

Diplomstudiengang Psychologie

Soziale Trainings für die Schule

Empirische Untersuchung zur sozialen Kompetenz bei
Kindern in einer Streit-Schlichter-Ausbildung

Diplomarbeit

vorgelegt von: Martina Prox
 Mühlenweg 24
 26209 Hatten-Sandkrug

Betreuender Gutachter: Dr. Andreas Hellmann
Zweiter Gutachter: Dr. Wolfgang Mischke

Sandkrug, 22. Dezember 2008

Inhaltsübersicht

I. Inhaltsverzeichnis	S.3
II. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	S.5
1. Kurzfassung	S.7
2. Einleitung	S.8

Theoretischer Teil

3. Modelle, die zur Erklärung von sozialem Lernen und sozialen Interaktionen herangezogen werden können	S.11
4. Der aktuelle Forschungsstand zur „sozialen Kompetenz“	S.16
5. Drei Trainingskonzepte für die Schule	S.23

Empirischer Teil

6. Herleiten der Fragestellung	S.47
7. Methodische Überlegungen zur Fragebogengestaltung	S.49
8. Film	S.51
9. Fragebogen	S.51
10. Pretest	S.52
11. Stichprobe	S.53
12. Durchführung der Erhebung	S.53
13. Auswertung	S.54
14. Auswertung in Hinblick auf die entwickelten Fragestellungen	S.58
15. Diskussion	S.80

III. Literaturverzeichnis	S.83
----------------------------------	-------------

IV. Anhang	
-------------------	--

I. Inhaltsverzeichnis

I. Inhaltsverzeichnis	S.3
II. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	S.5
1. Kurzfassung	S.7
2. Einleitung	S.8

Theoretischer Teil

3. Modelle, die zur Erklärung von sozialem Lernen und sozialen Interaktionen herangezogen werden können	S.11
3.1. Modell motorischer Fertigkeiten nach Argyle	S.11
3.1.1. Motivation / Ziele	S.11
3.1.2. Wahrnehmung	S.12
3.1.3. Übersetzung	S.12
3.1.4. Motorik	S.12
3.1.5. Veränderungen in der Außenwelt	S.13
3.1.6. Rückmeldeschleife	S.13
3.2. Sozial-kognitive Lerntheorie, Bandura	S.13
3.2.1. Aneignungsphase	S.14
3.2.2. Ausführungsphase	S.14
3.3. Selbstwirksamkeitserwartung, Bandura	S.15
4. Der aktuelle Forschungsstand zur „sozialen Kompetenz“	S.16
4.1. Definitionen	S.17
4.2. Prozessmodelle	S.20
5. Drei Trainingskonzepte für die Schule	S.23
5.1. FAUSTLOS	S.23
5.1.1. Lerninhalte: Empathietraining	S.25
5.1.2. Lerninhalte: Impulskontrolle	S.26
5.1.3. Lerninhalte: Umgang mit Ärger und Wut	S.27
5.2. Sozialtraining in der Schule	S.29
5.2.1. Globalziele und Feinziele des Trainings	S.31
5.2.2. Aufbau der einzelnen Sitzungen	S.33
5.3. Schüler-Streit-Schlichter-Programm	S.35
5.3.1. Grundlagen der Schlichtung	S.36
5.3.2. Vorurteile	S.36
5.3.3. Vorbereitung und Einleitung der Schlichtung	S.37
5.3.4. Austausch der Standpunkte	S.38
5.3.5. Lösungsphase	S.39

5.3.6. Abkommen und Schlusswort	S.39
5.3.7. Nach der Schlichtung	S.40
5.3.8. Ko-Schlichtung	S.40
5.3.9. Abschluss der Ausbildung	S.41
5.4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, kritische Betrachtung	S.43
Empirischer Teil	S.47
<hr/>	
6. Herleiten der Fragestellung	S.47
7. Methodische Überlegungen zur Fragebogengestaltung	S.49
8. Film	S.51
9. Fragebogen	S.51
10. Pretest	S.52
11. Stichprobe	S.53
12. Durchführung der Erhebung	S.53
13. Auswertung	S.54
13.1. Methodisches Vorgehen	S.54
14. Auswertung in Hinblick auf die entwickelten Fragestellungen	S.58
14.1. Beantwortung der ersten Fragestellung	S.58
14.1.1. Analyse der sozialen Situation	S.58
14.1.2. Perspektivenübernahme	S.62
14.1.3. Handlungsplanung und Problemlösung	S.65
14.1.4. Selbstregulation/ Selbstkontrolle	S.67
14.1.5. Selbstdarstellung/ Selbstwert	S.67
14.1.6. Abgrenzung und Durchsetzung	S.68
14.2. Beantwortung der zweiten Fragestellung	S.69
14.3. Beantwortung der dritten Fragestellung	S.73
14.4. Beantwortung der vierten Fragestellung	S.76
15. Diskussion	S.80
<hr/>	
III. Literaturverzeichnis	S.83
IV. Anhang	

II. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: <i>Modell der motorischen Fertigkeiten nach Argyle (1974)</i>	S.11
Abbildung 2: <i>Banduras Modell der Selbstwirksamkeit nach Zimbardo (1999)</i>	S.15
Abbildung 3: <i>15 Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning (2002)</i>	S.18
Abbildung 4: <i>Modell der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens</i>	S.21
Abbildung 5: <i>Modell der automatisierten Genese sozial kompetenten Verhaltens</i>	S.21
Abbildung 6: <i>Strukturmodell der Entwicklung sozialer Kompetenz, Hellmann, Kiper und Mischke, 2007 (Kiper & Mischke, 2008)</i>	S.22
Abbildung 7: <i>Übersicht über das FAUSTLOS Curriculum</i>	S.29
Abbildung 8: <i>Sozialtraining: Ebenen, Maßnahmen; Dauer</i>	S.31
Abbildung 9: <i>Global- und Feinziele</i>	S.32
Abbildung 10: <i>Übersicht über „Sozialtraining in der Schule“</i>	S.35
Abbildung 11: <i>Ablauf der Schlichtung</i>	S.38
Abbildung 12: <i>Übersicht über die Streit-Schlichter-Ausbildung</i>	S.43
Tabelle 1: <i>Fragen des Fragebogens 1 (ausgewertet über...)</i>	S.49
Tabelle 2: <i>Messzeitpunkte der Untersuchung</i>	S.54
Tabelle 3: <i>Fragen des Fragebogens 2 (Übersicht über die Fragestellungen)</i>	S.56
Tabelle 4: <i>Analyse der sozialen Situation</i>	S.59
Tabelle 5: <i>Kategorien zu Frage eins</i>	S.59
Tabelle 6: <i>Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage vier</i>	S.60
Abbildung 13 : <i>Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage vier</i>	S.61
Tabelle 7: <i>Perspektivenübernahme</i>	S.62
Tabelle 8: <i>Kategorien und Nennungen zu Frage fünf</i>	S.63

Tabelle 9: <i>Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage 3</i>	S.64
Tabelle 10: <i>Handlungsplanung und Probleme lösen</i>	S.65
Tabelle 11: <i>Kategorien und Nennungen zu Frage neun</i>	S.66
Tabelle 12: <i>Kategorien und Nennungen zu Frage zehn</i>	S.67
Tabelle 13: <i>Abgrenzung und Durchsetzung</i>	S.68
Abbildung 14: <i>Kategorien und Nennungen zu Frage neun</i>	S.70
Tabelle 14: <i>Bündelung der Kategorien zu Frage neun</i>	S.71
Abbildung 15: <i>gebündelte Kategorien zu Frage neun</i>	S.71
Abbildung 16: <i>Antworten zu Frage sechs</i>	S.73
Tabelle 15 : <i>Einordnung der Antworten in die Kategorien der Frage zwei</i>	S.75
Abbildung 17: <i>Antworten zu Frage zwei</i>	S.75
Abbildung 18: <i>Antworten zu Frage sieben</i>	S.77
Abbildung 19: <i>Antworten zu Frage elf</i>	S.78
Tabelle 16: <i>Antworten auf Frage 12, EG1</i>	S.78
Tabelle 17: <i>Antworten auf Frage 12, EG2</i>	S.79

1. Kurzfassung

Thema dieser Arbeit ist es, bei Kindern in einer Streit-Schlichter-Ausbildung (Sekundarstufe I) anhand einer empirischen Untersuchung herauszufinden, über welche sozialen Kompetenzen (nach Kanning, 2002) die Probanden vor dem Training bereits verfügen, und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Klassenstufen/ Altersgruppen und den Geschlechtern gibt, und ob Effekte des Trainings zu finden sind.

Zuerst werden nun grundlegende Modelle des sozialen Lernens erläutert. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur sozialen Kompetenz beleuchtet.

Im darauf folgenden Abschnitt werden drei bekannte Sozialtrainings für die Schule analysiert und verglichen, um einen Überblick darüber zu geben, wie gängige Sozialtrainings aufgebaut sind, und welche Inhalte sie vermitteln.

Im empirischen Teil wird dann die Untersuchung zur sozialen Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen dargestellt.

Kindern zweier Streit-Schlichter-Gruppen und einer Kontrollgruppe im Alter von 10 bis 14 Jahren sowie einer Erwachsenengruppe wurde ein kurzes Video mit einer Konfliktsituation vorgeführt. Anschließend wurden sie gebeten, einen für diese Untersuchung entwickelten Fragebogen zu beantworten. Dieser Fragebogen bestand weitestgehend aus offenen Fragen.

Die erste Befragung fand zu Beginn der Streit-Schlichter-Ausbildung statt (April 2008), die zweite Befragung am Ende des ersten Ausbildungsblocks (Juli 2008). Die Erwachsenengruppe wurde nur einmal befragt.

Die Antworten wurden durch qualitative Inhaltsanalyse analysiert; die weitere Auswertung erfolgte mittels deskriptiver Statistik.

Dabei stellte sich heraus, dass die Kinder und Jugendlichen bereits vor dem Training über recht ausgeprägte allgemeine soziale Kompetenzen verfügen. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern war gering, aber zwischen den jüngeren und den älteren Versuchsteilnehmern fielen Unterschiede auf. Leichte Effekte des Trainings bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmer ließen sich ebenfalls ableiten. Da es sich aber um eine sehr kurze Intervention handelte, und die Untersuchung nur wenige Teilnehmer hatte, sind die Ergebnisse nur als Tendenzen zu betrachten und nicht repräsentativ.

2. Einleitung

Die Popularität von Erziehungssendungen, wie z. B. „Die Supernanny“, „Das Erziehungscamp“ oder „Die Supermamas“, zeigt deutlich, dass ein gesellschaftlicher Bedarf und ein großes Interesse an der Definition von Regeln und Normen für Erziehung und ein soziales Miteinander bestehen. Gezeigt werden in diesen Sendungen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und überforderte Eltern mit oft mangelnden Erziehungskompetenzen.

Empirische Belege für eine Erhöhung der Gewalt an Schulen stehen aufgrund mangelnder Längsschnittstudien zwar noch aus, aber die Schwere der Delikte scheint zuzunehmen (vgl. Cierpka, 2001, Handbuch Faustlos, S. 8; Petermann, 1999, S. 21 ff). Petermann (1999) schreibt: „(...) die Anforderungen an den Einzelnen (steigen), sich sozial angemessen zu verhalten. Zugleich nehmen die Möglichkeiten, Sozialverhalten einzuüben, in der Gesellschaft ab. Die Familie alleine kann diese Aufgabe nicht mehr leisten. Die Schule ist ein Ort, an dem die geistige und soziale Förderung der Kinder erfolgen soll.“

Eine aktuelle Studie der Uni Münster (LBS-Kinderbarometer in Münster, 2008) kommt zu dem Ergebnis, dass jedes dritte Kind an deutschen Grundschulen gehänselt wird. Die Schule ist ein Ort, an dem mangelnde soziale Fähigkeiten besonders auffallen und das Miteinander stören und belasten.

Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten fehlen oft Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich. Folgende Faktoren beeinträchtigen laut Cierpka (2001) die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen:

- Wenn aufgrund mangelnder Vorbilder die Kinder einfach nicht wissen, welches Verhalten angemessen ist.
- Wenn ihnen die Übung in angemessenem Verhalten fehlt, oder dieses nicht ausreichend verstärkt wird.
- Wenn ihre emotionalen Reaktionen so stark sind, dass sie dadurch gehindert werden, ein adäquates Verhalten zu entwickeln.
- Wenn sie Aggressionen nicht richtig einschätzen können.
- Wenn sie physiologische Entwicklungsverzögerungen aufweisen.

Diese Faktoren lassen sich in einem Verhaltenstraining gut bearbeiten und korrigieren. Eine weitere Ursache unangepassten Verhaltens bei Kindern liegt in „defizitären elterlichen Erziehungspraktiken“ (Cierpka, 2001).

An den elterlichen Erziehungskompetenzen anzuknüpfen ist aus verschiedenen Gründen schwierig. Die Schule hingegen ist ein geeigneter Ort, verbindliche und gesamtgesellschaftlich gültige Werte und Normen zu etablieren, die in den Elternhäusern zu unterschiedlich vermittelt werden. Allgemeine Regeln des sozialen Miteinanders müssen in der Schule befolgt werden, um die Arbeitsfähigkeit in der Klasse sicherzustellen und den Schulalltag zu meistern. Soziales Lernen findet in der Schule täglich statt. Die soziale Akzeptanz durch die Peergroup ist für Kinder und Jugendliche sehr wichtig. Soziale Fertigkeiten mit Gleichaltrigen zu üben bietet eine gute Voraussetzung, das Gelernte auch später im Alltag umsetzen zu können. Auch die Lehrer erweitern ihre sozialen Kompetenzen, wenn sie mit den Kindern soziale Trainings durchführen oder darin geschult werden. Lehrer können bei der kindlichen Entwicklung wie protektive Faktoren wirken (vgl. Cierpka, 2001, S. 11). Wenn es den Kindern zu Hause an Vorbildern mangelt, sind es oft die Lehrer, die über ihre Vorbildfunktion auf die Schüler einwirken können. Sie können ihnen Zuwendung und Akzeptanz geben und ihnen helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und zu nutzen.

Die sozialen Trainingsprogramme, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, sind aktuell und bekannt. Sie werden an vielen Schulen in Deutschland eingesetzt. Unabhängig voneinander entwickelt, wurden alle für den Einsatz in der Schule konstruiert und zielen darauf ab, die sozialen Kompetenzen der Schüler zu erweitern und zu festigen.

So beginnt diese Arbeit im theoretischen Teil mit der Darstellung grundlegender Theorien des sozialen Lernens, auf die sich die Sozialtrainings größtenteils berufen. Viele Jahre Forschung liegen zwischen diesen Theorien und dem aktuellen Forschungsstand.

Zwar ist bis heute kein erschöpfendes Konstrukt herausgearbeitet worden, um soziale Kompetenzen zu definieren; eine Weiterentwicklung der grundlegenden Theorien hat aber stattgefunden. Definitionen und Prozessmodelle sind entstanden, die ebenfalls im theoretischen Teil erläutert werden, um den aktuellen Forschungsstand zur sozialen Kompetenz wiederzugeben.

Um die Umsetzung dieser theoretischen Modelle in der Praxis näher zu betrachten, werden drei soziale Trainings für die Schule analysiert und verglichen. Interessant war hier, die Strukturen, Abläufe und Methoden herauszuarbeiten, um dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Trainings zu erfassen.

Im empirischen Teil wurde Wert darauf gelegt, zu erfassen, auf welchem Entwicklungsstand ihrer sozialen Kompetenzen sich die Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren befinden. Denn nur wenn man einschätzen kann, welches Potential die Kinder und Jugendlichen bereits mitbringen, kann ein darauf abgestimmtes Training initiiert werden.

Studien von Petermann & Kusch (1993), Petermann & Waschburger (1998) und Dodge (1993) belegen, dass Verhaltensauffälligkeiten bis zur sechsten Klasse häufig zu beobachten sind, und dass Kinder in dieser Altersgruppe ein besonderes Maß an sozialer Orientierung benötigen. Sie befinden sich in einer entwicklungssensiblen Phase, in der ein Sozialtraining gut ansetzen kann, um die Entwicklung von Verhaltensstörungen zu vermeiden, und um mit dem Aufbau von sozialen Kompetenzen eine möglichst gute Ausgangslage für den weiteren Lebensweg der Kinder zu legen. Die Kinder der Experimentalgruppe 2 und der Kontrollgruppe befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebungen im zweiten Halbjahr der fünften Klasse - in der von Petermann benannten sensiblen Phase. Die Jugendlichen der Experimentalgruppe 1 waren im zweiten Halbjahr der siebten Klasse. Sie wären demnach der sensiblen Phase bereits entwachsen.

3. Modelle, die zur Erklärung von sozialem Lernen und sozialem Fertigkeitserwerb herangezogen werden können

3.1. Modell motorischer Fertigkeiten nach Argyle

Das Modell der motorischen Fertigkeiten, welches 1967 von Argyle und Kendon entwickelt wurde (Abbildung 1), ist von Argyle auch für den Erwerb und die Anwendung von sozialen Fertigkeiten umgeschrieben worden.

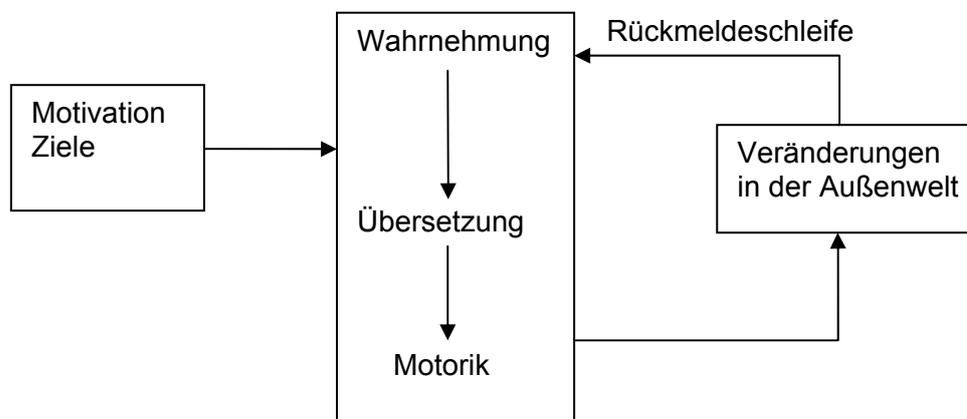


Abbildung 1: Modell der motorischen Fertigkeiten nach Argyle (1974)

3.1.1. Motivation, Ziele

Wie bei der motorischen Aktivität haben die Personen, die sich in einer Interaktion miteinander befinden, ihre Ziele und Motivationen in Verbindung mit dieser Interaktion. Zum Beispiel hat ein Interviewer das Gesamtziel vor Augen, mit seinen Interviews Daten zu sammeln. Dazu kann man eine ganze Reihe von Unterzielen ableiten, wie z. B. in diesem Interview eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, seinen Interviewpartner dazu zu bringen, möglichst viel und genau zu den Fragen zu berichten sowie selbst nicht zu förmlich und routiniert zu wirken. Genauso hat sein Gegenüber Ziele bezüglich seiner Selbstdarstellung, der sozialen Erwünschtheit usw.

3.1.2. Wahrnehmung

Während einer Interaktion nimmt man sein Gegenüber und die Situation in vielfältiger Weise wahr. Man betrachtet z. B. (meist unbewusst) fortlaufend die Mimik und Gestik des Interviewpartners. Man nimmt wahr, ob er aufmerksam zuhört, mit seinen Gedanken evtl. woanders ist, gerade selber sprechen will oder wie er emotional auf gezeigtes Verhalten reagiert. Unterschiedliche Reize und äußere Umstände der Situation strömen auf die Personen ein. Mit zunehmender Übung lernt man, welche Schlüsselreize wichtig sind für ein Gelingen der Interaktion, denn nur ein Teil dieser Datenflut kann bewusst wahrgenommen, weiter verarbeitet und interpretiert werden.

3.1.3. Übersetzung

Die wahrgenommenen Schlüsselreize werden zentral weiter verarbeitet, um einen angemessenen Handlungsplan zu generieren. Argyle beschreibt das Vorhandensein eines zentralen Speichers, der die eingehenden Reize übersetzt (interpretiert, bewertet) und einen Plan „auswirft“, in einer bestimmten Reihenfolge einzelne Handlungen auszuführen. Dazu muss die Reaktion des Gegenübers antizipiert, und die Erreichung des Zieles mit berücksichtigt werden. Dies kann auf allen Ebenen des Verhaltens stattfinden - von der automatischsten bis zur reflektiertesten.

3.1.4. Motorik

Ebenso, wie erlernt werden muss, die motorischen Fertigkeiten korrekt und flüssig durchzuführen, ist es ein Lernprozess, die erforderlichen sozialen Verhaltensweisen korrekt und flüssig anzuwenden und zu zeigen. Auch hier besteht das gezeigte soziale Verhalten aus vielen kleinen Untereinheiten, die in der Kombination als eine größere Verhaltenseinheit wahrgenommen werden. Beispielsweise lässt sich die Verhaltenseinheit, jemanden zu begrüßen, in mindestens folgende Elemente unterteilen: Die Hand in angemessener Weise zu drücken, die Person anzuschauen, einen akzeptablen Abstand einzuhalten, mit der richtigen Lautstärke das Richtige zu sagen, zu lächeln usw. Mit zunehmender Übung laufen diese sozialen Interaktionen immer unbewusster und automatisierter ab. Bewusst ist uns dann nur noch, dass wir jemanden begrüßen wollen.

3.1.5. Veränderungen in der Außenwelt

Motorische bzw. soziale Reaktionen bewirken Veränderungen in der Außenwelt, die wiederum wahrgenommen und interpretiert werden müssen.

3.1.6. Rückmeldeschleife

Diese Rückkopplungsschleife liefert Informationen für korrigierende Handlungen. So kann sich der Situation angepasst und die Interaktion in Richtung der eigenen Ziele gelenkt werden.

Argyle (1972) benutzt das Beispiel von zwei Tennisspielern, die ihre motorischen Fertigkeiten zeitlich genau auf einander abstimmen müssen. So müssen auch Menschen in sozialen Situationen permanent ihr gezeigtes Verhalten aufeinander abstimmen, damit beide bestmöglich ihre Ziele erreichen und die Interaktion angemessen abläuft.

Darüber hinaus greifen Verstärkungsprozesse, die dazu führen, dass das Verhalten gefestigt oder wieder gelöscht wird.

Dieses Modell lässt sich gut heranziehen, um zu beschreiben, wie soziale Situationen funktionieren. Betrachtet man z. B. die Streit-Schlichter-Ausbildung, wird deutlich, dass die angewandten Techniken der Mediation darauf abzielen, die Rückkopplungsschleife und die Übersetzung zu verfeinern und zu üben.

3.2. Die sozial-kognitive Theorie von Bandura

In seinen frühen Werken erklärt Albert Bandura das Modell-Lernen behavioristisch als stellvertretende Verstärkung. 1969 tritt ein Wandel in seiner Auffassung ein. Heute gilt er als wichtigster Vertreter einer kognitiv orientierten Theorie des Modell-Lernens (vgl. Edelman, 1996).

Den kognitiven Prozessen zum Erwerb und zur Regulierung von menschlichem Verhalten kommt nun eine wichtigere Bedeutung zu. Bandura sieht sie als den motorischen Aktivitäten vorgeschaltet. Das beobachtete Verhalten eines Modells und die Reaktionen der Umwelt darauf werden kognitiv verarbeitet, bevor es zu einer motorischen Ausführung kommt. Verstärkungen im behavioristischen Sinn sind nicht mehr zwingend erforderlich, sondern nur noch als eine förderliche Komponente zu betrachten.

Bandura gliedert das Modell-Lernen in zwei Abschnitte:

3.2.1 Die Aneignungsphase

Voraussetzung für ein Lernen ist ein aufmerksames Beobachten des Modells. Diese Beobachtungen werden dann kognitiv verarbeitet, indem die Person diese in ihre inneren Schemata einfügt (Assimilation) aufnimmt, und diese Schemata anhand der neu gemachten Beobachtung anpasst (Akkommodation). Die beobachteten Ereignisse werden dabei sprachlich und bildhaft kodiert.

3.2.2. Die Ausführungsphase

Das gespeicherte Verhalten kann nun früher oder später gezeigt werden, da es sich im Verhaltensrepertoire der Person befindet. Ob es gezeigt wird, hängt von Verstärkungs- und Motivationsprozessen ab. Schon bei der Beobachtung wird wahrgenommen, ob das Verhalten belohnt oder bestraft wurde; dementsprechend fließt diese Erfahrung in die kognitiven Verarbeitungsprozesse ein. Die Folgen des Verhaltens werden antizipiert und beeinflussen die Motivation, dieses Verhalten zu zeigen. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung hat schon bei der Speicherung einen Einfluss, nämlich ob man sich das beobachtete Verhalten überhaupt selbst zutraut. Das eigentliche Lernen findet für Bandura demnach in der Aneignungsphase statt. Ob das Verhalten gezeigt wird, hängt davon ab, mit welcher Bewertung und Verstärkungserwartung es abgespeichert wurde, und ob in der gegebenen Situation eine Fremd- oder Selbstverstärkung antizipiert wird.

In den drei Trainings, die im weiteren Verlauf vorgestellt werden, wird Wert darauf gelegt, den Kindern mittels Rollenspielen ein modellhaftes Verhalten vorzuführen, an dem sie sich orientieren können. Zu diesen Trainings gehört aber auch das Vermitteln von Informationen, die das Verständnis der Kinder fördern sollen, wie z. B. die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen. Angestrebt wird, den Kindern nicht nur modellhaft erlerntes Verhalten zu vermitteln, sondern sie zu befähigen, Handlungen auszuführen.

3.3. Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura

„Selbstwirksamkeit (>>self-efficacy<<) ist die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise.“ (Zimbardo, 1999)
Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist mittlerweile der zentrale Bestandteil der sozialen Lerntheorie von Albert Bandura (1986, 1992).

Selbstwirksamkeit ist mehr als bloßes Selbstvertrauen; vielmehr beschreibt Bandura die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten als eine Vielzahl von Bewertungen und Einschätzungen. Darüber hinaus hängt die Beurteilung unserer eigenen Fähigkeiten von weiteren Faktoren ab:

- Wie wir die Leistung anderer wahrnehmen und bewerten,
- von Überzeugungen, die wir erworben oder selbst aufgebaut haben,
- von der Wahrnehmung der Emotionen, die wir empfinden, wenn wir an eine Aufgabe denken oder diese in Angriff nehmen.

Zudem kommt auch der Umwelt eine Bedeutung zu - z. B., ob wir bei einer bestimmten Aufgabe Hilfe zu erwarten haben (vgl. Zimbardo, 1999).

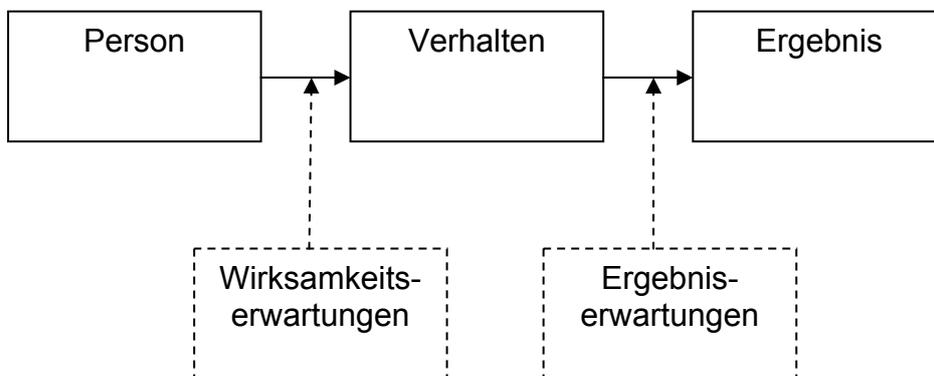


Abbildung 2: Banduras Modell der Selbstwirksamkeit, nach Zimbardo (1999)

Wie in Abbildung 2 verdeutlicht, hängt das Verhalten einer Person von der eigenen Wirksamkeitserwartung und der Ergebniserwartung ab. Die Wirksamkeitserwartung legt fest, ob wir uns ein Handeln überhaupt zutrauen, und steht demnach zwischen der Person und dem Verhalten. Die Ergebniserwartung befindet sich zwischen dem Verhalten und dem Ergebnis und steht für die Verbindung des eigenen Verhaltens mit den Einflüssen der Umwelt.

Das intensive Üben verschiedener Situationen in den Rollenspielen der Trainings zielt darauf ab, die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder zu steigern, so dass sie nicht nur theoretisch wissen, wie sie sich angemessen verhalten können, sondern auch durch Übung verschiedene Situationen ausprobieren können und die Reaktionen der Umwelt auf ihr Verhalten zu antizipieren lernen.

4. Zum aktuellen Forschungsstand der sozialen Kompetenzen

Beim Begriff „soziale Kompetenzen“ handelt es sich um ein multidimensionales Konstrukt, welches nicht so ohne weiteres vollständig darzustellen und einzugrenzen ist.

Abhängig davon, aus welchem Blickwinkel man es betrachtet, stehen unterschiedliche Dimensionen im Vordergrund.

Aus der Perspektive der klinischen Kinderpsychologie liegt ein Schwerpunkt der sozialen Kompetenz auf der Durchsetzungsfähigkeit der eigenen Interessen gegenüber anderen (Kanning, 2002; Hinsch & Pfingsten, 2002; Waters & Sroufe, 1983) und dem Äußern der eigenen Meinung (vgl. Petermann, 2002). In der Entwicklungspsychologie gilt ein Individuum als sozial kompetent, wenn es in der Lage ist, sich an die Normen, Werte und sozialen Bedingungen seiner Umwelt zu adaptieren (Kanning, 2002; DuBois & Felner, 1996; Waters & Sroufe, 1983). Anpassung und Durchsetzungsfähigkeit sind für das Zustandekommen von sozialer Kompetenz gleichermaßen wichtige Faktoren oder Dimensionen. Zu einer dauerhaften sozialen Kompetenz gehört die Anpassung an die Gegebenheiten genauso wie die angemessene Durchsetzung der eigenen Interessen.

Selbst aus evolutionspsychologischer Perspektive lässt sich der Sinn, in dieser Art und Weise zu handeln, nachvollziehen. Die Arten mit der besten Anpassung an biologische Bedingungen, die aber trotzdem ihre „Bedürfnisse“ durchsetzten, erhöhten damit ihre Gesamtfitness gegenüber ihren Mitstreitern (vgl. Stroebe, 1988).

Beides muss in angemessener Ausprägung vorhanden sein. Ein sozial kompetenter Mensch muss einen Kompromiss zwischen diesen beiden Handlungstendenzen finden und darüber hinaus noch wissen, wann welche von den vielen möglichen Handlungen in der aktuellen Situation die richtige bzw. die erfolgreichste ist.

4.1. Definitionen

Es gibt verschiedene Definitionen der sozialen Kompetenz - orientiert am jeweiligen Blickwinkel des Publizisten. Zur Veranschaulichung seien hier einige genannt:

- „Unter sozialer Kompetenz versteht man die Fähigkeit zur angemessenen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person und des Interaktionspartners. Das gezeigte Verhalten soll für die handelnde Person und die Interaktionspartner möglichst viele positive und möglichst geringe negative Konsequenzen zur Folge haben; die damit verbundenen Basiskompetenzen beziehen sich auf Blickkontakt, Körperhaltung u.Ä. Werden soziale Basiskompetenzen adäquat in sozialen Situationen (bei konkreten Anforderungen) in Handeln umgesetzt, spricht man von sozialen Fertigkeiten oder sozial kompetentem Verhalten.“ (Petermann, 2002, S. 175)

- Man kann von sozialer Kompetenz sprechen, „wenn eine Person sich erfolgreich für die eigenen Rechte einsetzt, ohne die Rechte anderer zu verletzen“ (Anton und Weiland, 1993).

Hierbei liegt der Fokus auf dem Interaktionsergebnis und in Hinsicht auf die oben genannten Schwerpunkte mehr auf der Durchsetzungsfähigkeit.

- Kanning (2002) schlägt eine Unterteilung der Begrifflichkeit in „Soziale Kompetenz“ und „Sozial kompetentes Verhalten“ vor.

Als sozial kompetentes Verhalten bezeichnet er das in einer konkreten Situation gezeigte Verhalten, während die sozialen Kompetenzen das Grundwissen über soziale Handlungen und über die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person beschreiben, im Sinne eines Potentials, das dieser zur Verfügung steht. Ob sich das Potential aber tatsächlich im Verhalten widerspiegelt, hängt von vielen Faktoren, wie z. B. der Tagesform und situationsspezifischen Einflüssen, ab.

Auch über das Sammeln von Begriffen und Aussagen, die mit sozialen Kompetenzen assoziiert werden, wurde versucht, soziale Kompetenzen in Form von Kompetenzkatalogen zu beschreiben und das Konstrukt einzugrenzen. Nach Durchsicht der aktuellen, häufig zitierten Kompetenzkataloge (wie z. B. Argyle, 1996; Faix & Laier, 1989; 1991 und Schuler & Bartheime, 1995) stellte Kanning (1999 a, 2002 b) aus 100 Begriffen unter Berücksichtigung von Synonymen fünfzehn Kompetenzen zusammen. Nach inhaltlichen Überlegungen ordnete er sie drei Bereichen zu (siehe Abbildung 3). Jede dieser 15 Kompetenzen versteht sich als Dimension, die unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt sein kann.



Abbildung 3: 15 Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning (2002)

In einem zweiten Schritt hat Kanning nun für diese 15 Kompetenzdimensionen Statements zur Selbstbeschreibung formuliert und sie 461 Personen zur Bearbeitung vorgelegt. Durch eine faktorenanalytische Untersuchung dieser fünfzehn Kompetenzen ergaben sich fünf Faktoren zweiter Ordnung für soziale Kompetenz:

- ⇒ **Soziale Wahrnehmung:** Perspektivenübernahme und Auseinandersetzung mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten.
- ⇒ **Verhaltenskontrolle:** Emotionale Stabilität, hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung.
- ⇒ **Durchsetzungsfähigkeit:** Eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Wege gehen.
- ⇒ **Soziale Orientierung:** Sich für die Interessen anderer einsetzen und die Werte anderer Menschen tolerieren.

⇒ **Kommunikationsfähigkeit:** Anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können (Kanning, 2002).

„Ob sich diese Faktorenstruktur als stabil erweist, müssen weitere Studien zeigen. Einstweilen verdeutlicht das Vorgehen einen gangbaren Weg zur empirisch abgeleiteten Definition sozialer Kompetenzen.“ (Kanning, 2002, S. 157f.)

Des Weiteren unterscheidet Kanning (2002, 2003, entnommen aus Kiper & Mischke, 2008) zwischen allgemeinen und inhaltspezifischen sozialen Kompetenzen:

Allgemeine soziale Kompetenzen:

Selbstregulation/ Kontrolle

Selbstdarstellung/ Selbstwert

Abgrenzung/ Durchsetzung

Analyse sozialer Situationen

Handlungsplanung

Problemlösen

Perspektivenübernahme/ Empathie

Inhaltsbezogene soziale Kompetenzen:

Kommunikation

Kooperation

Konflikt

Gefühle

Normen/ Werte

Die inhaltlichen und allgemeinen sozialen Kompetenzen werden im nächsten Abschnitt (Prozessmodelle) wieder aufgegriffen und näher erläutert.

Bei aller Unterschiedlichkeit der dargestellten Definitionen und dem bisherigen Fehlen eines allgemein akzeptierten und empirisch fundierten Modells zu den sozialen Kompetenzen wird doch deutlich, dass es einen Kernbereich von Eigenschaften, Merkmalen oder Dimensionen zu geben scheint, der die sozialen Kompetenzen ausmacht.

Zu erwähnen bleibt, dass eine scharfe Abgrenzung des Begriffs der sozialen Kompetenzen zu verwandten Konzepten auch nicht gegeben ist. Es gibt inhaltliche Überschneidungen z. B. zur Sozialen Intelligenz (Thorndike, 1920), der Interpersonalen Intelligenz (Buhrmeister, 1996), und der Emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1989). Einen Überblick hierüber gibt Kanning (2002).

Nach der näheren Betrachtung der Begrifflichkeit der sozialen Kompetenz geht es im nächsten Abschnitt nun darum, wie die Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person in konkretes Verhalten umgesetzt werden. Die drei dargestellten aktuellen

Prozessmodelle der Entstehung des sozial kompetenten Verhaltens gründen sich auf handlungstheoretische Überlegungen.

4.2. Prozessmodelle

Kanning (2002) hat zwei Modelle zur Entstehung sozial kompetenten Verhaltens entworfen, die nicht im Widerspruch zueinander stehen, sondern sich ergänzen: Das Modell zur elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens (Abbildung 4) und das Modell der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens (Abbildung 5). Dieses kann zur Erklärung automatisierter Abläufe unseres Verhaltens herangezogen werden, wie z. B. jemanden freundlich zu begrüßen. In diesem Fall verzichten wir auf eine umfassende Situationsanalyse und beurteilen die Situation aufgrund erworbener Heuristiken und damit verknüpften automatisierten Handlungsabläufen (z. B. jemandem die Hand zur Begrüßung geben, ihn dabei anlächeln und mit freundlicher Stimme ansprechen). Zu inkompetentem Verhalten kommt es, wenn die falschen Heuristiken oder falsche Routinen eingesetzt werden. Dies wäre z. B. der Fall, wenn wir - weil wir viel mehr Vertrautheit annehmen - jemanden bei der Begrüßung in den Arm nehmen, dieser es aber als sehr unpassend empfindet und dadurch peinlich berührt ist (vgl. Kiper & Mischke, 2008).

Das Modell der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens kann dann herangezogen werden, wenn eine aufmerksamere Verarbeitung und Einschätzung der Situation nötig ist. Perzeptiv-kognitiv analysieren wir die Situation in Bezug auf die eigenen Ziele und die Ansprüche der sozialen Umwelt. Bei der Generierung der Optionen und der Antizipation für die eigene Person und die soziale Umwelt kommen zusätzlich emotionale und motivationale Aspekte und damit verbundene soziale Kompetenzen zum Tragen. Die Umsetzung des Verhaltens erfolgt auf Basis unserer Fertigkeiten (skills); dies schreibt er behavioralen und emotional-motivationalen Kompetenzen zu. Eine Evaluation der Konsequenzen erfolgt wiederum perzeptiv-kognitiv und kann in einer erneuten Situationsanalyse münden.

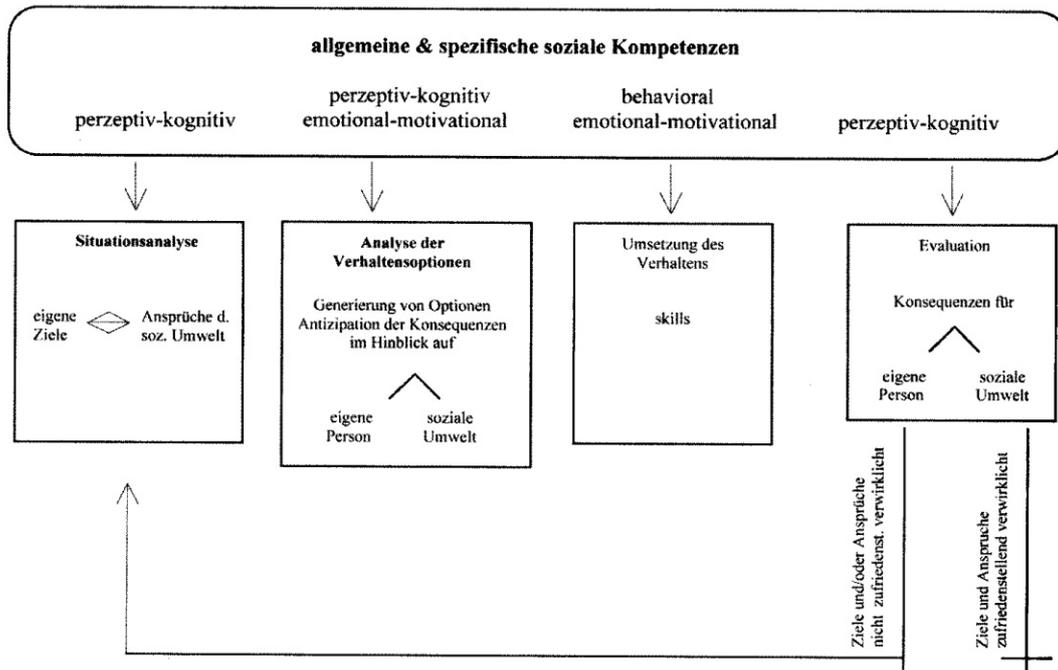


Abbildung 4: Modell der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens, Kanning (2002, 160)

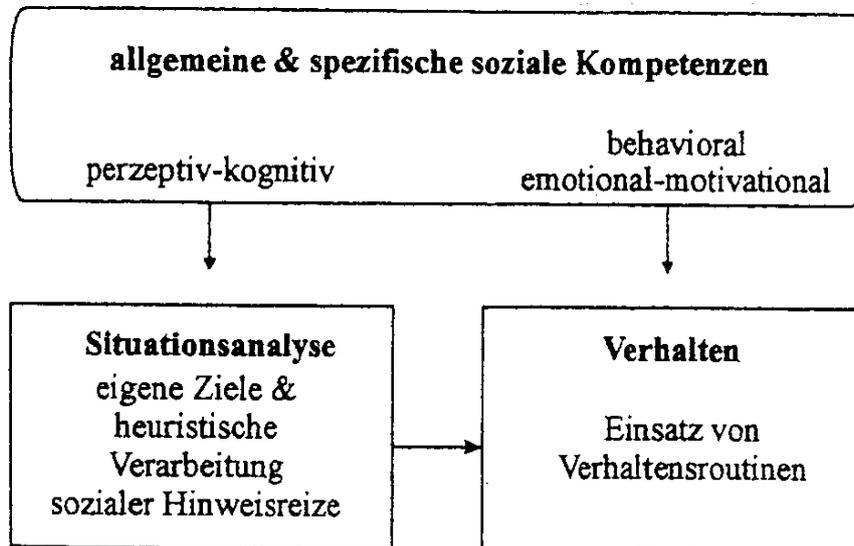


Abbildung 5: Modell der automatisierten Genese sozial kompetenten Verhaltens, Kanning (2002, 161)

Hellmann, Kiper und Mischke (2008) nehmen in ihr Strukturmodell der Entwicklung sozialer Kompetenz die Unterteilung in allgemeine und inhaltsbezogene Kompetenzen von Kanning auf (Abbildung 6).

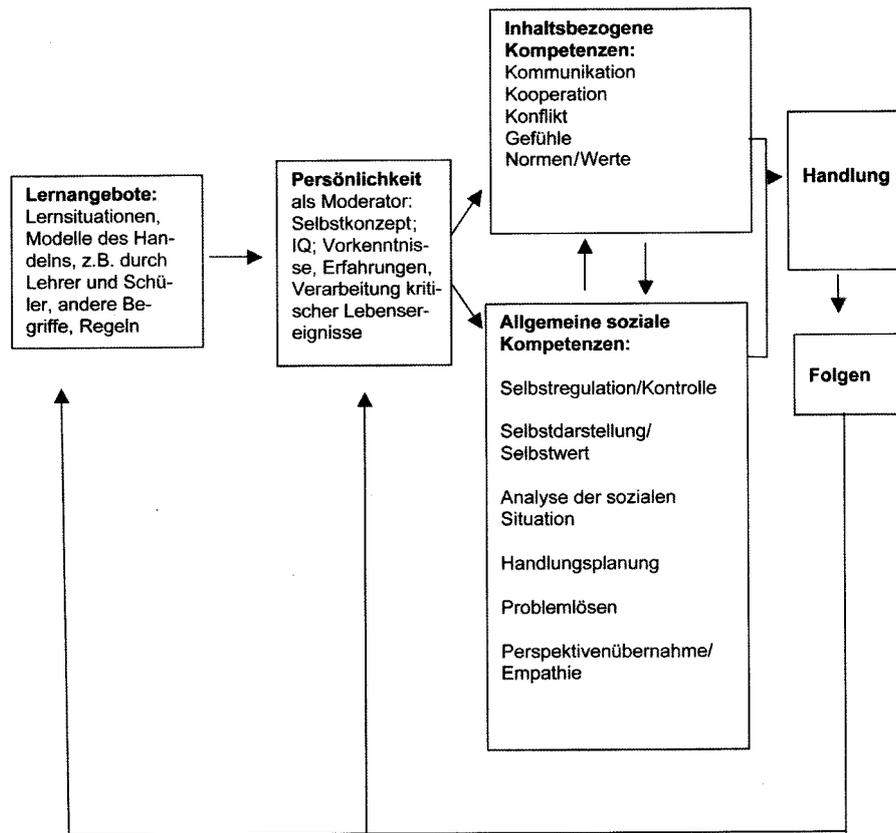


Abbildung 6: Strukturmodell der Entwicklung sozialer Kompetenz, Hellmann, Kiper und Mischke, 2007 (Kiper & Mischke, 2008)

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf das inhaltliche Wissen, das bereits über soziale Interaktionen vorliegt. Die bereits erworbenen Informationen über z. B. Normen und Werte sind bei jedem Menschen in unterschiedlicher Menge und Strukturierungsgrad vorhanden. Diese inhaltsbezogenen Kompetenzen werden mit Hilfe der allgemeinen sozialen Kompetenzen in Handlungen umgesetzt. Die allgemeinen sozialen Kompetenzen entwickeln sich auf Grundlage des bereits erworbenen sozialen Wissens und tragen dazu bei, zukünftige soziale Lernsituationen/-inhalte zu strukturieren und zu verarbeiten. Inhaltliche und allgemeine soziale Kompetenzen sind wiederum davon abhängig, wie viele Möglichkeiten die Person bisher zum sozialen Lernen hatte. Darüber hinaus moderiert die Persönlichkeit der Person die Verarbeitung der Lernangebote. Es ist von entscheidender Bedeutung, wie die Person die Situation wahrnimmt. Ist sie interessiert und widmet ihre Aufmerksamkeit den wahrgenommenen Interaktionen? Ist sie kognitiv in der Lage, das Gelernte zu generalisieren (und somit zu inhaltlichen Kompetenzen umzustrukturieren)? Oder gab es kritische Lebensereignisse, die dazu führen, dass

die Wahrnehmung und Verarbeitung der Situation schon in einer bestimmten Bahnung abläuft?

Bei der Beobachtung einer Handlung kann man weder ableiten, welche moderierenden Faktoren die Person beeinflusst haben, noch kann man erschließen, ob das gezeigte Verhalten schon im Wissensspeicher vorhanden war oder als Problemlösung neu generiert wurde (vgl. Kiper & Mischke, 2008, S. 164-165).

„Das Strukturmodell der Entwicklung sozialer Kompetenz ergänzt das Prozessmodell motivierten Handelns (Rubikonmodell). Es beschreibt nicht die Entstehung der konkreten Handlung, sondern die Veränderung der Handlungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von Lernangeboten und den erlebten Folgen des Handelns.“ (Kiper & Mischke, 2008, S. 165)

Vor diesem Hintergrund entwickelten sich die Überlegungen zur empirischen Untersuchung dieser Arbeit. Interessant war in diesem Zusammenhang, über welche allgemeinen (und inhaltlichen) Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Altersgruppen und beider Geschlechter bereits vor dem Training verfügen, und ob Effekte durch das Training zu erkennen sind (vgl. 6. Herleiten der Fragestellung, S. 47f.)

5. Drei Trainingskonzepte für die Schule

Nachdem nun Modelle zur Erklärung von sozialem Lernen und der aktuelle Forschungsstand zu den sozialen Kompetenzen erläutert wurden, geht es in diesem Kapitel darum, die praktische Umsetzung dieser theoretischen Konzeptionen anhand von drei bekannten und aktuellen Trainingskonzepten für die Schule näher zu betrachten. Ziel ist es, einen Überblick über die Inhalte dieser Trainings darzustellen, und Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben. Dazu werden die Strukturen der Trainings am Ende des jeweiligen Abschnittes als Grafiken dargestellt.

5.1. FAUSTLOS

Die Erläuterungen zu diesem Training wurden überwiegend dem Handbuch zum Training entnommen.

In Anlehnung an das amerikanische Curriculum SECOND STEP wurde FAUSTLOS für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Eingesetzt wird es zur Primärprävention gegen aggressives und gewaltbereites Verhalten an Grundschulen. Die Durchführung findet in den Klassen eins bis drei statt. Eine Weiterführung in der vierten Klasse ist möglich. Die Lehrkräfte erhalten hierfür eine eintägige Schulung und führen das

Training dann im Klassenverband durch. Cierpka (2001) weist darauf hin, dass dieses Curriculum nicht nur Einfluss auf die „hoch risikobelasteten Kinder“ nimmt, die meist als Täter in Erscheinung treten, sondern auch den sozial wenig beachteten Kinder (häufig in der potentiellen Opferrolle) die Möglichkeit zum Erwerb sozialer Kompetenzen gibt. Als Primärprävention soll dieses Programm allen Kindern der Klasse die Fähigkeit vermitteln, „eigenständig und unabhängig Probleme lösen zu können“ (Cierpka, 2001, Handbuch FAUSTLOS, S. 9).

Das Curriculum basiert auf einem kognitiv-behavioralen Ansatz. Lerntheoretische Prinzipien sollen in der Praxis des Lernens im Unterricht eingesetzt werden. Der Autor beschreibt, dass Kinder durch Vorbilder, Erfahrung und Verstärkung lernen, und erklärt Techniken zur Umsetzung dieser theoretischen Überlegungen. Die Vertiefung des Gelernten soll dadurch geschehen, dass Materialien für zu Hause mitgeben werden, und dass es vertiefende Spiele, Anregungen und Übungen zu den drei Einheiten gibt. Grundsätzlich folgen die Unterrichtsstunden alle einem ähnlichen Aufbau. Es gibt eine oder mehrere Fotofolien, die in Verbindung mit einer Geschichte vorgeführt werden. Anschließend soll anhand von vorgegebenen Fragen über den Lerninhalt diskutiert werden. Dann folgt ein Rollenspiel zum Thema, das von der Lehrkraft oder den Schülern vorgeführt wird. Nach dem Rollenspiel soll ein Transfer des Gelernten in den Alltag und eine Vertiefung des Wissens angeleitet werden. Der Autor regt außerdem an, eine Übertragung des Gelernten durch folgende tägliche Übungen umzusetzen:

- Am Anfang eines Schultages den Tag vorfantasieren lassen: Die Lehrkraft kann dabei die Kinder anregen, Gelegenheiten vorzufantasieren, in denen sie die gelernten Fähigkeiten einsetzen können.
- Das Verhalten im Laufe des Tages verstärken. Den Kindern verdeutlichen, wenn sie sich gerade in einer Situation richtig verhalten haben, z. B. sich zum richtigen Zeitpunkt einer Gruppe dazugesellt zu haben, und deshalb mitspielen können.
- Den Tag Revue passieren lassen: Etwas Zeit am Ende des Schultages dafür nutzen, um die Kinder reflektieren zu lassen, bei welchen Gelegenheiten sie heute das neu gelernte Verhalten umgesetzt haben. Vorgeschlagen werden soll auch, in der Freizeit weiter achtsam zu bleiben und vielleicht der Klasse davon zu erzählen.

Das Training soll den Kindern prosoziales Verhalten vermitteln und helfen, ihr impulsiv-aggressives Verhalten zu reduzieren.

„Folgende Ziele sollen erreicht werden:

- Die Kinder sollen lernen:
 - o Gefühle anderer zu identifizieren,
 - o Die Perspektive anderer zu übernehmen und

- Empathisch auf andere zu reagieren.
- Impulsives und aggressives Verhalten von Kindern soll vermindert werden durch:
 - Die Anwendung von Problemlösungsstrategien in sozialen Situationen und
 - Das Einüben prosozialen Verhaltens.
- Wütendes Verhalten von Kindern soll vermindert werden durch:
 - Das Erkennen von ärgerlichen Gefühlen und
 - Techniken zur Reduzierung von Ärger.“ (S. 16)

Das Curriculum setzt sich aus drei Einheiten zusammen: Empathietraining, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut. Diese drei Einheiten werden über drei Schuljahre vermittelt, wobei es für jedes Schuljahr ein Foto-Folienset gibt, das alle drei Einheiten beinhaltet.

Die einzelnen Stunden liegen vorbereitet vor, so dass die Lehrkräfte sich daran orientieren können und sollten. Das Empathietraining hat eine etwas hervorgehobene Bedeutung, da es als Grundlage betrachtet wird, auf der andere Lerninhalte des Trainings aufbauen.

5.1.1. Lerninhalte: Empathietraining

1. Identifikation von Gefühlen anhand von Gesichtsausdrücken, Körperhaltung und situativen Aspekten. In Anlehnung an die sechs Grundaffekte nach Ekman und Friesen (1975).
2. Den Kindern vermitteln, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können.
3. Gefühle können sich ändern, und dafür gibt es Gründe.
4. Vorhersagen von Gefühlen: Wie wird Jenny sich fühlen, wenn dies oder jenes passiert.
5. Menschen haben unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen: Wenn sich beispielsweise ein Freund zeitweilig zurückzieht, heißt dies nicht, dass er einen nicht mehr mag.
6. Unterscheidung von gezielten und ungezielten Handlungen; „Motive erkennen“.
7. Anwendung von Regeln für Fairness in einfachen Situationen.
8. Mitteilen von Gefühlen unter Verwendung von „Ich-Botschaften“ und aktivem Zuhören.
9. Ausdrücken von Sorge und Mitgefühl für andere (S. 26).

5.1.2. Lerninhalte: Impulskontrolle

Zwei Unterrichtsstrategien werden hierbei miteinander verbunden: Das Problemlösen und das Training von Verhaltensfertigkeiten. Das Problemlösen wird als kognitiver Prozess dargestellt. Beim Verhaltenstraining werden ergänzend konkrete Verhaltensweisen vermittelt. Beide Strategien arbeiten mit ähnlichen Techniken: Demonstration, Rollenspiel, Feedback zur Aufführung des Rollenspiels, Verstärkung und Übertragung des Gelernten. Offensichtlich soll für die Kinder werden, dass die angestrebten sozialen Verhaltensweisen die Lösung der Probleme darstellen.

Bei der Problemlösung bezieht sich Cierpka auf die Arbeiten von Spivack & Shure (1974), Beland (1988, 1989), Camp & Bash (1981) sowie Kendall & Braswell (1985).

„Das Problemlöseverfahren besteht aus fünf Schritten:

1. Was ist das Problem?

Bestimmen des Problems anhand von mimischen, körperlichen und situativen Hinweisen)

2. Welche Lösungen gibt es?

(Brainstorming)

3. Frage dich bei jeder Lösung:

- ist sie ungefährlich?
- Wie fühlen sich die anderen?
- Ist sie fair?
- Wird sie funktionieren?

(Bewerten der Lösungen durch Vorhersagen ihrer Konsequenzen)

4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.

(Die Lösung soll mit Hilfe einzelner Fertigkeiten ausgeführt werden)

5. Funktioniert die Lösung?

Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

(Die Lösung soll daraufhin überprüft werden, ob sie durchführbar ist; wenn nicht, soll eine Alternative gewählt werden)“ (S. 29)

Um möglichst viel Übung zu erlangen, sind in diesem Abschnitt des Curriculums mehrere fiktive Problemstellungen vorgegeben, die von den Kindern gelöst werden sollen. Zusätzlich wird ein Poster erarbeitet, das bis zum Ende des Schuljahres in der Klasse hängen bleibt. Außerdem soll jedes Kind die Problemlösungsschritte schriftlich vorliegen haben.

Das Training der Verhaltensfertigkeiten hängt inhaltlich eng mit den Problemlösungsstrategien zusammen. Den Kindern werden verschiedene Lektionen

angeboten, für die sie das angemessene Verhalten entwickeln sollen. Die Lehrkraft leitet diese Lösungsfindung mit an, indem sie - wenn es darum geht, höflich um etwas zu fragen - die Möglichkeiten vorgibt: „Wann würdest du das sagen? Solange die Leute sprechen, oder wenn sie eine Pause machen?“ Darüber hinaus werden die Verhaltensweisen in Rollenspielen vertieft.

Auch das „laute Denken“ sollen die Kinder beim Problemlösungsprozess anwenden. Untersuchungen mit impulsiven Kindern haben gezeigt, dass die Selbstinstruktionen dazu beitragen können, die kognitiven Leistungen, das Erinnerungsvermögen, das Diskriminationslernen und die Fähigkeit zur Kontrolle motorischen Verhaltens aufrecht zu erhalten (vgl. Camp & Bash, 1981).

Für Kinder wurden diese Techniken des Problemlösens anhand von verbaler Mediation und lautem Denken im klinischen Bereich von Lauth & Schlottke (2002) erfolgreich für ein Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern verwendet.

5.1.3. Lerninhalte: Umgang mit Ärger und Wut

Eine Reihe von Techniken zur Stressreduktion sowie die Wahrnehmung und Lenkung der eigenen Gefühle sollen hier geübt werden. Das Ärgermanagement (der Autor bezieht sich hier auf Novaco 1975) wird in folgenden Schritten vermittelt:

„Wie fühlt sich mein Körper an?“

(Kinder nehmen körperliche Empfindungen als Hinweis darauf wahr, dass sie ärgerlich sind)

- Beruhige dich:
 - o Hole dreimal tief Luft
 - o Zähle langsam rückwärts
 - o Denke an etwas Schönes
 - o Sage „Beruhige dich“ zu dir selber(Schüler und Schülerinnen wenden Techniken zur Verminderung von Ärger an)
- Denke laut über die Lösung des Problems nach
(Die Kinder wenden die Problemlösestrategie an)
- Denke später noch einmal darüber nach:
 - o Warum habe ich mich geärgert?
 - o Was habe ich dann gemacht?
 - o Was hat funktioniert?
 - o Was hat nicht funktioniert?
 - o Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?

- Kann ich mit mir zufrieden sein?

(Die Kinder denken noch einmal über den Vorfall nach und beurteilen ihr eigenes Verhalten)“ (S. 35)

Auch hier gibt es wieder ein Poster und eine Kopie der Lernschritte für die Kinder.

In seinen Erläuterungen zu den einzelnen Einheiten gibt der Autor immer wieder konkrete Beispiele für mögliche Aussagen, die eine Lehrkraft in schwierigen Situationen machen könnte. So wird deutlich, welche Grundhaltung von der Lehrkraft erwartet wird. Außerdem wird zu jeder der drei Einheiten ein kurzer Überblick über die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Laufe der Entwicklung in der Kindheit gegeben. Auch das Vorfantasieren, das verbale Verstärken und „das Revue passieren lassen“ werden in jeder Einheit wieder dargestellt. Tipps zur Umsetzung tauchen immer wieder auf. Faktisch soll FAUSTLOS das ganze Schuljahr mit ungefähr einer Stunde pro Woche unterrichtet werden. Das FAUSTLOS Curriculum ist nur erhältlich im Zusammenhang mit einer eintägigen Schulung. Ohne eine Schulung wäre das Programm für einen Nicht-Psychologen eher nicht umsetzbar. Es werden hohe Anforderungen an das psychologische Geschick der Lehrkräfte gestellt, um die Anforderungen, die das Curriculum stellt, umzusetzen. Die Lehrkräfte selbst sollten die Techniken der eigenen Gefühlswahrnehmung, der Perspektivenübernahme, des Problemlösens, der fachlichen Anleitung eines Rollenspiels usw. beherrschen und sich der psychologischen Vorgänge in Interaktionen bewusst sein. Eine Schulung der Lehrkräfte ist deshalb sehr sinnvoll.

Einen Überblick über das FAUSTLOS Curriculum zeigt Abbildung 7. Unterschieden werden hier die groben Lernziele, die allgemeine Struktur, der Aufbau der Einheiten/ Techniken und der theoretische Hintergrund.

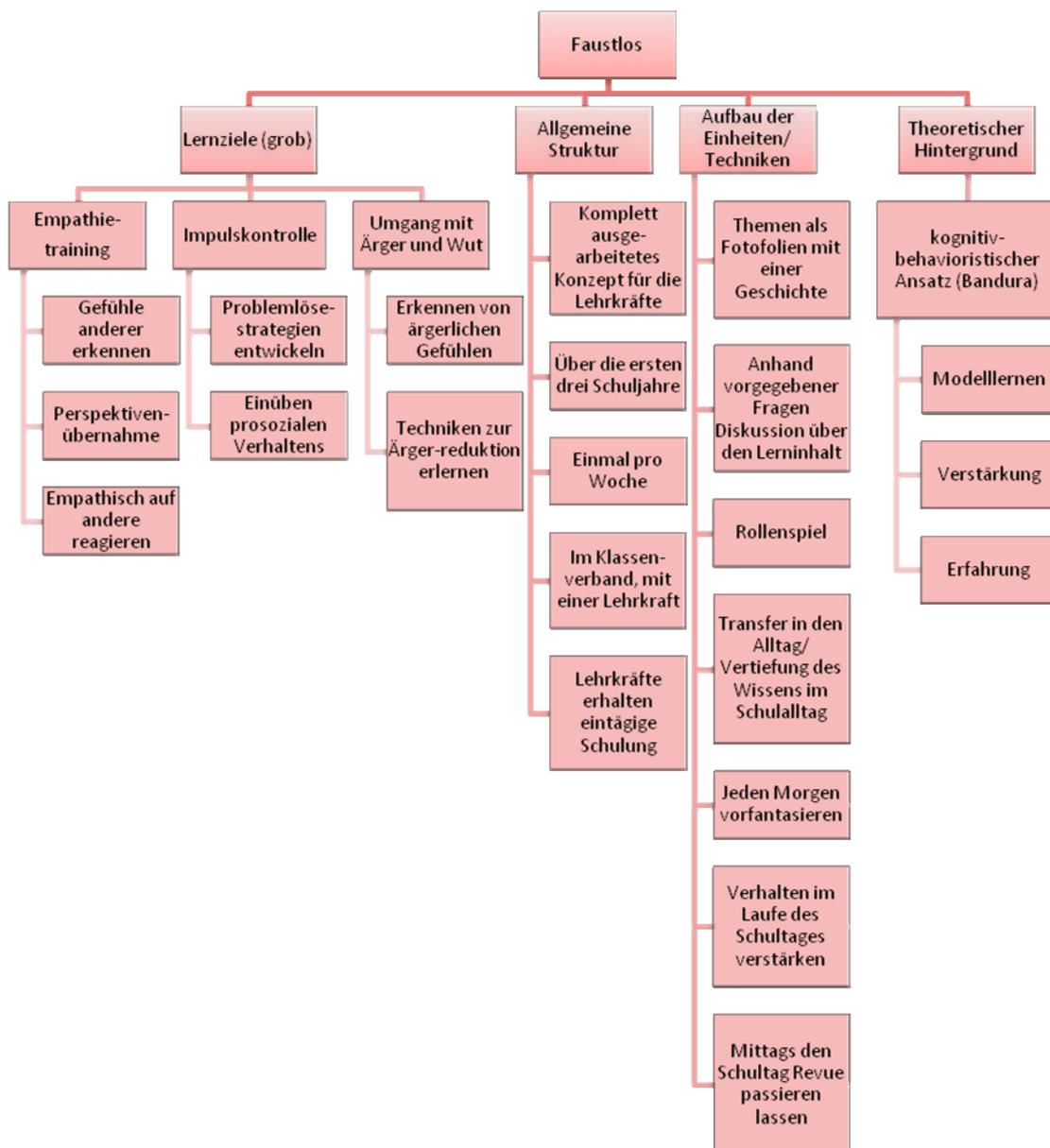


Abbildung 7: Übersicht über das FAUSTLOS Curriculum

5.2. Sozialtraining in der Schule

Die Informationen und Abbildungen zu diesem Training sind dem Buch „Sozialtraining in der Schule“ (Petermann et al., 1999) entnommen.

Entwickelt wurde das primärpräventive Gruppentraining für die Klassen drei bis sechs. Abgeleitet worden ist es aus dem Training mit aggressiven Kindern von Petermann & Petermann (1997). Grundlage hierfür bilden die sozial-kognitive

Informationsverarbeitung (Dodge, 1993) und das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura (1989, 1992). Petermann betont die Relevanz der Sozialtrainings bei der Behandlung von sozialen Ängsten und sozialer Unsicherheit.

Das Training wird von den Lehrkräften im Klassenverband durchgeführt. Petermann und Petermann empfehlen eine Schulung der Lehrkräfte durch Klinische oder Pädagogische Psychologen, die sich mit diesem Training auskennen; darüber hinaus sei eine Fallsupervision für die Lehrkräfte während der Zeitdauer des Trainings wünschenswert. Das Training umfasst neun Sitzungen und eine Einführungssitzung. Die Autoren betonen, dass ein Training über drei Monate nicht ausreicht, und empfehlen daher ein Schuljahr Sozialtraining in der Grundschule sowie ein weiteres Jahr zu Beginn der Sekundarstufe 1. Es liegt kein Lehrerschulungskonzept für dieses Sozialtraining vor. Stattdessen empfehlen die Autoren den Lehrkräften, sich in einer Arbeitsgruppe zusammenzuschließen; „darüber hinaus sollten sie sich im Rahmen schulinterner Fortbildung auf der Grundlage des vorliegenden Buches für das Sozialtraining in ihrer Schule qualifizieren“ (Petermann & Petermann, 1999).

Außerdem wird die Abhaltung eines „Pädagogischen Tages“ empfohlen, um die Einbettung des Trainings in ein Schulprogramm zum Thema „Soziale Kompetenz gegen Gewalt und Apathie“ und weitere flankierende Maßnahmen zu initiieren. Auch hierfür besteht kein eigenes Konzept der Autoren; sie verweisen stattdessen auf die Arbeiten von Knopf (1996), Korte (1994) und Olweus (1995).

Abbildung 7 gibt einen Überblick über einen möglichen Verlauf des Trainings an einer Schule. Das Training findet demnach auf vier Interventionsebenen statt: Eine Ebene stellt die Schule mit ihren bereits dargestellten organisatorischen Aufgaben dar. Eine andere Ebene bilden die Lehrkräfte, die das Training erlernen, durchführen und Supervision erhalten. Auf der Ebene der Eltern werden eine Einführungssitzung und fünf Informationsabende angeboten. Hier sollen sie über das Training informiert sowie Rollenspiele durchgeführt werden. Einzelgespräche mit Eltern können außerdem stattfinden. Das letzte Treffen dient der Reflexion und sollte acht Wochen nach Ende des Trainings stattfinden. Eine Anleitung oder eine nähere Erläuterung zur Durchführung der Elternabende, der Intensität der Involviertheit der Elternschaft, und wer die Elternabende durchführt, wird in dem Buch „Sozialtraining in der Schule“ - welches die Autoren als Gesamtkonzept angeben - nicht erwähnt. Auf Klassenebene findet das Training statt.

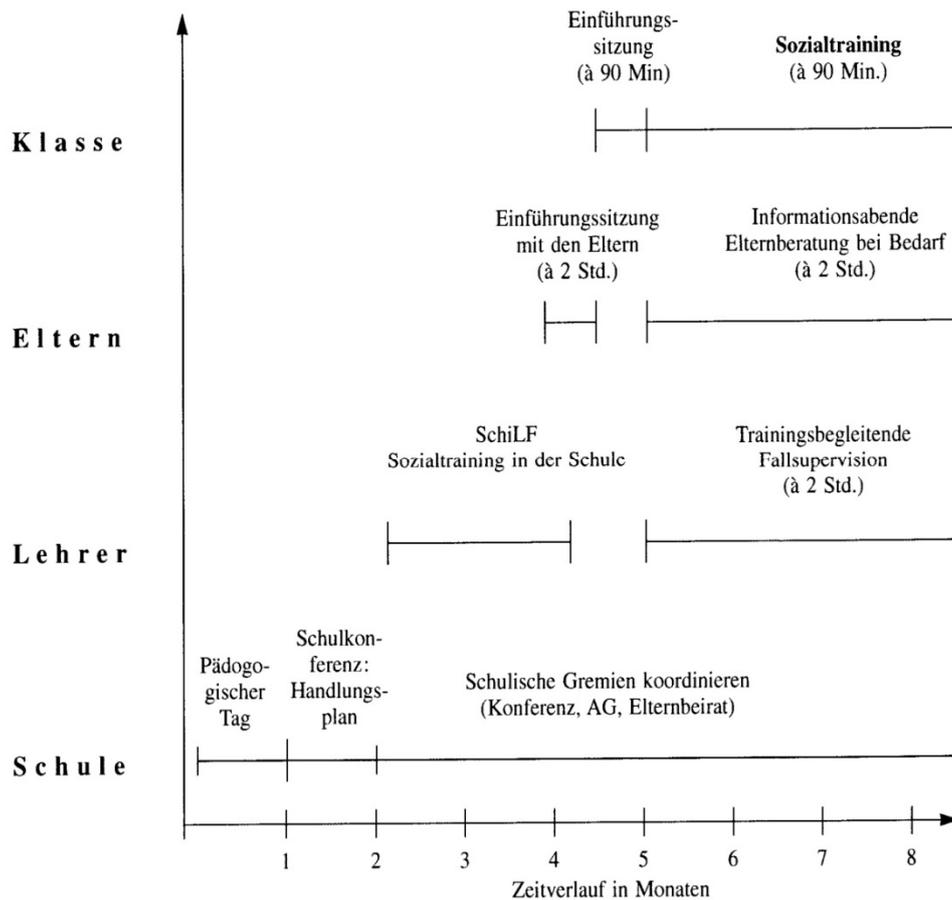


Abbildung 8: Sozialtraining: Ebenen, Maßnahmen; Dauer

5.2.1. Globalziele und Feinziele des Trainings

Auf dem Weg zu einer angemessenen Selbstbehauptung benennen die Autoren folgende Globalziele (Abbildung 9):

Die soziale Wahrnehmung der Schüler verbessern über eine Schulung der Fremd- und Selbstwahrnehmung und des Abgleichs dieser beiden Wahrnehmungen: Die Autoren weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung der Kinder fehlerhaft oder verzerrt sein kann. Durch die Wahrnehmungsschulung der Körpersignale, der Körperhaltung und des Körperausdruckes mittels Rollenspiel und Folien soll den Kindern bewusst gemacht werden, welche non-verbale Kommunikation sie in Interaktionen erkennen können.

Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen: Bezieht sich sowohl auf das Erkennen und Ausdrücken von eigenen Gefühlen als auch auf das Wahrnehmen und Interpretieren der Gefühle anderer.

Kooperation: Durch das Ausprobieren von kooperativen Verhaltensweisen im Rollenspiel kommt es zu einer positiven Verstärkung durch die Mitschüler und die

Lehrkraft. Dies führt wiederum zu einer Selbstverstärkung. Mit anderen gemeinsam eine Aufgabe bewältigen, andere bei Problemen unterstützen, sich kompromissbereit zeigen sind Fähigkeiten, die gefördert werden sollen.

Einfühlungsvermögen: Die Fähigkeit, sich in andere „einzufühlen“, sehen die Autoren „als eines der komplexesten Ziele des Trainings“ (S. 39), da Einfühlungsvermögen eine differenzierte Wahrnehmung, eine Interpretation der Situation, einen Wechsel der Perspektiven und die Fähigkeit der Antizipation der Handlung für andere beinhaltet.

Angemessene Selbstbehauptung: Bezieht sich auf das Vorhandensein eigener Ansprüche und darauf, diese in sozial angemessener Weise zu vertreten. Aus einem breiten Verhaltensrepertoire soll das Verhalten ausgewählt werden können, dass dem eigenen Ziel am besten dient und dem Gegenüber nicht schadet.

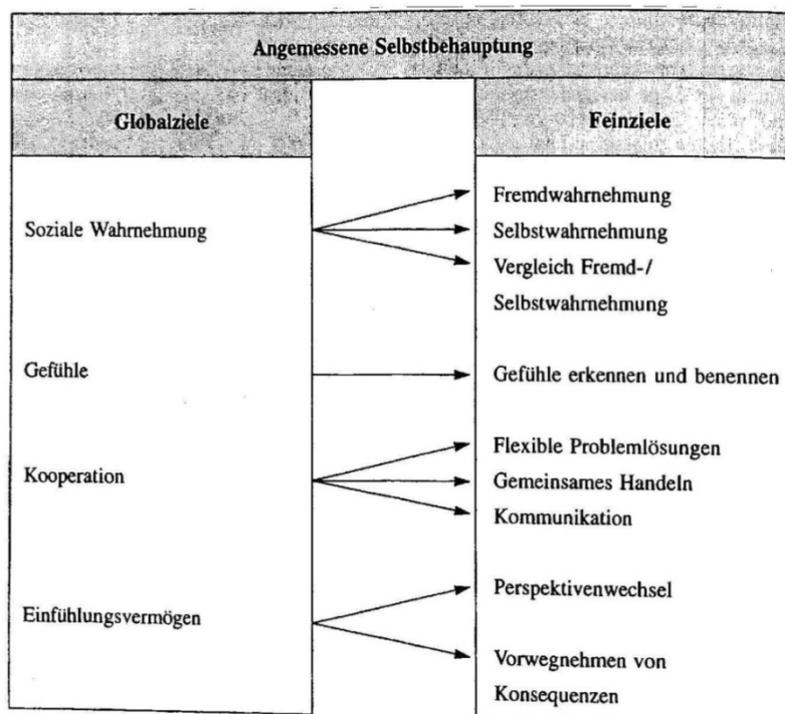


Abbildung 9: Global- und Feinziele

Angemessene Selbstbehauptung steht also nach der Definition von Petermann für soziale Kompetenz - und diese ist das Gesamtziel des Trainings.

Die Umsetzung der Ziele soll dadurch erfolgen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder sich langsam erhöht, und sich dieses positiv auf die Motivation auswirkt. Deshalb beginnt das Training mit grundlegenden, leicht erlernbaren Fähigkeiten und geht - wenn die Kinder sicherer mit dem Training sind - dann zu schwierigeren bzw. komplexeren Anforderungen über. In den ersten drei Sitzungen wird die Bedeutung der

Selbst- und Fremdwahrnehmung erarbeitet. Dem wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da eine differenzierte Wahrnehmung als Voraussetzung für alle weiteren Teilziele gesehen wird. Aufbauend darauf steht die vierte Sitzung unter dem Motto „Gefühle erkennen und benennen“. Die folgenden drei Sitzungen lassen sich unter dem Thema Kooperation zusammenfassen. Wobei es in Sitzung fünf darum geht, zu erkennen, dass es für „ein Problem viele Lösungen“ gibt. Der Schwerpunkt der sechsten Sitzung liegt darin, zu lernen, Kompromisse zu finden und gemeinsam zu handeln. Die kommunikativen Fähigkeiten werden in der siebten Sitzung vertieft. Die letzten beiden Sitzungen dienen der Perspektivenübernahme. In der achten Sitzung sollen die Kinder „in die Haut der anderen schlüpfen“ und in der neunten Sitzung weiter ausarbeiten, welche Konsequenzen ihre Handlungen für andere, aber auch für sich selbst haben.

5.2.2. Aufbau der einzelnen Sitzungen

Jede Sitzung beginnt mit einem Bild von Max und Moritz (Wilhelm Busch) und dem Titel der Einheit:

- Erste Trainingssitzung: Ich sehe die anderen!
- Zweite Trainingssitzung: Ich sehe mich selbst!
- Dritte Trainingssitzung: Ich beobachte genau!
- Vierte Trainingssitzung: Gefühle erkennen - Gefühle benennen
- Fünfte Trainingssitzung: Ein Problem - viele Lösungen
- Sechste Trainingssitzung: Gemeinsam statt einsam
- Siebte Trainingssitzung: Miteinander reden
- Achte Trainingssitzung: Ich schlüpfte in die Haut des anderen!
- Neunte Trainingssitzung: Erst denken, dann handeln!

Anhand dieser Folie wird das Thema der Stunde hergeleitet. Grundsätzlich folgen alle Sitzungen demselben Aufbau, wobei die Autoren darauf hinweisen, dass das Manual flexibel zu handhaben ist - je nach Situation vor Ort.

Durchgeführt werden soll das Training von zwei Trainern, einmal wöchentlich für eineinhalb Stunden. Es ist Material für die Arbeitsphase in drei verschiedenen Versionen angegeben: Dieses ist je nach Bedarf frei auswählbar. Den Ampelkarten kommt eine besondere Bedeutung zu. Mittels grüner, gelber und roter Karte geben die Kinder nach den einzelnen Übungen ein Feedback darüber, wie gut ihnen der jeweilige Teil des Trainings gefallen hat. Die Ampelkarten sind nicht im Manual enthalten.

Stundenablauf:

1. Die Einleitungsphase (ca. zehn Minuten) beginnt mit einem Spiel als „warming up“. Anschließend skizzieren die Trainer kurz den Verlauf der Stunden. Mit den Ampelkarten wird die Stimmung der Kinder erfasst und gegebenenfalls auf aktuelle Probleme der Kinder eingegangen.
2. Die Regelphase (drei Minuten) ist dazu gedacht, auf bereits bestehende Regeln hinzuweisen und gegebenenfalls eine neue Regel zu etablieren. Am Ende der Stunde wird die Einhaltung der neuen Regel mittels der Ampelkarten überprüft.
3. In der Ruhephase (zwölf Minuten) wird mit den Kindern eine Entspannungsübung durchgeführt. Nach der Entspannung geben die Kinder eine Rückmeldung mittels der Ampelkarten.
4. „Für die Arbeitsphase werden drei Alternativen vorgeschlagen. Von diesen Alternativen ist die Thematik auszuwählen, die an den Problemen der Klasse orientiert ist.“ (S. 68)
5. Abschlussphase (fünf Minuten): Hier werden die Kinder gebeten, eine Rückmeldung über die Regeleinhaltung und darüber zu geben, ob ihnen die Stunde gefallen hat. Jede zweite bis dritte Stunde kann von den Kindern ein Rückmeldebogen ausgefüllt werden.
6. Ausklang (verbliebene Restzeit): Zum positiven Ausklang der Trainingssitzung kann mit den Kindern noch ein kleines Spiel gespielt werden.

Abbildung 10 fasst die Erläuterungen zu „Sozialtraining in der Schule“ zusammen.

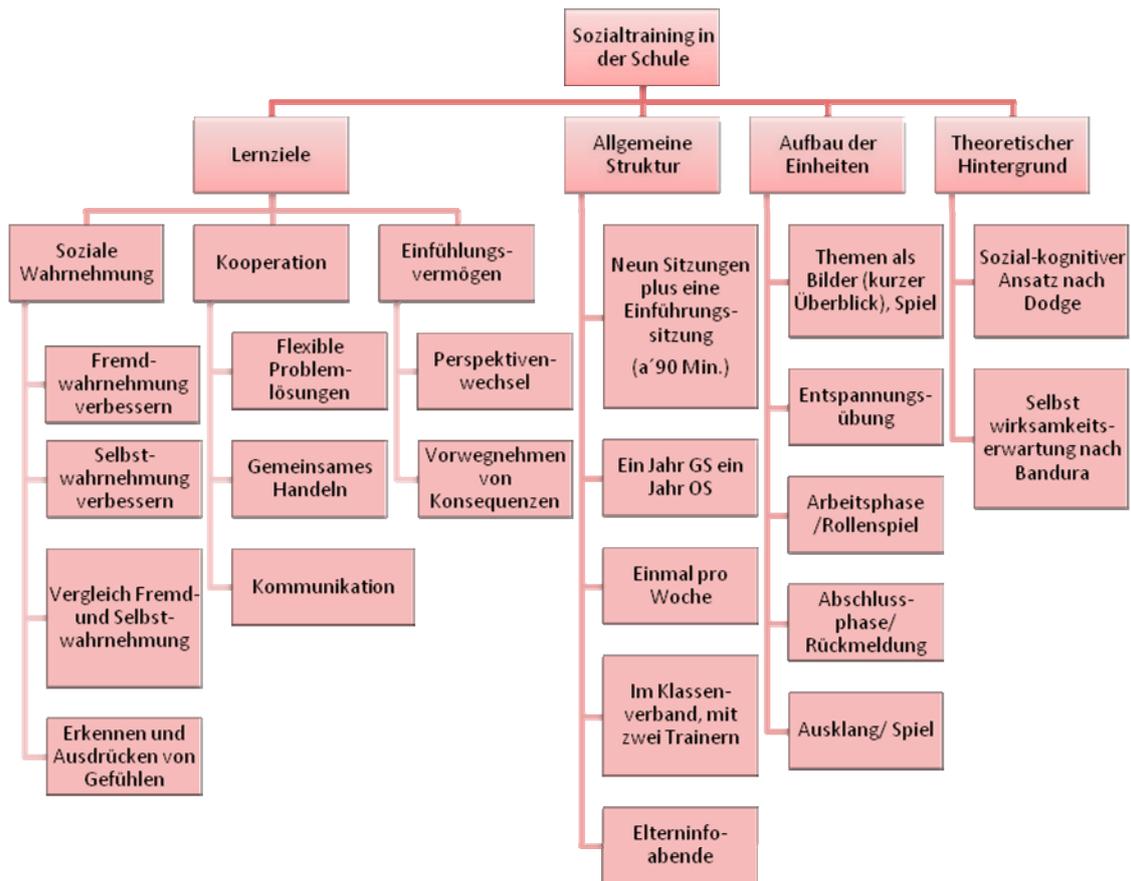


Abbildung 10: Übersicht über „Sozialtraining in der Schule“

5.3. Schüler-Streit-Schlichter-Programm

Dieses Programm ist ein Mediationslehrgang für Schüler. „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg liegt als Konzept zugrunde. Mehrere Autoren haben Unterrichtsmaterial dazu entwickelt (Jefferys & Noack, 2006; Miller; Drechsler-Schubkegel, 2001). Die Schlichtung stammt nach Angaben der Autoren aus der „Good-Neighbourhood-Initiative“. Das Konzept von Jefferys und Noack wurde hier ausgewählt, da es von den recherchierten Konzepten am umfangreichsten erschien, und die Autorinnen im gleichen Buch ein kooperatives Konfliktlösungstraining für Schulklassen (mit den gleichen Grundlagen wie dem Streit-Schlichter-Programm) anbieten. Die Abbildungen und Erläuterungen zu diesem Programm entstammen dem Handbuch (Jefferys & Noack, 2006).

Dieses Konzept hat das Ziel, in der Schule ein Schüler-Streit-Schlichter-Gremium zu etablieren, welches den Schülern bei Konflikten mit ihren Mitschülern zu Verfügung steht. Als feste Instanz im Schulalltag bedeutet dies, dass z. B. ein Raum für die Schlichtungen zur Verfügung gestellt wird, und dass mindestens ein Lehrer die

SchülerInnen unterstützt, um gegebenenfalls als Ko-Schlichter zu Verfügung zu stehen. Das Programm kann in einer Klasse oder einer ganzen Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Wöchentliches Arbeiten bietet sich an; aber es wird auch die Durchführung im Rahmen einer Projektwoche vorgeschlagen. Hingewiesen wird darauf, dass häufiges Üben und die Teilnahme möglichst aller Schüler Voraussetzung ist für den Erwerb der notwendigen Fähigkeiten und Regeln (vgl. Jefferys, Noack, 2006).

Die Kinder sollten ein Schlichtungsbuch anlegen, um immer wieder auf die vermittelten Lerninhalte zurückgreifen zu können. Am Ende erhalten die Kinder eine Urkunde.

Der Aufbau des Programms gliedert sich in neun Einheiten, die jeweils ein bis zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Dazu stehen Arbeitsblätter, Folien und kleine Rollenspiele zu Verfügung. Die Unterrichtsstruktur ist stark an den Folien orientiert. Hauptziel ist die Vermittlung und Übung des Schlichtungsablaufs. In folgende Einheiten ist dieses Training unterteilt:

5.3.1. Grundlagen der Schlichtung

In diesen ersten ein bis zwei Unterrichtsstunden geht es um die Definition der Begriffe „Schlichtung“ und „Schlichter/in“. Der Schlichtungsprozess soll kurz umrissen werden; dabei wird besprochen, worüber sich Schüler an der Schule streiten. Die Fähigkeiten eines Schlichters (Neutralität, Vertraulichkeit, aktives Zuhören, Zurückhaltung und Regelkenntnis) werden thematisch angerissen und das angestrebte Ziel einer Schlichtung (eine Gewinner-Gewinner-Lösung zu finden) sind ebenfalls Inhalt dieser Einheit.

5.3.2. Vorurteile

Neutralität und Unvoreingenommenheit der Schlichter sollen hier weiter erarbeitet werden. Die Schüler sollen sich ihrer eigenen Vorurteile bewusst werden. Gefühle zu erkennen wird anhand von gezeichneten Gesichtern, Körpersprache und Musikstücken geübt. Im Rollenspiel sollen die Schüler sich Gefühle vorstellen und unterschiedliche gefühlstragende Intonationen des gleichen Satzes üben.

5.3.3. Vorbereitung und Einleitung der Schlichtung

Hierbei geht es um die äußeren Umstände einer Schlichtung: Raum, Atmosphäre und Sitzordnung werden anhand von Folien erläutert. Die Schüler sollen erarbeiten, mit welchen Ängsten und Bedenken die Streitparteien in die Schlichtung kommen. Die Hauptaufgaben des Schlichters bestehen in dieser Phase der Schlichtung darin, ein gutes Gesprächsklima und Vertrauen zu schaffen, mit den Regeln vertraut zu machen und die Teilnehmer zu ermutigen.

Die Einleitung der Schlichtung wird geübt; jeder soll sich ein paar einleitende Sätze überlegen, in denen folgende Inhalte enthalten sind:

- sich vorstellen
- Vertraulichkeit als Bedingung nennen
- Ziel formulieren: Konfliktlösung erarbeiten, die alle zufrieden stellt
- Regeln erläutern: Jeder darf seinen Standpunkt darstellen
- Aufgabe der Schlichter/in: Klären und helfen
- Abkommen klären

Abbildung 11 zeigt die Arbeitsfolie aus dem Handbuch des Schüler-Streit-Schlichter-Programms.

F 10

Ablauf der Schlichtung

1. Vorstellung:

- Rolle des Schlichters beschreiben
- Vertraulichkeit zusichern
- Freiwilligkeit betonen

2. Einleitung:

- Schlichtungsziel: gemeinsame Lösung finden
- Jeder kommt nacheinander zu Wort
- Schlichter wiederholt und fasst zusammen
- Regeln: - nicht unterbrechen
 - Gedanken lieber notieren, wenn jemand anders spricht
 - Keine Handgreiflichkeiten zulassen
- Fragen klären
- Anfang auslösen

3. Standpunkte:

- Austausch der Standpunkte
- Wiederholung der anderen Meinung/en
- Gegebenenfalls Einzelgespräche

4. Lösungen:

- Lösungen sammeln (brainstorm)
- Lösungen abwägen, eine oder zwei auswählen lassen
- Kompromiss genau formulieren und aufschreiben, für jede Partei
- Offene Fragen klären

5. Abschluss:

- für Mitarbeit danken
- Notizen vernichten
- eventuell 2. Termin ausmachen
- Schlichtungsformular abheften

Abbildung 11: Ablauf der Schlichtung

5.3.4. Austausch der Standpunkte

In dieser Einheit wird der Ablauf der Schlichtung bis zum Austausch der Standpunkte wiederholt und geübt. Besonders das aktive Zuhören, das Formulieren von „Ich-Botschaften“ und das Führen von Einzelgesprächen während der Schlichtung werden durch Übungen und Rollenspiele vertieft. Die Einleitung soll vortragsreif eingeübt werden.

Die Inhalte des aktiven Zuhörens werden erarbeitet: Blickkontakt, konzentrierter Gesichtsausdruck, zugewandte Körperhaltung, bestätigende Wiederholungen, kurze

Zusammenfassungen, keine Beurteilungen und keine Kritik, Vorschläge nicht zu früh einbringen, passende Fragen stellen sowie Interesse zeigen („Wie hast du dich gefühlt?“ oder „Was hast du empfunden?“).

Zum Erlernen der „Ich-Botschaften“ wird den SchülerInnen folgende Orientierung gegeben:

Vollständige „Ich-Botschaften“ bestehen aus vier Teilen:

Ich bin...	Nennen eines Gefühls	
Wenn du...	Nennen des Anlasses	
Weil...	Begründung	
Und ich möchte...	Erwartung	(vgl. S. 130)

5.3.5. Lösungsphase

In dieser Stunde wird die Technik zur Lösungsfindung erläutert. In Kleingruppen und Rollenspielen üben die Kinder „Brainstorming“ sowie das Abwägen und Bewerten auf der Suche nach der besten Lösung. Für den Fall, dass die Konfliktparteien keine Lösungsmöglichkeiten generieren können, darf der Streitschlichter Lösungsvorschläge einbringen. Das „Brainstorming“ soll nach folgenden Kriterien angewandt werden:

In kurzer Zeit sollen so viele Ideen wie möglich genannt und aufgeschrieben werden (Aufgabe des Schlichters). Diese Ideen werden so erst einmal erfasst und dabei nicht kommentiert oder bewertet.

Anschließend bewerten die Konfliktparteien gemeinsam die möglichen Lösungen und einigen sich auf die bestmögliche, die ausgewogen (Gewinner-Gewinner-Lösung), realistisch und genau genug ist.

5.3.6. Abkommen und Schlusswort

Hier wird noch einmal auf den Bewertungsprozess der Lösung eingegangen. Der Schlichter hat die Aufgabe, die Konfliktparteien zu einer Einigung zu bringen, und diese Einigung als Abkommen schriftlich im Schlichtungsprotokoll zu fixieren. Er muss sicherstellen, dass alle Beteiligten die Lösung verstanden haben und sich daran halten werden. Dem Schlusswort kommt hierbei besondere Bedeutung zu. Der Streitschlichter fasst die Lösung noch einmal zusammen und weist darauf hin, dass er die Notizen vernichten und das Protokoll abheften wird. Des Weiteren macht er darauf aufmerksam, dass bei Nichteinhaltung der Lösung oder weiteren Problemen ein neues Treffen arrangiert wird. Jeder Schlichter sollte sich - wie bei die Einleitung - einen vorstrukturierten Satz einprägen.

5.3.7. Nach der Schlichtung

Wenn nach der Schlichtung Probleme auftauchen (z. B. eine Konfliktpartei redet schlecht über die andere oder ist im Nachhinein nicht mit dem Kompromiss einverstanden), muss der Streitschlichter hierfür Lösungsstrategien parat haben. Das kann bedeuten, ein neues Treffen zu arrangieren, um den Konflikt noch einmal zu diskutieren, oder auch einen Ko-Schlichter dazu zu bitten. Außerdem muss ein Schlichter sich seiner eigenen Neutralität bewusst sein. Falls er sich befangen fühlt (weil er sich z. B. selbst über die Konfliktparteien geärgert hat) sollte er wissen, wie und wann man eine Schlichtung abgeben sollte. In Kleingruppen sollen die Schüler diese Inhalte erarbeiten.

5.3.8. Ko-Schlichtung

Bei einer Ko-Schlichtung sind entweder zwei Schüler-Streit-Schlichter oder ein Schüler und eine Lehrkraft anwesend.

Sinnvoll ist die Ko-Schlichtung, wenn Probleme wie hohe Emotionalität oder Aggression erwartet werden. Die Ko-Schlichtung kann aber nur funktionieren, wenn die beiden Schlichter gut auf einander eingestimmt sind. In diesem Kapitel geht es um das Verhalten in schwierigen Situationen und die Anwendung von Beruhigungstechniken (vgl. Folie 15 und Folie 16 in Anhang 5).

Schwierige Situationen können sein:

Vielredner, die sanft, aber bestimmt zum Thema zurückgeführt werden müssen, und deren Redezeit im Rahmen gehalten werden muss.

Ja-Sager, die einsilbig bleiben. Hier soll versucht werden, über Fragen, die mehr als ein Ja oder Nein erfordern, die Schüler zu ermuntern, sich inhaltlich mehr zu beteiligen.

Schweigen: Man könnte eine Auswahl von Antworten anbieten (ohne etwas zu suggerieren) oder konkrete Fragen stellen, die kurzes Antworten erlauben. Schüchternen und ängstlichen Personen - z. B. über Einzelgespräche - die Darlegung ihrer Sichtweise erleichtern und diese ermutigen, konstruktiv mitzuarbeiten.

Sprachprobleme mit einem neutralen Übersetzer auffangen oder die Schlichtung an die Vertrauenslehrkraft übergeben.

Kulturelle Unterschiede sollten geklärt werden. **Kompromisslosigkeit** kann zum Abbruch der Schlichtung führen. Deshalb ist es wichtig, die Gründe hierfür herauszufinden (evtl. in Einzelgesprächen) sowie die Konsequenzen und den Sinn von Kompromissen zu verdeutlichen.

Beschuldigungen: Die Autorinnen schlagen vor, die Beteiligten zum Blickkontakt aufzufordern, und sie zu bitten, wiederzugeben, was die andere Partei gesagt hat, bevor sie selber argumentieren. Außerdem sollen sie ihren eigenen Anteil am Konflikt wiedergeben.

Bei **extrem emotionalen Personen** wird folgendes vorgeschlagen:

- ruhig bleiben, Situation kontrollieren
- sanfte, gleichbleibende Stimme, entspannte Körperhaltung
- etwas Zeit zur Beruhigung gewähren
- „Ich-Botschaften“ sprechen lassen
- Einzelgespräche durchführen
- betonen, dass Kooperation nötig ist
- Techniken zur Beruhigung einsetzen

Man darf Gewalttätigkeiten niemals aufkommen lassen und sollte darauf hinweisen, dass die Schlichtung bei Gewalt sofort endet. Wenn sich der Schlichter unsicher fühlt und keine Kontrollmöglichkeiten mehr sieht, sollte er die Schlichtung abbrechen. Vor einer Eskalation könnte man auf Einzelgespräche ausweichen und Techniken zur Beruhigung einsetzen. Diese Situationen sollen intensiv im Rollenspiel geübt werden.

5.3.9. Abschluss der Ausbildung

Zum Abschluss der Ausbildung erhalten alle Schüler eine Schlichtungsbescheinigung. Außerdem sollte besprochen werden, wann (und wie intensiv/ lange) wer als Schlichter eingesetzt werden kann bzw. wie das Gremium in der Schule genau zusammengesetzt ist. Es ist sinnvoll, wenn potentiell jeder Schüler, der eine Schlichter- Ausbildung hat, auch eine Chance bekommt, diese anwenden zu können.

Eine Evaluation dieses Programms liegt im wissenschaftlichen Sinne nicht vor. Eine der Autorinnen, Karin Jefferys-Duden, ist aber als Schulpsychologin in Bielefeld tätig und verweist darauf, dass dieses Programm an Schulen in der Umgebung immer wieder überprüft und den Gegebenheiten entsprechend angepasst wurde. „Die Lehrer der ersten Durchläufe berichten einen Zuwachs an Verantwortung, Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle bei den Schülerinnen. Außerdem gibt es weniger Fälle, die disziplinarisch behandelt werden müssen. Für Lehrer und Schüler ist eine Verbesserung von kommunikativen und problemlösenden Kompetenzen spürbar.“ (Jefferys & Noack, 2006, S. 11)

Für sich alleine betrachtet liefert das Schüler-Streit-Schlichter-Programm den Lehrern nur wenig Hintergrundwissen. Es geht nur um die Verdeutlichung und Einübung des Schlichtungsprozesses. Im ersten Teil des Buches stellen die Autorinnen aber ein kooperatives Konfliktlösungstraining für Klassen vor, in dem sich nähere Erläuterungen befinden, auf die man bei der Streit-Schlichter-Ausbildung zurückgreifen kann. An den Stellen im Streit-Schlichter-Programm, an denen auf Inhalte aus dem kooperativen Konfliktlösetraining verwiesen wird, wurden diese in die hier dargestellten Erläuterungen eingebaut.

Beide Programme sollen zur Verbesserung der Streitkultur an Schulen dienen. Es wird nicht erwähnt, ob die Lehrkräfte eine Schulung machen sollten, um das Programm durchzuführen. Außerdem wird kein Hintergrundwissen zu sozialem Lernen, zu Entwicklungsprozessen bei Kindern und zu Verhaltensauffälligkeiten gegeben. Es wird lediglich darauf hingewiesen: „Die Grundlagen für die Methoden der Selbstkontrolle und der Selbstbehauptung sind Erkenntnisse aus der kognitiven Verhaltenstherapie. Ideen für zahlreiche Arbeitsblätter haben wir dankend dem Programm von Sadalla e. a. (1990) entnommen, die Schlichter-Ausbildung selbst dankt sich dem Programm der Good-Neighbourhood-Initiative, das wir in seiner Struktur übernommen, modifiziert und auf hiesige Verhältnisse übertragen haben“ (S. 11).

Abbildung 12 zeigt einen Überblick über die Konzeption des Schüler-Streit-Schlichter-Programms.

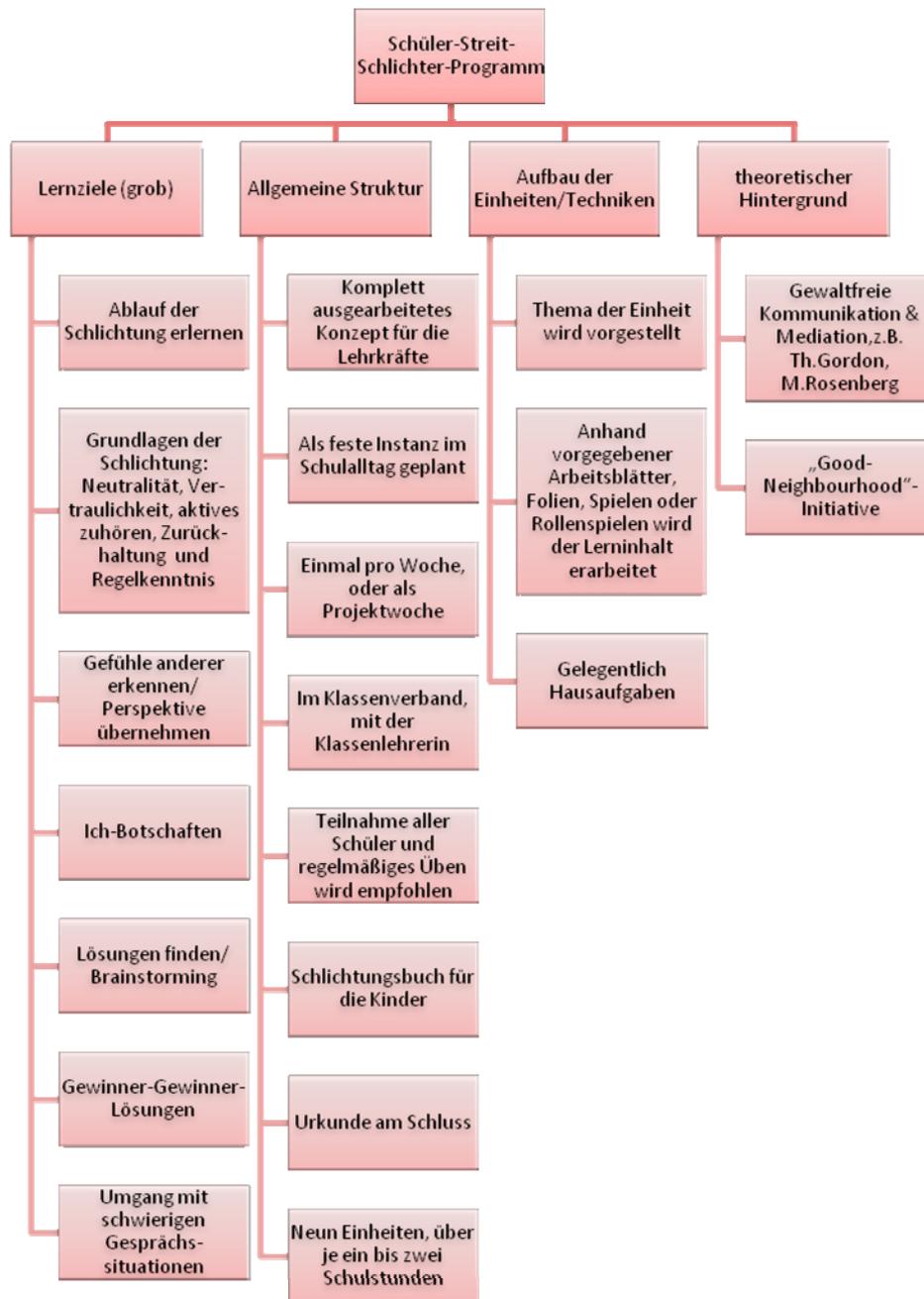


Abbildung 12: Übersicht über das Schüler-Streit-Schlichter-Programm

5.4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, kritische Betrachtung

In allen drei Trainings wird empfohlen, die ganze Schule in das Projekt mit einzubeziehen. Bei den Streit-Schlichtern ergibt sich das automatisch dadurch, dass es zum Aufbau eines Schüler-Streit-Schlichter-Gremiums kommen soll, welches allen Schülern der Schule zur Verfügung steht. Das FAUSTLOS-Programm wird nur in Verbindung mit einer Schulung verkauft. Für diese Schulung kommen Mitarbeiter

Cierpkas an die Schule und unterweisen mehrere Lehrer in Form eines Ein-Tages-Seminars in das Training. Außerdem soll FAUSTLOS einen festen Platz im Lehrplan der ersten drei Klassen haben. Beim Sozialtraining in der Schule werden eine Lehrerfortbildung, ein pädagogischer Tag, flankierende Maßnahmen in der Schule zum Training und die Bildung eines „Teams“ von Lehrern zum gegenseitigen Austausch empfohlen. Hierfür verweisen sie auf weiterführende Literatur.

Sehr ähnlich ist in allen drei Programmen die theoretische Grundlage. Im weitesten Sinne geht es um kognitive Modellierungen. Jefferys und Noack beschreiben ihre Grundlagen als Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie. Cierpka nennt seine Grundlage kognitiv-behavioristisch im Sinne von Bandura. Petermann et al. beziehen sich auf das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura und die sozial-kognitive Informationsverarbeitung von Dodge. Da die Verhaltenstherapie stark von den kognitiven Theorien geprägt ist, und Banduras Arbeiten als die Grundlage der modernen Handlungstheorien gelten (vgl. Edelmann, 1993), ist der Hintergrund der drei Trainings ähnlich. In Petermanns und in Cierpkas Programm werden die theoretischen Hintergründe ausführlich erläutert. Bei Jefferys und Noack sind die theoretischen Hintergründe nur genannt und nicht erläutert.

Der Aufbau der Einheiten der drei Programme ist ähnlich. Es gibt jeweils eine Einleitung mit Folie, die das Thema vorstellt. Dann wird darüber gesprochen, und es werden sowohl Lösungen entwickelt als auch Rollenspiele durchgeführt und reflektiert. Der Transfer in den Alltag steht bei der Streit-Schlichter-Ausbildung explizit im Vordergrund, da diese Ausbildung für den konkreten Einsatz in der Praxis entwickelt wurde. Die Streitschlichter haben nach der Ausbildung eine Mappe, in der die Struktur der Schlichtung zur Orientierung vorhanden ist. Auch nach der Ausbildung steht eine Lehrkraft als Ansprechpartner zur Verfügung. Im FAUSTLOS Curriculum wird der Transfer über das Training hinaus in den Schulalltag der Kinder eingebaut, indem die Lehrkraft die vorgeschlagenen Techniken „Vorfantasieren“, „Verstärken“ und „Revue passieren lassen“ anwendet. Diese Techniken sollen - möglichst losgelöst von der Trainingsstunde - in den Schulalltag einbezogen werden und so einen Transfer auf andere Bereiche fördern. Es wird im Manual viel Wert darauf gelegt, den Lehrkräften Beispiele dafür zu geben, wie sie die Schüler zum Nachdenken/ Reflektieren anregen. Das wird dadurch deutlich, dass im Handbuch viele Beispielfragen gegeben werden, mit denen man die Schüler auch zwischendurch immer mal wieder dazu bringen kann, das Erlernete mit dem Verhalten im Alltag zu verbinden. Cierpka betont den Transfer als den wichtigsten Part des Trainings.

Im Sozialtraining für die Schule bezieht sich der Transfer auf eine Reflektion der Arbeitsphase mit Fragen wie z. B. „Wie fandet ihr das Spiel?“ oder „Gibt es in eurer

Familie ähnliche Situationen?“. Auch ein Beobachtungsbogen für „zu Hause“ kann eingesetzt werden.

Mein Eindruck ist, dass das Sozialtraining in der Schule an vielen Stellen unverbindlich und unscharf in der Umsetzung des theoretischen Hintergrundes und der Arbeitsvorschläge der Autoren in die Praxis des sozialen Lernens bleibt. Viele Punkte bleiben offen - hierfür einige Beispiele:

- Die vorgeschlagenen sechs Elternabende werden inhaltlich nur „angerissen“. Im ersten Treffen sollen Ziele, Materialien und Methoden des Trainings vorgestellt und die Eltern zu einer Mitarbeit und Unterstützung ihrer Kinder motiviert werden. „Die weiteren Kontakte dienen der trainingsbegleitenden Arbeit mit den Eltern, in der einschlägige Informationen gegeben sowie in Rollenspielen Konfliktsituationen durchgespielt werden, um einerseits die Hauptmethode des Sozialtrainings zu verdeutlichen, andererseits auf problematisches Erziehungsverhalten aufmerksam zu machen und es womöglich zu korrigieren“ (Trainingsmanual, S. 61). Weitere Erläuterungen und Hilfen für die Umsetzung der Elternarbeit werden nicht gegeben. Auch für die möglichen Einzelberatungen gibt es keine Erläuterungen.
- Zwar weisen Petermann et al. darauf hin, dass drei Monate Training nicht reichen; sie bieten aber kein Konzept an, um ein Training über zwei Jahre durchzuführen.
- Sie schlagen eine Implementierung des Programms in weitere Maßnahmen vor (siehe oben), verweisen aber nur auf andere Autoren.
- In jeder der neun Trainingssitzungen haben die Lehrkräfte die freie Wahl zwischen drei möglichen Alternativen der Arbeitsphase. Die Alternativen sind inhaltlich oft stark unterschiedlich. Betrachtet man dies ohne die weiteren flexiblen Elemente (z. B. den Einsatz der Regelphase, Entspannung usw.) der Trainingssitzungen, ergeben sich alleine hieraus $3^9 = 19.683$ Möglichkeiten, das gesamte Trainingskonzept zu gestalten. Eine aussagekräftige Evaluation dieses Trainings ist deshalb meines Erachtens nicht möglich.
- Eine Regelphase gehört auch zu den einzelnen Sitzungen des Petermann Trainings. Die Regeln können selbst erarbeitet, oder es können auch Beispielregeln übernommen werden, wie z. B. „Ich beteilige mich“, „Ich spreche kurz“, „Ich lache niemanden aus“. Am Ende der Stunde wird die Einhaltung der Regeln mit Hilfe der Ampelkarten überprüft. Thematisch stehen die Regeln nicht im Zusammenhang mit den Themen der Einheiten, da die Lehrkraft entscheiden muss, ob und wann sie welche Regel für wichtig hält. In den Einheiten wird nur darauf hingewiesen, dass nun eine Regelphase folgt und

anschließend eine Entspannungsübung. Es geht bei der Regelphase um die grundlegende Kommunikation miteinander.

- Petermann et al. setzen ein Entspannungstraining ein, um die Konzentration der Kinder zu fördern. Dazu geben sie einen kurzen Überblick darüber, wie man eine Entspannung durchführt, und welche Art von Entspannung für die einzelnen Altersgruppen angebracht ist. Allerdings befindet sich in dem Manual keine Entspannungsübung. Es gibt nur den Verweis auf weitere Literatur. In den anderen beiden Trainings finden Entspannungsübungen nur in Hinblick auf die Selbstregulation/ Selbstkontrolle ihren Platz.

Petermann et al. weisen darauf hin, dass eine Supervision für die Lehrkräfte sehr sinnvoll ist.

Im FAUSTLOS Handbuch wird genau erläutert (mit Beispielen), welche Grundhaltung die Lehrkräfte einnehmen sollen, und worauf es im Transfer ankommt. Alles ist klar strukturiert und zielt darauf ab, den Lehrkräften den tieferen psychologischen Sinn der Übungen zu vermitteln. Da die Lehrkräfte auf jeden Fall eine Schulung erhalten, ist hier eine gute Grundlage für eine fachgerechte Umsetzung in den Schulen gegeben. Das Streit-Schlichter-Programm (in der Auslegung von Jefferys & Noack) beruft sich zwar auf Elemente der Verhaltenstherapie, bleibt aber am Ablauf der Schlichtung orientiert und ist deshalb nicht als ein umfassendes Sozialtraining zu betrachten. Mit einem zusätzlichen Sozialtraining, wie es die Autoren vorschlagen, würde dem aber Rechnung getragen. Meines Erachtens ist es wichtig, dass die unterrichtende Lehrkraft eine Schulmediatorenausbildung absolviert hat; dazu werden im Manual aber keine Angaben gemacht. Schwierige Situationen, wie sie unter Punkt 3.3.8. „Ko-Schlichtung“ aufgeführt werden, bleiben auch für Erwachsene schwierig zu bewältigen. Die Arbeiten von Thomas zur Interkulturellen Kompetenz (2003) zeigen beispielsweise, dass auch für Erwachsene kulturelle Unterschiede nur schwer zu erfassen sind, und dass Probleme, die sich aus kulturellen Differenzen ergeben, eher auf die handelnden Personen attribuiert werden im Sinne von Eigenarten und „Marotten“. Demnach bleibt fragwürdig, ob es den Kindern gelingen kann, komplexe, vielschichtige Situationen und Konflikte richtig zu erfassen und zu lösen.

Zusammenfassend kann man das FAUSTLOS Curriculum als ein Komplettprogramm bezeichnen, in dem für den Anwender wenig Fragen offen bleiben. Darüber hinaus erhält man dieses Programm nur in Verbindung mit einer Schulung. Damit ist weitestgehend die Qualität der Durchführung bzw. die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte sichergestellt. Im „Sozialtraining in der Schule“ werden die theoretischen Hintergründe des sozialen Lernens und Verhaltensstörungen bei Kindern zwar gut

erläutert; die Lehrkräfte müssen sich aber an vielen Stellen selbst noch Material und Handlungskompetenzen (Entspannungsübungen anleiten, Eltern beraten, passende flankierende Maßnahmen finden und einleiten) dazu organisieren bzw. erwerben. Unter Umständen stellt dies im Arbeitsalltag der Lehrkräfte einen zu großen Aufwand dar. Mit dem Trainingsmanual alleine haben die Lehrkräfte also kein „Komplettprogramm“ vorliegen, um das Training im Sinne der Autoren durchzuführen. Die Streit-Schlichter-Ausbildung lässt sich nur bedingt mit den anderen beiden Programmen vergleichen. Neben dem Training an sich ist hier auch zu berücksichtigen, dass viele unterschiedliche Kinder als Streit-Schlichter in der Schule agieren, und eine Kontrolle durch Lehrkräfte dann nicht mehr gegeben ist. Von Vorteil ist die klare Struktur dieser Ausbildung. Am Schlichtungsablauf orientiert ist es auch ohne umfassendes Hintergrundwissen möglich, einen Streit zu schlichten; vorausgesetzt, dass es nicht zu kritischen Situationen kommt. Betrachtet man nur den Anspruch, die Streitkultur und die Kommunikation an der Schule zu verbessern, dann ist dieses Programm dafür umfassend aufgebaut. Dies zeigen auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dieser Arbeit.

Empirischer Teil

6. Herleiten der Fragestellung

Aufgrund der Interessenlage der Autorin war für diese Diplomarbeit von Anfang an eine Untersuchung mit Kindern und Jugendlichen geplant, die möglichst entwicklungspsychologische und sozialpädagogische Komponenten enthält.

„Wie verstehen Kinder soziale Interaktionen?“ und „Wie kann man ihnen helfen, ihre sozialen Fähigkeiten besser zu entwickeln?“ bzw. „Was brauchen sie für eine entwicklungsgerechte soziale Entwicklung?“ sind Fragen, die hierbei von großem Interesse waren.

Für den empirischen Teil dieser Arbeit ergab sich die Möglichkeit, mit den Teilnehmern einer Streit-Schlichter-Ausbildung vor und nach der Ausbildung eine Datenerhebung durchzuführen. So kristallisierten sich im Laufe der weiteren Überlegungen und der Möglichkeit der Datenerhebung bei den Streit-Schlichtern die in diesem Kapitel vorgestellten Fragestellungen heraus. Den Teilnehmern konnte ein kurzer Film gezeigt werden, auf den eine Fragebogenuntersuchung folgte (vgl. auch die Erläuterungen in Kapitel 10 und 11). Es sollte in dieser Untersuchung nicht darum gehen, vorgefertigte Hypothesen zu bestätigen oder abzulehnen. Vielmehr wurde mit einem „offenen Blick“

- aber mit teilweise vorgegebenen Strukturen - erfasst, wie die Kinder über die gezeigte Situation „denken“.

Das Ziel sollte es sein, hieraus abzuleiten, über welche allgemeinen sozialen Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bereits verfügen, und welche Unterschiede zu erkennen sind. Folgende Fragen haben sich aus dieser Intention entwickelt:

1. Fragestellung: Welche allgemeinen sozialen Kompetenzen lassen sich aus den Antworten der Probanden ableiten?

Von Interesse ist hierbei vor allem die Situationseinschätzung im Sinne einer Bewertung der Handlungen oder des Verhaltens der im Film gezeigten Personen. Somit soll das Potential (also das latent vorhandene Wissen, nicht das gezeigte Verhalten) an allgemeinen sozialen Kompetenzen nach Kanning (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit) erfasst werden.

2. Fragestellung: Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?

Den Mädchen wird aufgrund ihrer Sozialisation und ihrer früheren körperlichen Reife oft eine größere soziale Kompetenz zugesprochen (vgl. Oerter & Montada, 1998, Mussen, 1999). Lassen sich hierfür Belege aus den Antworten ableiten?

3. Fragestellung: Gibt es Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Kindern sowie den Erwachsenen? Anzunehmen sind Unterschiede in der Interpretation des Verhaltens der Kinder im Film.

4. Fragestellung: Sind Effekte der Streit-Schlichter-Ausbildung erkennbar? Welche Selbstwirksamkeitserwartung haben die Kinder vor und nach dem Training? Wenden sie ihr Wissen an?

Laut Petermann befinden sich die Kinder bis zur sechsten Klasse in einer entwicklungssensiblen Phase, in der ein Sozialtraining gut angenommen werden kann.

Demnach befände sich ein Teil der untersuchten Kinder (Experimentalgruppe 2 und Kontrollgruppe) innerhalb dieser sensiblen Phase; die älteren Kinder und Jugendlichen (Experimentalgruppe 1) hätten diese Phase bereits abgeschlossen. Wenn diese Annahme zutrifft, müssten die Kinder in der sensiblen Phase das erlernte Verhalten besser umsetzen können als die älteren Kinder und Jugendlichen. Trifft dies zu?

7. Methodische Überlegungen zur Fragebogengestaltung

Grundgedanke war, den Fragebogen so zu gestalten, dass sich daraus Rückschlüsse auf die allgemeinen sozialen Kompetenzen der Kinder ziehen lassen (vgl. Kapitel 6 Herleiten der Fragestellung). Um eine Ausgangsbasis zu schaffen, auf der soziales Wissen abgefragt werden kann, wurde ein kurzer Film (siehe nächster Abschnitt) ausgewählt, in dem eine Konfliktsituation zwischen Kindern gezeigt wurde. Auf Grundlage dieses Films wurden die Fragen so entwickelt, dass sie direkt die allgemeinen sozialen Kompetenzen nach Kanning „abfragen“ - sofern dies durch einen Fragebogen möglich war (siehe Beantwortung der ersten Fragestellung).

Um die Gedanken der Kinder nicht von vorn herein in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken so aufzuschreiben, wie sie ihnen in den Sinn kamen, wurde sich überwiegend für offene Fragen entschieden. Diese sollten dann mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Einen Überblick über die Fragen des Fragebogens (im Anhang) und die damit abgefragten Informationen für die Fragestellungen dieser Arbeit gibt Tabelle 1.

Fragen der Fragebogens	Ausgewertet über...
1. Frage: Bitte beschreibe das Verhalten der Jungs und Deine Meinung dazu.	<ul style="list-style-type: none"> Analyse der sozialen Situation, 1. Fragestellung dieser Arbeit
2. Frage: Erkläre bitte, warum die Jungen sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenübernahme Dritte Fragestellung dieser Arbeit (Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern)
3. Frage: Was glaubst Du, wie sich die Jungs fühlen, während sie mit Ella sprechen?	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenübernahme
4. Frage: Bitte beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.	<ul style="list-style-type: none"> Analyse der sozialen Situation, 1. Fragestellung dieser Arbeit Abgrenzung und Durchsetzung
5. Frage: Was glaubst Du, wie Ella sich fühlt?	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenübernahme
6. Frage: Warum sagt sie ihren Freundinnen nichts?	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenübernahme Dritte Fragestellung dieser Arbeit (Unterschied zwischen jüngeren

	und älteren Kindern)
7. Frage: Wenn Du Ella wärst, was glaubst Du, wie gut könntest Du diese Situation meistern?	<ul style="list-style-type: none"> • Vierte Fragestellung: Effekte des Trainings (Veränderungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung)
8. Frage: Wie würdest du Dich fühlen in Ellas Situation?	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenübernahme
9. Frage: Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten? Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht ...(Vorteile/ Nachteile)	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplanung und Problemlösung • Abgrenzung und Durchsetzung • Zweite Fragestellung dieser Arbeit (Unterschied zwischen den Geschlechtern)
10. Frage: Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplanung und Problemlösung
11. Frage: Was glaubst Du, wie gut du die Situation auf dem Schulhof als Ellas Mitschüler/in meistern könntest?	<ul style="list-style-type: none"> • Vierte Fragestellung: Effekte des Trainings (Veränderungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung)
12. Frage: Hast Du das, was Du in dieser AG gelernt hast, schon mal im Alltag anwenden können, oder hat es dir in einer Situation weiter geholfen? <i>(Diese Frage ist nur in der zweiten Erhebung der Experimentalgruppen enthalten.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vierte Fragestellung: Effekte des Trainings (Umsetzung in den Alltag)

Tabelle 1: Fragen des Fragebogens 1 (ausgewertet über...)

Bei der Fragenformulierung wurde sich grundsätzlich an den „10 Geboten“ der Frageformulierung von Porst (2000) orientiert. Fragen sollen demnach z. B. einfach und unzweideutig sein. Komplexe, lange oder hypothetische Fragen sind zu vermeiden.

Eine Antwort der Kinder in Hinblick auf soziale Erwünschtheit ist weitestgehend auszuschließen, da den Kindern sehr deutlich erklärt worden ist, dass es nicht um richtige oder falsche Antworten, sondern um ihre ganz persönliche Meinung geht, und dass die Daten außerdem anonym ausgewertet werden. Abgesehen davon wäre es für die Erhebung weitestgehend nicht abträglich, wenn die Kinder im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet hätten. Denn das Ziel war es, herauszufinden, ob die Kinder grundsätzlich wissen, wie man sich optimal verhält. Dass sie wissen, was zu tun wäre, ist aber keine Garantie dafür, dass sie ihr Wissen auch wirklich anwenden. Dies zeigt nur, dass dieses Wissen als latente Handlungsoption vorhanden ist.

Um auch direkt vergleichbare Daten zu erheben, sollten auch Fragen dabei sein, die nicht nur offen zu beantworten sind. In diesen Fällen wurde eine sechsstufige Ratingskala verwandt, um eine Tendenz zur Mitte zu vermeiden, und um den Vergleich mit zu vergebenden Schulnoten zu schaffen, die alle Schüler verstehen und umsetzen können. Um sicher zu gehen, dass die Schüler den Fragebogen verstehen, wurde ein Pretest durchgeführt (vgl. Kapitel 10 Pretest).

8. Film

Den Probanden wurde eine Filmsequenz aus dem Film „Abseits“ gezeigt. Dabei handelt es sich um einen Film der Polizei zur Gewaltprävention für Kinder ab 9 Jahren. Die Sequenz stammt aus der Episode eins („Auf dem Schulhof“) und beschäftigt sich mit dem Thema „Verbale Aggression“. Vor dem Film wurden die Kinder und Jugendlichen gebeten, sich den Film einfach nur anzuschauen und auf alle Schauspieler zu achten.

9. Fragebogen

Nach einer kurzen Einleitung mit dem Hinweis auf Anonymität und den Bezug zum gerade vorher gezeigten Film beginnt der Fragebogen mit der Erfassung der folgenden demographischen Daten: Alter, Geschlecht, Klassenstufe sowie Anzahl und Alter der Geschwister.

Um den Kindern den Zugang zu den Fragen zu erleichtern und ihre Motivation anzuregen, wurde der Fragebogen an einigen Stellen erläutert bzw. paraphrasiert (siehe Anhang). So geht es im ersten Teil des Fragebogens um die Wahrnehmung der Situation und der damit verbundenen Kognitionen, Meinungen und Gefühle der Kinder (Fragen 1 bis 8). Mit Ausnahme von Frage sieben und elf sind alle Fragen frei zu

beantworten. In Frage sieben und elf wurde eine sechsstufige Ratingskala verwendet. Diese Fragen zielen auf eine Einschätzung der Selbstwirksamkeit ab.

Betont wurde in diesem Zusammenhang, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern dass es darum geht, wie Kinder die im Film gezeigte Situation verstehen und interpretieren. Es gehe um die Gedanken, Meinungen und Gefühle der Kinder zu der gezeigten Konfliktsituation.

Frage neun wurde an einem Beispiel erläutert, um sicher zu stellen, dass verstanden würde, wie diese Frage zu beantworten sei (siehe Anhang 3).

Diese Frage bezieht sich auf die Handlungsmöglichkeiten, die den Kindern zu der Konfliktsituation einfallen. Um möglichst implizites kognitives Wissen abzufragen, wurde diese Frage stark strukturiert. Erst soll die Handlungsmöglichkeit genannt werden; dann ist diese auf einer Ratingskala nach ihrer Eignung zu bewerten. Anschließend sollen die Vor- und Nachteile dieser Handlungsmöglichkeit erläutert werden. Auf dem Fragebogen sind Antwortfelder für drei Handlungsmöglichkeiten vorhanden. Den Kindern und Jugendlichen wurde hierzu erklärt, dass sie so viele Ideen aufschreiben können, wie ihnen einfallen, und ihnen hierfür ggf. noch ein Extrablatt zur Verfügung gestellt werden kann.

10. Pretest

Für den Pretest sind zwei elfjährige Jungen aus der fünften Klasse ausgewählt worden, die der Autorin seit vielen Jahren bekannt sind, und deshalb von ihr sehr gut eingeschätzt werden konnten. Beide Kinder sind an die Untersuchungssituation gewöhnt, da sie schon an einer anderen Studie (Intelligenztest und Aufmerksamkeitsleistungstest) der Universität Oldenburg teilgenommen haben.

Der eine Junge ist eher der „coole“ Typ, etwas introvertiert und wortkarg. Er ist ein beliebtes Kind, das sich gut an soziale Regeln hält, aber nicht unbedingt von sich aus hilfsbereit ist.

Der andere Junge ist genauso beliebt; aber eher extrovertiert, sehr gesprächig und sozial engagiert. Er hilft von sich aus, hält sich auch an soziale Regeln und ist Kapitän seiner Fußballmannschaft.

Die Wahl fiel auf diese beiden Kinder, da bei ihnen ein altersgemäßes Sozialwissen voraussetzen werden konnte.

Desweiteren war durch sie eine Überprüfung des Fragebogens in Hinblick auf die Qualität der zu erwartenden Aussagen (Länge und Qualität der Antworten) - abgeleitet aus dem Temperament der beiden -möglich.

Der Pretest bestätigte die Eignung der Items des Fragebogens. Die Fragen wurden alle beantwortet. Es stellte sich als unerlässlich heraus, den Kindern zu verdeutlichen, dass sie ausführlich antworten sollten in einer Art, die verständlich und eindeutig ist.

Die sechsstufigen Ratingskalen der Fragen sieben und elf waren nicht so ohne weiteres von den Kindern nachzuvollziehen. In Anlehnung an Schulnoten haben sie die Ratings dann aber problemlos verstehen können.

Nach dem Ausfüllen der Fragebögen wurde um eine Rückmeldung gebeten. Es gab keine weiteren Verständnisprobleme bei den Kindern.

11. Stichprobe

Insgesamt nahmen 24 Kinder und sieben erwachsene Frauen an der Untersuchung teil. Um Störeffekte zu vermeiden, wurde darauf Wert gelegt, dass alle Kinder der gleichen Schulform angehören (Gymnasium, 5. bis 7. Klasse).

Bei den Experimentalgruppen handelt es sich am Graf-Anton-Günther-Gymnasium in Oldenburg um zwei neu beginnende Streit-Schlichter-AG's unter Leitung einer Lehrerin mit Schulmediatorenausbildung. Die Experimentalgruppe 1 besteht aus zwei Kindern der 6. Klasse und sechs Kindern der 7. Klasse. Da ein Kind bei der zweiten Erhebung nicht anwesend war, wurden dessen Daten aus der ersten Erhebung nicht mit ausgewertet. Experimentalgruppe 2 besteht aus neun Kindern der 5. Klasse. Zwei dieser Kinder wurden für den Pretest ausgewählt. Ihre Daten wurden zwar erneut mit erhoben; in der Hauptuntersuchung aber nicht ausgewertet, um Störeffekte zu vermeiden. Die sieben Kontrollgruppenkinder besuchen alle die 5. Klasse. Um die Anonymität zu gewährleisten, und um die Zuordnung für die Folgeuntersuchung beizubehalten, verwaltete die Lehrkraft eine Liste, auf der sie die Namen ihrer Schüler mit der Fragebogennummer vermerkte. Die Lehrkraft hatte keinen Zugriff auf die Fragebögen, und die Autorin keinen Zugriff auf die Liste. Es handelt sich hierbei um eine anfallende Stichprobe und keine Zufallsauswahl. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind deshalb nicht als repräsentativ zu betrachten; dies wurde auch nicht angestrebt.

12. Durchführung der Erhebung

Der Aufbau der Datenerhebung entspricht einem Kontrollgruppenplan (Vorhermessung und Nachhermessung) mit zwei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe. Die Erwachsenengruppe wurde nur einmal befragt, da ihre Daten überwiegend dazu

erhoben werden sollten, eine Vergleichsbasis zu den Aussagen der Kinder zu schaffen. Das Untersuchungsdesign ist in Tabelle ... dargestellt.

Gruppe	Messung 1	Messung 2
Experimentalgruppe 1	Anfang April 2008	Anfang Juli 2008
Experimentalgruppe 2	Anfang April 2008	Anfang Juli 2008
Kontrollgruppe	Anfang April 2008	Anfang Juli 2008
Erwachsenengruppe	----	Anfang Juli 2008

Tabelle 2 : Messzeitpunkte der Untersuchung

Die erste Erhebung fand Anfang April 2008 bei der ersten Sitzung der Streit-Schlichter-AG's statt. Nach einer kurzen Vorstellung wurden die Kinder gebeten, sich einen kurzen Film anzuschauen. Abgespielt wurde dieser über ein Laptop, das mit einem Beamer verbunden war, so dass die Vorführung einen Kinoeffekt hatte. Um ein Priming oder eine falsche Erwartungshaltung zu vermeiden, wurden alle weiteren Informationen (Erläuterungen zum Fragebogen, siehe Anhang) erst nach dem Film gegeben. Die Filmsequenz dauerte ca. zweieinhalb Minuten, und das Ausfüllen des Fragebogens ca. 30 Minuten. Die zweite Erhebung fand Anfang Juli 2008 beim Abschlusstreffen der AG's statt und folgte dem gleichen Aufbau. Die Kontrollgruppenerhebungen fanden ebenfalls im April und Juli 2008 unter möglichst ähnlichen Bedingungen (Beamer, Erläuterungen usw.) bei der Autorin zu Hause statt. Die Erhebung der Daten der Erwachsenenengruppe fand unter den gleichen Bedingungen statt.

13. Auswertung

Die handschriftlichen Fragebögen der Versuchsteilnehmer wurden nach einer ersten Sichtung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring weiter ausgewertet (siehe 13.1.). Die Ergebnisse wurden anschließend über Tabellen und Grafiken veranschaulicht und erläutert. Da es sich um eine kleine Stichprobe handelt, und eine Generalisierung der Ergebnisse nicht angestrebt wurde, sind die gewonnenen Daten deskriptiv ausgewertet worden.

13.1. Methodisches Vorgehen

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse sind durch induktive Kategorienbildung die Antworten der Kinder kategorisiert worden. Mayrings (2007) Strukturvorgaben zur

zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden dabei zu Grunde gelegt. Dazu wurden die Aussagen der Versuchspersonen paraphrasiert und auf das gleiche Abstraktionsniveau gebracht. Anschließend wurden aus den Paraphrasen Kategorien gebildet. Auf eine weitere Bündelung und Abstraktion der Kategorien wurde zum Teil bewusst verzichtet, da sonst die feinen Unterschiede in den Erläuterungen der Probanden verloren gegangen wären. An anderen Stellen sind die Kategorien weiter gebündelt worden, um z. B. die Unterschiede in der Verarbeitungstiefe der Versuchspersonen erfassen zu können. Dies geht dann jeweils aus den Erläuterungen im Text hervor.

Die Kategorien wurden am Material überprüft, und das gesamte Material in diese einsortiert.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung (Welche allgemeinen sozialen Kompetenzen lassen sich erschließen?) wurde deduktiv vorgegangen. Die allgemeinen sozialen Kompetenzen nach Kanning (vgl. Kapitel 4.1. dieser Arbeit) wurden dabei als Kategorien betrachtet, denen die Aussagen der Kinder (bzw. die daraus induktiv gewonnenen Kategorien) zugeordnet wurden.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung (Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?) wurden die von den Probanden generierten Handlungsmöglichkeiten aus Frage neun des Fragebogens herangezogen. Auf eine weitere Analyse der Unterschiede in der Situationswahrnehmung und Perspektivenübernahme wurde verzichtet, da beim Erstellen und Bearbeiten der Kategorien und bei der Beantwortung der ersten Fragestellung offensichtlich wurde, dass es keine inhaltlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Wahrnehmung gibt. Auffällige Tendenzen werden im Rahmen der Ergebnisse näher erläutert.

Zur Beantwortung der dritten Frage (Gibt es Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Kindern sowie den Erwachsenen?) wurden die induktiv gebildeten Kategorien unter dem Gesichtspunkt der Qualität der damit verbundenen Aussagen erneut betrachtet. Einige Kategorien sind oberflächlicher Natur mit reinen Handlungsbeschreibungen, andere erfassen Gründe für sowie Vermutungen über Verhaltensweisen. Dazu bot es sich an, die Fragen zwei und sechs näher zu analysieren. Bei Frage sechs wurde ausgezählt, ob es einen Häufigkeitsunterschied in den Nennungen der Kategorien zwischen den Versuchsgruppen gibt. Für Frage zwei wurden die Kategorien gebündelt und abstrahiert, um eine bessere Vergleichsebene zu schaffen.

Die vierte Fragestellung (Sind Effekte der Streit-Schlichter-Ausbildung erkennbar? Welche Selbstwirksamkeitserwartung haben die Kinder vor und nach dem Training? Wenden sie ihr Wissen an?) wurde durch die Analyse der Fragen sieben, elf und zwölf beantwortet. Frage sieben und elf beziehen sich auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Versuchspersonen, wenn sie sich entweder selbst in Ellas Situation versetzen, oder diese Szene als Mitschüler auf dem Schulhof miterleben würden. Über einen Mittelwertvergleich wurde überprüft, ob Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Frage zwölf bezieht sich nur auf die Experimentalgruppen und fragt nach der Umsetzung des Erlernen im Alltag. Da Vor- und Nachmessung relativ nah beieinander lagen, und die Intervention nur kurz war, erschien es am effektivsten, direkt nach der Anwendung der Erlernen zu fragen, um die Wirksamkeit des Trainings zu erfassen. Diese Ergebnisse wurden qualitativ zusammengefasst. Graphische Darstellungen zu den Ergebnissen wurden mittels MS Excel 2007 und SPSS angefertigt.

Eine Übersicht über die Zuteilung der Fragen zu den Fragestellungen dieser Arbeit zeigt die folgende Tabelle.

Fragestellungen dieser Arbeit	Dazugehörige Fragen des Fragebogens
<p>1. Fragestellung: Welche allgemeinen sozialen Kompetenzen lassen sich aus den Antworten der Probanden ableiten?</p>	<p>Analyse der sozialen Situation:</p> <p>1. Frage: Bitte beschreibe das Verhalten der Jungs und Deine Meinung dazu.</p> <p>4. Frage: Bitte beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.</p> <p>Perspektivenübernahme:</p> <p>2. Frage: Erkläre bitte, warum die Jungen sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?</p> <p>3. Frage: Was glaubst Du, wie sich die Jungs fühlen, während sie mit Ella sprechen?</p> <p>5. Frage: Was glaubst Du, wie Ella sich fühlt?</p> <p>6. Frage: Warum sagt sie ihren Freundinnen nichts?</p> <p>8. Frage: Wie würdest du Dich fühlen in Ellas Situation?</p> <p>Handlungsplanung und Problem lösen:</p> <p>9. Frage: Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten?</p>

	<p>Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht ...(Vorteile/ Nachteile)</p> <p>10. Frage: Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?</p> <p>Abgrenzung und Durchsetzung: 4. Frage und 9. Frage</p>
<p>2. Fragestellung: Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?</p>	<p>9. Frage: Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten? Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht ...(Vorteile/ Nachteile)</p>
<p>3. Fragestellung: Gibt es Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Kindern sowie den Erwachsenen?</p>	<p>6. Frage: Warum sagt sie ihren Freundinnen nichts? 2. Frage: Erkläre bitte, warum die Jungen sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?</p>
<p>4. Fragestellung: Sind Effekte der Streit-Schlichter-Ausbildung erkennbar? Welche Selbstwirksamkeitserwartung haben die Kinder vor und nach dem Training? Wenden sie ihr Wissen an?</p>	<p>7. Frage: Wenn Du Ella wärst, was glaubst Du, wie gut könntest Du diese Situation meistern? 11. Frage: Was glaubst Du, wie gut du die Situation auf dem Schulhof als Ellas Mitschüler/in meistern könntest? 12. Frage: Hast Du das, was Du in dieser AG gelernt hast, schon mal im Alltag anwenden können, oder hat es dir in einer Situation weiter geholfen? <i>(Diese Frage ist nur in der zweiten Erhebung der Experimentalgruppen enthalten.)</i></p>

Tabelle 3: Fragen des Fragebogens 2 (Übersicht über die Fragestellungen)

14. Auswertung in Hinblick auf die entwickelten Fragestellungen

14.1. Beantwortung der ersten Fragestellung

„Welche allgemeinen sozialen Kompetenzen lassen sich erschließen?“

Da der Fragebogen vor dem Hintergrund, die sozialen Kompetenzen der Probanden zu erfragen, entworfen wurde, ist es nicht verwunderlich, dass bei Betrachtung der induktiv gebildeten Kategorien sich mehrere allgemeine soziale Kompetenzen unmittelbar ableiten lassen. Zur Analyse der Daten wurden hier deduktiv Kanning's allgemeine soziale Kompetenzen als übergeordnete Kategorien genutzt, und die Aussagen der Teilnehmer (bzw. die daraus induktiv gebildeten Kategorien) in diese übergeordneten Kategorien einsortiert. Die allgemeinen sozialen Kompetenzen werden im Folgenden als Unterpunkte dieses Kapitels aufgeführt und der Reihe nach ausgewertet, in sofern dies durch eine Fragebogenerhebung möglich war. Dabei wird in jedem Unterpunkt die gleiche Struktur verwendet: Die erste Tabelle führt beispielhaft Aussagen der Probanden auf, die mit der zu analysierenden Kompetenz in Verbindung gebracht werden können. In den folgenden Tabellen werden die induktiv gebildeten Kategorien der zum jeweiligen Unterpunkt gehörigen Fragen des Fragebogens (mit der dazugehörigen Auszählung) dargestellt. Die Ergebnisse werden erläutert und gegebenenfalls grafisch dargestellt.

Tabellen mit den kompletten paraphrasierten Aussagen der Teilnehmer befinden sich im Anhang 2. Der Blick richtet sich in der ersten Fragestellung darauf, welches Potential die Kinder bereits mitbringen; deshalb wurden hier nur die Daten der Vormessung verwendet.

14.1.1. Analyse der sozialen Situation

Inwieweit die Befragten die soziale Situation angemessen analysieren, wird in der Beantwortung der Fragen eins und vier deutlich. Einen Überblick über die Antworten der Kinder/ Jugendlichen gibt Tabelle 4.

Analyse der sozialen Situation	
<i>Dazugehörige Fragen:</i>	<i>Beispiele für Antworten, die die erfragte Kompetenz widerspiegeln:</i>
Frage 1: „Bitte beschreibe das Verhalten der Jungs und Deine Meinung dazu.“	„Verhalten ist schlecht“; „respektlos“; „angeberisch“; „asozial“; „sie nutzen Ella aus“; „betreiben Mobbing“; „erpressen sie“; „Jungen wissen genau, dass sie zu viert stärker sind“; „so dürfen Menschen nicht miteinander umgehen“; „sie machen Ella traurig“; „groß gegen klein ist immer Mist“ ...
Frage 4: „Bitte beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.“	„sagt nichts, weil sie eingeschüchtert ist“; „verhält sich erst richtig und sagt was, läßt sich dann einschüchtern und hat etwas Angst“; „Situation ist ihr unangenehm, versucht sich zu verteidigen, kann sich aber nicht richtig wehren“; „sollte es jemandem sagen“; „ich würde weglaufen“;

Tabelle 4: Analyse der sozialen Situation

Die Aussagen der Untersuchungsteilnehmer zu Frage eins und vier wurden in Kategorien weiter abstrahiert und gebündelt. Die Kategorien und die Häufigkeiten der Nennungen sind in den folgenden beiden Tabellen und Zahlen zu sehen.

	<i>EG1</i>	<i>EG2</i>	<i>KG</i>
<i>Kategorien zu Frage eins</i>			
<i>VH ist nicht gut; schlecht</i>	6	6	7
<i>Bedrohen, erpressen</i>	1	1	5
<i>Nutzen Ella aus</i>	4	2	0
<i>Mobbing</i>	1	0	0
<i>Angeberisch, wichtigtuerisch,</i>	2	0	1
<i>Macht ausspielen, weil sie größer und stärker sind</i>	0	0	1
<i>Wollen verdecken, dass sie nicht gut in der Schule sind</i>	1	1	2

<i>Verhalten ist letztendlich sinnlos, da sie sich selbst damit Schaden</i>	3	0	0
<i>Beleidigen, erniedrigen, ärgern</i>	3	3	2
<i>Aggressionen ablassen um sich besser zu fühlen</i>	1	0	0

Tabelle 5 : Kategorien zu Frage eins

In den Antworten zur ersten Frage wurde einheitlich geantwortet, dass das Verhalten der Jungen schlecht ist, und man sich so nicht verhalten sollte. Teilweise wurden Begriffe wie Erpressung und Mobbing mit dem Verhalten in Verbindung gebracht. Deutlich wurde die moralische Verwerflichkeit des Verhaltens der Jungen, da die Kinder zum einen offen angaben, dass man sich so nicht verhalten darf; zum anderen die Jungen überwiegend mit negativ besetzten Bezeichnungen betitelten wie z. B. Angeber, Rowdies, asozial, Wichtigtuer, Arschlöcher usw. (vgl. Tabelle 4 und Anhang 2). Dies deutet auf die „Empörung“, welche der Film bei den Kindern ausgelöst hat. Das Verhalten der Jungen im Film verstößt demnach gegen die Wert- und Normvorstellung der Kinder/ Jugendlichen und löst deshalb negative Emotionen aus. Auch wenn in dieser Fragestellung nicht explizit danach gefragt war, lassen sich dennoch auch Aussagen zu den inhaltsspezifischen Kompetenzen nach Kanning (vgl. 4.1.) treffen. Diese sind grundlegend für die Entwicklung eines mentalen Modells über angemessenes Verhalten, so dass man aus den Antworten der Probanden auch schließen kann, dass inhaltliche Kompetenzen über z. B. Werte und Normen sowie Konflikte und Kommunikation bereits vorhanden zu sein scheinen.

Kategorien zu Frage vier	<i>EG 1v.</i>	<i>EG 2v.</i>	<i>KG v.</i>	<i>Erw.</i>
<i>Tut nichts, ist ängstlich und eingeschüchtert</i>	5	5	3	5
<i>Am Anfang macht sie es richtig und wehrt sich</i>	2	1	0	3
<i>Es ist richtig nichts zu sagen, sondern vielleicht später zu handeln</i>	0	0	2	2
<i>Hätte sich wehren müssen</i>	2	2	0	1
<i>Sollte sich Hilfe holen, drüber reden</i>	5	1	4	1
<i>Fügt sich den Jungen</i>	2	0	0	0
<i>Sollte weggehen</i>	0	3	0	1

Tabelle 6 : Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage vier

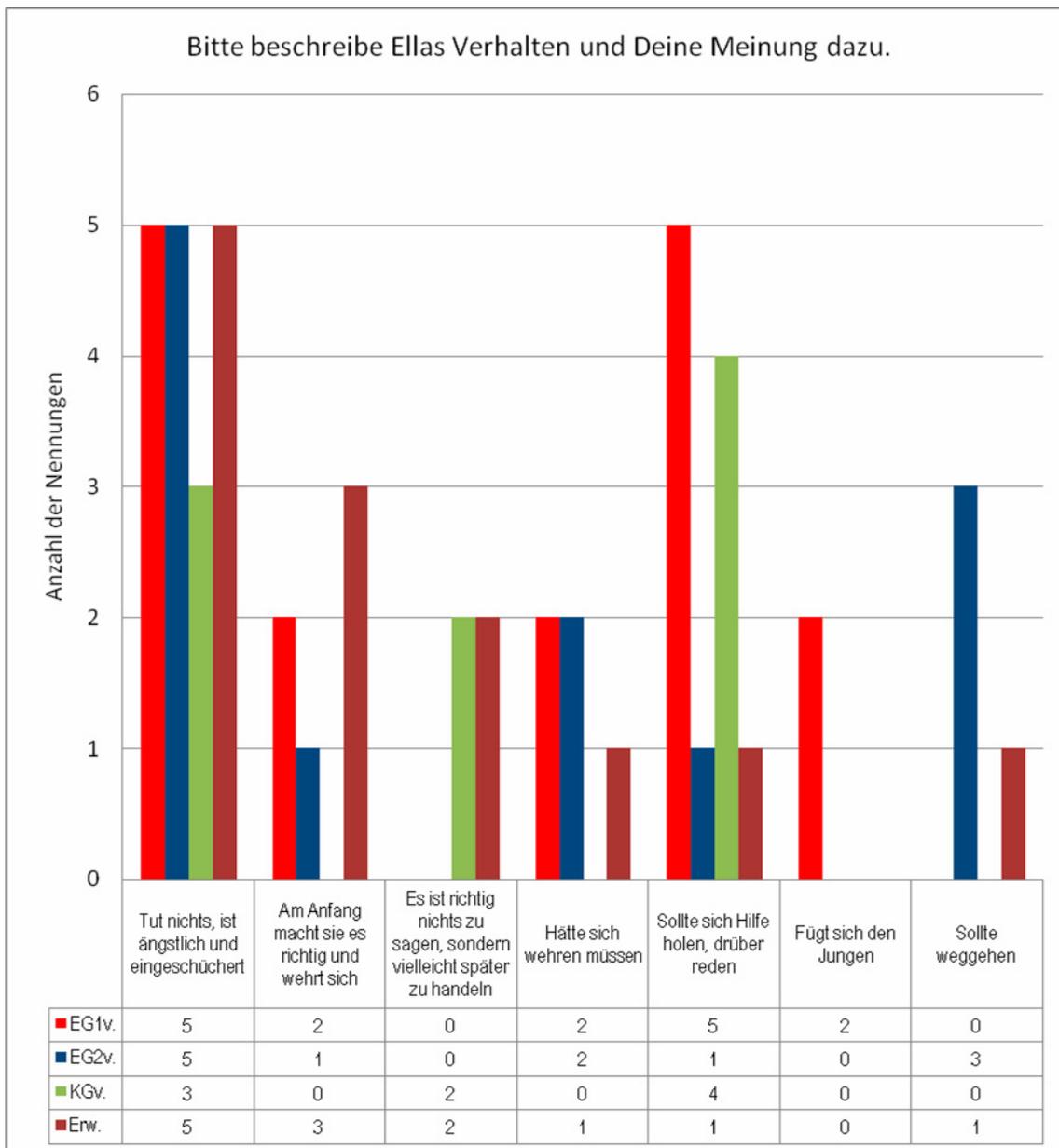


Abbildung 13 : Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage vier

Abbildung 13 zeigt deutlich, dass die Gruppen Ellas Verhalten sehr ähnlich einschätzen (erste Kategorie: „Tut nichts, ist ...“). Interessant ist, dass die älteren Kinder (EG1) und die Erwachsenen die Situation stärker differenzieren als die jüngeren Kinder. Dies zeigt sich in der zweiten Kategorie: „Am Anfang macht sie es richtig und wehrt sich.“ Die anderen Kategorien spiegeln eher die Meinung der Probanden über Handlungsmöglichkeiten wieder und gehören deshalb nicht zur Situationsanalyse.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Befragten die Situation ähnlich interpretieren, und dass keine unangemessenen Interpretationen der Situation aufgefallen sind.

14.1.2. Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird in den Fragen zwei, drei, fünf sechs und acht erfasst. Beispielantworten finden sich in der folgenden Tabelle.

Perspektivenübernahme	
<i>Dazugehörige Fragen:</i>	<i>Beispiele für Antworten, die die erfragte Kompetenz widerspiegeln:</i>
Frage 2: Erkläre bitte, warum die Jungen sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?	„wollen cool sein und auf sich aufmerksam machen“; „werden vernachlässigt“; „haben Stress zu Hause wegen schlechter Noten“; „sind neidisch“ ...
Frage 3: Was glaubst Du, wie sich die Jungs fühlen, während sie mit Ella sprechen?	„überlegen, stark, cool“; „unwohl“; „mächtig“; „wie die Könige“ ...
Frage 5: Was glaubst Du, wie Ella sich fühlt?	„ausgenutzt“; „nicht gut, weil sie denkt, dass sie keine Chance hat“; „erniedrigt“; „traurig“; „in die Enge getrieben“ ...
Frage 6: Warum sagt sie ihren Freundinnen nichts?	„hat Angst ausgelacht zu werden“; „hat Angst verprügelt zu werden“; „es ist ihr peinlich“; „weil sie schüchtern und ängstlich ist“ ...

Tabelle 7: Perspektivenübernahme

Am offensichtlichsten wird die Fähigkeit der Kinder zur Perspektivenübernahme im Bezug auf Ellas Situation (Frage fünf). Die Tabellen mit den Kategorien und Auszählungen zu den Fragen zwei und sechs werden im Rahmen der dritten Fragestellung dargestellt und erläutert, deshalb ist an dieser Stelle auf eine Einfügung der Tabellen verzichtet worden.

Kategorien zu Frage fünf	<i>EG1</i>	<i>EG2</i>	<i>KG</i>	<i>Erw.</i>
<i>Nicht gut, mulmig</i>	3	3	3	1
<i>Sie sich einschüchtern lässt, Angst vor den Jungen hat</i>	2	1	4	5
<i>Steht unter Druck, wird bedroht</i>	5	4	0	1
<i>Glaut keine Chance zu haben, hilflos</i>	6	0	2	6
<i>Etwas gut, weil die Jungs auf ihre Hilfe angewiesen sind</i>	1	0	0	0
<i>Alleine</i>	1	0	0	3
<i>Traurig</i>	0	1	0	0
<i>Sauer, wütend</i>	0	2	0	0
<i>Nicht respektiert, erniedrigt</i>	0	2	2	0

Tabelle 8: Kategorien und Nennungen zu Frage fünf

Auch hier sieht man wieder, dass die Kinder/ Jugendlichen in der Lage sind, sich in Ella Situation hinein zu versetzen. Dies lässt sich daraus schließen, dass in allen Versuchsgruppen mehrere mögliche Empfindungen von Ella generiert wurden.

Bis auf ein Kind (Fragebogen Nr. 4, siehe Anhang) sind alle der Meinung, dass es Ella in der Situation nicht gut geht. Sie lässt sich einschüchtern und fühlt sich klein, hilflos, ausgenutzt, erniedrigt und chancenlos, dies denkt sich mit den Aussagen der Erwachsenen. Die Kinder und Jugendlichen verfügen also über eine angemessene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Bei Frage acht („Wie würdest Du Dich fühlen in Ellas Situation?“) geben die meisten Kinder an, dass sie sich genauso fühlen würden wie Ella. Die Tabelle mit den Kategorien und der Auszählung dazu befindet sich im Anhang 4. Deutlich wird aber ebenso (vgl. auch die Antworten zu den Fragen vier -Tabelle 6- und neun –Tabelle11-), dass mehrere Kinder sich nicht auf die Situation einlassen oder aber etwas dagegen unternehmen würden. Vier Kinder geben an, dass sie sich nicht vorstellen können, wie sie sich selber fühlen würden (wobei sie Ellas Gefühle aber einschätzen können). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kinder mühelos Ellas Empfindungen beschreiben, aber auch differenzieren können zu ihren möglichen eigenen Empfindungen und Handlungsmöglichkeiten, die von Ellas Empfindungen und Verhalten abweichen könnten.

Differenzierter betrachten kann man die Ergebnisse der Fragen zwei und drei. Hier geht es um die Intention der Jungen im Film, sich so zu verhalten, und deren Emotionen während des Gesprächs mit Ella. Frage zwei wird zur Beantwortung der dritten Fragestellung ausführlich herangezogen. Für ausführliche Erläuterungen sei deshalb auf die dritte Fragestellung verwiesen. Mit Frage drei werden die Gefühle der Jungen erfragt.

Kategorien zu Frage 3	<i>EG1</i>	<i>EG2</i>	<i>KG</i>	<i>Erw.</i>
<i>Jungs fühlen sich überlegen, groß, stark, wie die Kings</i>	4	4	3	7
<i>Cool, toll</i>	0	3	2	0
<i>Wollen Macht/ Kontrolle</i>	3	1	1	3
<i>Weil größer und stärker</i>	2	1	1	1
<i>Fühlen sich gut, weil sie ihr Ziel erreicht haben</i>	0	0	1	0
<i>Ängstlich erwischt zu werden</i>	1	0	1	0
<i>Überspielen, dass sie dumm und schwach sind</i>	1	0	0	0
<i>Gruppenzwang, Mitläufer</i>	1	0	2	2

Tabelle 9: Kategorien und Anzahl der Nennungen zu Frage 3

Die Jungen wollen cool sein und fühlen sich groß und stark, weil sie größer und in der Überzahl sind. In allen Versuchsgruppen wird dies einheitlich geäußert. Davon abweichende Aussagen sind nur vereinzelt genannt worden.

14.1.3. Handlungsplanung und Problemlösung

Die Fähigkeit zur Handlungsplanung und Problemlösung lässt sich aus der Beantwortung der Fragen neun und zehn herleiten. Tabelle 10 zeigt Beispiele für die Aussagen der Kinder/ Jugendlichen, die Bewertung der Aussagen steht jeweils in Klammer dahinter.

Handlungsplanung und Probleme lösen	
<i>Dazugehörige Fragen:</i>	<i>Beispiele für Antworten, die die erfragte Kompetenz widerspiegeln:</i>
Frage 9: Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten? Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht ... (Vorteile/ Nachteile).	„Lehrer Bescheid sagen (Note 2), weil er sich dann kümmert, aber man weiß nicht, wie die Jungs darauf reagieren“; „tun, was sie wollen (Note 6), dann würden sie so weitermachen“; „weggehen (Note 3), weil ich mich da gar nicht drauf einlassen muss“; „Freunde bitten zu helfen (Note 1), weil man in der Gruppe stärker ist“; „sagen, dass ich los muss (Note 2), bin raus aus der Situation, aber es wird neue Situationen geben“
Frage 10: Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?	„Lehrer Bescheid sagen, mit Ella sprechen und ihr helfen, wenn sie will.“; „Nichts, sonst machen sie mich vielleicht auch fertig.“; „Freunde losschicken, um Lehrer zu holen, und selber hingehen und fragen, was los ist und schlichten.“; „Pausenaufsicht holen“

Tabelle 10: Handlungsplanung und Probleme lösen

Alle Probanden waren in der Lage, Lösungsmöglichkeiten für die gezeigte Situation zu generieren, und diese angemessen zu bewerten. Angemessen in diesem Zusammenhang bedeutet, dass „weglaufen“ als eine schlechtere Lösungsmöglichkeit

gesehen wird als „zum Lehrer gehen“ (vgl. paraphrasierte Aussagen im Anhang). Am schlechtesten wurde demnach bewertet, zu „tun, was die Jungen verlangen“. Folgende Kategorien ließen sich bilden:

Kategorien zu Frage neun	EG1	EG2	KG	Erw.
Weggehen/ ignorieren	4	2	2	5
Weglaufen/ Flüchten	0	4	1	0
Zum Lehrer gehen	5	4	6	4
Mit den Eltern sprechen	2	2	1	3
Mit den Eltern der Jungs sprechen	1	0	0	0
Mit Freunden reden, um Hilfe bitten	2	3	2	2
Um Hilfe schreien	0	1	0	1
Verbal widersetzen	4	0	1	4
Aggressiv widersetzen	0	0	1	1
Den Jungs aus dem Weg gehen	0	0	1	0
Die Schule wechseln	0	0	0	0
Zu den Streitschlichtern gehen	1	0	0	0
Tun, was die Jungs verlangen	0	0	1	0

Tabelle 11: Kategorien und Nennungen zu Frage neun

Am Häufigsten wurde die Option „zum Lehrer gehen“ in allen Versuchsgruppen genannt. Es ist hier schon zu erkennen, dass die Befragten sich häufig Hilfe von unterschiedlichen Personen (Eltern, Lehrer, Freunde) holen würden. Im Rahmen der Auswertung der zweiten Fragestellung wird die Auswertung der Frage neun erneut aufgegriffen und verfeinert.

Auch bei der Beantwortung der Frage zehn („Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?“) ist deutlich zu erkennen, dass angemessene Verhaltensweisen und Möglichkeiten, die Situation zu entschärfen, im Repertoire der Kinder potentiell vorhanden sind. Folgende Kategorien sind hierbei zu Stande gekommen:

Kategorien zu Frage zehn	EG1	EG2	KG.	Erw.
<i>Nichts, um nicht ins Visier der Jungs zu geraten</i>	1	1	0	0
<i>Lehrer holen</i>	3	2	4	1
<i>Mit Ella nachher sprechen</i>	2	0	0	0
<i>In die Situation gehen und Ella unterstützen</i>	3	3	2	6
<i>+ zusätzlich andere losschicken um Lehrer zu holen</i>	1	1	0	1
<i>Mit Ella zum Lehrer gehen</i>	1	0	0	0

Tabelle 12: Kategorien und Nennungen zu Frage zehn

Einzugreifen und Hilfe zu holen stehen hier in allen Versuchsgruppen im Vordergrund.

14.1.4. Selbstregulation/ Selbstkontrolle

Die allgemeinen Kompetenzen der „Selbstregulation“ und „Selbstkontrolle“ lassen sich mittels Fragebogen nicht befriedigend erfassen. Dafür wäre eine Beobachtungssituation eher geeignet, in der ein gezeigtes Verhalten beobachtet wird, oder die Selbstregulation als Selbstreflexion direkt im Anschluss erfragt wird. Aus den erfassten Antworten geht jedoch hervor, dass die Kinder/ Jugendlichen - zumindest theoretisch – sozial angemessene Handlungsmöglichkeiten generieren (vgl. Kategorien zur Frage neun). Viele würden sich zwar hilflos, schwach oder mies fühlen, aber trotzdem Hilfe holen (vgl. die Tabelle mit den Kategorien zu Frage acht in Anhang 4). Körperlich aggressive Handlungsoptionen wurden nur sehr selten generiert. Demnach scheinen auch diese Kompetenzen potentiell vorhanden (vgl. auch Abbildung und Tabelle 14).

14.1.5. Selbstdarstellung/ Selbstwert

Über die „Selbstdarstellung“ und den „Selbstwert“ lassen sich mittels Fragebogenerhebung ebenfalls nur bedingt Aussagen treffen. Über die Beantwortung der dritten Fragestellung dieser Arbeit lassen sich aber Rückschlüsse auf diese Kompetenzen und die darin enthaltene Komponente der Selbstwirksamkeitserwartung machen. Besonders die Kinder der Experimentalgruppe 2 wenden das in der Streit-Schlichter-Ausbildung erworbene Wissen mit Erfolg im Alltag an. Dies setzt die

Fähigkeit zur angemessenen Selbstdarstellung und ein angemessenes Selbstwertempfinden voraus. Unter 13.3. finden sich hierzu weitere Erläuterungen.

14.1.6. Abgrenzung und Durchsetzung

„Abgrenzung“ und „Durchsetzung“ sind ebenfalls Kernelemente der sozialen Kompetenz. Die Fähigkeit in sozial angemessener Weise „nein“ zu sagen, und die eigenen Interessen sozial verträglich durchzusetzen, lässt sich im Fragebogen anhand der Antworten zu den Fragen vier und neun abschätzen. Zusammenfassend sagen die Probanden, dass Ellas Situation schwierig ist, man sich aber das Verhalten der Jungen nicht gefallen lassen sollte und - wenn man die Situation alleine nicht bewältigen kann - Hilfe holen sollte. Die folgende Tabelle zeigt Aussagen, welche die Fähigkeit zur Abgrenzung und Durchsetzung der Kinder/ Jugendlichen verdeutlicht.

Abgrenzung und Durchsetzung	
<i>Dazugehörige Fragen:</i>	<i>Beispiele für Antworten, die die erfragte Kompetenz widerspiegeln:</i>
Frage 4: Beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.	„...fügt sich, spricht nicht mit anderen, sollte aber mit anderen sprechen und sich helfen lassen“; „ihr Verhalten ist falsch, sie sollte sich wehren und es den Freundinnen erzählen“; „sagt nichts, ich wäre einfach gegangen“...
Frage 9: Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten? Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht ... (Vorteile/ Nachteile).	„sagen: Macht eure Hausaufgaben selber!“; „Ohren zu halten und weggehen“; „mit den Eltern reden“; „Lehrer Bescheid sagen“; „einfach nicht tun, was sie sagen“; „mit den Eltern der Jungen reden“...

Tabelle 13: Abgrenzung und Durchsetzung

Zusammenfassend kann man sagen, dass die allgemeinen sozialen Kompetenzen (und zum Teil auch die inhaltlichen sozialen Kompetenzen) sich in den Aussagen der Kinder und Jugendlichen eindeutig wiederfinden lassen. Sie verfügen also bereits über eine gute Basis an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch ein Training noch weiter ausgebaut werden können.

14.2. Beantwortung der zweiten Fragestellung

Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?

Den Mädchen wird auf Grund ihrer Sozialisation und ihrer früheren körperlichen Reife oft eine größere soziale Kompetenz zugesprochen. Lassen sich hierfür Belege aus den Antworten ableiten?

Wie schon bei der Beantwortung der ersten Fragestellung deutlich wurde, verfügten alle Kinder und Jugendlichen über eine angemessene Wahrnehmung und Einschätzung der Situation. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in dieser Untersuchung waren daraus folgend gering. Ein paar interessante Tendenzen sind aber zu erkennen.

Aufgefallen ist die etwas andere Wortwahl der Mädchen: Sie bezeichnen das Verhalten der Jungen im Film oft als „ausnutzen“ (vgl. Tabelle 5). In den Experimentalgruppen 1 und 2 wurde dies in der ersten Erhebung von allen Mädchen so beschrieben, aber von keinem der Jungen dieser Gruppen (vgl. die Tabellen mit den paraphrasierten Aussagen im Anhang 2). Dies könnte darauf hindeuten, dass Mädchen etwas andere mentale Modelle von sozialen Interaktionen entwickelt haben. Da diese Auffälligkeit aber in diesem Rahmen nicht näher untersucht werden konnte (und weil es sich auch nur um wenige Kinder handelte), bleibt dies eine Vermutung.

Mädchen und Jungen generierten gleich viele Handlungsoptionen in Frage neun. Interessant sind aber ein paar tendenzielle Unterschiede in der Qualität der gefundenen Handlungsmöglichkeiten.

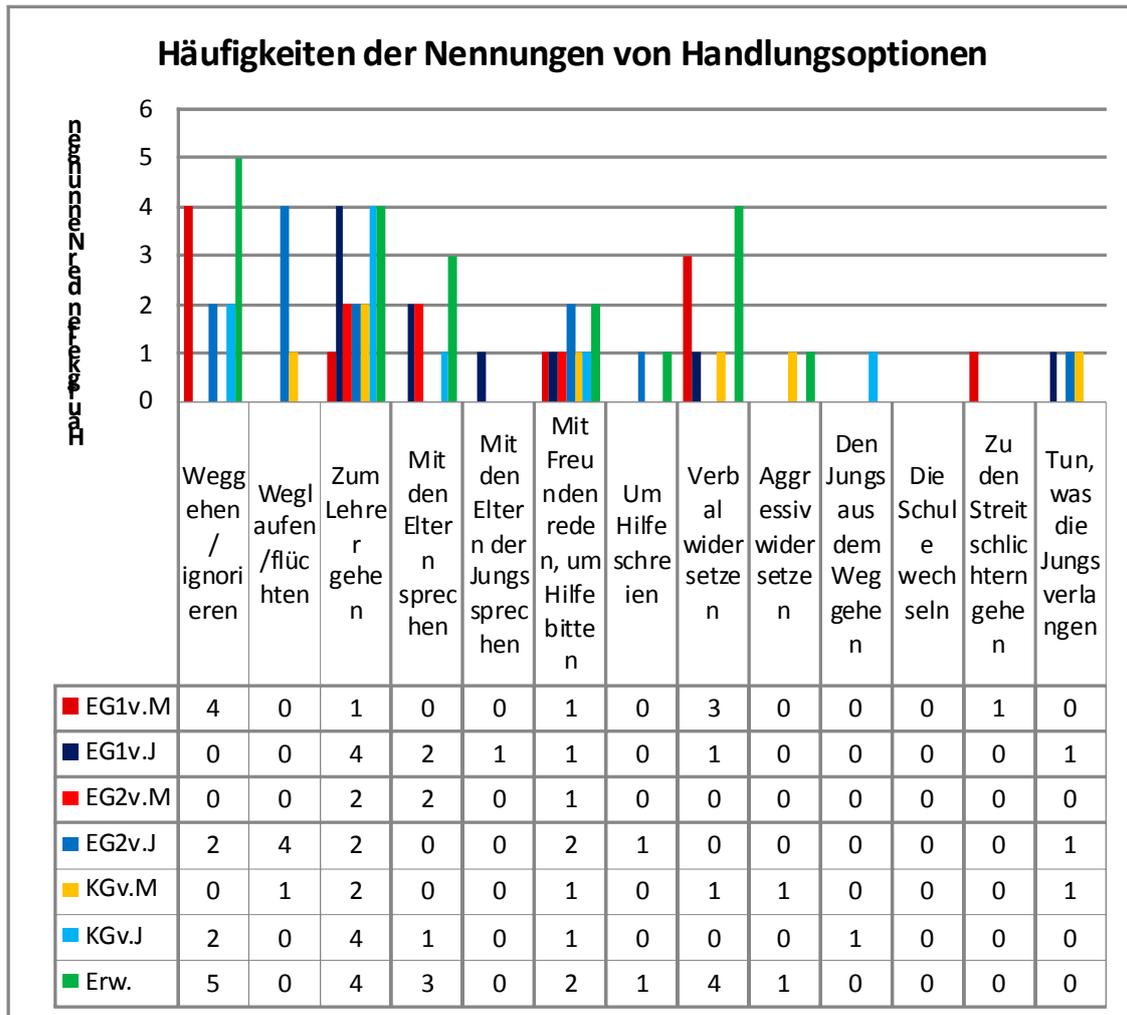


Abbildung 14: Kategorien und Nennungen zu Frage neun

Wie Abbildung 14 zeigt, nennen die Mädchen der Gruppe EG1 (dunkelrot) „weggehen/ ignorieren“ und sich „verbal widersetzen“ am häufigsten als Handlungsoptionen. Dies deckt sich mit den von den erwachsenen Frauen präferierten Handlungsoptionen. Dies spricht wiederum dafür, dass die älteren Mädchen in diesem Fall die gleiche Reife zeigen wie erwachsene Frauen. Da keine erwachsenen Männer befragt wurden, lässt sich nicht überprüfen, ob die älteren Jungen ähnlich wie erwachsene Männer argumentiert hätten. Darum wäre ein Rückschluss auf eine höhere Reife der Mädchen nicht angebracht.

Die jüngeren Mädchen (EG2, hellrot) präferieren die Optionen „zum Lehrer gehen“ oder „zu den Eltern gehen“.

Die älteren Jungen (EG1, dunkelblau) antworteten überwiegend sie würden zur Lehrkraft gehen, während den jüngeren Jungen (EG2, mittelblau) häufiger die Option „weglaufen/ flüchten“ einfällt.

Um diese Tendenzen näher zu beleuchten, sind die induktiv gebildeten Kategorien hier erneut gebündelt worden, um zu überprüfen, ob sich in der grundsätzlichen Art, die gezeigte Situation zu bewältigen, ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen herauskristallisieren lässt. Die Bündelung der Kategorien zeigt Tabelle 14.

Vermeidungsverhalten	Hilfe holen	Selber handeln
<ul style="list-style-type: none"> • Weggehen ignorieren • Weglaufen flüchten • Den Jungs aus dem Weg gehen • Die Schule wechseln • Tun, was die Jungs verlangen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zum Lehrer gehen • Mit den Eltern sprechen • Mit den Eltern der Jungen sprechen • Freunde um Hilfe bitten • Um Hilfe schreien • Zu den Streitschlichtern gehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich verbal widersetzen • Sich aggressiv widersetzen

Tabelle 14: Bündelung der Kategorien zu Frage neun

Abbildung 15 zeigt das Ergebnis dieser neuen Bündelung:

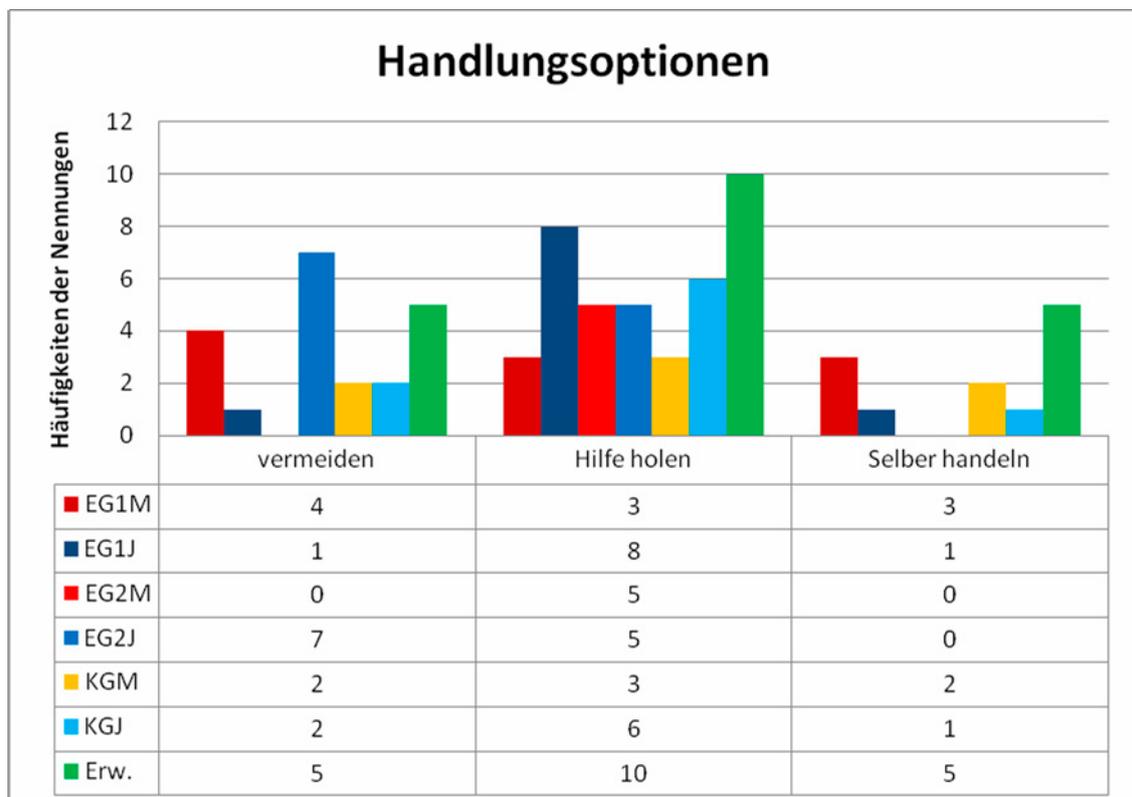


Abbildung 15: gebündelte Kategorien zu Frage neun

Auf eine Differenzierung zwischen Vor- und Nachmessung wurde in Abbildung 14 und 15 zu Gunsten der Übersichtlichkeit verzichtet, deshalb sind nur die Daten der ersten Messung ausgewertet worden (die Tabelle des vollständigen Datensatzes befindet sich in Anhang 4). Auch hier sieht man deutlich, dass es einen großen Konsens darüber gibt, dass „Hilfe holen“ die offensichtlichste Handlungsoption ist. Das Vermeidungsverhalten steht an zweiter Stelle der Nennungen, und wird etwas häufiger von den Jungen der EG2 angegeben (mittelblauer Balken). In der Kategorie „Selber handeln“ sind die wenigsten Nennungen, aber auch hier sieht man, dass diese Kategorie tendenziell mehr von den Mädchen (rote Balken) genannt wird.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich um einen kleinen Datensatz handelt, und die Ergebnisse dieser Auswertung nur Tendenzen darstellen und nicht zu generalisieren sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gering ausfallen. Vermutungen über die gefundenen Tendenzen werden im Rahmen der Diskussion noch einmal aufgegriffen.

14.3. Beantwortung der dritten Fragestellung

Gibt es Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Kindern sowie den Erwachsenen? Anzunehmen sind Unterschiede in der Interpretation des Verhaltens der Kinder im Film.

Abbildung 16 bezieht sich auf die Auswertung der Frage sechs des Fragebogens und zeigt die entstandenen Kategorien und deren Häufigkeit der Nennungen pro Gruppe.

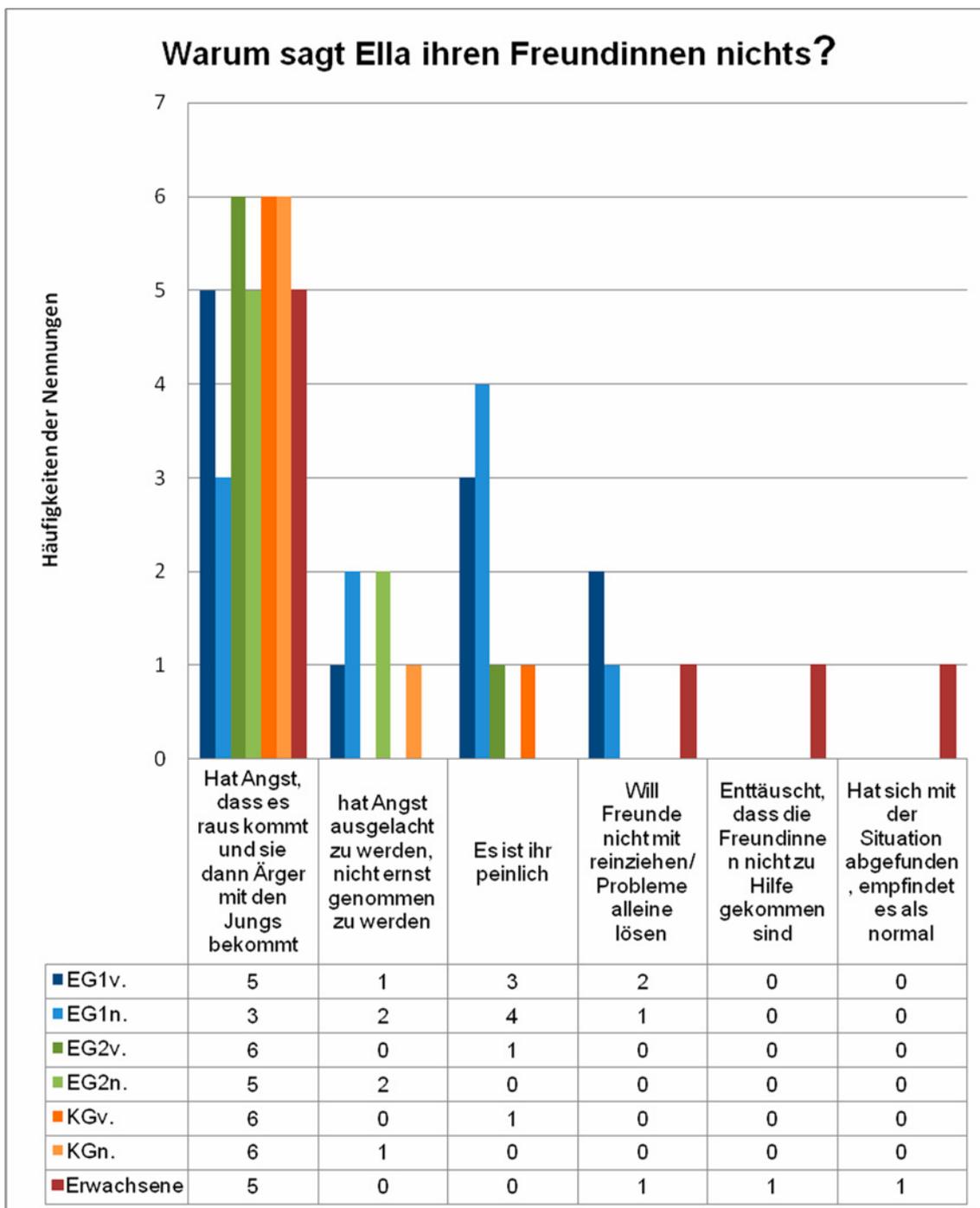


Abbildung 16: Antworten zu Frage sechs

Betrachtet man das Antwortmuster der älteren Kinder (EG1, blaue Balken in der Grafik), so sieht man, dass die Jugendlichen angeben, dass Ella Angst habe, ausgelacht zu werden, ihr die Situation peinlich ist und sie das Problem vielleicht alleine lösen möchte, ohne andere mit hineinzuziehen. Auf diese Idee ist keine der erwachsenen Frauen gekommen; auch bei den jüngeren Befragten sind in diesen Kategorien nur vereinzelte Nennungen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive spiegelt sich darin deutlich eine der Entwicklungsaufgaben der Pubertät wieder. In der Pubertät lernt man, sich von anderen zu differenzieren. Der Aufbau der „Ich-Identität“ (Erikson) jenseits der Kindheit, das Selbstbewusstsein und die Selbstbehauptung sind wichtige Themen (vgl. Oerter & Montada, 1998). Abgrenzung von Familie und Freunden, aber auch den eigenen Weg zu gehen und alleine zu bewältigen, sind Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe. Das Antwortmuster der Jugendlichen in der Experimentalgruppe 1 deutet demnach darauf hin, dass die Befragten sich genau in dieser Entwicklungsphase zu befinden scheinen. Die Erwachsenen haben diese Entwicklungsaufgabe bereits abgeschlossen, und die jüngeren Kinder sind noch nicht auf dieser Entwicklungsstufe.

Auch die Analyse der Frage zwei (Abbildung 17) zeigt einen Unterschied in der Entwicklung zwischen den Gruppen. Ausgehend von Piagets Stufensequenztheorie zeigt sich hier eine zunehmende „Tiefe“ des Verständnisses der Situation mit zunehmendem Alter.

Die Qualität der Antworten war so unterschiedlich, dass ein direkter Vergleich bzw. die Bildung eines einheitlichen Kategoriensystems nur schwer möglich war. Deshalb sind in diesem Fall die Daten erneut gebündelt und abstrahiert worden, um Unterschiede herauszuarbeiten.

Die Aussagen der Probanden wurden zu diesem Zweck in drei übergeordnete Kategorien eingeteilt.

Im Sinne Piagets wurden einfache Aussagen wie „... weil sie schlechte Noten haben ...“ in der Kategorie „wenig Hintergrundwissen“ eingeordnet. Aussagen, welche über die gezeigte Situation hinausgehen, sich aber leicht herleiten lassen, fallen unter die Kategorie „mittleres Hintergrundwissen“, z. B. „... weil sie zu Hause Ärger wegen ihrer schlechten Noten kriegen ...“ oder „... weil sie neidisch auf Ella und ihre guten Noten sind ...“.

Die Kategorie „viel Hintergrundwissen“ beinhaltet alle Aussagen, die Rückschlüsse auf weiteres Hintergrundwissen und/ oder auf mentale Modelle der Entstehung des Verhaltens bieten, wie z. B. „ die Jungen werden zu Hause vernachlässigt“, „schreien

nach Aufmerksamkeit und Anerkennung“, „Macht ausüben“. Die folgende Tabelle und Grafik geben einen Überblick über die Kategorien und Ergebnisse.

Wenig Hintergrundwissen	Mittleres Hintergrundwissen	Viel Hintergrundwissen
<ul style="list-style-type: none"> - Weil sie schlechte Noten haben - Weil sie dumm sind - Wollen cool sein - Sind zu faul 	<ul style="list-style-type: none"> - Neid/ Hass auf Ella wegen ihrer Noten - Ärger zu Hause wegen schlechter Noten 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene Schüchternheit überspielen - Werden vernachlässigt - Zu wenig Aufmerksamkeit - Macht ausüben - Aggressionen ablassen - Gruppenzwang - Mangelnde soziale Fähigkeiten - Minderwertigkeitsgefühle - Pubertäres Verhalten - Anerzogenes Verhalten - Suchen Anerkennung in der Gruppe

Tabelle 15: Einordnung der Antworten in die Kategorien der Frage zwei

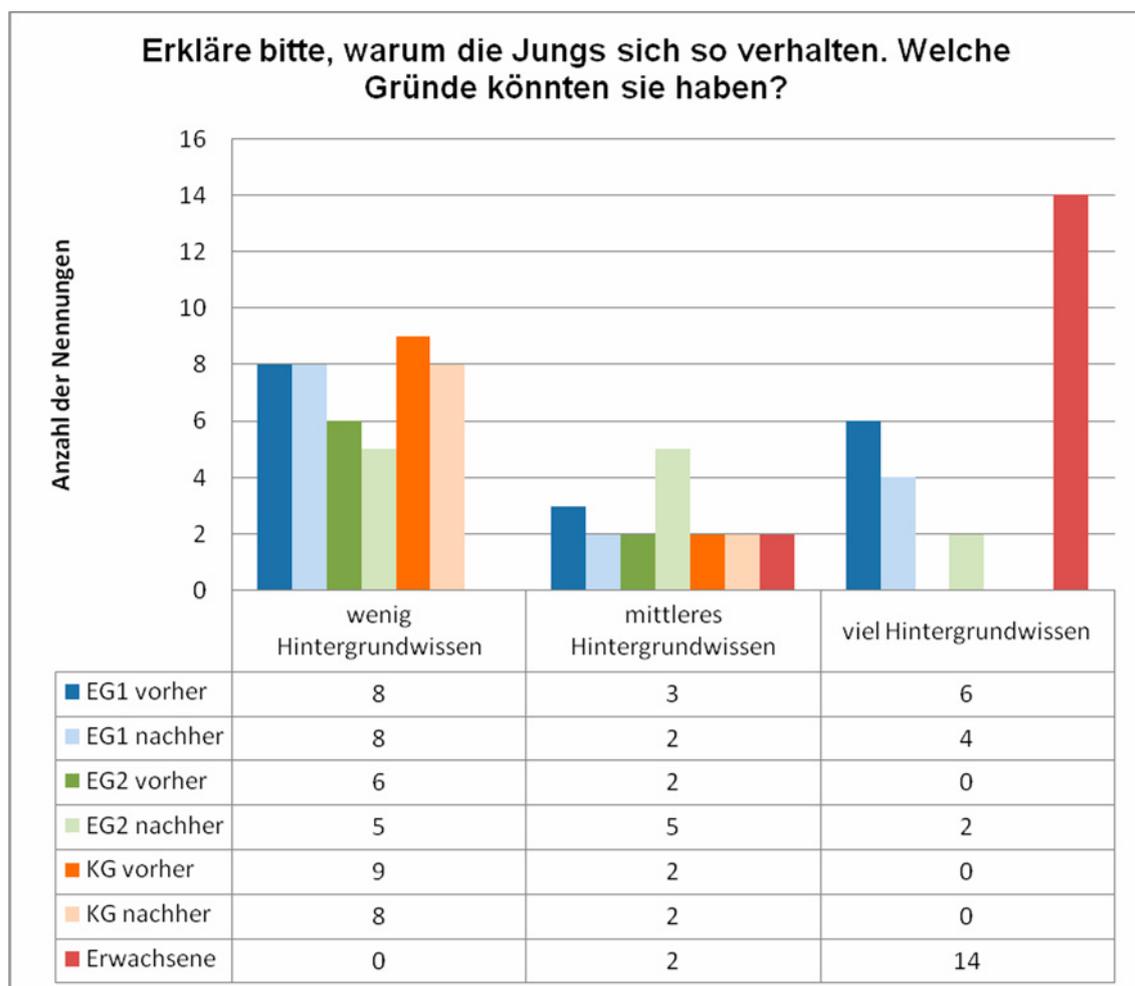


Abbildung 17: Antworten zu Frage zwei

Die hier interessanten Unterschiede finden sich bei der Betrachtung der ersten und letzten Kategorie (vgl. Abbildung 17). Während viele Aussagen der Kinder/Jugendlichen sich auf oberflächliche Interpretationen des Verhaltens der Jungen zurücktransponieren lassen, antworten die Erwachsenen (dunkelroter Balken) nicht ein einziges Mal auf dieser Ebene. In der Kategorie „viel Hintergrundwissen“ zeigt sich deutlich, dass die Erwachsenen das Verhalten der Jungen als Folge von anderen Ursachen sehen; auch die TeilnehmerInnen der EG1 (blaue Balken) können schon deutlich „hinter die Kulisse“ dieses Verhaltens blicken. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann man hier annehmen, dass die Jugendlichen im Vergleich zu den Jüngeren eine tiefere Verständnisstufe erreicht haben. Die kognitive Struktur, welche die Jugendlichen über dieses Verhalten bereits gebildet haben, ist demnach komplexer als die der Kinder der EG2. Weiterführend wird auch deutlich, dass die Schemata der Erwachsenen wiederum umfassender sind als die der Jugendlichen.

14.4. Zur Beantwortung der vierten Fragestellung

Gibt es Unterschiede zwischen vorher und nachher?

Welche Selbstwirksamkeitserwartung haben die Kinder vor und nach dem Training?

Wenden sie ihr Wissen an?

Da es sich um eine kurze Intervention handelte (vier Treffen mit je ca. drei Stunden), und der Fragebogen nicht im direkten Zusammenhang mit der inhaltlichen Gestaltung der Intervention stand, sind direkte Rückschlüsse nur bedingt möglich. Da die Kinder - wie bei der Beantwortung der ersten Fragestellung bereits erwähnt - alle schon bei der ersten Erhebung eine angemessene Situationswahrnehmung und Empathiefähigkeit zeigten, war ein Unterschied zur zweiten Messung nicht zu erwarten. Der Blickwinkel richtete sich bei der Beantwortung dieser Fragestellung deshalb auf die Selbstwirksamkeitserwartung, welche die Kinder mittels Ratingskala für zwei Szenarien einschätzen sollten. Als erstes (Frage sieben) sollten sie sich vorstellen, in Ellas Situation zu sein, und dabei angeben, wie gut sie erwarten, mit der Situation umgehen zu können. Als zweites (Frage elf) wurden sie gebeten, sich vorzustellen, als Mitschüler auf dem Schulhof diese Situation wahrzunehmen, und auch diesbezüglich einzuschätzen, wie gut sie mit der Situation umgehen könnten. Die Ratingskala wurde den Versuchspersonen in Form von Schulnoten verdeutlicht. Pro Gruppe wurde hiervon der Mittelwert gebildet und verglichen (Tabelle im Anhang). Das Ergebnis zeigt Abbildung 18.

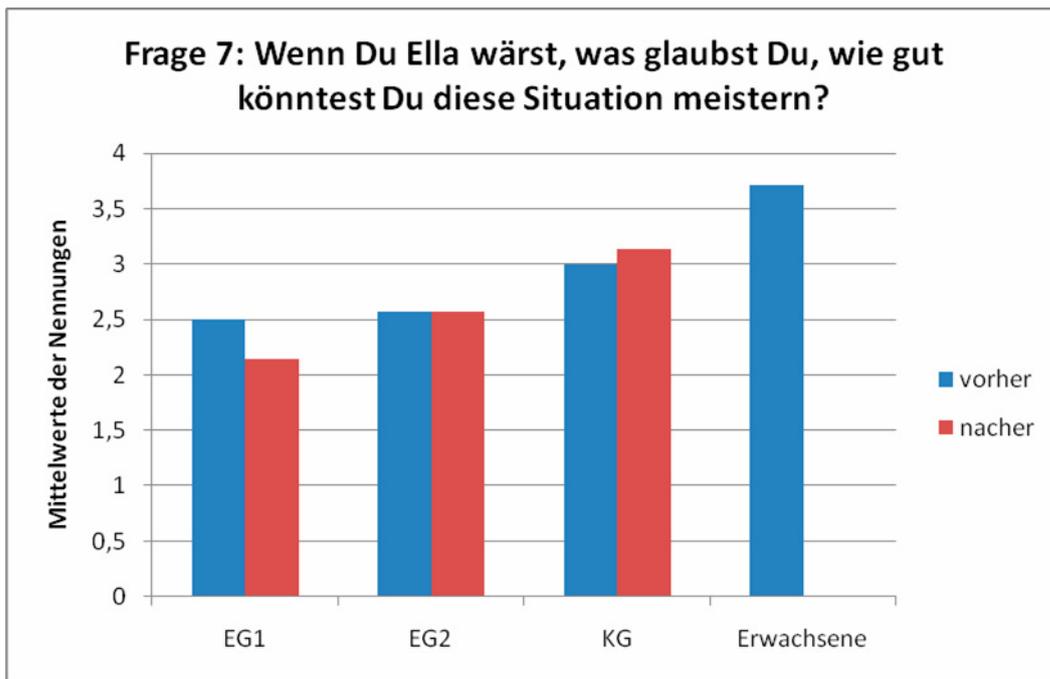


Abbildung 18: Antworten zu Frage sieben

Auch wenn keine signifikanten Ergebnisse zu erwarten waren, lassen sich Tendenzen erkennen. Nach dem Training (rote Balken) scheint sich die Gruppe der älteren Versuchskinder (EG1) - im Umgang mit der Situation tendenziell sicherer zu fühlen, wenn sie selbst in Ellas Lage wären. Die jüngeren Versuchskinder gaben keine Veränderung an. In der Kontrollgruppe zeigte sich eine leichte Verschlechterung der Selbstwirksamkeitserwartung. Interessanterweise stufen die Erwachsenen ihre Gefühle in der Situation am schlechtesten ein. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Erwachsenen die Situation tiefer analysieren - wieder im Sinne der Stufensequenztheorie - und durch ihre umfassendere Erfahrung wissen, dass diese Situation nicht so einfach zu lösen ist und viele Facetten haben kann, dies ist den Kindern möglicherweise gar nicht bewusst.

Denkbar ist aber auch, dass die Frauen, wenn sie sich selbst zurückversetzen in ihre Wahrnehmungswelt als kleines Mädchen, sie sich an ihre mangelnde Erfahrung in diesem Alter erinnern und ihre sozialen Fähigkeiten deshalb sehr niedrig ansetzen.

Eine Bestätigung, dass diese Tendenzen, die in Abbildung 18 dargestellt werden, realistisch sind, zeigt die Tatsache, dass die Ergebnisse der Frage 11 sich ganz genauso darstellen. Dies zeigt Abbildung 19.

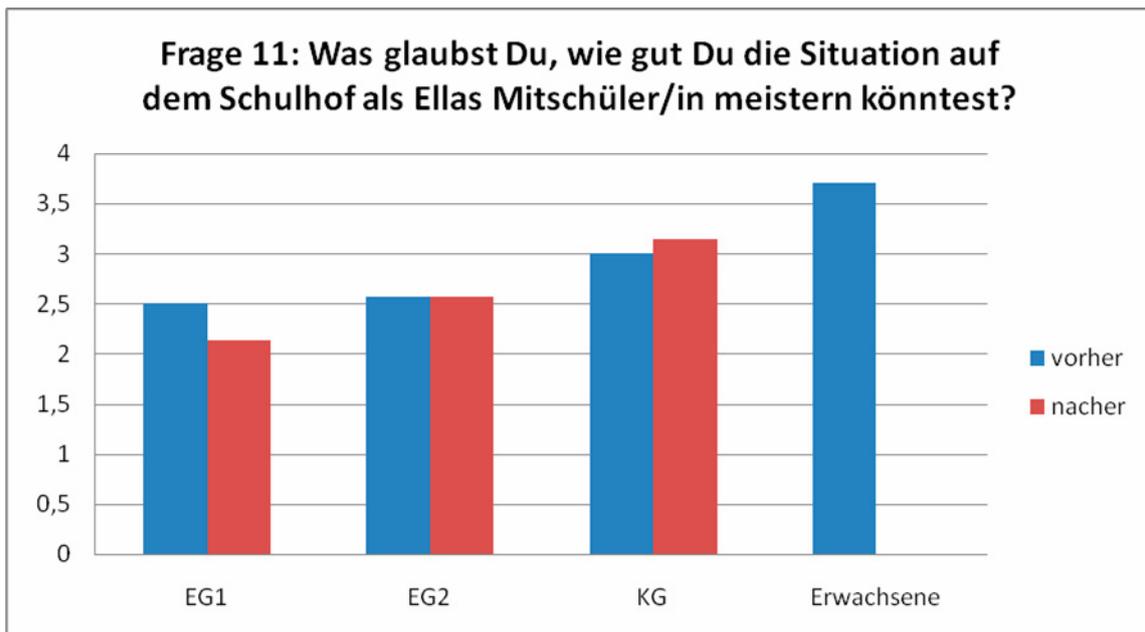


Abbildung 19: Antworten zu Frage elf

Offensichtlich schätzen die Erwachsenen ihre Fähigkeiten (als Kind) schlechter ein, als die Kinder und Jugendlichen es tun. Das Training scheint sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung der älteren Kinder/ Jugendlichen ausgewirkt zu haben. Interessant ist, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Kontrollgruppe leicht rückläufig ist. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sie, da sie kein Training erhalten haben, immer noch recht „hilflos“ vor der Situation stehen würden. Da sie dies in der zweiten Erhebung auch zum zweiten Mal „erleben“, vermindert diese erneute Konfrontation mit einer schwierigen Situation ihre Selbstwirksamkeitserwartung.

Die Auswertung der Frage 12 ergab, dass drei von sieben Kindern der EG1 die Inhalte der Trainings bereits mit Erfolg angewandt haben - dies entspricht ca. 43 Prozent. Tabelle 16 gibt eine Übersicht über die Antworten.

Fragebogen-Nr.	Alter	Geschlecht	Antwort zu Frage 12	EG 1
38	13	Männlich	Nein, da ich bisher nicht in entsprechenden Situationen war	
39	13	Männlich	Ja, wenn mein Bruder mich sonst nervt, nerve ich zurück, dann kriege ich Ärger,	

			diesmal habe ich ihn einfach ignoriert
40	12	Mädchen	Nein, nicht wirklich
41	11	Mädchen	Nein
37	13	Mädchen	Ja habe einmal versucht einen Streit zwischen meinen Schwestern zu schlichten, es hat ziemlich gut geklappt, habe versucht herauszufinden, was der Auslöser Grund des Streits war, dann konnte alles schnell geklärt werden
35	13	Junge	Nein, aber es war eine gute und lehrreiche Zeit
36	13	Junge	Ja, bei meinen Eltern, als sie sich gestritten haben

Tabelle 16: Antworten zu Frage 12, EG1

Die Kinder der EG2 hingegen haben in ca. 86 Prozent der Fälle (sechs von sieben Kindern) ihr Wissen schon eingesetzt.

Fbn.	Alter	Geschlecht	Antwort auf Frage 12	EG 2 nachher
44	11	Männlich	Ja	
42	11	Männlich	Ja, beim Tischtennis gab es Streit um einen Punkt und den habe ich geschlichtet	
34	11	Mädchen	Ja, habe beim Streiten immer erst gefragt, was der andere will/ was ihn stört. So haben wir schneller eine Lösung gefunden	
33	11	Mädchen	--	
43	11	Junge	Ja, viel! Z.B. bei Klassenstreits oder wenn meine Schwester sich mit ihren Freundinnen gestritten hat.	
48	11	Junge	Ja, zu Hause, Mama und Schwester haben sich gestritten	
45	11	Junge	Ja, Klassenstreit geschlichtet	

Tabelle 17: Antworten auf Frage 12, EG2

Die Kinder und Jugendlichen wenden demnach ihr Wissen an. Bei den jüngeren Kindern ist dies deutlich ausgeprägter als bei den älteren Kindern.

15. Diskussion

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass ein Sozialtraining in der erläuterten sensiblen Phase sinnvoller ist als nach Einsetzen der Pubertät, da die jüngeren Befragten ihr neues Wissen schneller in die Tat umgesetzt haben (vgl. 15.4.). Die Ergebnisse der vierten Fragestellung bestätigen damit Petermanns Erläuterungen zur sensiblen Phase. Da der Untersuchungszeitraum dieser Untersuchung sehr kurz war, lassen sich keine Aussagen über die Generalisierung des erlernten Verhaltens treffen. Denkbar wäre, dass die jüngeren Kinder in einem halben Jahr ihr erworbenes Wissen wieder vergessen haben, während die Jugendlichen nach einer tieferen subjektiven Auseinandersetzung mit der Thematik das Erlernte in ihr inneres moralisches Konzept und in ihr Selbstkonzept aufnehmen. Jugendliche denken viel über sich selbst und ihre Beziehungen nach und nehmen von außen an sie heran getragene Verhaltensregeln nicht mehr so unreflektiert auf wie die jüngeren Kinder. Deshalb ist es möglich, dass sie mehr Zeit brauchen, um das gelernte Verhalten für sich selbst zu überprüfen und ggf. in ihr Verhaltensrepertoire aufzunehmen. Zur Überprüfung dieser Vermutung könnte man z. B. nach einem halben Jahr eine Nacherhebung oder eine Lehrerbefragung durchführen.

Eine Evaluation dieses Programms zur Entwicklung der Streitkultur an Schulen mit Streit-Schlichter-Gremium würde sicher wichtige Erkenntnisse über die Umsetzung in den Schulalltag liefern. Alle Kinder/ Jugendlichen in der dargestellten Erhebung besuchen ein Gymnasium. Eine Befragung von Kindern und Jugendlichen anderer Schulformen, Kulturkreise oder aus sozialen Brennpunkten würde vermutlich andere Ergebnisse zeigen. Deshalb sind die Ergebnisse dieser Untersuchung allenfalls für Gymnasiasten repräsentativ. Weitere Untersuchungen hierzu wären sicher lohnenswert. An einigen Grundschulen im Oldenburger Land werden neuerdings auch Streit-Schlichter-Ausbildungen angeboten. Bei der Suche nach dem richtigen Zeitpunkt für diese Ausbildung in der Entwicklung der Kinder könnte man die durchgeführte Untersuchung auch an Grundschulen durchführen, und die Ergebnisse mit denen dieser Arbeit vergleichen.

Berücksichtigt werden muss auch, dass es sich um eine anfallende Stichprobe handelte. Da es sich bei der untersuchten Streit-Schlichter-Ausbildung um eine freiwillig gewählte AG an der Schule handelte, ist es wahrscheinlich, dass sich hier besonders Kinder und Jugendliche mit Interesse an sozialen Interaktionen angemeldet haben.

In dem gezeigten Film wurde ein Mädchen bedroht. Die Mädchen und Jungen in der Erhebung könnten dies unterschiedlich interpretiert haben. Wahrscheinlich ist es für ein

Mädchen einfacher, sich in ein Mädchen hinein zu versetzen, als für einen Jungen. Besser wäre es gewesen, wenn der Film in zwei Versionen vorgelegen hätte: Einmal mit einem Mädchen als „Opfer“, und einmal mit einem Jungen in der Opferrolle. Die Situation wäre in ihrer Dynamik völlig anders ausgefallen. Es wurde von den Jungen nur sehr selten generiert, dass Ella sich hätte aggressiv wehren können. Zu vermuten ist, dass mit einem Jungen in der Opferrolle diese Option öfter generiert worden wäre. Denkbar ist aber auch, dass die befragten Jungen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit nicht angegeben haben, dass sie sich aggressiv zur Wehr gesetzt hätten. Mädchen wehren sich mehr verbal; dies wird sozial dann eher akzeptiert, so dass die Mädchen weniger Hemmungen haben, aggressive Verhaltensoptionen zu nennen. Vielleicht ist den befragten Jungen gar nicht die Option in den Sinn gekommen, dass ein „kleines, zartes“ Mädchen überhaupt die Möglichkeit hätte, sich gegen drei Jungen zu wehren.

Ein Nachteil des Films bestand darin, dass die drei agierenden Jungen sich nicht die ganze Zeit konform verhalten haben. Auch wenn eigentlich nur ein Junge gesprochen hat, konnte man, wenn man ganz genau zusah, erkennen, dass einer der anderen Jungen (mit Pflaster auf dem Auge) sich ein bisschen unwohl zu fühlen schien in der Situation. Nur wenigen Kindern ist dies aufgefallen. Leider wurde auf dem Fragebogen zwischen diesen Jungen nicht mehr weiter differenziert.

Da diese Diplomarbeit als Einzelarbeit angefertigt wurde, sind die Kategorien nur von mir selbst gebildet worden. Sie spiegeln deshalb wahrscheinlich auch meinen subjektiven Eindruck von den Antworten der Kinder/ Jugendlichen wieder. Um Objektivität in einer Untersuchung möglichst zu gewährleisten, ist es aber unerlässlich, dass mindestens zwei Beurteiler bei der Erstellung der Kategorien involviert sind. Dies war in diesem Rahmen leider nicht möglich, so dass ich besonders darauf geachtet habe, so objektiv wie möglich an die Fragebögen heranzugehen.

Bei der Betrachtung der sozialen Trainings darf nicht vergessen werden, dass die Umsetzung dieser Trainings in der Praxis von vielen Faktoren abhängt. Die Stimmung in der Klasse, die Zusammenarbeit der Lehrer untereinander und das Zeitfenster, welches für ein Training zur Verfügung steht, sind auch wichtige Komponenten, die sich auf die Qualität der Trainings auswirken. Der entscheidende Faktor für das Gelingen eines Trainings in der Schule ist meines Erachtens aber die durchführende Lehrkraft. Über den klassischen Unterricht hinaus hat sie Vorbildfunktion und dient den Kindern als Modell für soziales Lernen. Es ist wichtig, dass sie den Kindern die Trainingsinhalte adäquat vorlebt, um ihnen ein gutes Modell zu sein. Mit den sozialen Kompetenzen der Lehrkraft steht und fällt deshalb die Qualität des Trainings.

Ich halte es deshalb für sehr wichtig, entweder die Lehrkräfte gut auszubilden, bevor sie ein Training in der Schule durchführen, oder die sozialen Trainings von einer externen Fachkraft durchführen zu lassen.

III. Literaturverzeichnis

- Aebli H. (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens, Klett-Cotta, Donauwörth
- Antz W. (2006): Moderiertes vs. Nicht-Moderiertes komplexes Problemlösen in Gruppen, Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Argyle, M., (1973): The Psychology of Interpersonal Behaviour, London/Penguin Books
- Argyle, M., (1974): Soziale Interaktion, Proff & Co., Bad Honnef
- Argyle M. (2005): Körpersprache & Kommunikation, Jenfermann Verlag, Paderborn
- Baer M., Fuchs M., Füglistner P., Reusser K., Wyss H. (2006): Didaktik auf psychologischer Grundlage, h.e.p. verlag ag, Bern
- Beelman, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, 23, 260-271
- Beyer A., Lohaus A. (2006): Stressbewältigung im Jugendalter, Hogrefe
- Bode B. (1997): Fragebogenuntersuchung zum Vertrauen in idealen Liebesbeziehungen, Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Boeckmann K. (1980): Analyse von Unterricht in Beispielen, Klett Unterrichtswissenschaft
- Cierpka M., (2001): Faustlos, Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1 bis 3, Göttingen/ Hogrefe
- Drechsler-Schubkegel K. (2001): Schüler lösen Konflikte, Auer Verlag, Donauwörth
- Drössler St., Jerusalem M., Mittag W. (2007): Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 157-168

Dürschmidt P., Koblitz J., Mencke M., Rolofs A., Rump K., Schramm S., Strasmann J., (2006): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer, Bonn/ managerSeminare Verlags GmbH

Edelmann, W. (1996): Lernpsychologie, Beltz, Weinheim

Franz M., (2006): Vom Affekt zum Gefühl, Didaktisches Zentrum Oldenburger VorDrucke

Gasteiger-Klicpera B., Klicpera C., (1999): Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten, Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 27 (2), 93-102

Greve W., Wentura D. (1991): Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie, Quintessenz-Verlag

Heidbrink H. (1996): Einführung in die Moralpsychologie, Beltz Verlag, Weinheim

Hillenbrand, C. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Reinhardt Verlag, München

Höhn A. (2004): Soziale Kompetenzen für die Arbeit im Team- Wirkungen eines outdoororientierten Teamentwicklungstrainings, Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Jankowski S. (2003): Entwicklung eines Lehr-Moduls zum Aufbau von Beratungs-Kompetenz, Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Jefferys K., Noack U. (2006): Streiten, Vermitteln, Lösen Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm, Lichtenau / AOL Verlag

Jugert G., Rehder A., Notz P., Petermann F. (2002): Fit for Life, Juventa Verlag, Weinheim und München

Jugert G., Rehder A., Notz P., Petermann F. (2004): Soziale Kompetenz für Jugendliche, Juventa Verlag, Weinheim und München

Kant I.: Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Band III., Hrsg. Weischedel W., Suhrkamp 1974, Frankfurt/ M.

Kanning U. P., (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse, Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154-163, Hogrefe, Göttingen

Kiper H., Mischke W., (2008): Selbstreguliertes Lernen-Kooperation-Soziale Kompetenz, Stuttgart/ Kohlhammer

Koglin U., Petermann F. (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten, Hogrefe

Krause A., Schüpach H., Eberhard U., Wülser M. (2008): Arbeitsort Schule, Gabler Verlag, Wiesbaden

Kretzer H., (2006): Lehrerstandards in gymnasialen Fächern, Didaktisches Zentrum Oldenburger VorDrucke

Laireiter A.-R., Lager C. (2006): Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (2), 69-78, Hogrefe, Göttingen

Lauth G.W., Schlottke P. F. (2002): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern, Beltz Verlag Weinheim

Mayring P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Verlag

Miller R.: „Halt's Maul, du dumme Sau!“, Schritte zum fairen Gespräch, AOL Verlag

Miller S., Miller P., (2003): T.E.A.M. Skills, Inkom

Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A.C. (1999): Lehrbuch der Kinderpsychologie Band I. und II., Klett-Cotta, Stuttgart

Oerter R., Montada L. (1998): Entwicklungspsychologie, Beltz, Hemsbach

Petermann et al., (1999): Sozialtraining in der Schule, Beltz Verlag

Petermann U., Petermann F., (2007): Training mit Jugendlichen, Hogrefe

Petermann U. (1986): Training mit sozial unsicheren Kindern, Urban & Schwarzenberg

Petermann F., Matzke H., Gerken N., Walter H.-J. (2006): Verhaltenstraining für Schulanfänger, Hogrefe, Göttingen

Petermann F., Macha T. (2005): Psychologische Tests für Kinderärzte, Hogrefe, Göttingen

Petermann F. (2002): klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz, Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 175-185

Pfeiffer S., (2007): Innovative Perspektiven auf Sachunterricht, Didaktisches Zentrum Oldenburger VorDrucke

Riedl A., Laubert V., (2005): Herausforderung Gewalt, Programm Polizeiliche Kriminalprävention, Stuttgart/ Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention

Rosenberg M. (2004): Gewaltfreie Kommunikation, Jungfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn

Seidel T., Prenzel M., Kobarg M. (2005): How to run a video study, Waxmann Verlag

Senft B. (2006): Diagnostische Verfahren zum Gegenstandsbereich Aggression - Eine empirische Untersuchung über eine mögliche Erweiterung der Erkenntnisse aus einen standardisierten Fragebogen durch die Methode HasE unter besonderer Berücksichtigung der theoretischen Überlegungen von George Kelly, Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Stroebe W., Hewstone M., Stephenson G.M. (Hrsg.) (1997): Sozialpsychologie, Springer-Verlag, Heidelberg

Tänzer U. (2002): Die Illusion von Trainingsverfahren, BIS-Verlag, Oldenburg

Thomas A. (2003): Interkulturelle Kompetenz Grundlagen, Probleme und Konzepte, EWE, 14(2003)1, S.137-150

Tulodziecki G., Herzig B., Blömeke S. (2004): Gestaltung von Unterricht, Klinkhardt

Anhang

Anhang 1: Fragebogen der Untersuchung

Anhang 2: Tabellen mit den paraphrasierten Aussagen der Probanden

Anhang 3: Erläuterungen zum Fragebogen

Anhang 4: Tabellen und Grafiken zur Auswertung

Anhang 5: ausgewählte Folien der Streit-Schlichter-Ausbildung

Du hast gerade einen kurzen Film gesehen. Dazu möchte ich Dich bitten, mir ein paar Fragen zu beantworten. Bitte lies Dir die Fragen genau durch und antworte spontan, ohne all zu viel darüber nachzudenken. Wenn Du etwas nicht verstehst, dann sprich mich bitte an

Selbstverständlich werden die Fragebögen anonym ausgewertet, also ohne zu erwähnen, welches Kind was geantwortet hat. Deshalb brauchst Du auch keinen Namen auf den Fragebogen zu schreiben.

Wie alt bist Du?:

Bist Du ein Mädchen oder ein Junge?:

In welche Klasse gehst Du?:

Hast Du Geschwister?:

wenn ja, wieviele und wie alt?:

1. Bitte beschreibe das Verhalten der Jungs und Deine Meinung dazu?
2. Erkläre bitte, warum die Jungs sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?
3. Was glaubst Du, wie sich die Jungs fühlen während sie mit Ella sprechen?
4. Bitte beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.
5. Was glaubst Du. Wie fühlt sich Ella?

6. Warum sagt Ella ihren Freundinnen nichts?

7. Wenn Du Ella wärst, was glaubst Du, wie gut könntest Du diese Situation meistern?

Ich könnte Ich könnte
die Situation die Situation
sehr gut gar nicht
meistern. meistern.

8. Wie würdest Du Dich fühlen in der Ellas Situation?

9. Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten?/ Was könnte Ella anders machen?

Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an,
für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst.

Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht... (Vorteile/Nachteile)

siehe Beispiel an der Tafel!

1.)	_____	sehr gut	<input type="checkbox"/>	gar nicht					
	_____	geeignet							geeignet
	..., weil								

	(Vorteil / Nachteil)								

2.)	_____	sehr gut	<input type="checkbox"/>	gar nicht					
	_____	geeignet							geeignet
	..., weil								

	(Vorteil / Nachteil)								

3.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil

(Vorteil / Nachteil)

10. Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?

11. Was glaubst Du, wie gut Du die Situation auf dem Schulhof als Ellas Mitschüler/in meistern könntest?

Ich könnte Ich könnte
die Situation die Situation
sehr gut gar nicht
meistern. meistern.

12. Zur Streit-Schlichter-AG: Hast Du das, was Du in dieser AG gelernt hast, schon mal im Alltag anwenden können, oder hat es Dir in einer Situation weiter geholfen?
(Diese Frage ist nur in der zweiten Erhebung der Experimentalgruppen enthalten.)

13. Möchtest Du noch etwas mitteilen, oder habe ich etwas vergessen zu fragen? Dann schreibe es bitte hier auf oder auf die Rückseite des Blattes .

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit für diesen Fragebogen genommen hast.

Du hast damit ganz entscheidend zum Gelingen einer wissenschaftlichen Untersuchung beigetragen.

Ich werde Dich darüber informieren, was ich herausgefunden habe.

Extrablatt zu Frage (...):

1.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil _____

(Vorteil / Nachteil)

2.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil _____

(Vorteil / Nachteil)

3.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil _____

(Vorteil / Nachteil)

4.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil _____

(Vorteil / Nachteil)

5.) _____ sehr gut gar nicht
_____ geeignet _____ geeignet

..., weil _____

(Vorteil / Nachteil)

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7		Frage 10	11
Nr.7,Kl.7 Junge 13 J. Geschw.=0	Eher böse, nicht gut gelaunt, wollten jem. fertig machen, das ist bescheuert, weil es ihnen am Ende nichts bringt	Jungs werden vernachlässigt, sind sauer über ihre schlechten Noten	Sehr stark überlegen, besser weil sie größer und mehr sind	Sagt nichts, weil sie eingeschüchtert ist	Nicht gut, weil sie denkt, das sie keine Chance hat	Hat zu viel Angst davor	5	Nicht gut, weil man keine Chance hat und andere einen so fertig machen können	Nichts, sonst machen sie mich vielleicht auch fertig	4
Nr.8,Kl.7 Junge 13 J. Geschw.1= 9 J.	Rowdies, nicht nett, angeberisch um zu verdecken, das sie schlecht in der Schule sind VH schlecht, weil sie dadurch keine Freunde kriegen und immer Ärger haben	Schlechte Noten, wollen cool sein, wollen verdecken, dass sie „dumm“ und „schwach“ sind	Glücklich weil sie abschreiben können, und ängstlich erwischt zu werden (siehe cool, dumm und schwach)	Ella fügt sich den Jungs und spricht nicht mit anderen darüber, sollte aber sprechen und sich helfen lassen	Benachteiligt Ängstlich (glücklich, dass die Jungs auf ihre Hilfe angewiesen sind)	Ist ihr peinlich	3	Schlecht behandelt, ängstlich schwach	Würde ihr Tipps geben	4
Nr.9,Kl.6 Mädchen 12 J. Geschw.1= 15J.	Meinen, wären etwas Besseres, müssten alle ausnutzen und schlecht behandeln	Wollen cool rüberkommen und Aufmerksamkeit auf sich ziehen	Groß, gelassen, wichtig	Erst VH richtig= sagt was, dann eingeschüchtert und etwas Angst	Nicht gut, steht unter Druck (sonst machen die Jungs was Schlimmes)	Angst und es ist ihr etwas unangenehm	2	Ausgenutzt und schlecht	Lehrer Bescheid sagen,, mit Ella sprechen und ihr helfen, wenn sie will	3
Nr.10 Kl.6 Mädchen 11 J. Geschw.1= 13 J.	VH gemein, weil sie Ella ausnutzen anstatt selber H.A. zu machen	Cool und neidisch	Schlecht, weil man so böse gar nicht sein kann, hat was mit der Clique zu tun, eigentlich sind ja alle nett	VH falsch Sollte sich wehren und es den Freundinnen erzählen	Ausgenutzt Streberhaft, weil sie nicht weiß, ob die Jungs recht haben mit „Streber“	Angst verprügelt zu werden oder ihr sonst Schaden zufügen,(z.B. Handy wegnehmen)	2	Nicht schlecht, da ich meine Hausaufgaben mache	Lehrer Bescheid sagen ohne Namen zu nennen, L. soll Ankündigung vor Klasse machen, das sich die Jungs freiwillig	1

									stellen sollen, sonst Strafe	
Nr.11, Kl.7 Mädchen 13Jahre Geschw.2= 5;10J.	VH nicht gut, Nutzen Ella aus und beleidigen sie	Wollen gute Noten und cool sein	Fühlen sich überlegen, weil sie größer sind	Erst gut= wehrt sich, dann gibt sie auf und stimmt Forderungen zu, sollte sich weiter wehren oder Freundinnen Bescheid sagen	Hilflos Klein Wehrlos	Hat Angst von Freundinnen ausgelacht zu werden oder kein Verständnis zu bekommen	2	Würde mich mies fühlen, aber etwas unternehmen	Freundin zum Lehrer schicken und selber hingehen um zu vermitteln	2
Nr.12 Kl.7 Mädchen 14Jahre Geschw.1= 13J.	Nutzen Ella aus, bedrohen sie, putzten sie runter, als hätte sie nichts zu melden	Stark in der Gruppe, wahrscheinlich will keiner mit der Lästerung aufhören, aus Angst selber als feige bezeichnet zu werden	Gefällt ihnen Druck auf Ella auszuüben= Macht haben	Hat versucht sich zu verteidigen und ebenfalls mit Lehrer gedroht= gut, weil größere Chance aus der Sache rauszukommen	Verängstigt Unter Druck gesetzt Alleine	Angst vor Prügel oder will Freundinnen nicht mit hineinziehen	3	Verängstigt Bedroht Alleingelassen Würde ständig daran denken	Ella ansprechen versuche zu helfen , dazwischen gehen, außerdem anderen davon erzählen und auf Hilfe hoffen	2
Nr.13, Kl.7 Junge 13Jahre Geschw1= 0	VH ist falsch, weil man nicht abschreibt oder mobben soll und man soll sich so verhalten, wie man selbst gerne behandelt werden möchte (nett,	Bekommen zu Hause keine Liebe oder zu viel Druck= aggressiv gewalttätig, Frustr weil Ella besser ist= Eifersucht	Haben Macht und Kontrolle in dem Moment, das befriedigt sie	VH falsch, sollte sich nicht einschüchtern lassen und zum Lehrer gehen, immer wieder, auch wenn sie dann verprügelt wird	Nicht gut Ist ratlos und bestimmt zu unerfahren	Schämt sich, will Probleme selber lösen, ihr Stolz	1	Selbstbewusst, würde Lehrer Bescheid sagen, wenn sie mich dann verprügeln wollen renne ich zum Lehrer und rette mich, kann ich jede Pause so	Lauschen und warten um Beweise zu sammeln, dann Jungs stellen und fragen was das soll , mit Ella zum Lehrer gehen	1

	freundlich usw.)	Coole Macher=wollen Macht						machen ich bin schnell		
Nr.14, Kl.7 Junge 12Jahre Geschw.=0	VH schlecht, weil man nichts dafür kann, wenn man in der Schule besser ist	Cool, meinen alles würde sich um sie drehen Zu Hause zu wenig Aufmerksamkeit	Cool und toll, weil sie in diesem Gespräch das Sagen haben	Ruhig= nicht richtig, sollte es jemanden sagen	Benutzt wie ein Taschentuch das man dann Weg wirft	Fürchtet sich vor Strafe der Jungs	2	Etwas bedrängt, aber sonst locker und alles in Ordnung	Ella unterstützen oder Lehrer holen, so das die Jungs merken, das Ella nicht alleine ist	1
Zusammenfassung	VH schlecht, weil es am Ende nichts bringt, man keine Freunde kriegt, immer Ärger hat, weil man sich immer so verhalten sollte, wie man selber gerne behandelt werden möchte, außerdem kann Ella nichts dafür, das sie besser in der Schule ist Nutzen aus, beleidigen, man darf nicht abschreiben oder mobben Meinen sie seien	Jungs werden vernachlässigt bekommen zu Hause zu wenig Aufmerksamkeit und keine Liebe oder zu viel Druck, das macht sie aggressiv und gewalttätig, , sauer über schlechte Noten, wollen verdecken, das sie „dumm“ und „schwach“ sind, wollen cool	Sehr stark, überlegen, will sie größer und mehr sind, glücklich = abschreiben, ängstlich= erwischt zu werden gelassen, wichtig schlecht, weil Gruppenzwang der Clique, eigentlich sind ja alle nett (11J) haben Macht und Kontrolle, das befriedigt	Ruhig, Sagt nichts ist eingeschüchtert Fügt sich , sollte mit anderen sprechen oder sich wehren VH erst richtig= sagt was, dann eingeschüchtert und Angst	Nicht gut, weil fühlt sich chancenlos, benachteiligt, ängstlich, (aber glücklich, weil Jungs auf sie angewiesen sind) Steht unter Druck, verunsichert, weil die Jungs mit „Streber“ recht Haben könnten Hilflos, klein, wehrlos ist zu unerfahren benutzt	Peinlich , unangenehm Angst vor Schaden oder Prügel, Angst ausgelacht zu werden, oder kein Verständnis zu bekommen, schämt sich, will Probleme alleine lösen, zu Stolz	17:7	Schlecht, weil andere einen so fertig machen können und man keine Chance hat, ängstlich, schwach, ausgenutzt, bedroht, würde ständig daran denken Nicht schlecht, da ich meine H.A. mache Mies, würde aber etwas unternehmen, etwas bedrängt, aber sonst locker und i.O., Selbstbewusst,	Nichts, sonst bin ich auch dran, DAZWISCHEN GEHEN, ihr helfen, wenn sie will erst lauschen und beweise sammeln zum Lehrer gehen, Lehrer Bescheid sagen, ohne Namen zu nennen, er soll ansage machen, das Jungs sich freiwillig stellen sollen sonst Strafe (11J.) Jungs stellen und fragen, was das soll, Ella	16:7

	etwas besseres Rowdies, eher böse , angeberisch , nicht gut gelaunt	sein, neidisch Frustr Eifersucht, wollen Aufmerksamk eit auf sich ziehen						würde zum Lehrer gehen und immer wieder fliehen	unterstützen, damit die Jungs sehen, das Ella nicht allein ist	
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--

Handlungsmöglichkeiten (Frage neun)

7	Lehrer Bescheid sagen	2	Weil er sich dann kümmert
			Aber man weiß nicht, wie die Jungs reagieren
	Tun was sie wollen	6	Weil sie dann so weiter machen würden
	Eltern der Jungs Bescheid sagen	3	Vielleicht tun die was
			Vielleicht glauben die eher ihren Jungs

8	Freunde bitten zu helfen	1	In der Gruppe ist man stärker
	Lehrer bitten auf die Jungs zu achten	5	
	--		

9	Zurück sagen: ich denke nicht dran u.a.	2	Ich mir das nicht gefallen lassen muss
			Gibt keinen Nachteil
	Weggehen	3	Ich mich erst gar nicht darauf einlassen muss
	Sagen, das ich ihnen keine Rechenschaft schuldig bin	2	Sie selber lernen müssen

10	Sagen: Macht eure Hausaufgaben selber	3	Aufmerksam machen auf das Problem
			J. könnten wütend werden
	Ohren zuhalten und weggehen	1	Sie sie gar nicht ansprechen können
			Kein Nachteil
	Sagen, das ich los muss	2	Raus aus der Situation
			Aber es wird neue Situationen geben

11	Einfach weggehen	3	Problem ist nur für den Moment gelöst
	Lehrer oder Freundinnen holen	2	Die können dann zwischen Ella und den Jungs vermitteln
	Mit den Jungs zu den Streitschichtern gehen	2	Vielleicht wird das Problem gelöst, oder ein Kompromiss gefunden
			Jungs könnten Gespräch ablehnen

12	Könnte widersprechen	3	Würde sich durchsetzen
			Müsste Angst haben verprügelt zu werden
	Einfach gehen	3	Zeigt damit Desinteresse und vielleicht lassen die Jungs sie in Ruhe, vielleicht aber auch nicht
	Lehrer, Freunde oder Eltern einweihen	2	Jungs kriegen Ärger und sie Schutz, müsste aber erst ihre Angst überwinden
13	Lehrer informieren	1	Jungs kriegen Ärger und Lehrer beschützt einen, wenn man in seiner Nähe ist
	Tun was verlangt wird	-	???
14	Eltern und Lehrer Bescheid sagen	2	Jungs dann einsehen müssen, das sie das nicht machen können
	Sich widersetzen	3	Die Jungs lernen, das man sich widersetzen kann
			Vielleicht kriegt man eine auf die Nase
	Eltern alleine ansprechen	2	Man seinen Frust loswird und die Eltern sich darum kümmern

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
Nr.38, Kl.7 Junge 13Jahre Geschw.= 0	„Aggressions- ablassung“ durch Mobbing, bringt nichts hat am Ende keiner was von	Familiäre, schuli- sche Probleme, wollen Wut ab- lassen und sich so besser zu fühlen	Nicht gut, wür- den bei Sicht aus anderer Perspektive vielleicht aufhö- ren	Tut nichts, das war dumm hätte es Freundinnen sagen können	Richtig schlecht	Hat Angst und schämt sich deswegen	3	Mies	Nichts tun, aber Ella raten zu den Streitschlichtern oder einem Leh- rer zu gehen	3
Nr.39, Kl.7 Junge 13Jahre Geschw.1 =8Jahre	Aufmüpfig, e- goistisch, bes- serwisserisch, VH=„scheiße“, legen immer noch einen drauf und stimmen sich zu	Schlechte Noten (wollen keine Nachhilfe) Cool sein Schadenfreude	Cool Unwohl „ist mir doch egal“ VH	Sollte mit jem. Reden und sich Freunde suchen mit denen sie die Jungs „fertig ma- chen“ kann	Benachteiligt Unwohl Scheiße Traurig „ihr Arschlö- cher“Gefühl	Angst, dass sie sie auslachen Peinlich	3	Benachteiligt, unwohl, schei- ße, traurig, „ihr Arschlö- cher“ Gefühl	„Petzen“ Und mit Lehrern zu einer Diskus- sionsrunde auf- rufen	2
Nr.40, Kl.6 Mädchen 12 Jahre Geschw.1 =15Jahre	Meinen sie sind die obercools- ten und die Größten, sind es aber nicht	Wollen auffallen und das jeder macht was sie sagen	Cool Lässig Angsteinflößend	Am Anfang moch- te sie noch was sagen, aber dann nicht mehr	Ausgenutzt Nicht respek- tiert Klein	Angst	2	Ausgenutzt	Mit der Ge- mobben reden und meine Hilfe anbieten	4
Nr.41, Kl.6 Mädchen 11Jahre Geschw.1 =13	Gemein und asozial	Neidisch auf Ella Finden sich cool	Cool und glau- ben sie wären etwas besseres	VH falsch, sollte es jem. Sagen	Bedrängt und unterle- gen	Angst das Jungs ihr etwas antun	2	Mies	Würde Ella hel- fen, wie ich nur kann	1
Nr.37, Kl.7 Mädchen 13Jahre	Machen sie blöde an, VH ist Mobbing das ist schlecht, denn	Wollen cool sein Sind eifersüchtig auf Ella Wollen eigene	Überlegen und stark, cool	Situation ist ihr unangenehm, versucht sich zu verteidigen, kann	Unwohl Situation unangenehm Erniedrigt,	Angst ausge- lacht zu werden, oder will Freun- de nicht mit	2	Klein und unbe- deutend Angst und trau- rig (Streber)	Freunde losschi- cken um Lehrer zu holen und selber hingehen	2

Geschw.2 =5;10J.	so machen sie Ella traurig	Schüchternheit überspielen		sich aber nicht richtig wehren, sollte sich mehr verteidigen, ich kann sie aber verstehen	traurig, das sie als Stre- ber bezeich- net wird	reinziehen			und fragen was los ist und schlichten	
Nr.35, Kl.7 Junge 13Jahre Geschw.1 =0	VH falsch, dis- kriminieren Ella	Schlecht in der Schule	Total cool	Still, um keine Schläge zu be- kommen	Wie Müll	Es ist ihr pein- lich	1	Keine Ahnung weil ich so et- was noch nie erlebt habe	Eingreifen und Ella helfen	1
Nr.36, Kl.7 Junge 13Jahre Geschw.= 0	VH nicht gut, weil sie Ella zwingen	Schlecht in der Schule	Total cool	Still, weil sie kei- ne Schläge will, ich würde weg- gehen	Benutzt dann weg- geworfen wie Müll	Weil es ihr pein- lich ist	2	Weiß ich nicht, kein Plan	Würde ihr helfen sich aus der Si- tuation zu be- freien	1
Zusam- menfas- sung	Aggressions- ablassung durch Mobbing, hat am Ende keiner was von, dis- kriminieren, zwingen VH= falsch, aufmüpfig, e- goistisch, bes- serwischerisch, scheiße, ge- mein, asozial, legen immer noch einen	Familiäre und schulische Prob- leme, wollen Wut ablassen um sich besser zu fühlen, wollen cool sein, eifersüchtig,, Schadenfreude, wollen keine Nachhilfe, wollen Aufmerksamkeit und das andere tun was sie sagen, überspielen eige- ne Schüchtern-	Nicht gut, wür- den bei Sicht aus anderer Perspektive aufhören, unwohl, „ist mir doch egal VH“, cool , überle- gen, angstein- flößend, stark, was besseres	Das sie nichts tut ist falsch, sollte sich wehren und Hilfe holen, Situ- ation ist ihr unan- genehm, versucht sich zu verteidigen, kann sich aber nicht richtig wehren , ich kann sie verstehen, ist still um keine Schläge zu be- kommen	Benachtei- ligt, unwohl, wie Müll, traurig, „ ihr Arschlöcher Gefühl“, ausgenutzt, nicht respek- tiert, bedrängt unterlegen, erniedrigt	Schämt sich, peinlich Angst vor den Jungs, Angst ausge- lacht zu werden, will keinen mit hineinziehen	15: 7	Weiß ich nicht, weil ich es noch nicht erlebt habe Klein unbedeu- tend, mies, traurig (Stre- ber), benachtei- ligt unwohl, „ihr Arschlöcher Gefühl“, aus- genutzt	Nichts, aber Ella raten zu den Streitschlichtern /oder Lehrer zu gehen „petzen“ und mit den Lehrern zu einer Diskussi- onsrunde aufru- fen, der ge- mobbtten Hilfe anbieten, Freunde zum Lehrer schicken und selber hin-	14: 7

	drauf und stimmen sich zu, halten sich für cool, sind es aber nicht, machen Ella traurig	heit								gehen und schlichten, eingreifen und Ella helfen sich aus der Situation zu befreien
--	--	------	--	--	--	--	--	--	--	---

Handlungsmöglichkeiten

35	Weglaufen	4	Sie keine Schläge bekommt
			Aber man kann nicht immer weglaufen
	Lehrer hinzuziehen	2	Er den Streit schlichtet
	Die Jungs verprügeln	6	Sie zu schwach ist

36	Sie verkloppen	6	Sie zu schwach ist und das keine Lösung ist
	Weglaufen	4	Sie es dann immer wieder machen
	Zu den Streitschlichtern gehen	1	Sie es dann nicht mehr machen

37	Weglaufen	5	Weg von den Jungs
			Löst das Problem nicht
	Es Eltern, Lehrern, Freunden berichten	2	So muss sie nicht alleine mit den Jungs und den Problemen klarkommen, andere Können helfen
	Könnte Jungs beschimpfen	6	die Jungs würden noch wütender werden und Ella erst recht nicht in Ruhe lassen

38	Es einem Lehrer sagen	3	Das hilft und sie wird in der Schule nicht mehr gemobbt
			Aber wahrscheinlich auf dem Weg nach Hause
	Schule wechseln	5	Sie dann von denen weg ist
			Muss sich neue Freunde suchen und vielleicht sind da auch Mobber
	Es dem Rektor sagen	4	Die Mobber dann unter Garantie aufhören
			Aber dann richtig wütend auf sie wären

39	Es den Freunden erzählen	1	Sie mehr Selbstvertrauen erhält
	--		

40	Zum Lehrer gehen	4	Der Ella vielleicht hilft
	Es ihren Eltern sagen	2	Sprechen mit dem Lehrer und könnten dann Lösung finden
	Den Jungs die Meinung sagen	5	Die Jungs dann ihre Meinung wissen Jungs würden sie nur verspotten und es würde nie aufhören

41	Ihren Freundinnen etwas erzählen	2	Kann Angst mit anderen teilen und etwas unternehmen dagegen Die Jungs tun ihr was
	Es dem Lehrer sagen	3	Kann Angst teilen und etwas unternehmen Jungs tun ihr was
	--		

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
Nr.19 Kl.5 Junge 11 J. Geschw.1 =9 J.	VH ist respektlos, sollte man nicht machen	Weil sie größer sind, möchten keine Tafel säubern und H.A. machen	Cool, lässig, sind mehrere	VH ist schlecht, weil sie nichts sagt. Ich würde einfach weglaufen	Erniedrigt, weil sie die H.A. von den anderen machen muss	Weil es ihr peinlich ist	3	Erniedrigt, würde Mathe nicht machen	Würde sie beschützen und Lehrer holen	2
Nr.20 Kl.5 J. 11 J. Geschw.1= 4 J.	Verhalten sich schlecht, weil sie Ella hänseln	Sind überlegen und vielleicht nicht so gut in Mathe	Überlegen	Sagt nichts, ich wäre einfach weggegangen	Ella ist sauer Und hat Angst wegen Mathe	Denkt das die anderen sie beim Mathelehrer verpetzen könnten	3	Erniedrigt und würde mich vor Mathe fürchten	Lehrer Bescheid sagen und das er auf die vier Jungs besonders achten soll	4
Nr.21 Kl.5 Mädchen 10 J. Geschw=0	Nutzen Ella aus, beleidigen sie, das ist nicht richtig	Sind schlecht in der Schule	Mächtig	Viel zu schüchtern, sollte sagen was sie denkt, mit Eltern und Lehrer sprechen	Beleidigt, ausgenutzt	Hat Angst	1	Kann ich mir nicht vorstellen	Dazwischen gehen	2
Nr.22 Kl.5 Mädchen 11J. Geschw.1= 13J.	Nutzen Ella aus, weil sie nicht so gut in der Schule sind	Verhalten sich so , weil sie nicht gut in der Schule sind	Groß und stark	Könnte wegrennen oder jem. Holen	Nicht gut	Hat Angst verprügelt zu werden	3	Kann ich mir nicht vorstellen	Würde mich einmischen	2
Nr.23 Kl.5 Junge 11J. Geschw.1= 7J.	VH der Jungs finde ich doof	Denken sie sind cool	Finden sich cool	Eingeschüchtert	Schlecht, weil vier gegen eine	Angst vor den Jungs	2	Sehr ängstlich	Lehrer holen	1

Nr.24 Kl.5 Junge 11J. Geschw.1= 8J.	So darf man sich nicht verhalten, sind fies und erpressen darf man auch nicht	Neidisch auf gute Noten von Ella	Spöttisch Cool Angeberisch	Verhält sich geschockt, das zerstört Selbstvertrauen	Geschockt und gezwungen	Will es geheim halten aus Angst vor Strafe der Jungs	3	Sehr ängstlich, weil Jungs mehr Kraft haben	Mich raushalten um nicht auch bestraft zu werden	2
Nr.25 Kl.5 Junge 11J Geschw.1= 13J.	Anfangs normal, später werden sie fies	Stress zu Hause wegen schlechter Noten	Fühlen sich wie die Macher die alles richtig machen	VH richtig versucht die Jungs loszuwerden	Nicht gut, traurig und wütend	Weil die Jungs vielleicht gesagt haben, das sie nichts sagen darf	3	Sehr unwohl	Fragen was los sei, vielleicht dazwischen gehen	3
Zusammenfassung	⇒ So darf man sich nicht verhalten , das ist respektlos, doof, fies ⇒ Hänkeln, erpressen und beleidigen	=>Jungs sind nicht gut in der Schule, => fühlen sich überlegen, cool, groß =>sind Neidisch, =>keine Lust auf H.A./Tafel =>1xStress zu Hause wegen schlechter Noten	=>cool =>lässig =>überzahl =>überlegen, mächtig, groß, stark =>angeberisch, sind die Macher die alles richtig machen	=>schüchtern sein und nichts sagen ist schlecht => würde weggehen => würde mir Hilfe holen =>richtig ist, das sie versucht die Jungs loszuwerden	=>erniedrigt, ist beleidigt worden, gezwungen, ausgenutzt =>hat Angst vor Mathe =>geschockt =>sauer, wütend	=>Angst vor Strafe der Jungs => Angst vor Strafe des Mathelehrers	2.6	=>sehr ängstlich =>erniedrigt =>sehr unwohl =>würde Mathe nicht machen1x =>2xkann ich mir nicht vorstellen	=>3xLehrer holen =>4xdazwischen gehen und helfen =>raushalten um nicht auch Ärger zu kriegen1x	4.9

Handlungsmöglichkeiten (Frage neun)

19	Weglaufen	4	Ist schneller, weil sie kleiner ist
	Freundinnen holen	3	Zusammen stärker
	Um Hilfe schreien	1	Könnte jemand hören

20	Weglaufen	5	
			Die Jungs könnten sie aufhalten und schlagen
	Auf die Jungs hören	5	Weil der Mathelehrer sie erwischen könnte und sie dann ärger kriegt
	--		

21	Mit den Eltern reden	1	Weil sie mit den Eltern der Jungs Kontakt aufnehmen können
	Mit Lehrer reden	1	Weil er mit Eltern der Jungs reden könnte

22	Lehrer Bescheid sagen	3	Vielleicht hören die Jungs auf
			Sie hätte immer noch Angst vor den Jungs
	Mit Eltern reden	2	Eltern könnten mit den Eltern der Jungs reden
	Es ihren Freundinnen sagen	2	Könnten sich vor die Jungs stellen und sagen das das doof ist
			Man weiß nicht, wie Jungs darauf reagieren

23	Weglaufen	1	Würde mich nicht ärgern lassen
			Werde später wieder geärgert
	Lehrer oder Freunden alles sagen	1	Weil die dann alles wissen
			?

24	Wegrennen	3	Ich könnte entkommen
			Könnte verfolgt werden
	Nicht hinhören	1	Man sich nicht so betroffen fühlt
			Die Jungs könnten das merken
	--		

25	Klassenlehrer Bescheid sagen	2	Er würde das Problem lösen
			Aber Jungs ärgern weiter
	Einfach nicht tun, was sie sagen	4	Würde sich nicht schikanieren lassen
			Ärger wird sie trotzdem nicht los

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
Nr.44, Kl.5 Junge Geschw.1 =9J.	Befehlen anderen ihre Sachen zu machen und das ist gemein	Weil sie zu doof sind ihre Sachen selber zu machen	Fühlen sich wie die Könige und Ella muss ihre Sachen machen	Hat viel zu wenig gesagt, wenn man was klären will muss man vernünftig mit den anderen sprechen	Missbraucht	Hat Angst das sie ausgelacht wird	3	Benutzt	Ich würde Zeuge sein	3
Nr.42,Kl.5 Junge 11 J. Geschw.1 =4J.	Bedrohen und beleidigen sie	Schlechte Noten, Hass auf Ella	Cool Überlegen	Wehrt sich nicht, weil sie Angst vor den Jungs hat	Bedroht	Will keinen Ärger riskieren, hat Angst ausgelacht zu werden	3	Unterlegen Bedroht	Würde es dem Lehrer melden	3
Nr.34, Kl.5 Mädchen 11Jahre Geschw.= 0	Hänseln Ella und nutzen sie aus	Schlecht in der Schule	Stark, weil sie mehr als Ella sind	VH doof weil sie keinem etwas sagt, sonst könnte man die Sache viel schneller lösen	Schwach, traurig, weil sie nur eine Person ist	Angst das die Jungs das erfahren	1	Traurig, weil ich alleine wäre	Lehrer holen	3
Nr.33, Kl.5 Mädchen 11Jahre Geschw.1 =13J.	VH doof, ärgern Ella und fühlen sich cool dabei	Schlechte Noten und Angst das die Eltern davon erfahren	Überlegen und in der Überzahl	Wehrt sich nicht, erzählt ihre Probleme nicht	Schlecht Traurig	Hat Angst das die Jungs davon erfahren	2	Traurig und unterlegen	Ich würde mit den Beteiligten zu den Streitschlichtern gehen	1
Nr.43, Kl.5 Junge 11Jahre Geschw.1 =7J.	Doof, gemein und ganz schön fies	Schlechte Noten, Hass auf Ella	Cool, überlegen	VH falsch hätte Freundinnen davon erzählen sollen	Doof, weil sie in die Enge getrieben worden ist	Hat Angst vor den Jungs	3	Ziemlich mies	Lehrer informieren	4

Nr.48, KI.5 Junge 11Jahre Geschw.1 =8J.	Nicht gut, sie wissen genau, das sie zu viert stärker sind als Ella alleine	Neidisch auf Ellas gute Noten	Stark Arrogant Cool	Schüchtern undgekränkt, wäre sie mutiger könnte sie sich wehren, könnte zu Lehrer gehen	Schlecht	Eingeschüchert hat Angst verprügelt zu werden	4	Ganz schlecht, ängstlich	Würde versuchen den Streit zu schlichten	2
Nr.45, KI.5 Junge 11Jahre Geschw.1 =13J.	Fies, ungerecht, erniedrigen Ella	Stress wegen schlechter Noten Getrennte Eltern (Boss), die anderen Gruppenzwang	Groß im Sinne von „Ich bin der Beste“	VH nicht richtig, hätte sagen müssen, das sie das nicht will	Sehr schlecht, wie der letzte Dreck behandelt	Angst	3	Unterlegen, hilflos	Lehrer informieren und Beteiligte fragen, ob sie mit zum Lehrer kommen	3
	=>befehlen ,bedrohen und nutzen aus =>beleidigen , hänseln, ärgern =>das ist doof, gemein, fies Ungerecht Erniedrigend =>finden sich cool, stärke der Überzahl	Haben schlechte Noten und deshalb Hass und Neid auf Ella Angst vor ihren Eltern wegen der Noten, Stress wg. der Noten (Boss)getrennte Eltern, Anderen Gruppenzwang	Überlegen Stark, arrogant, cool, überheblich	Wehrt sich nicht, hat Angst, schüchtern gekränkt, hätte mutiger sein müssen, sich wehren oder Lehrer und Freunde informieren	Schlecht, missbraucht, bedroht, schwach, traurig, Unterzahl/unterlegen	Angst ausgelacht zu werden, Angst vor Jungs	2.7	Unterlegen, bedroht, traurig, ängstlich, hilflos, benutzt, mies, ängstlich	Lehrer informieren In die Situation gehen, versuchen zu schlichten z.B. mit allen zu den Streitschlichtern gehen	2.7

Handlungsmöglichkeiten (Frage neun)

33	Zu einem Streitschlichter gehen	2	Der Streit vielleicht geschlichtet werden kann
			Die Jungs könnten sie aber weiter ärgern
	Die Eltern von den Jungs anrufen	1	Die Eltern die Jungs zu Rede stellen
			Die Jungs können Ella weiter anmachen
	Dem Lehrer davon erzählen	3	
			Der Lehrer kann sich vielleicht nicht in die Situation hineinversetzen

34	Ihren Eltern von ihren Problemen erzählen	1	Weil sie dann die Jungs anrufen könnten
	Sofort dem Lehrer Bescheid sagen	1	Der ganz genau auf die Jungs achten kann
	Auch mal was zu den Jungs sagen und sagen, wie sie sich fühlt	3	Die Jungs vielleicht Mitleid haben oder sehen das auch Ella stark ist.

42	Die Jungs anschreien und vielleicht schlagen	3	
			Die Jungs dann wütend werden
	Wegrennen	3	
			Die Jungs sie vielleicht unsanft aufhalten würden

43	Wegrennen	3	Man hat sich für den Moment der Gefahr entzogen
			Beim nächsten Mal werden die Jungs ihr härter zusetzen
	So bleiben	4	Man handelt sich keinen Ärger ein
			Man wird angeschnauzt

44	Lehrer holen	3	Sie dem Lehrer alles erzählen kann
			Der Lehrer glaubt nicht immer dem ersten
	Weglaufen	3	Sie muss sich das nicht länger anhören
			Wir d vielleicht verfolgt und weiter geärgert
	Freunde holen	2	Sie immer für einen da sind
			man findet sie nicht immer

45	Lehrer Bescheid sagen	2	Schutz durch Lehrer
			Trotzdem noch Ärger mit den Jungs
	--		
48	Sie könnte sich wehren	3	Sie dann vielleicht nicht so angemotzt wird
			Das sie vielleicht verprügelt wird
	--		
	--		

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
Nr.3 Kl.5 Junge 11J. Geschw. 1= 8 J.	VH nicht gut	Weil sie nichts können und abschreiben müssen	Unsicher	Unternimmt nichts, müsste Lehrer holen	Nicht gut	Hat Angst und will keinen Ärger mit den Jungs haben	3	Komisch fühlen, unsicher, würde aber Lehrer Bescheid sagen	Würde sofort Bescheid sagen	2
Nr.4, Kl.5, Junge, 11 J. Geschw. 1= 6J.	VH falsch, beschimpf en, soll abschreibe n lassen	Weil sie selber so schlau sein wollen und nicht gut in Mathe sind	Nicht gut, weil sie Ella eigentlich mögen, dies aber nicht zeigen wollen	Bleibt cool, das finde ich gut, geht nicht mehr darauf ein und irgendwann wird es den Jungs zu langweilig	Nicht so gut, weil sie beschimpft wird	Hat Angst verhauen zu werden	3	Nicht gut, weil die Jungs immer nerven	Einen Lehrer holen	5
Nr.5, Kl. 5, Junge 11 J., Geschw. =0	VH doof, weil sich so etwas nicht gehört, zwingen Ella	Sehr neidisch, weil Ella bessere Noten hat, hänseln Ella	Fühlen sich wie Kings und reden bestimmen- der	Schreckt zurück will nichts Falsches sagen	Nervös, hat Angst vor den Jungs	Ein- Geschüchtert	3	Ich würde es der Lehrerin sagen	Lehrer Bescheid sagen	2
Nr.6, Kl.5, Junge, 11 J., Geschw.1= 8J.	Erpressen Nicht o.k. Sollen sich um ihren eigenen Kram (Mathe) kümmern und nicht	Finden Erpressung cool, Keine Mathegenies	Stark und toll finden Erpressung cool	Lügt Freundinnen an das ist blöd Soll sich Hilfe bei Eltern oder Freunden holen	Erlebt Albtraum, Hilflos	Angst das Jungs ihr etwas antun	2	Mulmig, würde jemanden das erzählen, die helfen (Eltern, Lehrer) das beruhigt	--	2

	andere mit reinziehen									
Nr.16 Kl.5 Mädchen 11 J. Geschw.1=8J.	Ärgern Kleinere um anzugeben , es ist doof sich über andere lustig zu machen	Wollen angeben und gute Noten haben	Groß und toll, weil Ella Angst hat	Hätte mich so ähnlich benommen, aber Freundinnen eingeweiht, da gemeinsam stärker	Doof Angst verprügelt zu werden	Weil es ihr peinlich ist nicht reagiert zu haben	4	Deprimiert Angst vor Kloppe	Pausenaufsicht holen	3
Nr.17 Kl.5 Mädchen 11 J. Geschw.1=8J.	Blöd das Jungs abschreiben und unter Druck setzen	Wollen bessere Noten haben	Gut weil sie abschreiben können Ängstlich erwischt zu werden Cool weil sie größer sind als Ella	Ella hätte sich Hilfe von Lehrern oder Freunden holen sollen	Ängstlich, weil Fehler in Mathe bedeuten würden	Angst das die Freundinnen das verraten und sie dann die Schuld bekommt	3	Ängstlich vor Aktionen der Jungs	Hätte versucht den Streit zu regeln, ohne das es noch mehr Streit gibt	2
Nr.18 Kl.5 Junge 11 J. Geschw.1=13 J.	Erpressung nicht gut, setzen sie unter Druck, drohen Strafe an	Mögen Ella nicht, hassen sie wegen besserer Noten, Jungs sind zu faul H.A. selber zu machen	Groß, stark mächtig	Hört sich alles an und wird ängstlich. Verhält sich richtig und sagt nicht, dass sie vielleicht zur Direktorin gehen will.	Klein, Niedergemacht, Ängstlich	Hat Angst das die Freundinnen es weitersagen und sie dann von den Jungs verprügelt wird	3	Ängstlich, denken, das ich jetzt immer so genannt werde, Klein , Hilflos	Ella fragen was los ist, ihr Hilfe anbieten	3

Zusammenfassung	5x Erpressung, VH ist doof, falsch, nicht gut, blöd Inneres Modell der Situation vorhanden (eine Erpressung und das ist falsch)	Können kein Mathe (7x) Wollen besser sein, neidisch, angeben, Erpr. Cool, angeben, hassen Ella, sind faul	Groß, stark, mächtig, cool, toll, wie Kings unsicher Nicht gut, weil sie Ella mögen Gut=ab-schreiben Ängstlich=er-wischt zu werden	Bleibt cool, geht nicht mehr darauf ein, Jungs wird es zu langweilig, Unternimmt nichts, Schreckt zurück, 5x soll sich Hilfe holen, Lügt Freundinnen an = blöd, ängstlich, 3x VH selber wohl ähnlich	Nicht gut, nervös, ängstlich, hilflos, klein, niedergemacht	Angst vor Rache (5x), will keinen Ärger, eingeschüchtert, peinlich nicht reagiert zu haben	= 3	ängstlich, klein hilflos deprimiert mulmig, komisches Gefühl unsicher, nicht gut, aber 3x erzählen	1x keine Angaben, 4x Lehrer holen, Ella fragen was los ist, Hilfe anbieten 1x Eingreifen, Streit regeln ohne das es mehr Streit gibt	2,3 aber ein Aus-reißer = 5
-----------------	---	---	--	--	---	--	-----	--	--	-----------------------------

Handlungsmöglichkeiten (Frage neun)

3	Bescheid sagen	1	Dann wie man in Ruhe gelassen
			Aber die Jungs sind dann sauer
	--		
	--		

4	Umdrehen und weggehen	3	--
			Sie werden vielleicht hinterher gehen
	Sie nicht beachten	2	--
			Sie werden böse
	Lehrer holen	1	Sache wird geklärt
			Jungs werden ausrasten????
5	Lehrer Bescheid sagen	2	Vorteil: Jungs kriegen ärger und lassen in Ruhe
			Keine
	Den Jungs aus dem Weg gehen	4	
			Jungs könnten hinterher kommen
	Den Wunsch der Jungs befolgen		
			Dann muss sie das immer wieder machen
6	Den Eltern erzählen	1	Eltern wissen bestimmt Lösung
	Freundinnen davon erzählen	5	
			Können nicht viel gegen die Jungs ausrichten
	Lehrer erzählen	2	Weil sie den Jungs auf die Schliche kommen können

16	Lehrer sagen	3	
			J. könnten Ella nach Schule verkloppen
	Auf sie losgehen	3	
			Jungs sind bestimmt stärker
	Wegrennen	4	
			Jungs rennen hinterher

17	Lehrer ansprechen	2	Lehrkraft schimpft
			Aber Jungs rächen sich
	Mit den Jungs reden und selber den Streit klären	1	Man tut selber was
			Vielleicht reagieren die Jungs nicht

18	Lehrer erzählen	4	Würde Probleme loswerden (erzählen)
			Rache der Jungs (verhauen)
	Wegrennen und sich ganz lange verstecken vor den Jungs	4	
			Jungs finden sie irgendwann und nutzen sie dann noch mehr aus

Nr.	Frage 1.	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
Nr.26. Kl.6 Junge 11Jahre Geschw= 0	Haben sie als Streber bezeichnet und waren gemein	Wollten, das sie die Mathearbeit gut und schnell schreibt, damit sie abschreiben können	Überlegen, weil sie in der Überzahl sind	Konnte fast gar nichts sagen, hatte Angst, wurde gemobbt	Traurig, Angst	Weil sie schüchtern und Ängstlich ist	3	Sehr verängstigt, weil die Jungs mehr sind	Lehrer Bescheid sagen	4
Nr.27 Kl.6 Junge 11Jahre Geschw1 =13J.	Haben Ella gemobbt, VH nicht gut, weil sie zu faul sind H.A. selber zu machen	Sind faul, halten sich für die besten, verstehen nichts im Unterricht	Groß, stark, mächtig	Hört sich alles an, wird eingeschüchtert, VH nicht gut, weil sie etwas dagegen unternehmen sollte	Machtlos und eingeschüchtert	Hat Angst verhaun zu werden	4	Eingeschüchtert, klein und machtlos	Würde Ella ansprechen und zu Hause mit ihr darüber reden	2
Nr.28 Kl.6 Junge 11Jahre Geschw1 =7J.	VH doof, würde mich nicht so verhalten, sind ja nur neidisch	Weil Ella bessere Noten hat	Fühlen sich nicht sehr gut	Ella verhält sich gut würde es auch so machen	Nicht gut, weil sie beschimpft wird	Angst vor Strafe	4	Nicht gut weil ich beschimpft werde	Lehrer holen	5
Nr.29 Kl.6 Junge 11Jahre Geschw1 =8J.	Bestechen das Mädchen um selbst eine gute Note zu bekommen, nicht o.k.	Weil sie zu faul sind selber zu lernen	Besser, stärker, vielleicht auch unwohl	Sehr schüchtern, hätte zum Lehrer gehen müssen	Nicht gut	Weil die Jungs ihr gedroht haben	3	Nicht gut	Jemandem Bescheid sagen	3
Nr.30 Kl.6 Junge 11Jahre Geschw1	Erpressen Ella, finde das echt fies, sind selber schlecht in Mathe und	Ihnen ist langweilig, sind schlecht in Mathe und wollen cool sein	Total toll und cool bei dieser idiotischen Aktion	Sagt niemandem was finde das dumm	Mulmig und schlecht	Hat Angst vor den Jungs	3	Eingeschüchtert	Ella fragen was passiert ist und die Lehrer informieren	3

=8J.	müssen deshalb jem. Erpressen=echt blöd									
Nr.31 Kl.6 Mädchen Geschw.1 =8J.	VH der Jungs ist feige, wenn sie schon ärgern wollen sollen sie sich jemanden suchen der sich wehren kann	Einfach aus Spaß Weil sie schlechte Noten haben	Cool und total toll(nur weil sie ein wehrloses Mädchen geärgert haben	Hat sehr viel Respekt vor den Jungs und sich deshalb nicht getraut sich zu verteidigen	Mies, sie kann aber ja nichts dafür , dass sie gut in der Schule ist	Hat Angst das Freundinnen sie auslassen	2	Klein wie eine Ameise und so zertrampelt werden könnte	?	2
Nr.0, Kl.6 Mädchen Geschw1 =9J.	Tun erst so als finden sie sie toll und sind dann gemein zu ihr, das ist nicht fair	Neidisch und wollen bessere Noten	Cool, aber sicher auch etwas ängstlich	Tut als wäre nichts, sollte etwas dazu sagen	Schlecht, hat Angst etwas falsch zu machen	Angst vor Jungs	3	Angst, hätte aber etwas unternommen	Würde mit Ella sprechen zu ihr halten oder zum Lehrer gehen	2

Handlungsmöglichkeiten

26	Lehrer holen	1	Die Jungs dann aufhören und es nie wieder machen
	Die Mathearbeit schreiben	6	Weil die Jungs sie dann immer wieder ansprechen und sie sie immer mehr zwingen Arbeiten zu schreiben
	Kann ihre Freundinnen bitten ihr zu helfen	4	Können helfen Ella zu verteidigen

27	Zur Lehrerin gehen	4	Sie dann einen Ansprechpartner hat
	Freundinnen davon erzählen	1	Weil ihre Angst dann vielleicht etwas weniger wird
	Mit den Eltern sprechen	3	Weil sie ihren Frust raus lassen kann

28	Weggehen	2	Kann zu ihren Freundinnen gehen
			Die rennen hinterher
	Einen Lehrer holen	1	Lehrer bestraft die Jungs
			Ella könnte nach der Schule verhauen werden
	--		
29	Zum Lehrer gehen	1	Die das regeln können
	Widersprechen	2	Weil die dann eingeschüchtert werden

30	Lehrer oder Eltern informieren	1	Weil diese Leute dann eine Lösung
	Die Eltern der Jungs informieren	4	Wer weiß, was die sagen würden?
	Den Freunden alles sagen	3	Weil die vielleicht eine Idee haben

31	Die Jungs verprügeln	5	Die Jungs sind stärker
	Der Lehrerin alles erzählen	5	Die Jungs sie verprügeln
	Ihren Freundinnen alles erzählen	3	Sie das weiter erzählen könnten

0	Hätte etwas sagen können	3	Sie sich dann mutiger fühlt
			Aber Jungs würden widersprechen
	Weggehen und nicht reagieren	2	Sie dann die Jungs ignoriert
			Die Jungs ihr wahrscheinlich hinterher gehen
	Die Jungs nicht abschreiben lassen	2	Sie dann kein Ärger vom Lehrer bekommt
			Die Jungs vielleicht etwas schlimmes mit ihr machen

Nr.	Frage 1.,	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage 6	7	Frage 8	Frage 10	11
H, 44 J.	Prollig, führen sich wie Kings auf	Evtl. zu Hause immer eine drauf und es nicht anders kennen, oder weil sie angestaute Aggressionen loswerden wollen	Gut, üben Macht aus, fühlen sich dabei stark	Gibt erst Widerworte, wird dann untergebuttert und mag nichts mehr sagen	Eingeschüchtert und alleine gelassen, weil keiner zu Hilfe kommt	Angst vor den Jungs und vielleicht Enttäuschung das die Mädchen ihr nicht zur Hilfe gekommen sind	3	Nicht gut, da alleine und keine Beweise gegen die Jungs	Hingehen und fragen, ob die Jungs Probleme haben, meist sagen die dann nein und hauen ab und Ella hat erstmal Ruhe	3
E, 36 J.	Dumm, arrogant, grobklotzig, Egoisten, ohne Gewissen und Rückhalt, so dürfen Menschen nicht miteinander umgehen, Groß vs. Klein ist immer Mist	Stark, weil sie älter und größer. Oft sind Kinder die unwissend und dumm sind so, schreien nach Aufmerksamkeit und Liebe	Überlegen, stark	Hat am Anfang versucht gegenzuhalten, ist dann aber eingebrochen, bekam Angst und konnte nicht reagieren, hätte weggehen sollen	Ängstlich, unsicher, unterdrückt	Hat Angst, wenn das raus kommt wird alles noch viel schlimmer, denkt das ihr keiner helfen kann	4	Genau wie Ella Große Angst, würde nicht versuchen dagegen anzukommen, aber nach her Hilfe holen, Lehrer,	sofort hinlaufen, „Schützenhilfe“ eine Person soll Lehrer holen, Ella als Gruppe in die Mitte nehmen und weggehen	4
G, 40 J.	Unreif, handeln ohne zu überlegen, fühlen sich stark in der Gemeinschaft, M. will von den anderen bewundert werden	Zu Hause keine Aufmerksamkeit, fühlen sich unverstanden und finden sich in der Gruppe anerkannt	Stark aber nur in der Gemeinschaft, alleine fühlen sie sich evtl. schlecht	Nach außen wirkt sie stark und überlegen, bleibt ruhig und aufrecht gut um Jungs die Angst nicht zu zeigen, damit sie nicht wissen, wie Ella reagiert	Schlecht, schwach und hilflos	Hat Angst und muss überlegen, wie sie mit der Sache umgehen soll, will Freundinnen nicht mit reinziehen	3	Schlecht, hilflos und Angst	Dazu kommen, sie unterstützen und ihr raten zu den Lehrern zu gehen, hätte aber auch Angst	5

D 39 J.	VH ist doof, pubertär, nur stark in der Gruppe , alleine bestimmt ziemlich kleinlaut	Jungs voller Minderwertigkeitskomplexe, müssen „kleines“ Mädchen erpressen um Mathearbeit zu schaffen	Groß und wichtig,	erst selbstsicher, dann durch Erpressung unsicher, verschließt sich, schade, aber Situation erfordert sehr viel Mut und Selbstvertrauen, oder aber das Wissen, das jemand hinter einem steht und hilft	Allein, weiß das VH der Jungs nicht i.O. aber ist nicht groß und strak genug dem etwas entgegen zu setzen	Verstehe ich auch nicht, Mädchen zeigen ja Interesse, vielleicht nicht genug Vertrauen	5	Genauso hilflos wie Ella	Mehrere Schüler aus meiner Klasse holen, zusammen hingehen, fragen, zuhören, klären, wenn das nicht hilft Lehrer holen	4
F, 44 J.	M. sucht bei den beiden anderen immer Bestätigung, sucht sich „kleineres“ Opfer, die beiden anderen wagen nicht zu widersprechen.	M. wird evtl. zu Hause oder wo anders genauso behandelt, versucht Macht auszuüben	M. stark, bei den anderen glaube ich das nicht, stehen meistens still daneben, und bestätigen M. nur weil sie dazu gehören wollen	Steht still da ist kleiner und alleine. Hat Angst, evtl. später mit jemanden reden, evtl. unglücklich über gute Leistungen in der Schule	Angst	Aus Angst	6	Sehr schlecht, würde mich klein fühlen und hätte Angst	Mich auf Ellas Seite stellen, damit sie nicht alleine ist und versuchen durch reden die Sache zu beenden	6
J, 38 J.	Wollen cool sein, pubertär, M. möchte seine Stärke demonstrieren, die anderen sind	Pubertät, Wichtiguerei, Unsicherheit, Überlegenheit zeigen, Probleme mit Eltern, Stress	Überlegen, mächtig	Hat richtig gehandelt, da alles andere in der Situation zu gefährlich gewesen wäre,	Hat Angst, fühlt sich als Verliererin	Hat sich mit Situation abgefunden, empfindet es als normal H.A. für andere zu	3	Ähnlich wie Ella , würde aber mit bester Freundin sprechen, wäre sauer auf mich nicht schlagfertig gewesen zu sein	Mich dazu stellen, mir das Gespräch anhören und später Ella motivieren	2

	unsicher und machen das Spiel mit	abbauen		hat nicht den Mut „Nein“ zu sagen, das ist aber in dem Alter auch vielleicht zu viel verlangt		machen			etwas zu tun, vielleicht mit meiner Hilfe	
A, 43 J.	J. fühlen sich stark, weil größer und mehr, nutzen Gelegenheit aus, weil Ella alleine ist	Neidisch und gönnen Ella die Anerkennung nicht., wollen durch die Erpressung auch besser dastehen, eigentlich wollen sie Anerkennung	Mächtig, glauben so alles erreichen zu können	Eingeschüchtert, wehrt sich nicht, sollte besser laut sagen, das die Jungs sie in Ruhe lassen sollen und weg gehen	Angst, hilflos, allein	Angst vor Jungs, hilflos	2	Unwohl, überfordert, würde mich aber wehren	Dazu gehen, Ella da weg holen, den Jungs sagen, das sie aufhören sollen	2

Handlungsmöglichkeiten (Frage neun)

H	Verbal wehren, also Jungs mit Worten klein machen	3	Die Jungs damit nicht rechnen und sich dann erstmal zurück ziehen
			Sie sich was anderes zum Ärgern überlegen würden
	Umdrehen und weggehen	3	Die Reaktion von den Jungs nicht erwartet wird
			Sie vielleicht hinterherlaufen und weiter ärgern
	Hilfe beim Lehrer suchen	3	Die Jungs bekommen ärger
			Sie beim nächsten mal vielleicht handgreiflich werden

	Mit dem Mathelehrer sprechen und entweder mit Absicht Arbeit falsch schreiben, oder Mathelehrer kann Jungs beim Abschreiben erwischen		Jungs bekommen schlechte Note, und würden sich überlegen ob sie Ella nochmal bedrängen
			Jungs könnten sich rächen

E	Einfach weitergehen	2	Jungs haben dann weniger Möglichkeiten auf sie einzugehen
			Kann sein, das sich die Jungs dann angespornt fühlen
E	Durch lautes Rufen andere aufmerksam machen	1	Die Jungs es dann nicht weiter versuchen
	Sich knallhart wehren	5	dazu müsste man sehr selbstbewusst sein, und wenn sie das wäre, wäre diese Situation gar nicht erst entstanden

G	Umdrehen und weggehen	3	Jungs könnten hinterher kommen und sie verhauen
	Zu Lehrer oder Eltern gehen	2	Sie Hilfe von Erwachsenen braucht, die mehr Lebenserfahrung haben und einen besseren Überblick
	--		

F	Zuschlagen	6	
			Es das Problem nicht löst
	Reden	4	Man Zeit gewinnt und man ihn vielleicht doch noch erreicht
	--		

D	Nicht beachten und weggehen	4	Vielleicht sind Jungs völlig perplex so stehen gelassen zu werden und trollen sich
			Vielleicht lassen sie aber auch nicht locker
	Mit Freunden und Mitschülern Strategie entwickeln	2	Gemeinsam sind wir stark
	Klassenlehrer oder Vertrauenslehrer ansprechen	3	Jungs würden doch eher „zu machen“, wenn sie von Lehrer angesprochen werden, und Rachegefühle werden geweckt

A	Umdrehen und weggehen	2	Sie sich auf keine Diskussionen einlässt
			Jungs könnten ihr den Weg versperren
	Laut und deutlich nein sagen	1	Jungs merken das Ella sich das nicht gefallen lässt
			Vielleicht reagieren die Jungs nicht
	Könnte andere um Hilfe bitten	2	Sie dann nicht mehr alleine ist und die Jungs evtl., aufhören
			Vielleicht hilft keiner

J	Sich an Lehrer wenden	2	Die Sache in der Klasse gut besprochen werden könnte und vielleicht auch andere Kinder das Problem haben
	Mit den Eltern sprechen	2	Sie sich mit den Eltern der Jungs Auseinandersetzen können
	Eltern direkt mit Jungs sprechen lassen, als letzte Chance für die Jungs	1	

Instruktionen für die Gruppen

(paraphrasieren)

- Es gibt kein richtig oder falsch
- Mich interessiert was ihr denkt, denn ihr seid die „Schulhofexperten“.
- Ich möchte herausfinden, wie ihr die Situation seht und versteht.
- Wenn ihr Fragen habt, könnt ihr die jederzeit stellen.
- Schreibt bitte so, dass ich es verstehen kann.
- Im ersten Teil geht es darum, wie ihr den Film seht, was war für euch wichtig, wie schätzt ihr die Situation ein, was passiert da eigentlich...
- Im zweiten Teil, ab Frage neun, möchte ich gerne von euch wissen, was man alles tun kann in Ellas Situation. Welche Möglichkeiten hat man, um mit so einer Situation umzugehen?
- Beispiel: Wenn das Problem ist: Ich habe Hunger, dann

3.) Ich könnte Kuchen essen sehr gut gar nicht
geeignet geeignet

Weil,... nach dem Kuchen bin ich zwar
satt,

Und es war lecker, aber ich habe keine

Vitamine bekommen und auf Dauer
werde ich davon dick. => ist also nur
mäßig geeignet

(Vorteil / Nachteil)

Tabellen über die Auszählungen der Kategorien der Fragen des Fragebogens

Auswertung der Frage 1

„Bitte beschreibe das Verhalten der Jungs und Deine Meinung dazu.“

(Tabelle zeigt nur die Vormessung)

Kategorien	EG1	EG2	KG
<i>VH ist nicht gut; schlecht</i>	6	6	7
<i>Bedrohen, erpressen</i>	1	1	5
<i>Nutzen Ella aus</i>	4	2	0
<i>Mobbing</i>	1	0	0
<i>Angeberisch, wichtigtuerisch,</i>	2	0	1
<i>Macht ausspielen, weil sie größer und stärker sind</i>	0	0	1
<i>Wollen verdecken, dass sie nicht gut in der Schule sind</i>	1	1	2
<i>Verhalten ist letztendlich sinnlos, da sie sich selbst damit Schaden</i>	3	0	0
<i>Beleidigen, erniedrigen, ärgern</i>	3	3	2
<i>Aggressionen ablassen um sich besser zu fühlen</i>	1	0	0

(Tabelle zeigt alle Messungen in etwas undifferenzierter Form (Ursprungstabelle). Diese Tabelle ist in der Diplomarbeit nicht verwandt worden, und wird hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt.)

Kategorien	EG1v.	EG1n	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
<i>VH ist nicht gut; schlecht</i>	7	6	5	5	6	6	3
<i>Bedrohen, erpressen, nutzen aus</i>	4	1	3	3	6	2	0
<i>Mobbing</i>	1	2	0	0	0	1	0
<i>Angeberisch,</i>	2	2	0	2	0	0	2

wichtigtuersch, fühlen sich größer, stärker							
Macht ausspielen	1	0	0	0	0	0	0
Eigene „Mängel“ verdecken	1	0	1	0	0	3	0
Schaden sich selbst damit	3	1	0	0	0	0	0
Beleidigen, erniedrigen, ärgern	2	2	3	4	2	1	0
Aggressionen ablassen	0	1	0	0	0	0	0

Auswertung der Frage 2

„Erkläre bitte, warum die Jungs sich so verhalten. Welche Gründe könnten sie haben?“

	EG1 vorher	EG1 nachher	EG2 vorher	EG2 nachher	KG vorher	KG nachher	Erwachsene
wenig Hintergrundwissen	8	8	6	5	9	8	0
mittleres Hintergrundwissen	3	2	2	5	2	2	2
viel Hintergrundwissen	6	4	0	2	0	0	14

Wenig Hintergrundwissen	Mittleres Hintergrundwissen	Viel Hintergrundwissen
<ul style="list-style-type: none"> - Weil sie schlechte Noten haben - Weil sie dumm sind - Wollen cool sein - Sind zu faul 	<ul style="list-style-type: none"> - Neid/ Hass auf Ella wegen ihrer Noten - Ärger zu Hause wegen schlechter Noten 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene Schüchternheit überspielen - Werden vernachlässigt - Zu wenig Aufmerksamkeit - Macht ausüben - Aggressionen ablassen - Gruppenzwang - Mangelnde soziale Fähigkeiten - Minderwertigkeitsgefühle - Pubertäres Verhalten - Anerzogenes Verhalten - Suchen Anerkennung in der Gruppe

Einordnung der Antworten in die Kategorien der Frage 2

Auswertung der Frage 3

„Was glaubst du, wie sich die Jungs fühlen während sie mit Ella sprechen?“

Kategorien	EG1v	EG1n	EG2v	EG2n	KGv.	KGn.	Erw.
<i>Jungs fühlen sich überlegen, groß, stark, wie die Kings</i>	4	3	4	8	3	2	7
<i>Cool, toll</i>	0	6	3	3	2	3	0
<i>Wollen Macht/ Kontrolle</i>	3	0	1	0	1	1	3
<i>Weil größer und stärker</i>	2	0	1	2	1	1	1
<i>Fühlen sich gut, weil sie ihr Ziel erreicht haben</i>	0	0	0	0	1	0	0
<i>Ängstlich erwischt zu werden</i>	1	0	0	0	1	1	0
<i>Überspielen, dass sie dumm und schwach sind</i>	1	0	0	0	0	0	0
<i>Gruppenzwang, Mitläufer</i>	1	1	0	0	2	1	2

Auswertung der Frage 4

„Bitte beschreibe Ellas Verhalten und Deine Meinung dazu.“

<i>Kategorien</i>	<i>EG1v</i>	<i>EG1n</i>	<i>EG2v</i>	<i>EG2n</i>	<i>KGv</i>	<i>KGn</i>	<i>Erw.</i>
<i>Tut nichts, ist ängstlich und eingeschüchtert</i>	5	7	5	5	3	5	5
<i>Am Anfang macht sie es richtig und wehrt sich</i>	2	2	1	0	0	0	3
<i>Es ist richtig nichts zu sagen, sondern vielleicht später zu handeln</i>	0	0	0	0	2	0	2
<i>Hätte sich wehren müssen</i>	2	1	2	1	0	1	1
<i>Sollte sich Hilfe holen, drüber reden</i>	5	3	1	3	4	2	1
<i>Fügt sich den Jungen</i>	2	0	0	0	0	0	0
<i>Sollte weggehen</i>	0	1	3	0	0	0	1

Auswertung der Frage 5

„was glaubst Du. Wie fühlt sich Ella?“

<i>Kategorien</i>	<i>EG1v</i>	<i>EG1n</i>	<i>EG2v</i>	<i>EG2n</i>	<i>KGv.</i>	<i>KGn.</i>	<i>Erw.</i>
<i>Nicht gut, mulmig</i>	3	2	3	4	3	4	1
<i>Sie sich einschüchtern lässt, Angst vor den Jungen hat</i>	2	0	1	0	4	3	5
<i>Steht unter Druck, wird bedroht</i>	5	4	4	3	0	0	1
<i>Glaubt keine Chance zu haben, hilflos</i>	6	4	0	1	2	1	6
<i>Etwas gut, weil die Jungs auf ihre Hilfe angewiesen sind</i>	1	0	0	0	0	0	0
<i>Alleine</i>	1	0	0	0	0	0	3
<i>Traurig</i>	0	2	1	2	0	1	0
<i>Sauer, wütend</i>	0	1	2	0	0	0	0
<i>Nicht respektiert, erniedrigt</i>	0	2	2	1	2	1	0

Auswertung der Frage 6*„Warum sagt sie ihren Freundinnen nichts?“*

Kategorien	EG1v	EG1n	EG2v	EG2n	KGv.	KGn.	Erw.
Hat Angst, das es raus kommt und sie dann Ärger mit den Jungs bekommt	5	3	6	5	6	6	5
Hat Angst ausgelacht zu werden, nicht ernst genommen zu werden	1	2	0	2	0	1	0
Es ist ihr peinlich	3	4	1	0	1	0	0
Will Freunde nicht mit rein-ziehen/Probleme alleine lösen	2	1	0	0	0	0	1
Enttäuscht, das die Freundinnen nicht zu Hilfe gekommen sind	0	0	0	0	0	0	1
Hat sich mit der Situation abgefunden, empfindet es als normal	0	0	0	0	0	0	1

Auswertung der Frage 7*„Wenn Du Ella wärst, was glaubst Du, wie gut könntest Du diese Situation meistern?“**(Auf einer Ratingskala von eins bis sechs)**(Die Daten sind sortiert! Das heißt, die Angaben zur Vorher- und Nachhermessung beziehen sich jeweils auf den gleichen Probanden.)*

EG1v.	EG1n.	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
5	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	4
2	2	1	1	3	3	3
2	2	3	2	2	3	5
2	2	2	3	4	2	6
1	1	3	4	3	3	3
2	2	3	3	3	4	2

	EG1v.	EG1n.	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
Mittelwert	2,5	2,14	2,57	2,57	3	3,14	3,71

Auswertung der Frage 8*„Wie würdest Du Dich fühlen in Ellas Situation?“*

Kategorien	EG1v.	EG1n.	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
Ich hätte Angst	2	1	3	1	3	2	3
Würde aber etwas unternehmen	2	0	1	0	3	1	3
Eingeschüchtert, chancenlos, hilflos, schwach, klein, unbedeutend	2	2	1	3	2	3	4
Bedroht	2	0	0	1	0	0	0
Ausgenutzt, erniedrigt	2	2	2	1	0	1	0
Nicht gut/ mies, mulmig	4	3	1	2	3	2	4
Nicht schlecht, da ich meine H.A. mache	2	0	0	0	0	0	0
Allein	1	0	0	1	0	0	1
Selbstbewusst	1	0	0	0	0	0	0
traurig	0	0	0	1	1	0	0
Keine Ahnung	0	2	2	0	0	0	0
Sauer auf mich wegen mangelnder Schlagfertigkeit	0	0	0	0	0	0	1

Auswertung der Frage 9

„Welche Möglichkeiten hat Ella sich zu verhalten?/ Was könnte Ella anders machen? Nenne alle Ideen, die Dir einfallen und kreuze an, für wie geeignet Du die jeweilige Idee hältst. Beschreibe dann, warum die Idee geeignet ist, oder nicht...(Vorteile/Nachteile).“

Häufigkeiten der Nennungen

Handlungsmöglichkeiten	E G 1 v. M	E G 1 v. J	E G 1 n. M	E G 1 n. J	E G 2 v. M	E G 2 v. J	E G 2 n. M	E G 2 n. J	K G v. M	K G v. J	K G n. M	K G n. J	E r w. .
Weggehen/ ignorieren	4	0	0	0	0	2	0	1	0	2	2	1	5
Weglaufen/ flüchten	0	0	1	2	0	4	0	2	1	0	0	0	0
Zum Lehrer gehen	1	4	3	3	2	2	2	2	2	4	1	5	4
Mit den Eltern sprechen	0	2	2	0	2	0	1	0	0	1	0	2	3
Mit den Eltern der Jungs sprechen	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Mit Freunden reden, um Hilfe bitten	1	1	2	1	1	2	0	1	1	1	1	3	2
Um Hilfe schreien	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Verbal widersetzen	3	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	4
Aggressiv widersetzen	0	0	1	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1
Den Jungs aus dem Weg gehen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Die Schule wechseln	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zu den Streitschlichtern gehen	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tun, was die Jungs verlangen	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0

Anhang 4

Vermeidungs- verhalten	Hilfe holen	Selber handeln
<ul style="list-style-type: none"> • Weggehen ignorieren • Weglaufen flüchten • Den Jungs aus dem Weg gehen • Die Schule wechseln • Tun, was die Jungs verlangen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zum Lehrer gehen • Mit den Eltern sprechen • Mit den Eltern der Jungen sprechen • Freunde um Hilfe bitten • Um Hilfe schreien • Zu den Streitschlichtern gehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich verbal widersetzen • Sich aggressiv widersetzen

Bündelung in übergeordnete Kategorien

Handlungs- möglichkeiten	E G 1 v. M	E G 1 v. J	E G 1 n. M	E G 1 n. J	E G 2 v. M	E G 2 v. J	E G 2 n. M	E G 2 n. J	K G v. M	K G v. J	K G n. M	KG n.J	Er w.
vermeiden	4	1	1	3	0	7	1	1	2	3	2	2	5
Hilfe holen	2	8	7	5	5	6	5	4	4	6	2	12	10
Selber handeln	3	1	2	2	0	0	1	2	2	0	2	1	5

Übergeordnete Kategorien

Handlungs- möglichkeiten	EG1 .M	EG1. J	EG2. M	EG2. J	KG .M	KG J	Erw.
vermeiden	5	4	1	8	4	5	5
Hilfe holen	9	13	10	10	6	18	10
Selber handeln	5	3	1	2	4	1	5

Vorher und nachher zusammengefasst

Auswertung der Frage 10

„Was würdest Du tun, wenn Du diese Szene auf dem Schulhof beobachten würdest, und die Kinder aus Deiner Klasse wären?“

Kategorien	EG1v	EG1 n	EG2v.	EG2 n.	KGv.	KGn.	Erw.
<i>Nichts um nicht ins Visier der Jungs zu geraten</i>	1	1	1	0	0	0	0
<i>Lehrer holen</i>	3	1	2	3	4	5	1
<i>Mit Ella nachher sprechen</i>	2	2	0	1	0	2	0
<i>In die Situation gehen und Ella unterstützen</i>	3	3	3	2	2	1	6
<i>+ zusätzlich andere losschicken um Lehrer zu holen</i>	1	1	1	1	0	0	1
<i>Mit Ella zum Lehrer gehen</i>	1	0	0	0	0	0	0

Auswertung der Frage 11

„ Was glaubst Du, wie gut Du die Situation auf dem Schulhof als Ellas Mitschüler/in meistern könntest?“ (auf einer Ratingskala von eins bis sechs)

(Die Daten sind sortiert! Das heißt, die Angaben zur Vorher- und Nachhermessung beziehen sich jeweils auf den gleichen Probanden.)

EG1v.	EG1n.	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
4	3	2	3	2	2	3
4	2	4	3	5	5	4
3	4	2	3	2	4	5
1	1	2	1	2	3	4
2	2	1	4	3	2	6
1	1	3	2	2	2	2
1	1	2	3	3	2	2

	EG1v.	EG1n.	EG2v.	EG2n.	KGv.	KGn.	Erw.
Mittelwert	2,29	2	2,29	2,71	2,71	2,86	3,71

Auswertung der Frage 12

„Zur Streit-Schlichter-AG: Hast Du das, was Du in dieser AG gelernt hast, Schon mal im Alltag anwenden können, oder hat es Dir in einer Situation weiter geholfen?“

Fbn.	Alter	Geschlecht	Antwort auf Frage 12	EG 2 nacher
44	11	Männlich	Ja	
42	11	Männlich	Ja, beim Tischtennis gab es Streit um einen Punkt und den habe ich geschlichtet	
34	11	Mädchen	Ja, habe beim Streiten immer erst gefragt, was der andere will/ was ihn stört. So haben wir schneller eine Lösung gefunden	
33	11	Mädchen	--	
43	11	Junge	Ja, viel! Z.B. bei Klassenstreits oder wenn meine Schwester sich mit ihren Freundinnen gestritten hat.	
48	11	Junge	Ja, zu Hause, Mama und Schwester haben sich gestritten	
45	11	Junge	Ja, Klassenstreit geschlichtet	

⇒ Sechs von sieben Kindern haben die Inhalte des Trainings bereits mit Erfolg angewandt, das entspricht ca. 86 % der Kinder in dieser Interventionsgruppe.

Fbn.	Alter	Geschlecht	Antwort auf Frage 12	EG 1 nacher
38	13	Männlich	Nein, da ich bisher nicht in entsprechenden Situationen war	
39	13	Männlich	Ja, wenn mein Bruder mich sonst nervt, nerve ich zurück, dann kriege ich Ärger, diesmal habe ich ihn einfach ignoriert	
40	12	Mädchen	Nein, nicht wirklich	
41	11	Mädchen	Nein	
37	13	Mädchen	Ja habe einmal versucht einen Streit zwischen meinen Schwestern zu schlichten, es hat ziemlich gut geklappt, habe versucht herauszufinden, was der Auslöser Grund des Streits war, dann konnte alles schnell geklärt werden	
35	13	Junge	Nein, aber es war eine gute und lehrreiche Zeit	
36	13	Junge	Ja, bei meinen Eltern, als sie sich gestritten haben	

⇒ Drei von sieben Kindern geben hier an die Inhalte des Trainings mit Erfolg angewandt zu haben, das entspricht ca. 43% der Kinder.

F 15

Ko-Schlichtung

Wenn besondere Probleme erwartet werden, zum Beispiel:

- extrem emotionale Personen
- Vielredner
- Sprachprobleme, kulturelle Unterschiede
- Gewalttätigkeiten
- Schweigen, Ja-Sagen
- Kompromisslosigkeit, Beschuldigungen

Ko-Schlichtung ist eine gemeinsame Schlichtung durch:

- zwei Schüler/innen oder
- eine Schüler/in und eine Lehrkraft

- beide Schlichter sollten sich abwechseln
- beide sollten das Aufnahmeformular studieren

Was tun, wenn Neutralität zu schwierig oder unmöglich ist?

- sich seine persönlichen Gründe klarmachen
- mit dem Vertrauenslehrer/in sprechen
- eine andere Schlichter/in vorschlagen
- Übergabe der Schlichtung ehrlich begründen

F 9

Aktives Zuhören

- Blickkontakt
- konzentrierter Gesichtsausdruck
- zugewandte Körperhaltung
- bestätigende Wiederholungen
- kurze Zusammenfassungen
- keine Beurteilungen/keine Kritik
- Vorschläge nicht zu früh
- passende Fragen stellen
- Interesse zeigen:
„Wie hast du dich gefühlt?“
„Was hast du empfunden?“

F 16

Techniken zur Beruhigung

Ruhe ausstrahlen durch:

- entspanntes Gesicht (Stirn, Augenbrauen, Nase, Lippen)
- normal geöffnete Augen
- entspannte Sitzhaltung
- Arme locker, offene Hände
- langsame, fließende Bewegungen
- lockere Schultern
- gleichmäßige, sanfte Stimme
- langsame Sprechweise mit Pausen

Helfen, dass der andere redet:

- Fragen ohne Vorwurf, offene Fragen (wann, wo, wie ...)
- „erzähl mehr“, „mm-mm“
- aktives Zuhören, Gesagtes wiedergeben
- Verständnis zeigen
- Optimismus zeigen („Wir werden das lösen, ich möchte mit euch daran arbeiten!“)

Helfen, das Gesicht zu wahren:

- keine Vorwürfe, Fehler nicht herausstellen
- nicht zuviel auf einmal verlangen

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Sandkrug, 22. Dezember 2008

(Unterschrift)