schulbus, wenn z.B. bestimmte Sitzplätze durch die „falschen“ Personen „besetzt“ werden. Diese Situation wird insbesondere dann verschärft, wenn im Bus bei unverändertem Platzangebot noch mehr Schüler/innen mitfahren wollen/ müssen (oder wenn bei gleicher Personenzahl die Ressourcen schrumpfen – kleinerer Bus, ein Bus weniger).

### 3. Verhaltensbeschränkungen durch Normen

In Schulen, wie in anderen Institutionen und größeren Organisationen, ist es notwendig, für die Regelung des Alltags bestimmte Vorschriften und Normen einzuführen. In der Regel dienen derartige Regelungen dem reibungslosen Ablauf und werden zum Schutze der Schüler/innen erlassen, z.B. Laufverbot in den Schulgängen, ... Nicht selten aber werden diese Regelungen von den Jugendlichen als zu starke Reglementierung wahrgenommen, die zu Frustrationen führen, die wiederum zu Handlungen führen, die vom Lehrpersonal meist als nicht normenadäquat eingestuft werden, was wiederum zu Sanktionen führt, etc, etc, etc ...



## 2.6 KONFLIKTVERLAUF

GLASL<sup>105</sup> gibt eine bildhafte Beschreibung dessen wieder, wie sich seelische Faktoren in sozialen Konflikten bemerkbar machen können:

Konflikte üben auf die meisten Menschen eine Wirkung aus wie ein Fluss im Gebirge: Wir geraten in den Strudel der Konfliktereignisse und merken plötzlich, wie uns eine Macht mitzureißen droht. Wir müssen all unsere Sinne wach halten und sehr überlegt handeln, damit wir uns nicht in eine Dynamik des Geschehens weiter verstricken, die über unsere Kräfte geht. Wie ist diese Wirkung der Konflikte zu erklären? (...)

Konflikte beeinträchtigen unsere Wahrnehmungsfähigkeit und unser Denk- und Vorstellungsleben so sehr, dass wir im Lauf der Ereignisse die Dinge in uns und um uns herum nicht mehr richtig sehen. Es ist so, als würde sich unser Auge immer mehr trüben; unsere Sicht auf uns und die gegnerischen Menschen im Konflikt, auf die Probleme und Geschehnisse wird geschmälert, verzerrt und völlig einseitig. Unser Denk- und Vorstellungsleben folgt Zwängen, derer wir uns nicht hinreichend bewusst sind.

Auch unser Gefühlsleben wird stark beeinträchtigt. Wir werden zunächst sehr hin und her gerissen zwischen Verstehen und Ablehnung, Sympathie und Antipathie; bis sich dann starke Gefühle und Emotionen ausbreiten und fixieren, von denen wir uns später nur ganz schwer lösen können. Sie setzen sich in uns fest und gewinnen ein Eigenleben.

Ähnlich auffällig sind die Veränderungen in unserem Willensleben. Wir werden einseitig auf unsere vermeintlichen Interessen fixiert; mit jeder Aktion und Reaktion im Zuge der Konfliktaustragung werden in uns solche Seiten angesprochen, derer wir uns im Großen und Ganzen gar nicht bewusst sind. Wir können dann zu unserem Erstaunen feststellen, dass wir imstande sind zu hassen, wie wir es von uns nicht für möglich gehalten haben. Und dass sich in unseren Aktionen Dinge entladen, die nicht zu unseren besten menschlichen Absichten gehören und die mit unseren sonstigen sittlichen Auffassungen nicht zusammenpassen.

All diese Veränderungen und Beeinträchtigungen wirken zusammen. Sie beeinflussen einander, verstärken sich gegenseitig und führen dazu, dass wir auf diese Weise die Kontrolle über uns selbst verlieren. Dies drückt sich dann in unserem äußeren Verhalten aus: Es wird aggressiver, zerstörerischer. Wir lösen durch Wort und Tat Wirkungen aus, die wir zumeist so gar nicht gewollt hätten.

Und all dies bewirkt nur, dass auch unsere Gegenparteien im Konflikt zu mehr Gewalt greifen, dass auch sie starrer und rücksichtsloser werden und uns noch mehr ärgern, reizen und bedrängen. Dadurch steigern wir einander in eine Eskalation des Konfliktes, die zuletzt so intensiv werden kann, dass wir uns dem Konflikt völlig ausgeliefert fühlen. (...)

Im Laufe des Konfliktes beginnen wir, die Welt anders zu sehen und zu verstehen. Unser Blick verengt sich.

Selektive Aufmerksamkeit: Manche Dinge sehen wir besonders scharf, andere übersehen wir. (...) Nach und nach wird unsere Wahrnehmung also gefiltert und verzerrt.

Eine besondere Form dieser selektiven Aufmerksamkeit ist eine auffällige Einengung unserer Raum- und Zeitperspektiven. Wir tun uns immer schwerer, viele und komplexe Dinge aufzunehmen, bei denen die Zusammenhänge recht kompliziert sind. Wir simplifizieren und reduzieren die Wirklichkeit zu einer einfachen und überschaubaren Konstruktion unserer Wirklichkeit. (...)

Genau so werden der Konfliktstoff und die Konfliktgeschehnisse einseitig und verzerrt wahrgenommen: Wir registrieren gar nicht, um welche Streitgegenstände es dem Gegner geht, weil wir nur unsere eigenen Konfliktpunkte im Kopf haben.

---

<sup>105</sup> GLASL 2004, 39 ff

Wie unterschiedlich die emotionalen „Tiefgänge“ in Konflikten auch sein mögen, Konflikte laufen in aller Regel immer nach einem ähnlichen Schema ab:

### **1. Ein Konflikt macht sich bemerkbar**

Konfliktsymptome machen sich als sogenannte „negative oder ungute Körperempfindungen“ (z.B. Kribbeln im Bauch, Hitzeausbruch oder körperliche Unruhe) bemerkbar. Auch beim Gegenüber gibt es ähnliche Anzeichen, die auf einen sich anbahnenden Konflikt hinweisen. Es fallen Worte, die Anstoß zur Vorsicht oder Erregung geben, ebenso passt der Ton nicht mehr.

### **2. Wer ist schuld?**

Nach dem Motto: „Schuld sind immer die anderen“ wird in der Regel das Gegenüber bzw. sein Umfeld ins Visier genommen: Wer ist schuld? Nehmen wir hierzu ein Beispiel: „ein Schüler kommt zu spät zur Schule“. Glaubt die Lehrerin bei dem Schüler liege mangelnder Wille vor, pünktlich sein zu wollen, wird ihm die Schuld zugeschrieben. Vermutet die Lehrerin jedoch der Schüler sei mit dem Bus im Stau steckengeblieben o.ä., so ist dies eine umweltbedingte Zuschreibung. Umweltbedingte Ursachen werden eher verziehen. In dem Fall steigen wir mit einem geringeren Erregungsniveau ein.

Wird die gegnerische Partei für das Geschehen verantwortlich gemacht, fühlt man sich selbst eher im Recht, ist die Bereitschaft einzulenken geringer und das Erregungsniveau höher, womit die Handlungsbereitschaft steigt.

### **3. Grundmuster werden aktiviert**

In früher Kindheit haben wir Einstellungen/ Grundmuster erworben, wie wir auf Konfliktsituationen reagieren. Diese Einstellungen/ Grundmuster wurden im Laufe des Lebens durch Erfahrungen immer wieder modifiziert. Je stärker ein Konflikt uns emotional ergreift, umso weniger wir uns unter Kontrolle haben, umso „ursprünglicher“ reagieren wir. Die von Virginia SATIR angeführten Kommunikationsrichtungen - Angreifen, Rationalisieren, Beschwichtigen, Ablenken, Verstehen - können hier exemplarisch zur Verdeutlichung angeführt werden, wie unterschiedlich Menschen in Stresssituationen reagieren können.

### **4. Rein in den Konflikt**

Die Auseinandersetzung nimmt entsprechend vorherrschender Einstellungsmuster ihren Lauf. Nicht selten eskaliert die Situation stufenweise (siehe 9 Eskalationsstufen nach GLASL). Prägnant ist die weitere Eskalation von „Wir haben einen Konflikt“ zu „Der Konflikt hat uns“. Hierbei nimmt die Selbststeuerung drastisch ab und ein reaktives, ja fast instinktives Verhalten leitet die Personen in zunehmendem Maße.

### **5. Wer zuletzt lacht ...**

Nach Abschluss des Konflikts wird eine Rückschau auf das Konfliktergebnis und -handeln gemacht. Sind wir zufrieden, ist der Konflikt für uns erledigt, und wir haben eine positive Erfahrung (wie auch immer die ist) in Bezug auf unser Konflikthandeln gemacht. Sind wir unzufrieden, dann haben wir mit unserem Gegner „noch eine Rechnung offen“, die uns oft keine Ruhe lässt („offene Gestalt“/ „unerledigtes Geschäft“), was nicht selten zum nächsten Konflikt führt. Unzufrieden kann aber auch heißen, dass wir – wieder zur Raison gekommen – finden, dass wir etwas übertrieben gehandelt haben, und dies kann dann dazu führen, dass wir die gegnerische Partei aufsuchen und uns z.B. entschuldigen.

### **2.6.1 Die Neun Stufen der Konflikteskalation nach GLASL**

Das Eskalationsmodell von GLASL<sup>106</sup> unterscheidet neun Eskalationsstufen. Mit dem Betreten des nächsten Gewaltniveaus wird das eigene Verhalten und das des Gegners/ der Gegnerin weiter eingengt, weil bestimmte Handlungsalternativen ausgeschlossen werden. Der Übergang von Stufe zu Stufe kann auch als das Abgleiten von einem Regressionsniveau zu einem noch niedrigeren dargestellt werden. Die Konfliktparteien lassen sich danach von Denkgewohnheiten, von Gefühlen und Stimmungen sowie von Motiven und Zielen leiten, die nicht dem Grad ihrer wirklichen Reife entsprechen, sondern sie sind Rückgriffe auf bereits durchlebte und „überwundene“ Phasen in der Reifung.

#### **1. Verhärtung:**

Die Standpunkte verhärten sich und prallen aufeinander. Das Bewusstsein bevorstehender Spannungen führt zu Verkrampfungen. Trotzdem besteht noch die Überzeugung, dass die Spannungen durch Gespräche lösbar sind. Noch keine starren Parteien oder Lager.

#### **2. Debatte/ Polemik:**

Es findet eine Polarisierung im Denken, Fühlen und Wollen statt. Es entsteht ein Schwarz-Weiß-Denken und eine Sichtweise von Überlegenheit und Unterlegenheit.

#### **3. Taten statt Worte:**

Die Überzeugung, dass „Reden nichts mehr hilft“, gewinnt an Bedeutung und man verfolgt eine Strategie der vollendeten Tatsachen. Das Einfühlungsvermögen geht verloren, die Gefahr von Fehlinterpretationen wächst. Konkurrenzverhalten überwiegt den Willen zur Kooperation.

#### **4. Images/ Koalitionen:**

Die „Gerüchte-Küche“ kocht, Stereotypen und Klischees werden aufgebaut. Die Parteien manövrieren sich gegenseitig in negative Rollen und bekämpfen sich. Es findet eine Werbung um Anhänger statt.

#### **5. Gesichtsverlust:**

Es kommt zu öffentlichen und direkten (verbotenen) Angriffen, die auf den Gesichtsverlust des Gegners zielen.

#### **6. Drohstrategien:**

Drohungen und Gegendrohungen nehmen zu. Parteien manövrieren sich selbst in Handlungs-zwang. Durch das Aufstellen von Ultimaten wird die Konflikteskalation beschleunigt.

#### **7. Begrenzte Vernichtungsschläge:**

Der Gegner wird nicht mehr als Mensch gesehen. Begrenzte Vernichtungsschläge werden als „passende“ Antwort durchgeführt. Umkehrung der Werte: ein relativ kleiner eigener Schaden wird bereits als Gewinn bewertet.

#### **8. Zersplitterung:**

Die Zerstörung und Auflösung des feindlichen Systems wird als Ziel intensiv verfolgt.

#### **9. Gemeinsam in den Abgrund:**

Es kommt zur totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück. Die Vernichtung des Gegners zum Preis der Selbstvernichtung wird in Kauf genommen.

---

<sup>106</sup> GLASL 2004, 233 ff.

Die 9 Eskalationsstufen im Überblick	
1) Verhärtung	Man merkt, dass irgendetwas nicht stimmt. Es wird aber noch nicht angesprochen.
2) Offener Streit	Der Konflikt kommt auf den Tisch. Dabei kann es lautstark zugehen.
3) Taten statt Worte	Durch größer werdende Spannungen fällt es schwerer, den Konflikt anzusprechen. Es werden vollendete Tatsachen geschaffen. Körperliche Krankheitssymptome können auftreten.
4) Images - Koalitionen	Zur psychischen Entlastung und zur Vermeidung des eigenen Gesichtsverlusts werden Verbündete gesucht. Dritte können so ungewollt verwickelt werden.
5) Gesichtsverlust	Es wird geplant, wie der Gegner unter Druck gesetzt werden kann, wie man sich vor möglichen Angriffen schützt und wie man ihm einen Gesichtsverlust zufügen kann.
6) Drohstrategien	Der Konflikt wird zum alles beherrschenden Thema. Die Kooperationsbereitschaft reduziert sich immer mehr und es folgen Überlegungen, wie man dem Gegner „so richtig eins auswischen“ kann. Der Auslöser des Konflikts ist nicht mehr so bedeutend und tritt in den Hintergrund.
7) Begrenzte Gewalt	Konfliktparteien neigen zu verzerrten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern. Dem Gegner werden schlimmere Absichten unterstellt, als man selber hat. Die Drohstrategien werden nun (teilweise) umgesetzt.
8) Zersplitterung	Offene Sabotage und Behinderung der gegnerischen Ziele. Massive Angriffe auf Personen der Gegenpartei, auch gegen tatsächliche oder vermeintliche Verbündete.
9) Gemeinsam in den Abgrund	Alles Bestreben richtet sich auf die psychische (oder auch physische), berufliche oder gesellschaftliche Zerstörung des Gegners, ohne Rücksicht auf eigene Verluste.

### 2.6.2 Spektrum der Drittparteiinterventionen

Mit jeder der oben angeführten Eskalationsstufen kann eine bestimmte Interventionsmethode in Verbindung gebracht werden. Die nachfolgende Abstufungstabelle<sup>107</sup> zeigt, dass nicht jede Vorgehensweise für jeden Konflikt geeignet ist, es gibt keine Interventionsform als Allheilmittel, weshalb es sich lohnt vor jeder Intervention zu überlegen, welche Form wohl angemessen ist. Während bei den ersten drei Stufen noch auf eine Drittperson verzichtet werden kann und die Konfliktparteien in einem konstruktiven und wohlwollenden Gespräch ohne „fremde Hilfe“ ihren Konflikt bearbeiten können, wird dies mit zunehmender Eskalation immer schwieriger.

<b>Stufe 1 - 3</b> Moderation, Supervision, Facilitating	Die Streitenden können unter Anleitung in einem gemeinsamen Gespräch selber ihre Lösung finden. Es geht um das Initiieren und Stimulieren der vorhandenen „Selbstheilungskräfte“.
<b>Stufe 3 - 5</b> Prozesskonsultation, Prozessbegleitung	Mit Hilfe von Prozessbegleiter/innen wird an den verzerrten und bereits fixierten Perzeptionen und Haltungen der Konfliktparteien sowie an ihren Rollen- und Beziehungsmustern gearbeitet.
<b>Stufe 4 - 6</b> Soziotherapeutische Prozessbegleitung	Es geht um das Auflösen pathologisch deformierter und fixierter Einstellungen und der daraus folgenden Beziehungs- und Rollenmuster. Die Drittpartei baut eine intensive Vertrauensbeziehung zu den verschiedenen Konfliktparteien auf.
<b>Stufe 5 - 7</b> Klassische Vermittlung, Mediation	Hier wird zuerst für eine Deeskalation gesorgt. Anschließend werden einvernehmliche und eigenverantwortliche Lösungen erarbeitet. Die Drittpartei wirkt als Puffer zwischen den Konfliktparteien und sorgt für den Ablauf, nicht für den Inhalt.
<b>Stufe 6 - 8</b> Fakultative oder obligatorische Schiedsverfahren, Gerichtsverfahren	Hier wird die Verantwortung abgegeben, da die Streitenden zu keiner eigenverantwortlichen Lösung gelangen. Eine neutrale Stelle entscheidet.
<b>Stufe 6 - 9</b> Machteingriff	Die Eigenverantwortlichkeit der Lösungssuche ist nicht mehr gegeben und auch nicht gewollt. Eine „starke Hand“ entscheidet zwischen richtig und falsch, Recht und Unrecht, Schuld und Unschuld.

<sup>107</sup> GLASL Friedrich; Das Anwendungsspektrum unterschiedlicher Mediationsformen: Ein kontingenztheoretisches Modell; in: METHA Gerda/ RÜCKERT Klaus (Hg.); Mediation und Demokratie; Heidelberg 2003a, 107ff

### 3.

## AUF DER SUCHE NACH EINER KONSTRUKTIVEN KONFLIKTBEARBEITUNG

### 3.1

#### FORMEN DES UMGANGS MIT KONFLIKTEN <sup>108</sup>

##### a. Konfliktlösung

Menschen, die eine Konfliktlösung vor Augen haben, schwebt ein definitives Ende des Konflikts als Hauptziel vor. Sie streben die (Wieder-)Herstellung eines spannungs- und reibungsfreien Zustandes an, in dem die Konfliktpartner ihre Ziele auf gegenseitig zugestandenem Wegen weiter verfolgen können oder auf Teile ihrer ursprünglichen Ziele verzichtet haben bzw. Missverständnisse und gegenseitige Fehlwahrnehmungen in Bezug auf diese Ziele aufklären konnten.

##### b. Konfliktprävention

Versteht man soziale Konflikte vor allem als Störung funktionaler Abläufe (PARSONS) wäre ein sinnvolles Ziel, vorbeugende Strukturen und Regeln aufzubauen, die das Ausbrechen von Konflikten verhindern würden. Begreift man jedoch Konflikt als etwas Natürliches, so geht es eigentlich nicht darum, Konflikte im Vorfeld zu vermeiden, also um Konfliktprävention, sondern vielmehr um Gewaltprävention, denn „mehr Konflikte wagen“ wäre eine durchaus sinnvolle Strategie der Gewaltvermeidung.

##### c. Konfliktbearbeitung

Der Versuch, einen Ausweg aus dem Irrgarten der Gefühle und Positionen zu finden, kennzeichnet den Weg der Konfliktbearbeitung. Hierzu können sogenannte „Dritte“ (z.B. Mediator/innen, Konfliktberater/innen, Konfliktmanager/innen oder Supervisor/innen) beigezogen werden, um den Konfliktparteien beizustehen. Von Konfliktbearbeitung kann auch gesprochen werden, wenn Konfliktparteien in der Schlussphase eines Konflikts nach einer für beide Seiten erträglichen Art und Weise der Konfliktbeendigung oder -bereinigung suchen, oder wenn sie einen weiter zurückliegenden, nicht mehr akuten, aber historisch bzw. lebensgeschichtlich und/oder perspektivisch gleichwohl bedeutsamen Konflikt für sich - gelegentlich auch miteinander - aufarbeiten, um daraus zu lernen oder zukünftigen neuen gewaltsamen Zuspitzungen vorzubeugen.

##### d. Konfliktaustragung

Im Gegensatz zur Konfliktvermeidung geht die Konfliktaustragung grundsätzlich davon aus, dass es wichtig ist, dass Konflikte ausgetragen werden: raus damit! Die Annahme dabei beruht auf einem psychodynamischen Verständnis von Konflikt, demzufolge nicht ausgetragene (oder nicht bearbeitete) Konflikte in Varianten oder unterschiedlichen „Verkleidungen“ immer wiederkehren, solange bis sich die soziale Formation entweder aufgelöst hat oder durch eine endlich doch erfolgende Konfliktaustragung ein neues Beziehungsgefüge und ein neues Beziehungsniveau erreicht worden ist. Von konstruktiver Konfliktaustragung spricht man nicht erst dann, wenn entsprechende äußerlich sichtbare Wirkungen nachweisbar sind, sondern „prozessorientiert“ bereits dann, wenn im Verlauf der Konfliktaustragung Haltungen angenommen werden, die eine konstruktive Grundausrichtung aufweisen.

---

<sup>108</sup> vgl. MARINGER Eva/ STEINWEG Reiner; Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionalisierten Konflikten; Berlin 1997, 10 ff

Damit eine konstruktive Konfliktbearbeitung möglich wird, gilt es grundsätzliche Anforderungen zu berücksichtigen: <sup>109</sup>

Während traditionelle Methoden des Konflikthandelns in die Richtung ...

- Ignorieren, Bagatellisieren, Verdecken
- Zwangs-, Einschüchterungs- und Drohstrategien
- Ankündigung von Sanktionen
- Androhung und Einsatz von Gewalt
- Appell an ethische Werte und Überzeugungen
- Trennung der Konfliktparteien

... gehen, gilt es für die konstruktive Konfliktbearbeitung auf andere Elemente des Umgangs mit Konflikten zurückzugreifen:

- die grundsätzliche Sichtweise für Konfliktlösungen ändern
- auf Androhung und Einsatz von Gewalt verzichten
- die eigene Wahrnehmung nicht als die alleinig richtige vertreten
- wenn nötig: eine Drittpartei einbeziehen
- gemeinsame Gespräche statt vollendete Tatsachen
- Lösungen an den Interessen aller Beteiligten und denen, die die Folgen zu tragen haben, orientieren

Damit werden eine Reihe prinzipieller Prämissen entscheidend:

**a. Die grundsätzliche Sichtweise für Konfliktlösungen ändern:**

Konflikte sollten nicht unter dem Aspekt von eigenem Gewinn und gegnerischem Verlust betrachtet, sondern unter dem des anzustrebenden gemeinsamen Gewinns gesehen werden. D.h. der Konflikt wird von Anfang an mit dem Ziel ausgetragen, dass beide Konfliktparteien ihre Ziele partiell erreichen können.

**b. Auf Androhung und Einsatz von Gewalt verzichten:**

Die herkömmlichen Kommunikationsmuster der Drohung und Beschuldigung müssen abgelöst werden durch kooperative Muster des Verstehens und Erklärens. Eine unabdingbare Voraussetzung für eine Deeskalierung und eine konstruktive Konfliktlösung ist es, keine Gewalt anzudrohen oder anzuwenden.

**c. Die eigene Wahrnehmung nicht als die alleinig richtige vertreten:**

Da die Einschränkung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit ein typisches Kennzeichen von eskalierenden Konflikten ist, ist es notwendig, die eigene Wahrnehmung und damit auch verbunden die Interpretation der Ereignisse nicht absolut zu setzen, sondern einer Überprüfung und Korrektur zu unterwerfen und damit auch die eigenen Anteile am Konflikt zu erkennen. Die Bereitschaft hierfür ist bereits ein wichtiger Schritt zur Anerkennung von Rechten der anderen Konfliktpartei.

**d. Eine Drittpartei einbeziehen:**

Die Überprüfung der Wahrnehmung kann am ehesten durch die Einbeziehung einer unabhängigen Drittpartei geschehen. Diese kann als Vertrauensinstanz für beide Seiten dazu beitragen, eine gemeinsame Sicht der Dinge zu erreichen. Voraussetzung hierzu ist der Wille zu einer kooperativen Lösung.

<sup>109</sup> GUGEL Günther/ JÄGER Uli; Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln; Tübingen 1995, 76 ff

**e. Gemeinsame Gespräche statt vollendete Tatsachen:**

Die Schaffung von Tatsachen wirkt sich auf den weiteren Konfliktverlauf in der Regel eskalierend aus, da die Gegenseite diese nicht ohne Gesichtverlust hinnehmen kann. Um gemeinsame Gespräche realisieren zu können, sind in bestimmten Situationen Vorgespräche notwendig. Sie dienen dazu, den Weg für solche Verhandlungen zu ebnen und haben den Vorteil, vom Druck des Erfolgs entlastet zu sein. Gemeinsame Gespräche können in vielerlei Formen geführt werden (z.B. „Runder Tisch“).

**f. Lösungen an den Interessen aller Beteiligten und denen, die die Folgen zu tragen haben, orientieren:**

Konfliktlösungen dürfen nicht durch die Interessen der stärkeren Partei diktiert werden. Sie müssen so geartet sein, dass sie möglichst allen Parteien Vorteile verschaffen und damit nicht wiederum Ausgangspunkt für neue Konflikte sind. Darüber hinaus haben sie auch einen Beitrag zum Abbau von struktureller Gewalt zu leisten und müssen sich an ethischen Maßstäben messen lassen. Angestrebt wird eine rationale Konfliktaustragung anstelle einer unkontrollierten Konflikteskalation.

Der Umgang mit Konflikten sieht je nach Konfliktyp und Konfliktebene sehr verschieden aus. Allen friedenspädagogisch relevanten Umgangs- und Lösungsmethoden ist gemein, dass sie bewusst auf den Einsatz von Gewalt und Drohstrategien verzichten und stattdessen auf der Verhandlungs- und Kooperationsebene eine Lösung anstreben. Hierfür liegen zahlreiche Erfahrungen vor, die immer wieder in Handlungsanweisungen umgemünzt wurden.

**EXKURS: Die Harvard Methode** <sup>110</sup>

Durch die Anwendung der Harvard-Methode können nicht nur unterschiedliche Positionen durch Verhandeln überwunden werden, sie hilft auch aus verfahrensten Situationen herauszukommen. Die Methode nennt sich „Sachbezogenes Verhandeln“.

Leicht mischen sich persönliche Beziehungen der Verhandelnden mit den anstehenden Problemen. Daher gilt es: sich in die Lage des anderen zu versetzen, die Absichten des anderen niemals aus den eigenen Befürchtungen abzuleiten, die Schuld an den eigenen Problemen nicht dem anderen zuzuschieben, über die Vorstellungen beider Seiten zu sprechen, die Gegenseite am Ergebnis zu beteiligen, die Vorschläge auch auf das Wertesystem des anderen abzustimmen, die eigenen und fremden Emotionen zu erkennen, zu verstehen und auszusprechen, der Gegenseite zu gestatten, Dampf abzulassen, auf emotionale Ausbrüche nicht zu reagieren und symbolische Gesten zu nutzen. Für den Kommunikationsprozess gilt: aufmerksam zuhören, Rückmeldungen geben über das, was gesagt wurde, so zu sprechen, dass man verstanden wird, über sich selbst reden und nicht über die Gegenseite, mit einer bestimmten Absicht sprechen.

**1. Auf Interessen konzentrieren und nicht auf Positionen**

Um vernünftige Ergebnisse zu erzielen, muss man Interessen und nicht die Positionen in Einklang bringen. Denn jedes Problem wird durch Interessen bestimmt. Und auch hinter gegensätzlichen Positionen liegen gemeinsame, ausgleichbare als auch sich widersprechende Interessen. Diese findet man heraus mit „Warum- und Warum nicht- Fragen“. Es ist sinnvoll, über die Interessen eine Liste zu erstellen. Jedoch müssen die einzelnen Interessen verdeutlicht werden. In dieser Verhandlung über Interessen sollte man bestimmt aber flexibel auftreten, nach vorne und nicht nach rückwärts schauen, in der Sache 'hart' aber zu den beteiligten Menschen 'sanft' sein.

<sup>110</sup> vgl. FISHER Roger/ URY William/ PATTON Bruce; Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln; Frankfurt/ New York 1995, 32 ff



## 2. Entscheidungsmöglichkeiten entwickeln zum beiderseitigen Vorteil

Hierzu gibt es einige Rezepte: Bei der Entwicklung von Vorstellungen über Entscheidungsmöglichkeiten - etwa in einem Brainstorming - auf Beurteilungen verzichten, aber die Gegenseite mit einbeziehen. Die Sache sollte vom Standpunkt verschiedener Experten aus betrachtet werden. Für beide Seiten ist nach Vorteilen zu suchen, in dem die gemeinsamen Interessen herausgefunden und unterschiedliche Interessen verschmolzen werden. Wichtig ist, dass die Hauptanliegen klar sind. Drohungen helfen nicht, aber eine Erleichterung der Entscheidung für die Gegenseite fördert das Verständnis.

## 3. Anwendung objektiver Kriterien

Bloße Willensentscheidungen kommen in der Regel teuer. Sachbezogenes Verhandeln bringt auf gütliche und wirkungsvolle Weise vernünftige Übereinkünfte zustande. Jeder Streitfall sollte zur gemeinsamen Sache umfunktioniert werden, indem objektive Kriterien angewandt werden. Über diese einigt man sich zuerst auf einer prinzipiellen Ebene. Dann sollte vernünftig argumentiert und nicht auf irgendwelchen Druck nachgegeben werden. Faire Kriterien sind: früher gelöste Fälle, wissenschaftliche Gutachten, Auswirkungen, moralische Kriterien, Tradition und Gegenseitigkeit.

## 4. Und wenn die anderen nicht mitspielen

Dann verwendet man das so genannte Verhandlungs-Judo: Die Gegenseite wird zur Kritik und zu Ratschlägen gegenüber den eigenen Vorstellungen eingeladen. Etwa mit: Korrigieren Sie mich, wenn etwas falsch ist. Wir erkennen durchaus an, was Sie für uns getan haben. Alles, was wir wollen, ist Fairness. Kann ich Ihnen einige Fragen über die mir zugänglichen Fakten stellen? Auf Grund welcher Kriterien haben Sie das gemacht? Wir wollen einmal sehen, ob ich Sie richtig verstehe. Ich möchte Sie auf Schwierigkeiten hinweisen, die für mich entstehen, wenn ich Ihrem Gedankengang folge. Eine faire Lösung wäre möglicherweise: Was geschieht, wenn wir uns einigen? Was geschieht, wenn wir uns nicht einigen?

## 5. Hinweise für das eigene Verhalten <sup>111</sup>

- Versetzen Sie sich in die Lage des anderen!
- Leiten Sie die Absichten anderer niemals aus ihren eigenen Befürchtungen ab!
- Schieben Sie die Schuld an Ihren eigenen Problemen nicht der Gegenseite zu!
- Sprechen Sie über die Vorstellungen beider Seiten!
- Suchen Sie die Vorstellungen der Gegenseite auf unerwartete Weise zu nutzen!
- Beteiligen Sie die Gegenseite am Ergebnis: Sorgen Sie dafür, dass sie sich am Verhandlungsprozess beteiligt!
- Das Gesicht wahren: Stimmen Sie Ihre Vorschläge auf das Wertesystem der anderen ab!
- Artikulieren Sie Ihre Emotionen und erkennen Sie deren Berechtigung an!
- Gestatten Sie der Gegenseite, Dampf abzulassen!
- Reagieren Sie nicht auf emotionale Ausbrüche!
- Benutzen Sie auch symbolische Gesten!
- Hören Sie aufmerksam zu und geben Sie Rückmeldung über das, was gesagt wurde!
- Sprechen Sie so, dass man Sie auch versteht!
- Reden Sie über sich, nicht über die Gegenseite!
- Sprechen Sie mit einer bestimmten Absicht!
- Bauen Sie eine aktive Beziehung auf!

<sup>111</sup> FISHER/ URY/ PATTON 1995, 35 f





**Peer-Mediation im Schulalltag** Modul **4** (Peer)-Mediation



**Peer-Mediation im Schulalltag Modul 4 (Peer)-MEDIATION**  
**Inhaltsverzeichnis**

- 1. Einleitung** 140
- 2. Was bedeutet der Begriff „Peers“?** 141
- 3. Grundlagen der Konfliktklärung** 142
  - 3.1 Grundannahmen 143
- 4. Rundum (Schul)-Mediation** 144
  - 4.1 Verankerung von Schulmediation 144
  - 4.2 Möglichkeiten und Grenzen von Schulmediation 145
  - 4.3 Peers als Mediator/innen 146
- 5. Mediation** 149
  - 5.1 Mediation - Ein Überblick 149
  - 5.2 Das Mediationsverfahren 149
  - 5.3 Merkmale und Voraussetzungen der Mediation 151
  - 5.4 Leitfaden zum Mediationsgespräch 152
    - 5.4.1 Das Mediationsgespräch im Überblick 154
    - 5.4.2 Zum Ablauf der Mediation 154
  - 5.5 Die Rolle der Mediator/innen 155
  - 5.6 Kleines Interventionsrepertoire für Mediator/innen 156
    - 5.6.1 Haltungen und Verhaltensweisen 157
    - 5.6.2 Die zwölf „Zutaten“ der Konfliktlösung 158
    - 5.6.3 Helfende Fragestellungen 158
    - 5.6.4 Klärungshilfe 159

## 1. EINLEITUNG

Der Wandel der Familienstruktur, die zunehmende Mediatisierung unserer Umwelt, die steigende Beschleunigung in allen Lebensbereichen, die Pädagogisierung von Freizeit, die mit einer fortschreitenden Institutionalisierung der Erziehung einher geht, der ambivalente Wandel der Schulkultur, das „Verschwinden der Kindheit“ etc ... beeinflussen und prägen nachhaltig unsere Erlebnis- bzw. Informationsgesellschaft und damit zugleich (wenn auch in individualisierter Weise) das Individuum. Kein Wunder also, dass auch das Verhalten von Schüler/innen seismographisch das Fortschreiten gesellschaftlichen Wahnsinns anzeigt, wobei das wachsende Gewaltpotential nur eines von vielen jener zu beobachtbaren Veränderungen ist.<sup>1</sup>

Eine Diskrepanz zwischen den von der Umwelt an den Jugendlichen herangetragenen Erwartungen und dem, was Jugendliche von diesen Erwartungen erfüllen können oder möchten, führt nicht selten zu Konflikten, die im negativen Fall durch die Anwendung von Gewalt oder durch die Flucht in Süchte zu lösen versucht werden. An dieser Realität müssen sich auch pädagogische Handlungsweisen und Zielsetzungen orientieren. Hervorzuheben ist hierbei die Vermittlung eines konstruktiven und friedlichen Umgangs mit inneren und äußeren Konflikten, die Erarbeitung sinnvoller alternativer Strategien, die es erlauben, Konflikte so zu bewältigen, dass am Ende keine Verlierer, sondern Gewinner stehen. Ein solches Modell der Konfliktbearbeitung, das die win-win Strategie verfolgt, ist die Peer-Mediation.

Peer-Mediation wird abgeleitet aus dem Peer-Group-Education-Ansatz, der den Einfluss, den Peers auf die Entwicklung von Jugendlichen haben, in ein positives pädagogisches Konzept einbezieht. Unter anderem liegt das Anliegen des „Peer-Education-Ansatzes“ darin, Schüler/innen „zur mündigen Gestaltung des Lebens in einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu befähigen.“ Die Verantwortung des Lehrers/ der Lehrerin liegt darin, die Schüler/innen zur Entwicklung einer „sozial verantwortlichen Persönlichkeit“ anzuleiten.

In seinem Buch „Was kann und soll Erziehung bewirken?“<sup>2</sup> setzt sich Jürgen GRZESIK mit Möglichkeiten und Grenzen des erzieherischen Handelns auseinander. Er macht deutlich, dass Erziehen von vielfältigen Faktoren abhängig ist und fragt, ob Erzieher/innen Einfluss auf die Edukanden nehmen können, und in welchem Verhältnis ihre Erziehung zu weiteren erziehungs- bzw. lernrelevanten Faktoren und Situationen für die Edukanden stehen.

GRZESIKs Ansatz ist interdisziplinär, er vernetzt Erkenntnisse der soziologischen Systemtheorie Luhmanns mit psychologischen Entwicklungstheorien und erziehungswissenschaftlichen Normtheorien. Sofern Erzieher/innen als Teil des Beziehungssystems der Edukanden und wissend um erziehungstheoretische Erkenntnisse Einfluss auf Edukanden nehmen können, betont GRZESIK den großen Stellenwert des kommunikativen Prozesses zwischen Erzieher/in und Edukand. Der/die Erzieher/in kann allerdings nur Auslöser für Kausalzyklen bei dem Edukanden sein, d.h. er/sie leitet ein konstruktivistisches Verfahren der Selbsterziehung der Edukanden an, die eben jenes Anleiten nur als „Ursache für den Vollzug der veränderten Tätigkeit“<sup>3</sup> nutzen.

---

<sup>1</sup> vgl. WAGENER Yolande/ PETRY Pascale; Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg; Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports; Luxemburg 2002

<sup>2</sup> GRZESIK Jürgen; Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung; Münster/New York/München/Berlin 1998

<sup>3</sup> GRZESIK 1998, 18

Herzstück von GRZESIKs Antwort ist deshalb „die selbstregulierte Entwicklung des Edukanden durch Lernen.“<sup>4</sup> Dies bedeutet lediglich, dass der Einfluss der Erziehung, bei der „der Erzieher eine bestimmte Lerntätigkeit beim Edukanden“ intendiert, gering ist im Vergleich zum Einfluss der Sozialisation, die „dagegen diejenige Form der Kommunikation ist, in der zusätzlich zur ausdrücklich mitgeteilten Information über beliebige Bereiche der Welt und des Selbst aus allen anderen Aspekten der sozialen Interaktion zwischen den Kommunizierenden Information gewonnen werden kann.“<sup>5</sup>

GRZESIK schlussfolgert daraus, dass „der Maßstab für die Güte des Erziehens nur der systemische Zusammenhang der erzieherischen Beeinflussung selbst sein kann“, d.h. dass „die Güte des systemgerechten Handelns auch die Güte der durch Erziehung zu bewirkenden Lerneffekte bestimmt.“<sup>6</sup>

## **2. WAS BEDEUTET DER BEGRIFF „PEERS“?**

Peers sind gleichaltrige Interaktionspartner, die als solche vom Kind/ Jugendlichen akzeptiert werden, da sie unter Anerkennung der Interessen des anderen prinzipiell zu einer Einigung bereit sind; d.h. sie signalisieren die Disposition, Handlungspläne miteinander zu vereinbaren, ohne zu dominieren. Der Begriff ‚gleichaltrig‘ kann weitergefasst verstanden werden: Er wird an dieser Stelle nicht synonym verwendet für ‚altersidentisch‘, sondern vielmehr für ‚seinesgleichen‘ (Jugendliche einer ähnlichen Altersgruppe im Gegensatz zur Gruppe der Erwachsenen). Peers sind „der jeweiligen Zielgruppe sehr ähnlich [nicht gleich, sondern gleichwertig]: sei es in Bezug auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre ethnische Zugehörigkeit, usw.“<sup>7</sup> Solche Peer-Groups lassen sich besonders gut in Schulen ausmachen. Peers sind für Kinder und Jugendliche wichtige Bezugspersonen (und nicht gleichzusetzen mit Freunden), die schwer ersetzbar sind. In diesen von Kindern und Jugendlichen selbstgewählten Gruppen werden nicht nur für sie interessante Dinge beredet, sondern auch gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln gesetzt und durch Habitualisierung stabilisiert. Es wäre jedoch falsch zu glauben, dass die Werte und Regeln, die in den Peer-Groups gelten und durch sie eingeübt werden, a priori positiv wären.

Das Wissen um die Wirkmächtigkeit von Sozialisation in und durch Peer-Gruppen kann durch den erzieherischen Einsatz von Peers funktionalisiert werden. Als positive Vorbilder, als Transporteure für Werte und Verhaltensweisen gewinnen die Peers an Bedeutung: „ausgebildete Schüler/innen“ (Peers) können beispielsweise in Konfliktsituationen als gleichberechtigte Ansprechpartner/innen und als anerkannte Träger von positiven Werten zur Konfliktklärung eingesetzt werden.

<sup>4</sup> GRZESIK 1998, 19

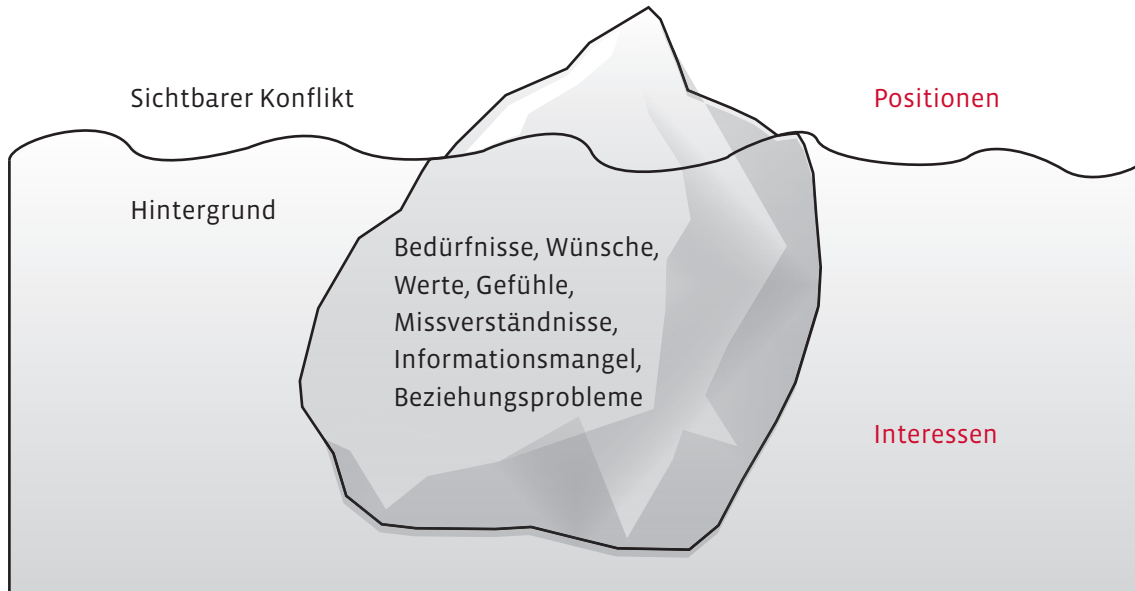
<sup>5</sup> GRZESIK 1998, 190f

<sup>6</sup> GRZESIK 1998, 381

FALLER Kurt; Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1998, 58. Für den Begriff „Peer“ fehlt eine angemessene Übersetzung, denn gemeint ist nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander.“ (HARTUP 1983, zitiert nach KRAPPMANN 1991, 364)  
Für die nachfolgenden Ausführungen zu Peer-Beziehungen vgl. KRAPPMANN 1991 bzw. 1994

### 3. GRUNDLAGEN DER KONFLIKTKLÄRUNG

Der Konfliktforscher Johan GALTUNG weist daraufhin, dass bei der Konfliktaustragung häufig nur ein Teil des komplexen Geschehens sichtbar wird, nämlich im behaviour der Beteiligten. Attitude, d.h. die Grundeinstellung der Menschen, ihre Haltung und Gefühle sowie contradiction, d.h. der Widerspruch bzw. das tieferliegende Problem bleibt verborgen wie bei einem Eisberg, dessen größter Teil sich unter der Wasseroberfläche befindet.



Jeder Konflikt wird an äußeren Merkmalen sichtbar, den **Positionen**.

Jeder Konflikt hat einen zunächst unsichtbaren Hintergrund, die **Interessen**.

Konstruktive Konfliktlösung gelingt immer dann, wenn der Weg von den **Positionen** zu den **Interessen** beschritten wird.

Ein Beispiel, welches in der Literatur immer wieder zitiert wird:

Zwei Kinder streiten sich um eine Apfelsine. Jedem ist klar, dass entweder der/die eine oder der/die andere die Apfelsine erhält. Selbst beim Kompromiss, die Apfelsine zu teilen, würde jede/r eine Hälfte verlieren.

Die **Position**: Ich will die Apfelsine!

Lösungen auf dieser Ebene zu suchen, ist ein ziemlich frustrierendes Unterfangen.

Nun zum **Interesse**:

Die Frage „warum willst du die Apfelsine?“ hilft weiter, selbst wenn die Antwort klar zu sein scheint. Es kann nämlich völlig andere als die vermutete Antwort geben:

„Ich will das Fruchtfleisch essen“

„Ich habe Durst, und die Apfelsine verspricht mir Erfrischung“

„Ich ziehe immer den Kürzeren, aber jetzt will ich nicht nachgeben“

„Ich will mich jetzt streiten, weil es Spaß macht und wir dabei so gut im Kontakt sind“

„Wenn ich diesen Streit verliere, fühle ich mich ganz mies“

„Ich will einen Kuchen backen und brauche dafür die Schale“

Erst wenn die Interessen geklärt sind, werden völlig neue Lösungswege denkbar, die sich von einem „entweder oder“ zu einem „sowohl als auch“ entwickeln können.

Die meisten Konfliktsituationen verlaufen sich, da die Konfliktparteien an den oberflächlichen Positionen hängen bleiben und die tieferliegenden Interessen nicht klären, die Grundhaltungen nicht offen legen. Dies zu kommunizieren soll durch Mediation initiiert werden.

Es geht hierbei letztendlich nicht darum, Konflikte zu vermeiden oder zu lösen, sondern vielmehr einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu finden und zu habitualisieren. Dies führt zu einer Stärkung der life skills: Stärkung des Selbstvertrauens (empowerment), der kommunikativen Fähigkeiten und zu routiniertem Umgang mit der eigenen Haltung, den eigenen Gefühlen und Wünschen und denen anderer, Förderung der Selbsterkenntnis (recognition).<sup>8</sup>

### **3.1 GRUNDANNAHMEN**

Konflikte bieten immer auch Chancen zu persönlichem Wachstum und positiver Veränderung des Gesamtsystems. Ungelöste Konflikte hingegen fordern viel Energie und können auf Dauer Individuen und Systeme behindern.

1. In den meisten Konflikten können Konsenslösungen gefunden werden, die jenseits von Sieg und Niederlage liegen (Win-Win-Lösungen)
2. Häufig resultiert ein Konflikt eher daraus, dass die Parteien nicht wissen, wie sie ein Problem lösen können, als dass sie dieses nicht lösen wollen.
3. Menschen treffen vollständigere und deshalb bessere Entscheidungen, wenn sie die Gefühle, die durch Konflikte entstanden sind, bewusst wahrnehmen und in die Entscheidung integrieren, ohne dass sie die rationalen Belange überwältigen.
4. Die an einem Konflikt Beteiligten können in der Regel bessere Entscheidungen über ihr Leben treffen als eine Autorität von außerhalb, wie etwa ein Schiedsrichter.
5. Die Beteiligten einer Übereinkunft halten sich eher an die Abmachungen, wenn sie selbst für das Ergebnis verantwortlich sind und den Prozess, der zur Übereinkunft geführt hat, akzeptieren.
6. Hierarchien und Machtunterschiede beeinflussen in der Regel - bewusst oder unbewusst - den Prozess der Konfliktregelung und oft auch das Ergebnis. Daher kann es ratsam sein, diese Gegebenheiten aufzudecken und wenn möglich, die hindernden Faktoren durch geeignete Maßnahmen zu reduzieren.<sup>9</sup>

Ein Konflikt kann grundsätzlich auf drei Weisen beendet werden:

- win-win: es kann eine konstruktive Lösung zum Guten aller Parteien gefunden werden
- win-lose: das Konflikt-Verständnis ändert sich so, dass es eine/n Gewinner/in und eine/n Verlierer/in geben „muss“
- lose-lose: das destruktive Verhalten führt dazu, dass die Parteien nur noch verlieren können und dies auch wissen.

Folgt der Konfliktausgang einer der beiden letzten Strukturen und wurde zudem physische als auch psychische Gewalt ausgeübt, so wird der Konflikt in einer Vielzahl von Fällen weiter schwelen: Verlierer/innen entwickeln häufig Rachegefühle und geben keine Ruhe; Sieger/innen werden manchmal siegessüchtig und geben ebenfalls keinen Frieden. Schließlich entsteht Schuld, was in schwierigen Fällen zu Traumata auf beiden Seiten führen kann.

<sup>8</sup> vgl. Robert A. Baruch Bush/ Joseph P. Folger; The Promise of Mediation; San Francisco 1994, 85 u. 89. zit. in: FALLER 1998, 40f

<sup>9</sup> vgl. BESEMER Christoph; Mediation - Vermittlung in Konflikten; Karlsruhe 2003, 37



#### **4. RUNDUM (SCHUL)-MEDIATION**

Ziel der Mediation ist es, in einem Konflikt zwischen den Konfligierenden zu vermitteln, eine Brücke zwischen den Streitenden zu bauen, auf der sie sich entgegen kommen, vor allem dann, wenn der Konflikt zu einem unüberwindbaren Graben<sup>30</sup> geworden zu sein scheint, den die Kontrahent/innen allein nicht mehr überwinden können. Mediator/innen können Streitenden helfen und sie dabei unterstützen, diese Brücke zwischen sich zu bauen, und ermöglichen oder stellen wieder eine Kommunikation zwischen den am Konflikt Beteiligten her. Als Vermittler, als unparteiische Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden, können sie demzufolge den Streitenden helfen, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden.

Aufgabe der Mediator/innen ist es nicht, einen Schiedsspruch oder ein Urteil zu sprechen. Vielmehr liegt es an den Konfliktparteien selbst, eine ihren Interessen optimal entsprechende Konfliktklärung/ Problemlösung zu erarbeiten. Alle sollen durch die Übereinkunft „gewinnen“ (win-win). Diese konstruktive Konfliktbearbeitung wird durch das Mediationsverfahren ermöglicht. Sie kann selbst dann gelingen, wenn die Konfliktparteien in einer offenkundigen Sackgasse stecken und alleine nicht mehr weiterkommen bzw. gar nicht mehr miteinander reden. Die Vermittler/innen hören sich die Anliegen aller Beteiligten an, lassen sie ihre Gefühle ausdrücken und helfen bei der Klärung der eigentlichen Interessen der Konfliktparteien. In zunehmendem Maße stellen sie wieder eine direkte Verbindung zwischen den Streitenden her. Die Kontrahent/innen erfahren durch diese Vorgehensweise, welches die eigentlichen Probleme, Gefühle und Interessen der anderen Seite sind. Im geschützten Raum eines solchen Gesprächs können sie Verständnis und neues Vertrauen zueinander entwickeln und schließlich gemeinsam an einer Lösung ihrer Probleme arbeiten. Das Ziel ist eine Vereinbarung, die alle Konfliktparteien unterzeichnen und umsetzen. Nicht immer gelangen die Beteiligten dorthin, d.h. Mediation ist kein Garant für Problemlösungen, sondern ein möglicher Weg.

##### **4.1 VERANKERUNG VON SCHULMEDIATION**

Untersuchungen zur Schulgewalt in den vergangenen Jahren haben als ein wesentliches Ergebnis erbracht, dass das Problem schulischer Gewalt nicht im massenhaft auftretenden gewalttätigen Verhalten von Schüler/innen besteht. Besonders auffällig sind dagegen die Defizite im sozialen Verhalten, die sich in verbalen Aggressionen äußern, in der Unfähigkeit, Konflikte zu ertragen oder zu lösen, in der Vermischung von Grenzen zwischen Spaß und Ernst, in der Geringschätzung von Eigentum oder auch in mangelnder Hilfsbereitschaft.

Unmittelbarer Anlass für die Beschäftigung mit Schulmediation ist ein durch Auseinandersetzungen zwischen Schüler/innen belastetes Schulklima, aber auch die Unzufriedenheit über den Umgang mit den vielen kleinen Streitereien, d.h. bei Konflikten zwischen Schüler/innen oder auch zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen. Mediation kann sich jedoch auch mit schwerwiegenden Konflikten, sowie Konflikten zwischen Schulleitung und Kollegium, zwischen Lehrer/innen, zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen oder zwischen Lehrer/innen und Eltern befassen.

Mediation in der Schule wird demzufolge vor allem eingesetzt als Verfahren, um einzelne Konflikte zu bearbeiten und dies als Baustein innerhalb eines pädagogischen Gesamtkonzeptes zum Aufbau einer neuen Streitkultur oder eines Schulprogramms. Mit der Einführung von Konfliktmediation wollen Schulen auch zur Moralentwicklung und zum Demokratielernen beitragen, indem sie - zunächst einmal - Kindern und Jugendlichen moralisches und partizipatorisches Verhalten überhaupt zutrauen. Über Schulung und Durchführung von Mediation kann u.a. (schrittweise) eine andere Konfliktaustragungskultur an der Schule etabliert werden.

---

<sup>30</sup> vgl. JEFFERYS-DUDEN Karin; Das Steitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6; Weinheim 1999, 116

Von vielen Schulen wird aus pädagogischen Gründen die Peer-Mediation favorisiert, bei der „Gleichaltrige“ – sogenannte SchülerMediator/innen – zwischen den Konfliktparteien vermitteln. Dies setzt aber voraus, dass diese Schüler/innen im Gespräch eine Brücke zwischen den Streitenden aufbauen können. Die Peer-Mediator/innen brauchen dazu ein gewisses Know how in der Gesprächsführung und Einfühlvermögen. Dazu Wissen um Gewalt und Konfliktodynamiken, das es erlaubt Konflikte zu beschreiben, manchmal auch zu analysieren und einer Klärung zuzuführen. Ob letztendlich der Konflikt gelöst ist, hängt vor allem von den Konfliktparteien ab. Meist ist aber bereits die Bereitschaft zu einem Gespräch mit Mediator/innen einer erster wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

#### 4.2 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON SCHULMEDIATION

Schulische Mediation als Verfahren der Vermittlung in Konflikten muss sich ihrer Grenzen bewusst sein. Mediation ist nicht bei Konflikten jeder Art anwendbar, so sei gleich an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen nicht versuchen dürfen, „ihre“ Disziplinschwierigkeiten in der Klasse an „Mediator/innen“ zu „delegieren“.

Durch Kenntnis und zunehmende Erfahrung mit Mediation werden jedoch Alternativen im Umgang mit destruktivem, aggressivem und gewalttätigem Verhalten eröffnet. In dem Umfang, in dem den Prinzipien und Verfahren der Mediation – wie Freiwilligkeit, Diskursivität, Konsensorientierung, Partizipation, Verantwortlichkeit, Empathiebereitschaft einer engagierten Neutralität – in schulischen Konflikten und Entscheidungsprozessen vermehrt Platz eingeräumt wird, kann sie nach und nach zu einer reflexiven und konstruktiven Kultur des „Sich-Auseinandersetzens-miteinander“ führen. In einem solchen Kontext lernen immer jüngere Schüler/innen die Fähigkeit, die Mediation zu akzeptieren oder als Neutrale zu vermitteln und den im Streit Engagierten zu einvernehmlichen Lösungen zu verhelfen; sind auch ältere Schüler/innen bereit, die Mediation durch Gleichaltrige als Möglichkeit des Umgangs mit Konflikten zu akzeptieren; nehmen zunehmend Lehrer/innen eigene Verhaltensmuster in Konflikten wahr und beginnen an diesen zu arbeiten.

Die Mediation bietet mit ihren relativ klaren und einfachen Prinzipien viele Ansatzpunkte im Umgang mit Konflikten, so auch bei Meinungsbildungs- oder Entscheidungsprozessen im schulischen Alltag. Trotz alledem:

**Mediation erübrigt sich** bei Bagatellen und wenn die Streitenden den Konflikt spontan selbst lösen können.

**Mediation bietet sich in der Regel an** bei Rangeleien, Beschimpfungen, Sachbeschädigungen, Unterrichtsstörungen, Vordrängeln, Nichtmitspielen lassen, Auslachen, Hänkeln, Petzen, Missachten von Regeln, Einschüchtern von Mitschüler/innen, Schikanieren, Verängstigen.

**Mediation ist nicht geeignet** bei verhaltensauffälligen Schüler/innen, außerschulischen Einflüssen (Eltern, soziales Umfeld), Macht- oder Hierarchiefragen, Konflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, Verstößen gegen Gesetze, Verordnungen oder bei kriminellen Taten (Diebstahl, Drogen, ...).

Schulmediation erfasst also nur einen Teil schulischer Konflikte und nicht alle Formen von Gewalt. Sie muss immer wieder durch andere Maßnahmen flankiert werden. FALLER<sup>31</sup> verweist in diesem Zusammenhang auf sein „pädagogisches Hexagon“ bestehend aus folgenden 6 Elementen:

1. offenes System konstruktiver Konfliktbearbeitung
2. begleitende Programme für den sozialen Prozess in Klassen und Lerngruppen
3. soziale Lernziele im Unterricht
4. Trainings zum Lehrer/innenverhalten
5. Öffnung der Schule
6. Prävention und Schulprogramm

Wichtig ist wohl, dass Mediation in das Selbstverständnis, das Programm und die praktizierten Verfahren der Schule eingebettet ist und dass sie als Verfahren im Rahmen einer größeren Selbstständigkeit und Autonomie der Schule akzeptiert ist.

Über diesen Weg würde auch Sorge getragen, dass Peer-Mediation nicht nur das einzelne Individuum zum Ziel hat, sondern ebenso die Strukturen der Schule. Denn eine Gefahr kann darin gesehen werden, dass Schule glaubt, mit einem Peer-Projekt sei das Thema Gewaltprävention in der Schule abgehakt

#### **4.3 PEERS ALS MEDIATOR/INNEN**

Schüler/innen lernen leichter von Ihresgleichen, u.a. da sie in vielen Fällen „Konfliktkompetenz“ besitzen, weil sie sich auf einer ähnlichen Entwicklungsstufe befinden oder/ und ihnen die Probleme aus eigener Erfahrung vertraut sind. Zudem ist die Hemmschwelle, über sich selbst zu reden gegenüber vertrauten Gleichaltrigen oft niedriger als gegenüber Erwachsenen, nicht zuletzt weil es nur ein geringes hierarchisches Gefälle zwischen den Schüler/innen gibt (was im Falle einer Mediation durch Lehrkräfte immer eingeschlossen ist). Darüber hinaus ist die Kommunikation paritätisch, da Jugendliche eine eigene Jugendsprache haben, der sie sich gegenüber Erwachsenen nur in eingeschränktem Maße bedienen.

Das Verfahren der Mediation bleibt nicht zuletzt ein in sich konsistent demokratisches Verfahren, da auch die Mediator/innen außerhalb ihrer Rolle eine den Kontrahent/innen gleichwertige im Sinne von gleichgestellte Position einnehmen.

Bleibt nur noch zu fragen, ob denn Kinder und Jugendliche überhaupt solche komplexen Aufgaben lösen können, ob sie damit nicht überfordert sind oder gar von ihren Klassenkamerad/innen isoliert werden? Fragen, denen man sich stellen muss, wenn man über Peer-Mediation nachdenkt.

Unerlässlich erscheint jedoch, dass Schüler/innen zunächst eine Ausbildung als Mediator/innen erhalten, bei der sie key skills erwerben. So werden sie in die Lage versetzt, in der Mediation auf ein gewisses Kommunikationsrepertoire zurückzugreifen und selbstsicher zu interagieren.

Bevor Schüler/innen zu Mediator/innen ausgebildet werden und bevor diese ihre Tätigkeit in der Schule aufnehmen können, wird in dem vom SCRIPT/ SNJ getragenen Modell der Peer-Mediation in der Schule darauf geachtet, dass Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen und Eltern als Coaches / Betreuer/innen ausgebildet werden. Diese 5-tägige Fortbildung beinhaltet neben Projektmanagement, Kommunikation und Konfliktmanagement ebenso ein Modul Mediation. Die Aufgabe der Coaches besteht in der kontinuierlichen Betreuung der Schüler-Mediator/innen sowie in der Koordinierung des Peer-Mediations-Projektes in der eigenen Schule.

---

<sup>31</sup> FALLER 1998, 76ff

Obwohl die Peer-Mediation als ein „leicht“ handhabbares und leicht erlernbares Konfliktbearbeitungsmodell erscheint, verfügt nicht jeder Schüler/ jede Schülerin von vorneherein über alle Voraussetzungen zu einem/ einer guten Mediator/in.

Um erfolgreich arbeiten zu können, werden deshalb u.a. folgende Anforderungen an die Mediator/innen gestellt:

- Freiwilligkeit (Peer-Tätigkeit aus Interesse und Engagement)
- Verbindlichkeit
- Teamgeist
- Authentizität („Echtheit“)
- Akzeptanz (Funktion als Opinion leader, der/die anerkannt wird)
- Toleranz (gegenüber Andersdenkenden und Randgruppen)
- Schweigepflicht (Verschwiegenheit).

Neben diesen Anforderungen bauen die Mediator/innen eine Reihe von Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildung zum/zur Mediator/in auf, die im Laufe des Projektes weiter auszubilden sind:

- Fähigkeit zum Aufbau von Vertrauen
- Kompetenzen der Problembewältigung
- Freude am Umgang mit Menschen
- sicheres Auftreten
- methodisches Wissen.

Bei der Mediations-Ausbildung gilt es zudem, über zwei Punkte besonders nachzudenken und zwar über die Aspekte:

1. Empathie und
2. soziale Kompetenz

**Zu 1.** Empathie ist der Faktor, der es einem/ einer guten Mediator/in ermöglicht, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Letztlich ist die Konfliktmediation nichts anderes: Ein Verfahren, das dem Willen, anderen zu selbst bestimmtem Verhalten zu verhelfen, Substanz verleiht.

Allein durch Kenntnis des Verfahrens, durch gute Wahrnehmung und rhetorische Fähigkeiten wird Mediation nicht das leisten, was sie vermag, wenn es an Empathie fehlt.

Empathie verstärkt sich oder wird oftmals erst dort geboren, wo man für sich selber glaubt, ein sinnvolles Instrument zur Lösung bestimmter Probleme erkannt zu haben. Konfliktmediation ist ein solches Instrument.

**Zu 2.** Die soziale Kompetenz beschreibt den Grad der Souveränität, mit dem eine Person in Interaktion zu Mitmenschen tritt. Souveränität bezogen auf menschliches Interagieren charakterisiert sich durch sicheres Auftreten in unterschiedlichen Situationen.

Je mehr Interaktionsmöglichkeiten also einer Person zur Verfügung stehen, desto sicherer wird sie sich unter den Mitmenschen bewegen können und umso sozial kompetenter wird sie sein.

Die Peer-Mediations-Ausbildung <sup>12</sup>, wie sie in Luxemburg durch das SCRIPT und SNJ für Schüler/innen gewährleistet wird, setzt auf die vorher besprochenen Anforderungen und Kompetenzen.

<sup>12</sup> WIRTH Astrid/ GRAF Gilbert/ MERSCH Leo; Peer-Mediation im Schulalltag. Trainingsunterlagen für Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren; Luxemburg 2006

Die Schwerpunktthemen der Ausbildung sind folgende:

- Kommunikation
- Konflikt
- Mediation

In drei Modulen à 1,5 Tage (oder in anderen mit dem/der Ausbilder/in abzustimmenden Zeitblöcken) werden die Schüler/innen ausgebildet (Stundenumfang der Ausbildung: min. 42 Std.). Es gilt jedoch die Devise: „Übung macht den Meister!“ Je mehr Zeit zum Üben da ist, desto gründlicher gestaltet sich die Ausbildung. Daher sollen die erworbenen wichtigsten Kenntnisse und Fähigkeiten der Konfliktlösung und Schlichtung auch nach der Ausbildung immer wieder in Rollenspielen oder an Hand kontroverser Themen oder Fallbeispiele geübt und reflektiert werden.

In diesem Sinne finden im Anschluss an die Ausbildung regelmäßige Feedbackrunden mit den anderen Projektgruppenmitgliedern und Coaches statt, in denen über die Selbstreflexion eigener Erfahrungen und das Einbringen eigener Fallbeispiele und Themen das erlangte Methodenrepertoire sowie der persönliche Kommunikations- und Mediationsstil reflektiert, weiterentwickelt und vertieft wird.

Besonderen Wert bei der Implementierung von Peer-Mediation an luxemburgischen Schulen wird darauf gelegt, dass die jugendlichen Peer-Mediator/innen im schulischen Rahmen Unterstützung durch erwachsene Begleitpersonen (Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen, Eltern) - Coaches genannt - erfahren. Zusammen, Erwachsene und Jugendliche, bauen sie das Peer-Mediations-Projekt an der jeweiligen Schule auf und aus, planen Aktivitäten und reflektieren ihr Projekt.

Die Coaches tragen Sorge dafür, dass das Peer-Projekt nicht zu einem Überforderungsprojekt für die Schüler/innen wird und damit die Erwartungshaltung an die (und von den) Jugendlichen auf dem Boden der Realität bleibt.

Bei der Umsetzung des Peer-Mediations-Projektes an Schulen ist es von großer Bedeutung, die Peers nicht zu Vollstreckern einer Nicht-Peer-Strategie zu machen, d.h. den Jugendlichen vorzugeben, was sie machen sollen, selbst dann nicht, wenn Erwachsene glauben, dies durch ein „gutes Ziel“ rechtfertigen zu können. Aus diesem Dilemma hilft nur Transparenz und Partizipation, die wiederum nur durch viele, offene Gespräche und Diskussionen gesichert werden kann.

Jugendliche müssen in die Lage versetzt werden, sowohl ihre eigene, als auch die Rolle der Erwachsenen zu hinterfragen, deren Absichten in Frage zu stellen, gar einzelne Punkte (bis hin zum gesamten Projekt) abzulehnen, also Widerstand zu leisten.

Zu keinem Moment dürfen die Jugendlichen in die Situation kommen, dass die Erwachsenen ihre pädagogische Verantwortung an die Schüler/innen delegieren. Diese Arbeit, sowie Verantwortung müssen die Erwachsenen selbst leisten/ tragen.

## 5. MEDIATION

### 5.1 MEDIATION - EIN ÜBERBLICK <sup>13</sup>

Merkmale des Mediationsverfahrens

- die Anwesenheit der Mediator/innen
- die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend sind
- die informelle Ebene
- die Freiwilligkeit der Teilnahme
- die Selbstbestimmung bezüglich der Konfliktlösung
- die Erzielung eines Konsenses.

Schritte im Mediationsverfahren:

Vorphase: Die Konfliktparteien an einen Tisch bekommen

Das Mediationsgespräch:

1. Einleitung
2. Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien
3. Konflikterhellung: verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe
4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten
5. Übereinkunft/ Vereinbarung

Umsetzungsphase: Überprüfung und ggf. Korrektur der Übereinkunft

Der Mediator / die Mediatorin:

- muss von allen Konfliktbeteiligten akzeptiert und respektiert werden
- soll kein eigenes Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang haben
- setzt sich für die Interessen und Belange aller Konfliktparteien ein
- bewertet oder urteilt nicht
- nimmt alle Standpunkte, Interessen und Gefühle ernst
- sorgt dafür, dass Machtungleichgewichte ausgeglichen werden
- geht mit dem Gehörten vertraulich um
- ist für den Gang des Mediationsgespräches verantwortlich, die Kontrahent/innen für den Inhalt.

### 5.2 DAS MEDIATIONSVERFAHREN

Ein wesentliches Merkmal der Mediation ist die Freiwilligkeit und Eigenständigkeit der Beteiligten. Sie drücken sich in der Bereitschaft aus, für die Lösung des Konfliktes selbst die Verantwortung zu übernehmen. Der Zweck der Mediation wird verfehlt durch einseitige Schuldzuweisungen oder durch die Aufklärung dessen, was „wahr“ ist oder wer „Recht“ hat. Im Unterschied zum gerichtlichen Streitverfahren, wo von einem Anspruchsdenken ausgegangen wird, sollen in der Mediation die Kontrahent/innen den Konflikt jeweils aus ihrer Sicht darstellen, Hintergründe aufarbeiten und eigene Anteile am Konflikt erkennen können, um so zu einer tragfähigen, auf das künftige Miteinander ausgerichteten Vereinbarung zu kommen. Keiner der Beteiligten soll als Verlierer das Vermittlungsgespräch verlassen. Es geht in der Mediation also nicht um: „Was kann ich von wem aus welchem Titel verlangen“ (quis quid a quo causa). Im juristischen Verfahren wird davon ausgegangen, dass der Sachverhalt von nicht rechtsrelevanten (und somit „überflüssigen“) Emotionen, Beziehungen, Interessen etc..., gefiltert wird und übrig bleibt der juristische Sachverhalt. Die Konfliktparteien delegieren die Entscheidung über „ihren Konflikt“ an Dritte (Richter), mit unge-

<sup>13</sup> vgl. BESEMER 2003, 14ff

wissem Ausgang. Übrig bleibt dann oft die Lebensweisheit: Recht haben und Recht bekommen sind zweierlei Dinge. Anders bei der Mediation, wo das Hinzuziehen eines unparteiischen Dritten die Chance bietet, eine Kommunikation zwischen den beiden Parteien wieder in Gang zu setzen und sich so einer Lösung anzunähern.

Zentral ist ein respektvoller Dialog zwischen den Konfliktparteien, für dessen Ablauf und die Einhaltung bestimmter Kommunikationsregeln der/ die Mediator/in zuständig ist – nicht aber für den Inhalt und Ausgang des Gesprächs. Es ist davon auszugehen, dass es vor allem Kommunikationsstörungen oder -schwierigkeiten zwischen den Beteiligten gibt, die es zu bearbeiten gilt.

Im Rahmen von Peer-Mediation ist der/ die Mediator/in ein unparteiischer Dritter ihrer/ ihrer gleichen, der/ die von beiden Konfliktparteien gleichermaßen akzeptiert und respektiert wird.

Das Mediationsverfahren besteht aus mehreren Schritten, die in der Literatur allerdings unterschiedlich angeführt werden.<sup>14</sup> Egal, ob in 4, 5 oder 7 Schritten, in allen Fällen handelt es sich bei dem Mediationsverfahren um ein regelgeleitetes Verfahren und ist damit für die Schüler/innen „leicht“ erlern- und durchführbar.

Sinnvoll ist, dass die Schule für die Mediationsgespräche einen Raum zur Verfügung stellt, in dem die Mediator/innen zu festen Zeiten ansprechbar sind und in dem eine Atmosphäre der Vertraulichkeit und des Sichwohlfühlers für die Schüler/innen geschaffen werden kann. Mediation wird nur erfolgreich sein, wenn sie fest in die Schule implementiert ist und von allen Seiten, d.h. von allen am Schulleben Beteiligten (Schülerschaft, Lehrkräfte, SPOS, Direktion, administrativem wie technischem Personal, Eltern) getragen wird. Hierzu bedarf es eines „Systems der Konfliktbearbeitung“ oder in anderen Worten einer spezifischen „Konfliktkultur an der Schule“, die im günstigsten Fall mit allen Schulpartnern spezifisch reflektiert und entwickelt wurde.

---

<sup>14</sup> BRAUN/ HÜNIGKE u.a. 2000, FALLER 1998; JEFFERYS-DUDEN 1999ff; BESEMER 1997; BRÜNDEL u.a. 1999

### 5.3 MERKMALE UND VORAUSSETZUNGEN DER MEDIATION

Damit die Mediation zum gewünschten Erfolg führt, sind folgende Voraussetzungen erforderlich:

<b>Freiwilligkeit der Teilnahme</b>	Die Konfliktparteien sollen ohne äußeren Zwang gemeinsam übereinkommen, ein Mediationsverfahren durchzuführen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich alle Beteiligten frei und unbefangen auf ein Mediationsverfahren einlassen können. Freiwilligkeit bedeutet auch, dass jede Partei jederzeit aus dem Verfahren aussteigen kann. Niemand kann zu einer Mediation gezwungen werden. Eine Beendigung des Verfahrens kann sowohl von den Konfliktparteien als auch von den Mediator/innen jederzeit erwirkt werden.
<b>Vorhandensein der Autonomie</b>	Mediation ist bei unausgewogenem Machtgefälle nicht möglich. Auch bei psychischen Problemen oder Drogenabhängigkeit kann keine Mediation stattfinden.
<b>Einbindung aller relevanten Personen</b>	Alle von einem Konflikt betroffenen Personen - in der Regel die beiden Konfliktparteien - werden in das Verfahren eingebunden. Bei mehr als 2 Personen bzw. bei Gruppierungen gilt vorab zu prüfen, ob die Peer-Mediator/innen der Situation gewachsen sind. (Gefahr der Überforderung!) bzw. muss auf ein anderes Verfahren zurückgegriffen werden.
<b>Akzeptanz der Gesprächsführung</b>	Die Konfliktparteien müssen die Gesprächsleitung sowie die Interventionen des/ der Mediators/in akzeptieren. Gerade in der Anfangsphase der Mediation muss daher besonderen Wert auf Einverständnis durch Konfliktparteien gelegt werden.
<b>Gesprächsbereitschaft</b>	Bei den beiden Konfliktparteien muss ein grundsätzlicher Wille zur Einigung vorhanden sein. „Wo kein Wille, da kein Weg!“
<b>Neutralität des Mediators/ der Mediatorin</b>	Der/die Mediator/in (bzw. das Mediator/innenteam) ist für den Ablauf und die Struktur des Verfahrens verantwortlich und unterstützt die Konfliktparteien bei der Lösungssuche (durch Klärung inhaltlicher Fragen, Verständnisaufbau, Förderung der Kommunikation, Ausgleich von Machtungleichgewichten, etc.). Die Mediator/innen besitzen jedoch selbst keine Entscheidungskompetenz. D.h. sie geben Hilfestellungen zur Klärung der Konfliktsituation, fordern und fördern den Informationsfluss, sowie die Kommunikation. Sie nehmen keine Bewertungen des Sachverhaltes vor und sind nicht parteilich (→ persönliche Neutralität des/ der Mediators/in und Verfahrensneutralität).
<b>Selbstverantwortlichkeit</b>	Im Gegensatz zu Konfliktlöseverfahren, in denen Dritte per Order, Bescheid oder Urteilsspruch über Konflikte anderer Personen entscheiden, übernehmen in der Mediation die betroffenen Personen selbst Verantwortung für ihre Konflikte und erarbeiten selbstbestimmt Lösungen. Die Lösung wird nicht durch den/die Mediator/in vorgegeben, der/die dazu auch nicht befugt ist. Im Sinne einer „aktiven Mediation“ kann der/ die Mediator/in mehr sein als nur „Kommunikator/in“, als „echte/r Helfer/in“ achtet er/ sie darauf, dass Ergebnisse zustande kommen, die haltbar sind.
<b>Informiertheit</b>	Alle Informationen müssen transparent und offen auf den Tisch gelangen. Die beteiligten Parteien sollen über alle für die Entscheidung wesentlichen Tatsachen informiert sein. Information bildet die sachliche Basis für die Akzeptanz der gemeinsam erzielten Entscheidungen.
<b>Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte</b>	Ein entscheidender Erfolgsfaktor der Mediation ist die Transparenz des Informations- und Kommunikationsflusses. Vertraulichkeit über das Gesprochene gilt für alle. Die Vertraulichkeit des/ der Mediators/in ist hingegen in doppelter Funktion zu sehen. Einerseits die Vertraulichkeit Dritten (nach außen) gegenüber und andererseits die Vertraulichkeit gegenüber den anderen Konfliktparteien. Inhalte der Mediation dürfen nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Beteiligten nach außen getragen werden.
<b>Zukunftsorientierung</b>	Im Rahmen der Mediation werden keine vergangenen Konfliktmuster aufgearbeitet (wie das z.B. in der Psychotherapie der Fall ist), sondern gemeinsam zukunftsorientierte und konkrete Lösungen erarbeitet.
<b>Ergebnisoffenheit</b>	Um eine Mediation durchführen zu können, muss ein gewisser Spielraum für Lösungsoptionen bestehen und eine prinzipielle Konsensbereitschaft der Konfliktparteien gegeben sein. Mitunter kann bereits allein der Tatbestand, dass die beiden Konfliktparteien bereit sind, an einem Tisch zu sitzen und zu verhandeln, als Erfolg gewertet werden.



## 5.4 LEITFADEN ZUM MEDIATIONSGESPRÄCH

### Vorphase

Am besten ist es, wenn die Konfliktparteien gemeinsam den Wunsch nach einer Mediation äußern und entsprechende Schritte einleiten. Meist ist dies jedoch nicht der Fall, sondern „nur“ eine der Konfliktparteien ergreift die Initiative. Die Mediator/innen nehmen dann den Kontakt zu den übrigen Konfliktbeteiligten (bzw. dem/ der zweiten Konfliktpartei) auf und versuchen, sie zu einer Teilnahme am Mediationsgespräch zu bewegen. Es ist auch möglich, dass die Initiative von Dritten ausgeht oder von den Mediator/innen selbst. Diese sprechen dann die beteiligten Konfliktparteien an und schlagen den Versuch eines Mediationsgespräches vor. Voraussetzung für eine erfolgsversprechende Mediation ist die Bereitschaft aller Beteiligten, aktiv an dem Gespräch teilzunehmen und nach einer einvernehmlichen Konfliktklärung - evtl. Problemlösung - zu suchen.

### Das Mediationsgespräch

Das Mediationsgespräch läuft in der Regel in 5 Schritten ab:<sup>15</sup>

#### 1. Einleitung

Die beiden Mediator/innen<sup>16</sup> sorgen dafür, dass das Gespräch in einer wohlthuenden, offenen und vertrauensfördernden Atmosphäre stattfinden kann. Der Gesprächsraum sollte sorgfältig ausgewählt und gestaltet sein, die Sitzordnung eine gleichwertige Kommunikation untereinander ermöglichen und die einleitenden Worte ein Klima des Angenommenseins und des Vertrauens schaffen. Die Konfliktparteien werden (noch einmal) über den Mediationsablauf, die Rolle der Mediator/innen und die Gesprächsregeln informiert. Unverzichtbare Grundregeln sind:

- Hör zu!
- Lass deine/n Gesprächspartner/in aussprechen!
- Sprich anständig! Keine Beleidigungen!
- Sei ehrlich!
- Sei lösungsorientiert, finde Lösungen!

Weitere Regeln können gemeinsam vereinbart werden.

Nach der Erklärung des Mediationsverfahrens werden offene Fragen beantwortet. Schließlich werden alle Beteiligten nach ihrer Bereitschaft gefragt, sich auf die Regeln und das Verfahren einzulassen. Die Mediator/innen haben die Verantwortung für den Gang des Gesprächs und greifen ein, wenn es erforderlich ist.

#### 2. Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien

Jede Seite hat nun die Gelegenheit, den Konflikt aus ihrer Sicht zu erzählen. Sie bekommt dafür soviel Zeit, wie sie nötig hat, um alles auszusprechen, was dazugehört. Die Mediator/innen hören aktiv zu, stellen gegebenenfalls Fragen und fassen das Gehörte zusammen. Die anderen Kontrahent/innen hören in diesem Stadium nur zu und müssen ihre Erwidernungen auf den Zeitpunkt verschieben, an dem sie selbst mit dem Erzählen an der Reihe sind. Sie können sich jedoch Notizen machen, um ihre Einwände in Erinnerung zu behalten. Die Mediator/innen führen durch diese Phase und sorgen dafür, dass beide Sichtweisen ausreichend Zeit und Raum erhalten.

<sup>15</sup> vgl. BESEMER 2003, 15ff, sowie FALLER 1998, 42ff auf den sich das SCRIPT/SNJ-Ausbildungstraining für Peer-Mediatoren/innen hauptsächlich bezieht, siehe: WIRTH/ GRAF/ MERSCH 2006

<sup>16</sup> Das im luxemburgischen Projekt „Peer-Mediation im Schulalltag“ vorgestellte Modell der Peer-Mediation geht davon aus, dass zwei jugendliche Mediator/innen die Mediation mit nur zwei jugendlichen Konfliktpersonen durchführen. Mediationen auf Klassenebene sind nicht vorgesehen!

### **3. Konflikterhellung: Verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe**

Soweit das noch nicht in der vorangegangenen Phase geschehen ist, sollen nun die mit dem Konflikt verbundenen Gefühle zum Ausdruck gebracht, sowie die Interessen und Wünsche herausgearbeitet werden, um die es den Beteiligten eigentlich geht. Alles was als Hintergrund zum offenen Streit von Bedeutung ist, soll zur Sprache kommen. Die Mediator/innen sind bei der Erhellung des Konfliktes behilflich, indem sie geeignete Fragen stellen und Hilfstechiken einsetzen. Die Kommunikationsrichtung wird zunehmend auf den Kontakt der Kontrahent/innen untereinander verlagert. Kernsätze zum Verständnis einer Konfliktpartei sollen in eigenen Worten von den Kontrahent/innen zusammengefasst werden (Spiegeln). Die Mediator/innen leiten sie dazu an und geben Hilfestellungen.

### **4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten**

Wenn durch die vorangegangene Phase ein gegenseitiges Verstehen ermöglicht wurde, können die Streitenden nun gemeinsam überlegen, wie sie ihre Meinungsverschiedenheiten beilegen wollen. Aus dem „Konflikt“ wurde ein „Problem“ bzw. eine „Aufgabe“, für deren Lösung alle Kontrahent/innen gemeinsam Verantwortung tragen. Mit geeigneten Methoden (z.B. Brainstorming) werden kreative Ideen gesammelt und die interessantesten zu Lösungsvorschlägen ausgearbeitet.

### **5. Übereinkunft/ Vereinbarung**

Die Konfliktparteien einigen sich auf die Lösungsvorschläge, die ihnen am meisten zusagen. Sie regeln alle Fragen, die mit der Überprüfung und eventuell erforderlichen Überarbeitung der Vereinbarung zu tun haben. Das Ganze wird schriftlich festgehalten und von den Beteiligten unterschrieben.

### **Umsetzungsphase**

Nach einer gewissen Zeit nehmen die Mediator/innen und die Konfliktbeteiligten noch einmal Kontakt zueinander auf, um zu klären, ob die Übereinkunft tatsächlich die Probleme gelöst hat. Falls nötig, müssen Korrekturen angebracht werden, oder es muss ganz neu verhandelt werden.

### 5.4.1 Das Mediationsgespräch im Überblick

	<p><b>1. Einleitung</b> oder Vorbereitung und Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontaktaufnahme mit relevanten Konfliktparteien</li> <li>• Erklärung des Mediationsprozesses</li> <li>• Überprüfung, ob die Mediation für die konkrete Situation ein geeignetes Verfahren ist</li> <li>• Klärung des formalen Rahmens (Dauer, Rolle des/ der Mediator/in; Ablauf)</li> <li>• Festlegung von Gesprächsregeln (keine Beleidigungen, ausreden lassen, ...)</li> <li>• Klärung der Verhandlungskompetenz: Der/ die Mediator/in erhält die Erlaubnis, bei Bedarf die Einhaltung der Regeln einzufordern</li> <li>• Auftragsklärung (Gegenstand des Konflikts)</li> </ul>
	<p><b>2. Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien</b> oder Falldarstellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestandsaufnahme und Darstellung des Konflikts durch Konfliktparteien</li> <li>- Jede Konfliktpartei schildert den Konflikt aus der eigenen Perspektive</li> <li>• Herausarbeiten der Kernthemen</li> <li>• Themensammlung</li> <li>• Der/ die Mediator/in achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln.</li> </ul>
	<p><b>3. Konfliktherhellung: Verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe</b> oder Meinungsaustausch, Interessensklärung, Verständnisaufbau:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festlegen des ersten Verhandlungsthemas</li> <li>• Faktensammlung und Erfassen der Positionen</li> <li>• Exploration der Interessen und Bedürfnisse (hinter den Positionen)</li> <li>• Akzeptanz der Bedürfnisse des Anderen (Verständnisaufbau)</li> <li>• Wechselseitige Problemdefinition</li> </ul>
	<p><b>4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten</b> oder Lösungssuche, Verhandeln und Entscheiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreative Suche nach Lösungsoptionen</li> <li>• Entwicklung von Kriterien (zur Bewertung der Lösungen)</li> <li>• Verhandeln und Konkretisieren von Lösungen</li> <li>• Entscheidung</li> </ul>
	<p><b>5. Übereinkunft</b> oder Vereinbarung und Umsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfung der Lösungen zu allen Verhandlungsthemen</li> <li>• Schriftliche Zusammenfassung der Lösungen in der Mediationsvereinbarung</li> <li>• Evtl. Probephase für die Umsetzung</li> <li>• Abklärung der weiteren Vorgehensweise</li> </ul>

### 5.4.2 Zum Ablauf der Mediation

Der Ablauf einer Mediation beinhaltet in der Regel u.a. folgende Punkte und Schritte:

- Die beiden Mediator/innen begrüßen die Konfliktparteien und bitten die beiden sich kurz vorzustellen.
- Ein/eine Mediator/in erklärt das Mediationsverfahren, stellt den Mediationsablauf und die Rolle des/ der Mediators/in, sowie des/ der und Co-Mediators/in dar. Danach fragt der/ die Mediator/in, ob die beiden Konfliktparteien damit einverstanden sind.
- Der/die zweite Mediator/in legt danach die Umgangs- und Verfahrensregeln dar: Hör zu! Sprich anständig! Keine Beleidigungen! Sei ehrlich! Lass deine/n Gesprächspartner/in aussprechen! Sei lösungsorientiert, finde Lösungen! Danach fragt der/ die Mediator/in ob die beiden Konfliktparteien damit einverstanden sind.
- Die Konfliktparteien werden nacheinander gebeten ihre Sichtweise des Konfliktes darzulegen.
- Mediator/in hilft fragend die Hintergründe und ggf. die Geschichte des Konfliktes zu erhellen.
- Mediator/in „übersetzt“ Aussagen der Beteiligten in deeskalierender Art, fördert Verständnis für die Bedürfnisse der jeweilig anderen Partei, achtet laufend auf die Einhaltung der Umgangs- und Verfahrensregeln.

- Mediator/in macht ggf. taktvoll aber deutlich auf Regelverstöße, Denkfehler, emotionale Entgleisungen aufmerksam und bietet Hilfen zur Korrektur an.
  - Mediator/in versucht wichtige Punkte und Zusammenhänge zusammenzufassen, ggf. graphisch darzustellen, betont dabei Gemeinsamkeiten und positive Ansätze
  - Mediator/in hilft den erwünschten Zielzustand klären.
  - Die Konfliktparteien erarbeiten Lösungsmöglichkeiten, wobei beide Konfliktparteien möglichst als Gewinner [win-win-Situation] aus dem Konflikt hervorgehen sollen.
  - Diskussion der verschiedenen Lösungsoptionen, Vor- und Nachteile artikulieren
  - Mediator/in vermeidet es, eigene Standpunkte einzubringen, kann aber aus dem Gesagten Sicht- und Lösungsmöglichkeiten verdeutlichen.
  - Mündliche und schriftliche Fixierung von Lösungsvorschlägen und -schritten (Vereinbarung, Vertrag, Abkommen).
  - Ggf. festlegen: was ist dein erster Schritt?
- Umsetzung der Lösungsvorschläge
- Evaluation (Bewertung) des Erfolges und ggf. erneute Verhandlungen

### 5.5 **DIE ROLLE DER MEDIATOR/INNEN**<sup>17</sup>

- Mediationen können von einer Person oder von mehreren durchgeführt werden. Eine Mediation durch mehrere Personen kann sinnvoll sein, wenn es sich um einen komplexen Konflikt mit mehr als zwei Konfliktparteien handelt und längere Mediations-sitzungen erforderlich sind. Ebenso wichtig ist es, Mediationen zu zweit durchzuführen, wenn die Mediator/innen noch wenig geübt oder jung sind.  
Das Peer-Mediations-Projekt des SCRIPT/SNJ geht davon aus, dass die Mediationen jeweils von zwei Mediator/innen durchgeführt werden. Ein gemischtgeschlechtliches Mediator/innenteam ist vorteilhaft - besonders wenn die Konfliktbeteiligten sich ebenfalls aus Mädchen und Jungen zusammensetzen. Ebenso von Vorteil ist es, auf die Zusammensetzung der Nationalitäten zu achten.
- Die Person des Mediators/ der Mediatorin muss von allen Konfliktbeteiligten akzeptiert und respektiert werden. Es muss sich um Personen handeln, die das Vertrauen der Streitparteien genießen bzw. sich erwerben und deren Kompetenz nicht bestritten wird.
- Die Mediator/innen sollen kein eigenes Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang haben. Sie sollen in diesem Sinne neutral und unparteiisch sein und bleiben. Sie setzen sich aber für die Interessen und Belange aller Konfliktparteien ein. In diesem Sinne sind sie „allparteilich“. Diese Allparteilichkeit braucht die Verbundenheit mit einer der Konfliktparteien nicht auszuschließen. Diese Verbundenheit darf allerdings nicht soweit gehen, dass die Mediator/innen das Gespräch in ihrem Sinne steuern und das Vertrauen der Kontrahent/innen verlieren.
- Die Mediator/innen bewerten oder urteilen nicht. Sie nehmen alle Standpunkte, Interessen und Gefühle ernst.
- Die Mediator/innen sind für den Gang des Mediationsgespräches verantwortlich, die Kontrahenten/innen für den Inhalt. Die Lösungen werden nicht von den Mediator/innen, sondern von den Betroffenen erarbeitet. Eigene Ideen können von den Mediator/innen als eine unter mehreren Möglichkeiten ins Spiel gebracht werden.

<sup>17</sup> vgl. BESEMER 2003, 18f

- Die Mediator/innen helfen den Beteiligten, sich über ihre Gefühle und Interessen klar zu werden und sie verständlich zum Ausdruck zu bringen.
- Die Mediator/innen sorgen dafür, dass Machtungleichgewichte ausgeglichen werden bzw. beim Mediationsprozess nicht zum Tragen kommen.
- Die Mediator/innen gehen mit dem Gehörten vertraulich um. Insbesondere stehen sie nach einem Scheitern der Mediation keiner der Konfliktparteien als Anwalt/in zur Verfügung. Auch sollten sie nicht als Zeug/innen oder Gutachter/innen in einem anschließenden Rechtsstreit benannt werden.
- Die Mediator/innen achten darauf, dass keine unrealisierbaren, nutzlosen Vereinbarungen getroffen werden.
- Die Mediator/innen können das Gespräch von sich aus abbrechen, wenn keine vernünftige und/ oder ethisch verantwortbare Lösung gefunden wird.

## 5.6 KLEINES INTERVENTIONSREPertoire FÜR MEDIATOR/INNEN

Den Mediator/innen stehen eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung, um den Prozess der Konfliktbearbeitung und Problemlösung voranzubringen.

Damit Coaches und Schüler/innen gleich damit beginnen können zu üben, sei zum Abschluss noch ein kleines Interventionsrepertoire mit auf den Weg gegeben. Denn eines ist sicher, nach der Grundausbildung gilt das Motto: Üben, üben, üben!

Der/ die Mediator/in muss dafür sorgen, dass während der Mediation eine Reihe von Punkten sichergestellt sind. Dies sind einerseits die bereits besprochenen Regeln und der Ablauf des Mediationsgespräches. Über unterschiedliche Interventionen steuert der/ die Mediator/in das Gespräch:

- **Erregung kontrollieren**  
Gesprächspartner können einander kritisieren, es ist ihnen aber als Personen Respekt und Achtung zuzusichern, daher steht die Sachebene im Mittelpunkt und nicht persönliche Angriffe.
- **Vertrauen herstellen**  
Die Konfliktparteien sollen eigene Gefühle ansprechen, sich sozusagen offenbaren und nicht nur von und über den anderen sprechen.
- **Offen kommunizieren**

Hierbei sind vor allem folgende Punkte zu beachten:

- **Situation**  
Ist der Ort günstig? Steht genügend Zeit zur Verfügung? Will ich mir die Zeit nehmen? Soll eine dritte Partei hinzugezogen werden? (Dies ist dann zu empfehlen, wenn sich eine Seite hoffnungslos unterlegen fühlt, nicht weiß, wie sie den Konflikt anpacken soll, von sehr starken Gefühlen beherrscht wird wie Angst oder Wut).
- **Wahrnehmung**  
Keine diffusen Vermutungen äußern, sondern beobachtbare Ereignisse und nachprüfbar Fakten in die Argumentation einbauen
- **Gefühle**  
Eigene Gefühle ansprechen
- **Einstellungen**  
Vorteile eines kooperativen, Nachteile eines konkurrierenden Konfliktaustrags besprechen, an die Selbstachtung der anderen Partei appellieren
- **Problem lösen**  
Ist das Problem verständlich und klar definiert oder gibt es mehrere Problemdefini-

tionen? Werden sowohl die sachlichen als auch die persönlichen Aspekte des Problems berücksichtigt? Haben sich die Parteien die Zeit genommen, alle notwendigen Informationen zu sammeln und auszutauschen? Sind die Zielvorstellungen der Parteien allen klar und verständlich? Sind die Parteien bereit, verschiedene Lösungsvorschläge zu bearbeiten? Sind die Parteien bereit, nach einer gemeinsamen Lösung zu suchen? Herrscht Übereinstimmung über die Präferenzen bei der Bewertung einer Lösung? Wird bei der Entscheidung über eine Lösung berücksichtigt, ob sie neuartig ist, Kompensation enthält oder Kompromisse zulässt? Sind alle Beteiligten bereit, die Entscheidung zu akzeptieren und zu tragen?

Der Konflikt ist erst dann bereinigt, wenn alle betroffenen Personen sagen können, dass sie mit der getroffenen Vereinbarung leben und arbeiten können und keinen Konflikt mehr empfinden.

### 5.6.1 Haltungen und Verhaltensweisen

Die nachfolgende Liste von Haltungen und Verhaltensweisen<sup>18</sup> ist nicht als „Tugendkatalog“, sondern als Erfahrungssammlung zu lesen. Es geht nicht um normative Verhaltensanweisungen („Du sollst“). Ebenso „muss“ man nicht all diese Elemente jederzeit und vollständig „im Kopf“ haben, um mit schwierigen Konflikten konstruktiv umgehen zu können. Letztlich kann man in schweren Konflikten nur verwenden, was einem intuitiv zur Verfügung steht bzw. „in Fleisch und Blut“ übergegangen ist, und das geht nicht über Lektüre allein. Die Fähigkeit, in konkreten Konfliktsituationen eine bestimmte Haltung einnehmen zu können, muss erarbeitet (erlernt, antrainiert und laufend geübt) werden, damit man's hat, wenn man's braucht.

Für alle nachfolgend aufgelisteten Elemente kann der/ die Mediator/in „sorgen“, selbstverständlich kann ebenfalls jede Konfliktpartei den Anfang machen und braucht nicht erst darauf warten, dass die andere Seite gleiches tut:

- Kontakt mit dem Konfliktpartner suchen und halten
- sich Zeit nehmen für die Auseinandersetzung
- Platz einräumen für Einfühlung / Empathie / Mitgefühl
- das eigene Selbstwertgefühl stärken, sich selbst anerkennen, ohne überheblich zu werden
- Aufmerksamkeit auf körperliche Zustände/ Signale richten
- Anerkennung signalisieren, ohne sich selbst zu verbiegen
- Botschaften des Konfliktpartners ernstnehmen
- die eigenen Schritte transparent machen
- vorschnelles Einlenken „auch des Gegners“ vermeiden
- das Ganze im Auge behalten

Beim Übergang vom Unbehagen zum offenen Konflikt

- Anzeichen für eine Konflikteskalation bewusst wahrnehmen
- bisher zurückgehaltene Gefühle zulassen
- Grenzen ziehen und Grenzen anerkennen
- bewusst Deeskalationsschritt setzen
- für „Waffengleichheit“ sorgen

<sup>18</sup> vgl. MARINGER/ STEINWEG 1997, 21 ff

In der heißen oder kalten Hauptphase des Konflikts

- zu sich kommen / bei sich bleiben / im „Spüren“ bleiben
- eine klare Haltung einnehmen
- positive Bedürfnisse und Wünsche bei sich (und den anderen) entdecken
- die eigenen „Schattenseiten“ ins System geben
- Konfliktverschiebungen aufdecken
- Stellvertreter-Handeln vermeiden oder beenden
- Initiative ergreifen für Rhythmus und Bewegung im Konfliktgeschehen
- rechtzeitig Hilfe von außen holen

Für Initiativen zur Beendigung des Konflikts

- Verantwortung übernehmen für den eigenen Konfliktanteil
- Ent-Schuldung / Verzeihung / Wiedergutmachung
- die Opferrolle verlassen, sich der eigenen Stärken und Kompetenzen bewusst sein
- Verhandlungsbereitschaft zeigen
- zur Klärung und zum Ende gelangen wollen.

### **5.6.2 Die zwölf „Zutaten“ der Konfliktlösung**

1. Gegenseitige Achtung
2. nach einem gemeinsamen Nenner suchen
3. Bedürfnisse, Wünsche und Sorgen festhalten
4. Das Problem oder die Streitfrage neu formulieren
5. Ein annehmbares Ergebnis für alle finden
6. Alternativen bereit halten und flexibel bleiben
7. Offen für neue Ideen bleiben
8. Seien Sie positiv
9. Gemeinsam das Problem lösen
10. Das Wort „aber“ aus dem eigenen Wortschatz „streichen“
11. Wenn Ihre Vorgehensweise nicht funktioniert, dann verändern Sie etwas
12. Tief einatmen (und wieder ausatmen, ...)

### **5.6.3 Helfende Fragestellungen**

Die nachfolgend angeführten Fragen können nicht immer wortwörtlich so gestellt werden. Sie verweisen auf eine bestimmte Ausrichtung. Es gilt demzufolge einen eigenen, persönlichen Modus zu finden.

#### **a. Fragen zum Konfliktverlauf**

- Was gibt es Berichtenswertes über deinen Konflikt?
- Wie hat sich der Konflikt im Laufe der Zeit verändert? Ist er eskaliert, oder hat er sich abgeschwächt oder in sonstiger Weise verändert? Sind kritische Wendepunkte im Konfliktverlauf zu erkennen?
- In welcher Situation erhitzt (ESKALATION) sich der Konflikt und in welcher kühlt er ab?
- Was ist geeignet, den Konflikt voranzutreiben oder abzuschwächen?
- Gibt es Situationen, in denen du auf Distanz zum Konfliktgeschehen gehen kannst?
- Welche Möglichkeiten werden bzw. wurden bereits von wem und in welcher Situation zur Konfliktlösung/-bearbeitung vorgeschlagen?
- Auf welche Weise wird bzw. wurde versucht, die Möglichkeiten zur Konfliktlösung/-bearbeitung umzusetzen?

**b. Problembenennung und -betroffenheit**

- Was ist das (dein) Problem?
- Warum hältst du (und dein Gegenüber) das Problem für (k)ein Problem?
- Für welche anderen Beteiligten ist das Problem ebenfalls (k)ein Problem? Warum?
- Wer würde sich am ehesten damit abfinden, wenn das Problem unlösbar wäre?
- Wann trat das Problem zuletzt auf/ zuletzt nicht auf?

**c. Operationalisierung von Gesprächszielen**

- Woran erkennst du, dass du dein Ziel erreicht hast (oder dass sich die Situation verändert hätte)?
- Was hätte sich verändert, wenn eine gute Fee über Nacht das Problem weggezaubert hätte?
- Woran (und wann) würdest du bemerken: „Ah, das Problem ist gelöst?“

**d. Zirkuläre Fragen**

- Was meinst du, wie dein Gegenüber deine Position oder deine Situation beschreiben würde?
- Wie würde dein Gegenüber die Situation (das Problem) sehen? Warum würde er/ sie die Situation (Problem) anders sehen können?
- Wer noch würde es anders sehen? Wie würde der/ die es sehen?
- Was macht X, wenn Y es auch so sehen würde?
- Wie kannst du mir (oder deinem Gegenüber) helfen, dass ich (oder dein Gegenüber) dir helfen kann?
- Was könnte dein Gegenüber realistischere tun, wenn er deine Ziele optimal unterstützen wollte, ohne seine völlig aufzugeben?

**e. Fragen zu „Worst Case-Folgen“**

- Was wäre, wenn man die Sache so weiter laufen lassen würde (oder: gar nichts tun würde)?
- Wie würden sich die verschiedenen Lösungsversuche auswirken?
- Wie beurteilst du die Folgen? Wie dein Gegenüber?
- Wie könnte man das Problem noch steigern?
- Wie könnte man die ganze Sache scheitern lassen oder sabotieren? Wer könnte am meisten dazu beitragen?

**5.6.4 Klärungshilfe**

THOMANN und SCHULZ von THUN zählen eine ganze Reihe von Interventionsmethoden auf, die Gesprächshelfer/innen im Rahmen einer Kommunikationsklärung wahrnehmen können. Nachfolgend sollen einige davon kurz dargestellt werden: <sup>19</sup>

**a. Zur Aussage auffordern:**

- „Kannst du etwas mehr darüber erzählen?“; „Wie bist du auf die Idee gekommen?“;
- „Was für Gefühle hast du dabei gehabt?“

**b. Zur Reaktion auffordern:**

- „Was löst das bei dir aus?“; „Was sagst du dazu?“; „Ist das neu für dich?“;
- „Glaubst du das?“

**c. Den direkten Kontakt wieder herstellen:**

- „Sag das mal deinem Schulkameraden direkt ins Gesicht!“
- Oder einfach ein non-verbales, den Weg weisendes Handzeichen

<sup>19</sup> vgl. THOMANN Christoph/ SCHULZ von THUN Friedemann; Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Theorien, Methoden, Beispiele; Reinbek 1990, S. 105-124



#### d. Doppeln:

In schwierigen Gesprächssituationen kann der/die Mediator/in die Initiative ergreifen und folgende Schritte einleiten:

1. Die Erlaubnis des/der Klienten/in zum Doppeln erbitten:

„Darf ich neben dich kommen und etwas für dich zu deiner Schulkameradin sagen, und du sagst mir anschließend, ob das stimmt?“

2. Der/die Mediator/in spricht für eine/n Klienten/in. Geht zu diesem/dieser hin, hockt sich neben ihn/sie, etwas dahinter und tiefer und sagt mit Blick auf die Schulkameradin/in, dessen Vornamen er/sie ausspricht:

„Weißt du, Carla, im Grunde genommen ...“

3. Der/die Mediator/in fragt den/die Klienten/in, ob er/sie zutreffend für ihn/sie gesprochen hat: „Stimmt das so für dich?“

Beim Doppeln geht es nicht nur um die Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte, sondern gleichfalls um die Ergänzung, Klärung und Drastifizierung von Sache, Selbstaussage, Beziehung und Appell.

Die direkte Anrede mit dem (Vor)Namen hat die Wirkung eines „Sesam-öffne-dich-Wortes“.

Der/die Mediator/in bedarf zum Doppeln folgende Fähigkeiten:

- ein Gefühl für Unvollständigkeit haben,
- zwischen den Zeilen lesen und aus dem Ton heraushören,
- das Vermisste ergänzen,
- das Angedeutete drastifizieren können.

#### e. Verständnisüberprüfung

Es ist wichtig, dass die Gesprächspartner aus der Verhärtung des eigenen Standpunktes herauskommen, sozusagen den eigenen Schützengraben verlassen und das „feindliche“ Gebiet begehen. Ein „ja das versteh' ich schon“ gefolgt von einem „aber“ zeigt meist, dass diese Person noch das eigene Gebiet nicht wirklich verlassen hat. Meist folgen auf das „aber“ Begründungen, Verteidigungen, Rechtfertigungen des eigenen Standpunktes. Hier gilt es vom/von der Mediator/in nachzufassen, dass und was er/sie vom Gesprächspartner und seiner/ihrer Situation wirklich verstanden hat.

Auszugsweise seien einige Publikationen zur praktischen Anleitung als Fußnote<sup>20</sup> angeführt, aus denen weitere Interventionsmethoden entnommen werden können, um das eigene Repertoire als Mediator/in aufzubessern.

Wichtig erscheint an dieser Stelle jedoch nochmals der Hinweis, dass „noch kein Meister vom Himmel gefallen ist“ und erst durch Übung und Praxis das Führen von Mediationsgesprächen souveräner wird.

<sup>20</sup> WALKER Jamie; Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule; Frankfurt a.M. 1998

WALKER Jamie; Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1, Spiele und Übungen; Frankfurt a.M. 1998

JEFFERYS-DUDEN Karin; Das Streitschlichter Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6; Weinheim 1999

JEFFERYS-DUDEN Karin; Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm; Weinheim 2000

JEFFERYS-DUDEN Karin/ DUDEN Thomas; Konflikte spielend lösen. Lernspiel für die Streitschlichtung; Weinheim 2001

BRÜNDEL Heidrun/ AMHOFF Birgit/ DEISTER Christiane; Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht; Dortmund 1999



## LITERATURVERZEICHNIS

- BARTHELMES Jürgen/ SANDER Ekkehard; Medien in Familie und Peer-group; Bd.1; München 1997
- BECK Ulrich; Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt a.M. 1986
- BECK Ulrich; Der Konflikt der zwei Modernen; in: Die Modernisierung der modernen Gesellschaft. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990; Frankfurt a.M. 1991
- BECK-GERNSHEIM Elisabeth; Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne; in: KEUPP Heiner (Hg); Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie; Frankfurt a.M. 1994; S. 125-146
- BECK-GERNSHEIM Elisabeth; Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit; München 1997
- BENARD Cheryl/ SCHLAFFER Edith; Sag mir, wo die Väter sind; Reinbek 1991
- BERNE Eric; Spiele der Erwachsenen; Psychologie der menschlichen Beziehungen; Reinbek 2004 4. Auflage
- BESEMER Christoph; Mediation - Vermittlung in Konflikten; Karlsruhe 2003 10. Auflage
- BETTELHEIM Bruno; Brauchen Kinder Fernsehen? (München) Television 1/1988/1; S. 4-8
- BEYWL Wolfgang; Anerkannte Standards und Leitprinzipien der amerikanischen Evaluation; in: HEINER Maja (Hg.); Qualitätsentwicklung durch Evaluation; Freiburg im Breisgau 1996, S. 85-107
- BLUMER Herbert; Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus; in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.); Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit; Opladen 1973; S. 80-146
- BONACKER Thorsten/ IMBUSCH Peter; Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden; in: IMBUSCH Peter/ ZOLL Ralf (Hg.); Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen; Opladen 1996; S. 73-116
- BRAUN Günther/ HÜNIGKE Wolfgang/ REGNIET Martina/ SPRINK Elisabeth/ SCHUSTER-MEHLICH Gabi; Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Hg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz; Bad Kreuznach 2000 2. Auflage
- BRINKHOFF Klaus-Peter; Kindsein ist kein Kinderspiel; in: MANSEL Jürgen (Hg.); Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens; Opladen 1996; S. 25-39
- BRÜNDEL Heidrun/ HURRELMANN Klaus; Gewalt macht Schule; München 1994
- BRÜNDEL Heidrun/ AMHOFF Birgit/ DEISTER Christiane; Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht; Dortmund 1999
- CAMERON-BANDLER Leslie/ LEBEAU Michael; Die Intelligenz der Gefühle. Grundlagen der „Imperative Self Analysis“; Paderborn 1991
- ENGEL Gerhard; Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Jugendarbeit; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander? München 1997; S. 98-101
- FALLER Kurt; Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit; Mühlheim 1998
- FERCHHOFF Wilfried/ NEUBAUER Georg; Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen; Opladen 1997
- FISHER Roger/ BROWN Scott; Gute Beziehungen; Frankfurt a.M./ New York 1989
- FISHER Roger/ URY William/ PATTON Bruce; Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln; Frankfurt a.M./ New York 1995 13. Auflage
- FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION (Hg.); Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien; Opladen 1998
- GALTUNG Johan; Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung; Reinbek 1980
- GALTUNG Johan; Frieden mit friedlichen Mitteln; Opladen 1998
- GEIßLER Karlheinz A.; Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied; Weinheim/ Basel 1999 2. Auflage
- GEIßLER Karlheinz A.; Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte; Weinheim/ Basel 2004 10. Auflage
- GEIßLER Karlheinz A.; Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende; Weinheim/ Basel 2004 4. Auflage
- GLASL Friedrich; Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater; Bern/ Stuttgart/ Wien 2004 8. Auflage
- GLASL Friedrich; Das Anwendungsspektrum unterschiedlicher Mediationsformen: Ein kontigenztheoretisches Modell; in: METHA Gerda/ RÜCKERT Klaus (Hg.); Mediation und Demokratie; Heidelberg 2003a; S. 102-119
- GLASL Friedrich; Interventionsmöglichkeiten für heiße und kalte Konflikte im mikro- und makrosozialen Bereich; in: METHA Gerda/ RÜCKERT Klaus (Hg.); Mediation und Demokratie; Heidelberg 2003b; S. 281-300
- GORDON Thomas; Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst; München 1989
- GOTTBERG von Joachim; Wie wirken Gewaltdarstellungen? Wissenschaftliche Erklärungsversuche; Berlin 1995 (Artikel unter [www.fsf.de](http://www.fsf.de))
- GRÜTZEMANN Wolfgang; ...Opfer sein dagegen sehr... Die Opfer am Tatort Schule; in: KNOPF Hartmut (Hg.); Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule; München 1996; S. 153-184
- GRZESIK Jürgen; Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster/ New York/ München/ Berlin 1998
- GSTETTNER Peter; Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung; Reinbek 1981
- GUGEL Günther/ JÄGER Uli; Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln; Tübingen 1995
- HAENISCH Hans; Merkmale erfolgreichen Unterrichts; Soest 1999

- HAHN Rolf-Michael/ STICKEL Nicolai; Gut gefragt ist fast gewonnen; Reinbek 2000
- HANSEL Jürgen/ LOMNITZ Gero; Projektleiter-Praxis; Erfolgreiche Projektabwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation. Ein Arbeitsbuch; Berlin u.a. 1993 2. Auflage
- HARRIS Thomas A.; Ich bin o.k. – Du bist o.k.; Reinbek 2004 39. Auflage
- HARRIS BJÖRK Amy/ HARRIS Thomas A.; Einmal o.k. – Immer o.k.; Reinbek 2001 10. Auflage
- HENNIG Gudrun/ PELZ Georg; Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung; Paderborn 2002
- HOHLMEIER Monika; Gewaltprävention in der Schule; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?; München 1997; S. 7-16
- HOLTAPPELS Heinz Günter/ HEITMEYER Wilhelm/ MELZER Wolfgang/ TILLMANN Klaus-Jürgen (Hg.); Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen. Konzepte und Prävention; Weinheim 1999
- HONNETH Alex; Der Kampf um Anerkennung; Frankfurt a.M. 1992
- HURRELMANN Klaus/ PALENTIEN Christian; Gewalt in der Familie, Schule und Freizeit - Ursachen, Hintergründe und Motive; in: KOFLER Georg/ GRAF Gerhard (Hg.); Sündenbock Fernsehen? Aktuelle Befunde zur Fernsehnutzung von Jugendlichen, zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und zur Jugendkriminalität; Berlin 1995; S. 145-169
- HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz u.a.; Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention; Weinheim/ Basel 1999
- IMBUSCH Peter/ ZOLL Ralf (Hg.); Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen; Opladen 1996
- JÄGER Reinhold S.; Gewaltprävention: Fakten, Strategien und Visionen – Eine Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung; in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander?; München 1997; S. 17-37
- JEFFERYS-DUDEN, Karin; Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6; Weinheim 1999
- JEFFERYS-DUDEN Karin; Konfliktlösung und Streitschlichtung, Das Sekundarstufen-Programm; Weinheim 2000
- JEFFERYS-DUDEN Karin/ DUDEN Thomas; Konflikte spielend lösen. Lernspiele für die Streitschlichtung; Weinheim 2001
- JONAS Renate; Effiziente Protokolle und Berichte. Zielgerichtete Erstellung mit weniger Zeitaufwand; Renningen 1995
- KATZENBACH Jon R./ SMITH Douglas K.; The Discipline of Teams; Harvard Business Review; March-April 1993; pp. 111-120
- KRAPPMANN Lothar; Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen; in: HURRELMANN Klaus/ ULICH Dieter (Hg.); Neues Handbuch der Sozialisationsforschung; Weinheim 1991; S. 355-375
- KRAPPMANN Lothar; Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder; in: SCHNEEWIND Klaus A. (Hg.); Enzyklopädie der Psychologie - Pädagogische Psychologie. Bd.1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation; Göttingen 1994; S. 495-524
- KUNCZIK Michael; Wirkungen von Gewaltdarstellungen – Zum aktuellen Stand der Diskussion; in: KOFLER Georg/ GRAF Gerhard (Hg.); Sündenbock Fernsehen? Aktuelle Befunde zur Fernsehnutzung von Jugendlichen, zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und zur Jugendkriminalität; Berlin 1995; S. 29-53
- LANGMAACK Barbara/ BRAUNE-KRICKAU Michael; Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; Weinheim 1995 5. Auflage
- LANGER Inghard; Wirksam werden gegen Gewalt; in: LANGER Inghard/ JÄKEL Bernhard/ KOTHE Stefanie u.a.; Überlebenskampf im Klassenzimmer - Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg i. Br. 1994; S. 148-158
- LKA-Bausteine, Bayerisches Landeskriminalamt, Sachgebiet 133, in: Politische Studien, Sonderheft 4/1997: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander? München 1997
- LUFT Joseph; Einführung in die Gruppendynamik; Stuttgart 1977
- MANSEL Jürgen; Glückliche Zeit – Schwierige Kindheit?; in: MANSEL Jürgen (Hg.); Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens; Opladen 1996; S. 7-24
- MARINGER Eva/ STEINWEG Reiner; Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionalisierten Konflikten; Berlin 1997
- MEAD Georg H.; Geist und Identität; Frankfurt a.M. 1988
- MELZER Wolfgang; Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung; in: Forschungsgruppe Schulevaluation; Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien; Opladen 1998; S. 11-49
- METZMACHER Bruno/ ZAEPFEL Helmut; Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post-)modernen sozialen Wandels; in: METZMACHR Bruno/ PETZOLD Hilarion/ ZAEPFEL Helmut (Hg.); Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis – Bd.1; Paderborn 1996; S. 19-74
- NEUBAUER Walter; Identitätsentwicklung; in: MARKEFKA Manfred/ NAUCK Bernhard (Hg.); Handbuch der Kindheitsforschung; Neuwied 1993; S. 303-315
- NILLES Jean-Paul; Der Medien-PädagogInnen liebste Kinder. Von der Medienzentriertheit zur Subjektorientierung in der Medienpädagogik; in: Forum 01/2003; S. 24-28 auch unter: <http://www.forum.lu/bibliothek/ausgaben/inhalt/?ausgabe=218>
- NILLES Jean-Paul; Das Gespräch mit den Eltern. Eine Handreichung für Lehrer und Lehrerinnen; Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (SCRIPT); Luxemburg 2004 2. Auflage
- NILLES Jean-Paul/ KRIEGER Winfried/ MICHAELIS Thérèse; Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch; Luxemburg 2005

- NILLES Jean-Paul/ ECKER Théo/ DABROWSKA Joanna; Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser; Ministère de la Famille et de l'Intégration (SNJ), Luxemburg 2007
- NOLTING Hans Peter; Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist; Reinbek 1989
- OLWEUS Dan; Bullying at school: what we know and what we can do; Oxford/ Cambridge 1993
- OLWEUS Dan; Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können; Bern 1996
- OERTER Rolf/ MONTADA Leo; Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch; München/ Weinheim 1987
- PABST-WEINSCHENK Marita; Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmübung in der Schule. Reihe: Praxis Pädagogik; Braunschweig 2000
- PETZOLD Hilarion/ PAULA Michael (Hg.); Transaktionale Analyse und Skriptanalyse. Aufsätze und Vorträge von Fanita ENGLISH; Hamburg 1976
- PIAGET Jean; Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde; Stuttgart 1969
- POSSELT Ralf-Erik/ SCHUMACHER Klaus; Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus; Mühlheim an der Ruhr 1993
- RIXIUS Norbert; Die Pausenhöfe als Spielplätze beleben; in: HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz (Hg.); Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention; Weinheim/ Basel 1999; S. 91-106
- ROSENBERG Marshall B; Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten; Paderborn 2003 4. Auflage
- ROSENKRANZ Hans; Von der Familie zur Gruppe zum Team; Paderborn 1990
- SATIR Virginia; Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe; München 1975
- SCHRATZ Michael/ IBY Manfred/ RADNITZKY Edwin; Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente; Weinheim/ Basel 2000
- SCHULZ von THUN Friedemann; Miteinander reden 3Bde; Reinbek 1981ff
- SCHIRP Heinz; Schule und Gewalt; in: HURRELMANN Klaus/ RIXIUS Norbert/ SCHIRP Heinz (Hg.); Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention; Weinheim/ Basel 1999 2. Auflage; S. 27-58
- SCHWARZHANS Frauke/ HAUCK Tim/ REDLICH Alexander; Streit-Training. Faires Streiten in der Grundschule; Weinheim/ Basel 2001
- SELG Herbert; Psychologische Wirkungsforschung über Gewalt in Medien; tv-diskurs 2/1997; S. 50-56
- SENDERA Alice; Gewalt als tabuisierter Miterzieher der Gegenwart bei Schulkindern; Wien 1993
- STEFFGEN Georges/ EWEN Norbert (Hg.); Gewalt an luxemburgischen Schulen; Luxemburg 2004
- SPECK Otto; Chaos und Autonomie in der Erziehung: Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt; München 1991
- THOMANN Christoph/ SCHULZ von THUN Friedemann; Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen; Reinbek 1990
- UNICEF; 'Child Poverty in Rich Countries, 2005', Innocenti Report Card No.6; UNICEF Innocenti Research Centre; Florence 2005 (<http://www.unicef.org/brazil/repcard6e.pdf>)
- URY William L./ BRETT Jeanne M./ GOLDBERG Stephen B.; Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich; Frankfurt/ New York 1991
- VITOUCH Peter; Gewaltfilme als Angsttraining? Interview mit Joachim von Gottberg; in: tv diskurs 2/1997; S. 40-49
- WAGENER Yolande/ PETRY Pascale; Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg; Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports; Luxemburg 2002
- WALKER Jamie; Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule; Frankfurt a.M. 1998 3. Auflage
- WALKER Jamie; Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen; Frankfurt a.M. 1998 3. Auflage
- WATZLAWICK Paul/ BEAVIN Janet H./ JACKSON Don D.; Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien; Bern/ Stuttgart 1982 6. Auflage
- WINTER Rainer/ ECKERT Roland; Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung; Opladen 1990
- WIRTH Astrid/ GRAF Gilbert/ MERSCH Leo; Peer-Mediation im Schulalltag. Trainingsunterlagen für Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren; Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (SCRIPT) / Ministère de la Famille et de l'Intégration (SNJ); Luxemburg 2006
- ZEIHER Hartmut/ ZEIHER Helga; Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern; Weinheim/ München 1994

**Modul 1 Projektmanagement**

- 1. Ein Projekt in Vorbereitung** 6
  - 1.1 Was ist ein Projekt? 6
- 2. Der Projektstart** 7
  - 2.1 Klärungen am Anfang 8
    - 2.1.1 Persönliche Klärungsfragen 8
  - 2.2. Projektphasen 8
- 3. Projektkonzept** 9
  - 3.1 Vorlage für ein Projektkonzept 10
- 4. Projektziele** 12
  - 4.1 „SMARTe“ Projektziele 13
  - 4.2 Zielanalyse 14
  - 4.3 Ziele auf der Zeitachse 14
- 5. Projektplanung** 14
  - 5.1 Was ist Planung? 14
  - 5.2 Vorteile der Planung 15
  - 5.3 Planungsphasen 15
  - 5.4 Planungsaufgaben 15
  - 5.5 Planabsicherung 15
- 6. Projektinformation** 16
  - 6.1 Vorteile der Projektinformation 16
  - 6.2 Projektinterne Information 16
  - 6.3 Projektexterne Information 16
  - 6.4 Anforderungen an das Informationswesen 16
  - 6.5 Planung des Informationswesens 16
- 7. Projektkosten** 17
- 8. Projektevaluation** 18
  - 8.1 Durchführung 18
    - 8.1.2 Instrumente der Dokumentation 20
      - 8.1.2.1 Protokolle 20
      - 8.1.2.2 Bericht 21
      - 8.1.2.3 Projekttagebuch 24
    - 8.1.3 Instrumente der Evaluation 24
- 9. Die Projektgruppe auf dem Weg** 32
  - 9.1 Die neue Gruppe 32
  - 9.2 Zeichen für das Wachstum einer Gruppe 32
  - 9.3. Phasen einer Gruppe 33
    - 9.3.1. Projektgruppenarbeit 33
    - 9.3.2. Projektgruppenarbeit in Intervallen 36
- 10. Gruppenleben** 37
  - 10.1 Mitglieder in der Gruppe 37
  - 10.2 Spielregeln 37
    - 10.2.1 Gruppenregeln und ihre Funktion 38
  - 10.3 Rollenfunktionen in der Gruppe 38
  - 10.4 Positionen in der Gruppe 39
  - 10.5 Gruppenstruktur 40
- 11. Projektgruppenleitung** 41
  - 11.1 Psychohygiene des Leiters/ der Leiterin 41
  - 11.2 Aufgaben der Projektleitung 42
    - 11.2.1 Leitungsfunktionen 42
    - 11.2.2 Regeln und Hinweise zur Themen bearbeitung 42
    - 11.2.3 Aufgaben der Diskussionsleitung 42
  - 11.3 Leiten zu zweit / Leiten im Team 44

11.4	Entscheidungsprozess	44
11.4.1	Einige Fragen bei der Entscheidungsbildung	44
11.4.2	Entscheidungsverhalten	44
11.4.3	Treffen von Entscheidungen	45
11.4.4	Entscheidungsqualität	45
11.4.5	Schwierigkeiten bei Entscheidungen	45
11.4.6	Akzeptanz des Gruppenbeschlusses	45
11.5	Methoden der Ideengewinnung	45
11.5.1	Das „Brainstorming“	46
11.5.2	Die „6-3-5 Methode“	47
11.5.3	Die „Kärtchen-Methode“	47
11.5.4	Das „Mind-Mapping“	48
<b>12.</b>	<b>Bedingungen der Produktivität von Teamarbeit</b>	<b>49</b>
12.1	Weshalb Teamarbeit?	49
12.2	Teamkonstellation	50
12.2.1	Merkmale von Teams	50
12.2.2	Zeichen effizienter Teamarbeit	50
12.2.3	Zeichen nicht-effektiver Teamarbeit	50
12.2.4	Was Projektmitarbeiter/innen am Team mögen	51
12.2.5	Was Projektmitarbeiter/innen am Team nicht mögen	51

## Modul 2 (Projekt)-Kommunikation

<b>1.</b>	<b>Einführung</b>	<b>56</b>
<b>2.</b>	<b>Kommunikation</b>	<b>57</b>
2.1	Einige Theorien zum Geleit	57
2.1.1	Pragmatische Axiome der Kommunikation nach Paul WATZLAWICK	57
2.1.2	Das „Quadrat der Nachricht“ nach Friedemann SCHULZ von THUN	57
2.1.2.1	Zwei Beispiele zu „Die vier Seiten einer Nachricht“	60
2.1.2.2	Tipps für den guten Sender und Empfänger	61
2.1.3	Das JOHARI-Fenster	61
<b>3.</b>	<b>Gesprächsführung</b>	<b>63</b>
3.1	Ein konstruktives Kommunikationsmodell	63
3.2	Ein dialogisches Kommunikationsmodell	64
3.3	Praktische Hinweise zur Gesprächsführung	65
3.3.1	Gesprächsklärung	65
3.3.2	Gesprächsimpulse geben	65
3.3.3	Gesprächsstörer	66
3.3.4	Regeln für das Gruppengespräch	66
3.3.5	Feedback	67
3.3.6	Kontrollierter Dialog	67
3.3.7	Gesprächssteuerung durch Fragen	68
3.3.8	Reaktionen auf Fragen	69
3.3.8.1	Antworttendenzen	70
3.3.9	ICH-Botschaften	70
3.3.10	Körpersprache	71
3.3.11	Gefühle	72

**Modul 3 Gewalt - Konflikt**

- 1. Gewalt** 82
  - 1.1 Gewalt – Versuch einer Begriffsklärung 83
  - 1.2 Entstehung von Gewalt 85
  - 1.3 Aufwachsen in der Moderne 86
    - 1.3.1 Identitätsentwicklung 87
      - 1.4.1 Familie 90
        - 1.4.1.1 Elterliche Förderarbeit 91
        - 1.4.1.2 Väter – die großen Abwesenden 93
        - 1.4.1.3 Fazit 95
      - 1.4.2 Schule 96
        - EXKURS: Mobbing und Bullying* 98
      - 1.4.2.1 Gewaltprävention in der Schule 101
    - 1.4.3 Peer-group/ Freizeit 103
    - 1.4.4 Medien 105
- 2. Konflikt – Versuch einer Begriffsbestimmung** 110
  - 2.1 Konfliktebenen 111
  - 2.2 Konfliktursachen 112
    - 2.2.1 Der kommunikationstheoretische Ansatz 112
    - 2.2.2 Der psychoanalytische Ansatz 113
    - 2.2.3 Der transaktionsanalytische Ansatz 114
  - 2.3 Konflikttypen 125
  - 2.4 Funktionen des Konflikts 126
  - 2.5 Mögliche Bedingungen für eine Eskalation von Konflikten 127
  - 2.6 Konfliktverlauf 128
    - 2.6.1 Neun Stufen der Konflikteskalation nach GLASL 130
    - 2.6.2 Spektrum der Drittparteiinterventionen 131
- 3. Auf der Suche nach einer konstruktiven Konfliktbearbeitung** 132
  - 3.1 Formen des Umgangs mit Konflikten 132
    - EXKURS: Die Harvard Methode* 134

**Modul 4 (Peer)-MEDIATION**

- 1. Einleitung** 140
- 2. Was bedeutet der Begriff „Peers“?** 141
- 3. Grundlagen der Konfliktklärung** 142
  - 3.1 Grundannahmen 143
- 4. Rundum (Schul)-Mediation** 144
  - 4.1 Verankerung von Schulmediation 144
  - 4.2 Möglichkeiten und Grenzen von Schulmediation 145
  - 4.3 Peers als Mediator/innen 146
- 5. Mediation** 149
  - 5.1 Mediation - Ein Überblick 149
  - 5.2 Das Mediationsverfahren 149
  - 5.3 Merkmale und Voraussetzungen der Mediation 151
  - 5.4 Leitfaden zum Mediationsgespräch 152
    - 5.4.1 Das Mediationsgespräch im Überblick 154
    - 5.4.2 Zum Ablauf der Mediation 154
  - 5.5 Die Rolle der Mediator/innen 155
  - 5.6 Kleines Interventionsrepertoire für Mediator/innen 156
    - 5.6.1 Haltungen und Verhaltensweisen 157
    - 5.6.2 Die zwölf „Zutaten“ der Konfliktlösung 158
    - 5.6.3 Helfende Fragestellungen 158
    - 5.6.4 Klärungshilfe 159





