



universität
wien

MAGISTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Magisterarbeit / title of the Master's Thesis

Gewaltfreie Kommunikation an Schulen: Abbau von verbalen Konflikten zwischen Jugendlichen am Beispiel von Schülermediation/Schülerinnenmediation

verfasst von / submitted by

Michael Haller Bakk. philil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 841

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Magisterstudium der Publizistik- und
Kommunikationswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Privatdozentin Mag. Dr. Petra Herczeg

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Magisterarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, Oktober 2018

Michael Haller, Bakk. phil.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
1.1 Einleitende Problemstellung	1
1.2 Forschungsinteresse	3
2 THEORIETEIL	5
2.1 Theoretischer Rahmen	5
2.1.1 Theorie sozialer Konflikte.....	5
2.2 Einführung in die gewaltfreie Kommunikation	13
2.3 Kernkomponenten gewaltfreier Kommunikation.....	16
2.3.1 Beobachtung ohne Bewertung.....	16
2.3.2 Gefühle erkennen und aussprechen	18
2.3.3 Eigenverantwortung für Gefühle übernehmen.....	21
2.3.4 Das Äußern von Bitten.....	24
2.4 Empathie in der gewaltfreien Kommunikation.....	28
2.5 Gewaltfreie Kommunikation in der schulischen Anwendung.....	29
2.5.1 Das Gordon-Modell.....	32
2.6 Soziale Konflikte allgemein.....	38
2.7 Entstehung von verbalen Konflikten.....	40
2.7.1 Anerkennung und Analyse von verbalen Konflikten	41
2.7.2 Konfliktarten.....	43
2.7.3 Eskalationsstufen von Konflikten.....	48
2.8 Verbale Konflikte an Schulen.....	52
2.9 Produktivität von sozialen Konflikten	57
2.10 Umgang mit verbalen Konflikten.....	59
2.11 Einführung in die Mediation	65
2.12 Mediationsrolle und -aufgaben	67
2.13 ALPHA-Struktur der Mediation	69
2.14 Ablauf der Mediation.....	70
2.15 Mediation mit Schülern/Schülerinnen	73
2.16 Peer-Mediation	75
2.17 Aktueller Forschungsstand	77
2.18 Forschungsleitende Fragestellungen.....	80
3 UNTERSUCHUNGSPLAN UND DATENERHEBUNG	81
3.1 Qualitatives Untersuchungsdesign	81
3.2 Problemzentriertes Experteninterview/Expertinneninterview.....	82

3.2.1 Erhebungsverfahren	82
3.2.2 Aufbereitungsverfahren.....	85
3.2.3 Auswertungsverfahren	86
3.3 Methodenreflexion.....	87
4 ERGEBISDARSTELLUNG DER QUALITATIVEN FORSCHUNG	89
4.1 Kommunikationsansatz allgemein	89
4.1.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	89
4.1.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	91
4.2 Ansatz der gewaltfreien Kommunikation.....	92
4.2.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	92
4.2.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	94
4.3 GFK bezüglich verbaler Konflikte	94
4.3.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	94
4.3.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	98
4.4 GFK unter Schülern/Schülerinnen	98
4.4.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	99
4.4.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	100
4.5 Verbale Konflikte an Schulen.....	100
4.5.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	100
4.5.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	102
4.6 Konfliktarten an Schulen.....	102
4.6.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	102
4.6.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	107
4.7 Ablauf Schülermediation/Schülerinnenmediation.....	107
4.7.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	107
4.7.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	111
4.8 Sprachliche Bausteine/Formulierungen	111
4.8.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	111
4.8.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	114
4.9 Peer-Mediationsausbildung und ihre Vorteile	115
4.9.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	115
4.9.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	117

4.10 Voraussetzungen für Peer-Mediation	117
4.10.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	117
4.10.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	118
4.11 Peer-Mediation und die Auswirkungen auf das eigene Leben	118
4.11.1 Zitate und literaturbasierte Deskription.....	118
4.11.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	120
4.12 Ergebnisinterpretation in Bezug auf die Forschungsfragen.....	120
5 SCHLUSSBEMERKUNGEN	126
5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse	126
5.2 Limitationen und Ausblick.....	130
6 LITERATURVERZEICHNIS	132

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Kommunikationsquadrat mit Konflikten (Greuel, 2016: S. 144).....	44
---	----

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Unterscheidung Beobachtung/Bewertung (Rosenberg, 2009: S. 50).....	17
Tabelle 2: Unterscheidung Ich-Botschaften (Hogger, 2009: S. 13).....	36
Tabelle 3: Unterscheidung Empathisches Zuhören (Hogger, 2009: S. 14).....	37
Tabelle 4: Heiße und kalte Konflikte (Glasl, 2002: S. 76)	51

1 EINLEITUNG

„Unsere Fähigkeit, uns selbst und anderen Empathie zu geben, ermöglicht es uns, uns authentisch zu zeigen, brisante Situationen zu entschärfen, das Wort „Nein“ zu hören, ohne es als Zurückweisung aufzufassen und sogar Gefühle und Bedürfnisse zu hören, die schweigend ausgedrückt werden.“

(Grünewald, 2009: S 215)

Im ersten Kapitel dieser vorliegenden Magisterarbeit wird zum Thema hingeführt. Zu Beginn wird einleitend ein Problemaufriss dargestellt und es werden die drei Themenblöcke vorgestellt, um die es in der Arbeit gehen soll. Außerdem wird das Forschungsinteresse präsentiert, um aufzuzeigen, wo die Thematik hinführen soll, was der thematische Ablauf ist und womit sich die Magisterarbeit im Konkreten befasst.

1.1 Einleitende Problemstellung

Kommunikation ist mit ihren Facetten so vielseitig, wie die Menschen selbst, denn es gibt sie, seitdem soziale Organisationen auf unserem Planeten zu finden sind. Zwischenmenschliche Kommunikation unterhält als Gespräche, gibt Werte, Handlungsanweisungen, Informationen oder Bedürfnisse weiter, regt zur Diskussion oder zu Streit an, ist Ausdruck und Austausch von Sprache, thematisiert Probleme und hat eine Vielzahl von weiteren Funktionen. (Delhees, 1994: S. 11) Auf den Aspekt der Probleme beziehungsweise vielmehr auf deren Lösung, also der Konfliktlösung, soll in der Magisterarbeit an späterer Stelle genau eingegangen werden. Um sprachliche Barrieren auf der Beziehungsebene zu erkennen, zu thematisieren und zu überwinden, hilft das Konzept der gewaltfreien Kommunikation.

Bei der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg (im Folgenden teilweise als GFK abgekürzt) geht es um Gefühle und Bedürfnisse von uns selbst und anderen Individuen und wie empathische Sprache in problematischen Situationen helfen kann, damit umzugehen. Dabei wird zusätzlich ein humanistisches Menschenbild gezeichnet und einfühlsam auf den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin eingegangen. (Kolodej, 2008: S. 168) Das GFK-Modell wurde demnach entwickelt, um den Umgang von Menschen untereinander mithilfe von sprachlichen Hilfestellungen zu verbessern oder zu stärken, die sich an einer wertschätzenden Beziehungsstruktur mittels Rücksichtnahme, Kooperation, Empathie und einem friedvollen Austausch orientieren. Wie durch die kurze Anmerkung von Kolodej und durch die spätere Ausführung von Rosenberg erkennbar ist beziehungsweise wird, behandelt die gewaltfreie Kommunikation auch Konflikte und deren Lösung.

Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation wird weiter unten noch ausführlich in einem extra Kapitel erklärt. In der vorliegenden Magisterarbeit ist dieser Aspekt ein relevanter Aspekt, um das Themengebiet rund um verbale Konflikte abzuhandeln.

Wie also verbale Konflikte mit sprachlichen Barrieren und Problemen zusammenhängen, kann anhand von Friedrich Glasl (2002) erläutert werden. Der Autor ist der Meinung, dass soziale Konflikte eine Interaktion zwischen Menschen ist, also zwischen Individuen, Gruppen/Teams oder Organisationen. Bei dieser Interaktion muss mindestens ein Akteur/eine Akteurin gewisse Unvereinbarkeiten in seinem/ihrem Denken, Vorstellen, Wahrnehmen oder Fühlen erleben, sodass beim Realisieren eine Beeinträchtigung bei der anderen Person erfolgt. (S. 14) Dadurch wird deutlich, dass Konflikte im engen Zusammenhang mit gewaltfreier Kommunikation stehen, da es in beiden Bereichen um Werte, die das Selbstbild betreffen, geht – nämlich darum, dass Bedürfnisse befriedigt und Interessen wahrgenommen werden. Es lassen sich soziale Konflikte also anhand von sprachlicher und speziell gewaltfreier Kommunikation zuordnen, die verschiedenste Hilfestellungen beziehungsweise Ansätze zu bieten hat, um Konflikte zu lösen. So wie das Modell der gewaltfreien Kommunikation werden auch verbale Konflikte noch genauer beleuchtet.

Ein Ansatz beziehungsweise ein Modell, der/das in der vorliegenden Arbeit behandelt wird, um soziale Konflikte zu lösen, ist Mediation. Mediationsverfahren kommen dann zum Einsatz, wenn Personen beziehungsweise Parteien einen sozialen und vor allem emotionalen Konflikt miteinander erleben, der bereits aufgrund eines hohen Eskalationsgrades so weit fortgeschritten ist, dass die jeweiligen konfliktbetroffenen Akteure/Akteurinnen ihn nicht mehr alleine lösen können, da eine offene und entspannte Kommunikation nicht mehr gewährleistet werden kann. In so einem Fall kommt ein Mediator/eine Mediatorin von außen ins Spiel und übernimmt die Verantwortung für den Fortgang des Verhandlungsprozesses, indem spezielle Handlungsspielräume ausgelotet und Vorurteile ausgeräumt, sowie Gefahren und regelungsbedürftige Aspekte durch den Vermittler/die Vermittlerin aufgezeigt werden. (Albert, 2016: S. 116) Mediationen sind demnach hilfreiche sprachliche und soziale Mechanismen, die mittels gewaltfreien Kommunikationsansätzen soziale Konflikte erkennen, thematisieren, bearbeiten und lösen. Aus diesem Grund wird der Konfliktlösungsansatz der Mediation in dieser Magisterarbeit einen weiteren wichtigen Punkt darstellen, um die Problematik der sprachlichen Konfliktlösung zu bearbeiten. Der Fokus wird dabei auf Jugendliche beziehungsweise Schüler/Schülerinnen gelegt, da aufgrund des adoleszenten Stadiums wichtige soziale Werte geformt und genormt werden und vor allem im schulischen Bildungskontext immer wieder Konfliktpotenzial unter Schülern/Schülerinnen besteht, wie unten noch angeführt wird. Als drittes Standbein neben der gewaltfreien Kommunikation und den sozialen/verbalen Konflikten wird also das Thema Mediation Raum in der hier

vorliegenden Magisterarbeit finden und weiter unten als eigenständiges Kapitel genau untersucht.

Zwischenmenschliche Konflikte in Schulklassen treten, wie bereits erwähnt, neben den schulischen Herausforderungen so oft auf, sodass diese den Jugendlichen und auch den Lehrpersonen den Schulalltag erschweren können. Neben kleineren oder harmloseren Auseinandersetzungen sind Mobbing und Anfeindungen häufige Probleme in Schulen. Viele Schulen sind daher bemüht, Projekte zur Konfliktregelung und -lösung umzusetzen beziehungsweise diese Ansätze anzunehmen. (Neuhauser, diepresse: 2010) Aus diesem Grund bieten Mediationen mit Jugendlichen den passenden Zugang, um die vorherige Problemstellung mit der gewaltfreien Kommunikation in Verbindung mit sozialen Konflikten umfassend abzuhandeln und um zusätzlich einen Praxisbezug herzustellen.

1.2 Forschungsinteresse

Aus der oben erwähnten einleitenden Problemstellung lässt sich das Forschungsinteresse dieser Magisterarbeit ableiten. Untersucht werden konkret folgende Themenbereiche: gewaltfreie Kommunikation, soziale/verbale Konflikte (zwischen Jugendlichen im Bildungskontext) und der Bereich Mediation/Peer-Mediation. Die GFK und das Mediationsverfahren orientierten sich hier ebenfalls am Bildungskontext. Diese genannten Gebiete werden miteinander in Beziehung gesetzt und anhand empirischer Forschung untersucht. Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation (nach Rosenberg) dient als Schlüsselmethod, Basis und Hilfsmittel, um Konflikte in der Sprache zu erkennen beziehungsweise vermeiden. Es werden sprachliche Bausteine präsentiert, Schritte der GFK aufgezeigt und mit sozialen/verbalen Konflikten in Verbindung gebracht. Die GFK dient hier also als Grundstein jeglicher einfühlsamen Kommunikationsformen und Ausgangspunkt dieser Magisterarbeit. Konkret werden im Anschluss verbale Konflikte hinsichtlich ihrer Entstehung, ihrer Chancen, ihrer Erscheinungsformen und ihrer Auswirkungen untersucht, der Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten aufgezeigt und Konfliktlösungsstrategien anhand von Eskalations- beziehungsweise Deeskalationsmechanismen (nach Glasl) im schulischen Kontext präsentiert. Anhand des Beispiels der Mediation wird dieser Rahmen fundiert untersucht. Die Thematik der (Schüler/Schülerinnen-)Mediation beziehungsweise Peer-Mediation wird, wie die anderen Themenbereiche, theoretisch präsentiert und hinsichtlich ihrer Gestaltungsformen beziehungsweise professionellen Herangehensweisen erläutert und in praktischen Kontext gesetzt. Um einen empirischen Aspekt hinzuzufügen, werden problemzentrierte Expertinneninterviews mit eingetragenen Mediatorinnen, Lehrkräften mit Mediationsausbildung und einer Peer-Mediatorin durchgeführt, um den Fokus auch auf professionelle Konfliktlösung an Schulen zu legen und die Thematik aus verschiedensten

Blickwinkeln zu betrachten. Die Ergebnisse der Gespräche mit den Expertinnen werden hinsichtlich der oben erläuterten Problemstellung präsentiert und mittels der unten angeführten Literatur interpretiert.

2 THEORIETEIL

Teil zwei befasst sich mit einem umfassenden Literaturteil zur oben beschriebenen Thematik – einerseits mit dem theoretischen Konzept, andererseits mit den Themenblöcken gewaltfreie Kommunikation, verbale Konflikte und Mediation. Im Anschluss erfolgt der empirische Teil mittels Expertinneninterviews und der Ergebnispräsentation der geführten Gespräche. Die Methode wird präsentiert, angewandt und die Ergebnisse werden hinsichtlich der Literatur und Forschungsfragen interpretiert und beantwortet.

2.1 Theoretischer Rahmen

Um einen theoretischen Rahmen der Magisterarbeit zu gewährleisten, wird im folgenden Absatz die Theorie sozialer Konflikte nach Lewis A. Coser vorgestellt, die der oben angeführten Thematik den notwendigen Theoriebezug gibt. An späterer Stelle, genauer gesagt bei der Kategorienbildung und Auswertung der Interviews, wird das theoretische Konzept ein weiteres Mal aufgegriffen und in Bezug zu den gewonnenen Forschungsergebnissen gestellt.

2.1.1 Theorie sozialer Konflikte

Soziologe Lewis A. Coser wurde in den Fünfzigerjahren zum kritischen Verteidiger des strukturellen Funktionalismus, indem er versuchte, die konflikttheoretische Diskussion innerhalb eines gelockerten Funktionalismus in der frühen US-amerikanischen Soziologie neu zu beleben. Sein Werk *Theorie sozialer Konflikte* ist dabei eine Übersetzung und Erweiterung des Philosophen und ebenfalls Konfliktsoziologen Georg Simmel und dessen Kapitel über *Streit* aus dem Jahr 1908 bezüglich professionellen Soziologen und Bürokraten. (Krysmanski, 1977: S. 126f) Coser mit seiner Konflikttheorie ist aufgrund der professionellen Auseinandersetzung mit dem sozialen Konfliktbegriff geeignet, um den hier notwendigen theoretischen Blickwinkel auf die Thematik zu gewährleisten.

„Unter dem Eindruck des Funktionalismus betont Coser, dass soziale Konflikte nicht nur hinsichtlich der Steuerung sozialen Wandels, sondern auch bei der Integration sozialer Strukturen konstruktiv wirken können. Eine offene Gesellschaft, die innere Konflikte an vielen Fronten gestatte, bewahre sich vor der Gefahr, dass ein einzelner Konflikt den Grundkonsens in Frage stellt.“ (Krysmanski, 1977: S. 126)

Coser stellte bereits damals fest, dass einer gelebten Konfliktkultur eine notwendige Funktion für eine intakte Gesellschaft innewohnt. Ähnlich also wie in der oben angeführten Thematik benötigt die Gesellschaft im weiteren Sinne Konflikte, um Fortschritt zu gewährleisten. Um den sozialen Konflikt hier begrifflich einzugrenzen, beschreibt ihn Coser in seinem Werk als einen Kampf um Werte und um Anrecht auf mangelnden Status, auf Macht und auf Mittel beziehungsweise als einen Kampf, in dem widersprüchliche Interessen einander entweder neutralisieren, verletzen oder sogar ausschalten. Allen voran beschäftigt sich der Autor mit den Funktionen von sozialen Konflikten und mit deren Konsequenzen. Wie bereits erwähnt, steht in diesem Zusammenhang das Fortschreiten und nicht der Rückgang in der Anpassung bestimmter sozialer Beziehungen oder Gruppen im Fokus. Soziale Konflikte sind also nicht (nur) zerstörende Faktoren, sie erfüllen eine Reihe von bestimmten Funktionen in Gruppen beziehungsweise zwischenmenschlichen Beziehungen, beispielsweise die Aufrechterhaltung von Gruppengrenzen oder das Verhindern des Austritts von Mitgliedern aus einer Gruppe. Keine Gruppe kann zur Gänze harmonisch sein, denn so wäre sie ohne Entwicklung oder Struktur. Zwischenmenschliche Beziehungen verlangen daher gleichermaßen Disharmonie wie Harmonie und Auflösung wie Vereinigung. Gruppenbildung ist das Ergebnis von beiden Prozessen, sowohl den positiven als auch den negativen Faktoren, denn nur aus dieser Verbindung werden Gruppenbeziehungen erschaffen. Das bedeutet also, dass sowohl Kooperationen als auch vor allem Konflikte soziale Funktionen besitzen. (Coser, 1965: S. 10ff) Was Coser hier skizziert beziehungsweise welchen konstruktiven Charakter er sozialen Konflikten zuschreibt, wird sich auch hinsichtlich der Thematik um die gewaltfreie Kommunikation und verbaler Konflikte wie ein roter Faden durch die Magisterarbeit ziehen.

Vorab werden hier sechzehn Thesen ausführlich präsentiert, die Coser in seinem Buch zu sozialen Konflikten von Simmel ableitet:

1. Soziale Konflikte haben gruppenfestigende Funktionen: Durch Konflikte in Gruppen entsteht Gruppenidentität, die hohe Relevanz für die einzelnen Mitglieder hat, aber auch strukturelle Grenzen zwischen einzelnen Gruppen treten durch Konflikte hervor. Dadurch entstehen Innen- und Außengruppen, wobei die Außengruppe, die nicht zwingend Zielscheibe von Feindseligkeit sein muss, unter bestimmten Rahmenbedingungen in positiver Beziehung zur Innengruppe stehen kann. Die Außengruppe kann des Weiteren positiv bewertet und als Vorbild angesehen werden. Coser erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Klassengesellschaft, wo Konflikte häufig auftreten können beziehungsweise mit ihnen gerechnet wird. Die ungleiche Verteilung von Rechten und Privilegien können feindliche Gefühle hervorrufen, jedoch führt sie nicht notwendigerweise zu einem sozialen Konflikt. Die Unterscheidung zwischen Konflikt und feindseligen Gefühlen ist hier vorrangig: Laut dem Autor

finden Konflikte immer im Austausch mit zwei oder mehreren Personen statt, wo hingegen feindliche Haltungen Voraussetzungen dafür sind, Konflikte einzugehen. Coser fasst die Simmelsche These neu um und kommt zum Schluss, dass soziale Konflikte dazu dienen, die Identität und Grenzen von Gesellschaften oder Gruppen zu schaffen und zu erhalten. Konflikte mit anderen sozialen Gruppen führen zur Festigung von Gruppenidentität und erhalten notwendige Grenzen gegenüber der sozialen Umwelt.

2. Gruppenerhaltende Funktionen von sozialen Konflikten in Bezug auf Ventil-Institutionen: Um aufgestaute feindselige Gefühle oder Aggressionen von Gruppenmitgliedern abzubauen, hat die Gesellschaft Institutionen mit Sicherheitsventilen geschaffen. Diese dienen als Ersatzobjekte zur Abreaktion, können aber auch neue Aggressionsstauungen bei Individuen auslösen. Nach Coser sind Konflikte, wie bereits oben erwähnt, nicht immer dysfunktional für Beziehungen, denn ohne die Möglichkeit, Aggressionen mit- beziehungsweise gegeneinander loszuwerden und gleichzeitig Ablehnung auszudrücken, können sich Gruppenmitglieder erdrückt fühlen oder müssen sich zurückziehen. Damit die Beziehung aufrechterhalten werden kann, lässt der Konflikt unterdrückte Aggressivität und feindselige Gefühle frei. Die Sicherheitsventilinstitutionen helfen dabei, das System zu erhalten, indem die Wirkung des Konflikts eingeschränkt wird. Diese sozialen Sicherheitssysteme bieten Ersatzobjekte, auf die die negativen Gefühle verschoben werden können, dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, dass Aggressivität gegen ihr ursprüngliches Objekt geleitet wird. (Coser, 1965: S. 36ff) Die beiden ersten Thesen nach Coser befassen sich demnach mit sozialen Gruppen, deren Identitätsfestigung, dem Erkennen der Gruppengrenzen und der Verschiebung des Konfliktpotenzials mittels der genannten Ventilfunktion und können so von Simmel abgeleitet und durch Coser neu erörtert werden.
3. Echte und unechte soziale Konflikte: Coser versucht hier realistische und zweckrationale Konflikte von unechten und ziellosen Konflikten zu unterscheiden, da nur echte soziale Konflikte wissenschaftlich untersucht werden können. Echte Konflikte sind laut dem Autor jene, die durch Frustration bestimmter Forderungen innerhalb einer sozialen Beziehung einzelner Gruppenmitglieder entstehen. Diese lassen sich daran festmachen, dass sie Mittel sind, um bestimmte realistische Ziele zu erzielen. Unechte Konflikte hingegen zeichnen sich nicht durch unterschiedliche und gegensätzliche Ziele der Gruppen aus, sie dienen lediglich der Spannungsentladung mit aggressiven Handlungen.
4. Soziale Konflikte und feindselige Impulse: Echte und zweckrationale Konflikte implizieren nicht zwingend Feindlichkeit oder Aggressivität. Nach Coser kann

Aggressivität sicherlich als zum Index des (echten) Konflikts gehörig gesehen werden, jedoch bedeutet es nicht, dass jeder Konflikt Aggressivität beinhalten muss. Aggressive oder feindselige Impulse reichen also nicht aus, den sozialen Konflikt allein zu erklären. Konflikte können nur in der Interaktion, so der Autor, von Subjekt und Objekt auftreten. Diese negativen Spannungen und feindseligen Impulse im psychologischen Sinn sind nicht immer zwingend mit (echtem) Konfliktverhalten verbunden. (Coser, 1965: S. 57ff) Ab diesem Zeitpunkt wird von Coser der Begriff Konflikt nur mehr als echter Konflikt verstanden. Hier beschäftigt sich der Autor mit dem definitorischen Begriff von sozialen Konflikten und teilt sie in echte beziehungsweise unechte ein. Die Simmelsche These wird von Coser umformuliert, indem er behauptet, dass, wie erwähnt, aggressive und feindselige Impulse nicht ausreichen, um den sozialen Konflikt zu erklären. Fortführend wird also nur mehr von echten Konflikten gesprochen, da nur diese nach Coser konstruktiven Charakter besitzen.

5. Feindseligkeit in sozialen Beziehungen: Der Konflikt anhand von positiven und negativen Gefühlen am Beispiel von Liebes- und Hassgefühlen ist nach Coser im Allgemeinen ein Element von intimen sozialen Beziehungen. In engen sozialen Beziehungen, wie beispielsweise der Ehe, sind positive und negative Gefühle als Elemente unentwerrbar ineinander verwickelt.
6. Je enger die Beziehung, desto stärker der soziale Konflikt: Echte Konflikte können bei einer engen Beziehung der Konfliktmitglieder äußerst leidenschaftlich und radikal ausgetragen werden. Das Gebilde von Einigkeit und Feindschaft in solchen engen Beziehungen macht die spezielle Schärfe des Konflikts aus. Eine lebhafteste Teilnahme am Gruppen- beziehungsweise Beziehungsleben und die Involviertheit der eigenen Persönlichkeit erhöhen die Möglichkeit für intensives Konfliktverhalten. Dadurch werden heftigere Reaktionen gegenüber der Illoyalität verursacht, was nach Coser so verstanden wird, dass starke Konflikte und Gruppen- oder Beziehungsloyalität zwei Seiten derselben Beziehung sind. (Coser, 1965: S. 73ff) Bei den Thesen fünf und sechs spricht der Autor von negativen und positiven Eigenschaften von Konflikten, wie sie in Beziehungen auftreten und relevant sind. Er geht weiter auf enge Beziehungskonstrukte ein, paraphrasiert die These von Simmel und spricht engen Beziehungen aufgrund der erhöhten Involviertheit starken und relevanten (Konflikt-)Charakter zu.
7. Die Wirkungen und Funktionen von sozialen Konflikten innerhalb der Gruppe: Konflikte können dazu führen, auflösende Elemente aus einer Beziehung oder sozialen Gruppe zu entfernen, um eine Einheit wieder zu gewährleisten. Sofern es sich um echte Konflikte handelt, die zur Auflösung von Spannungen zwischen den Mitgliedern führen und gleichzeitig stabilisierende Funktionen mit sich bringen, sind

Konflikte integrierende Bestandteile von sozialen Beziehungen. Wie bereits erwähnt, sind nicht alle Konflikte positiv funktional für eine Gruppe, sondern nur echte Konflikte, die Ziele, Werte oder Interessen betreffen.

8. Soziale Konflikte und die Stabilität von Beziehungen: Coser behauptet, dass sich nur zerbrechliche Sozialstrukturen keine offenen Konflikte leisten können. Das Fehlen von sozialen Konflikten ist also kein Zeichen von Stärke oder Stabilität in einer Beziehung. Wenn also eher häufigere Konflikte enge Beziehungen bestimmen, als es das Anstauen von aggressiven und feindseligen Gefühlen tut, dann kann in (echten) Konflikten ein Zeichen der Stabilität gesehen werden. In Primärgruppen, beispielsweise in Familien, sind echte Konflikte ein Zeichen für Funktionalität und Gesundheit. In Sekundärgruppen, wie zum Beispiel in Betrieben mit nur partiellem Engagement der Mitglieder beziehungsweise Beteiligten, sind echte/offene Konflikte ein Zeichen für funktionierende und notwendige Ausgleichsmechanismen.
9. Soziale Konflikte mit Fremdgruppen stärken den inneren Zusammenhalt der Gruppe: Hier geht es um die Wirkung von Außenkonflikten auf die Binnenstruktur von (eigenen) Gruppen und Beziehungen. Wenn das Aufrechtsein von gemeinsamen Werten und die Gruppenstruktur vor einem sozialen Konflikt gewährleistet sind, nimmt bei Außenkonflikten der eigene Gruppenzusammenhalt zu und dies führt nach Coser zur Aktivierung der Energien bei den Gruppenmitgliedern und damit erhöht sich, wie erwähnt, der Zusammenhalt.
10. Konflikte mit anderen Gruppen bestimmen die eigene Gruppenstruktur und Reaktion auf innere Konflikte: Hier geht es primär um Gruppen, die sich in ständiger Auseinandersetzung und im dauernden Konflikt mit der Außenwelt befinden und dadurch zu Intoleranz im Gruppeninneren tendieren. Hier kann minimale Abweichung von der Gruppeneinheit bereits zum Konflikt führen, die Mitglieder werden aufgrund von besonderen Merkmalen ausgewählt und es wird Anspruch auf die gesamte Persönlichkeit der Mitglieder erhoben. Der soziale Zusammenhalt hängt hier von einer absoluten Teilnahme an allen Aspekten und Aktivitäten des Gruppenlebens ab. Coser spricht hier von einer Art leichtem Sektencharakter, denn die vermeintlich einzige Art, das Problem der Abweichung zu umgehen, besteht im freiwilligen oder erzwungenen Austritt des Andersdenkenden/der Andersdenkenden.
11. Gruppen auf der Suche nach Feinden/Feindinnen: Manche sozialen Gruppen nehmen aufgrund ihrer inneren straff organisierten Struktur äußere Bedrohungen wahr, die gar nicht existieren. Die Beschwörung oder Erfindung einer solchen feindlichen Gruppe von außen stärkt den sozialen Zusammenhalt, der womöglich von innen bedroht ist. Außerdem kann die Suche oder die Inszenierung einer andersdenkenden Person im Inneren der eigenen Gruppe dazu beitragen, die Struktur, die von

außen bedroht wird, zu erhalten oder zu verstärken. Coser nennt dieses Gruppenverhalten Sündenbock-Mechanismen, die besonders in jenen Gruppen auftreten, deren Struktur echte Konflikte im Inneren nicht zulässt. (Coser, 1965: S. 86ff) Coser befasst sich bei den hier genannten Thesen weiters und intensiver mit Gruppenstrukturen und wie soziale Konflikte stabilisierend für diese Einheiten wirken können. Soziale Beziehungen benötigen demnach Konflikte, die integrierend auf die Gruppenstruktur wirken und funktionalen Zusammenhalt gewährleisten. Simmels Thesen zu Gruppenstrukturen werden hier also von Coser umformuliert, indem er behauptet, dass einerseits stabile Gruppen von innerem Konfliktverhalten gekennzeichnet sind und andererseits Gruppierungen, die auf Konflikte mit anderen Gruppen treffen, ihren internen Gruppenzusammenhalt durch die Aktivierung von Energien stärken.

12. Ideologische soziale Konflikte: Konflikte, bei denen den Gruppenmitgliedern bewusst ist, dass sie nur Vertreter/Vertreterinnen eines Kollektivs sind, das heißt, nicht für sich selbst kämpfen, sondern für die Ideale der Gruppe oder anderen Gruppenteilnehmern/Gruppenteilnehmerinnen, die sie repräsentieren, können radikaler sein als solche, die aus persönlichen und harmloseren Gründen ausgetragen werden. Wenn das Eigene/Persönliche kein Bestandteil eines Konfliktes (mehr) ist, kann der Konflikt verschärft werden, weil die modifizierenden Elemente, die persönliche Faktoren mit sich bringen, nicht mehr vorhanden sind. Als Beispiel erwähnt Coser die moderne marxistische Arbeiterbewegung/Arbeiterinnenbewegung für die radikalisierte Wirkung der Objektivierung eines sozialen Konflikts. Eine strenge und ideologische Ausrichtung tritt eher in starren als in anpassungsfähigen und flexiblen (Gruppen- oder Gesellschafts-)Strukturen auf.
13. Soziale Konflikte binden gegnerische Gruppen aneinander: Konflikte haben die Funktion, neue Arten von Interaktion zwischen konkurrierenden Parteien zu schaffen, sogar auch bei jenen, die zuvor keinen Kontakt hatten. Gewöhnlich tritt der soziale Konflikt innerhalb eines bestimmten Normbereichs auf und bestimmt die Formen für seinen Ablauf. So wird der Konflikt einerseits zu einer Art Anreiz bei der Einsetzung von Normen, Regeln und Institutionen und andererseits zum Vermittler bei der Sozialisierung von gegnerischen Gruppen. Eine weitere Funktion von echten Konflikten spricht Coser der Reaktivierung von in Vergessenheit geratenen Normen zu, wodurch die Teilnahme am sozialen Leben verstärkt wird. (Coser, 1965: S. 134ff) Der Autor formuliert die beiden Simmelschen Thesen soweit um, indem er, wie erwähnt bei These zwölf sagt, dass die Konflikttelnehmer/Konflikttelnehmerinnen einen radikaleren Kampf ausfechten, wenn sie für die Ideale der Gruppe eintreten und nicht aus persönlichen Gründen den Konflikt austragen. Außerdem befasst sich die Neudefinition von Simmels dreizehnter These hier mit der Neudefinition von

Beziehungen durch Konflikte und deren veränderten Beziehungen, so wie Coser dies oben beschreibt und dadurch neu formuliert.

14. Das Interesse an der Einigkeit des Feindes/der Feindin: Wenn ein relatives Gleichgewicht zwischen zwei konkurrierenden Gruppen besteht, dann ist einer einigen Partei ein einiger Gegner/eine einige Gegnerin lieber. Der Autor nennt hier folgendes Beispiel: Gewerkschaften haben häufig lieber mit Arbeitgeberverbänden/Arbeitgeberinnenverbänden verhandelt, als mit einzelnen Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen. Die Form des sozialen Konflikts kann hier vorzugsweise den eigenen strukturellen Erfordernissen der Parteien entsprechen. Des Weiteren stellt der Autor fest, dass fortgesetztes Engagement im Konflikt beide feindlichen Parteien gemeinsame Regeln und Normen akzeptieren lässt, die den weiteren Konfliktverlauf bestimmen. Damit diese gemeinsamen Regeln leichter angenommen und eingehalten werden können, bedarf es auch einer solidarischen Organisationsstruktur. Sobald die realistischen Ziele erreicht sind, haben die gegnerischen Gruppen kein Interesse mehr daran, den Konflikt weiterzuführen, da, wie bereits weiter oben erwähnt, bei echten Konflikten nur bestimmte Resultate angestrebt werden. Solange dieselben Bedingungen vorherrschen, kann durch Zentralisierung der inneren Struktur der Parteien Frieden geschlossen und erhalten werden.
15. Soziale Konflikte schaffen und erhalten Macht: Konflikte prüfen die Machtverhältnisse zwischen konkurrierenden Gruppen. Kräfteverhältnisse und Gleichgewichten im Sinne von stabilen Verhältnissen werden in echten Konflikten getestet und durch sie werden bestimmte Machtverhältnisse (wieder) auf den neuesten Stand des Kräfteausgleichs gebracht. Übereinkünfte sind zwischen den Parteien nur dann möglich, wenn sich jede Partei über die eigenen Stärken und über die der anderen Partei bewusst ist. Der soziale echte Konflikt kann hier ein Mittel des Ausgleichs sein und dadurch auf folgende drei Weisen die Gesellschaft funktionsfähig erhalten:
 - a) Der Konflikt schafft und erneuert allgemeine Regeln und Normen, die für die Wiederherstellung der Beziehung zwischen gegnerischen Parteien nötig sind.
 - b) Gleiche Kampfstärke der gegnerischen Gruppen setzt voraus, dass der Konflikt beide Parteien zu dem gemeinsamen Interesse bringt, dass die Struktur der Gegner/der Gegnerinnen mit der eigenen Gruppenorganisation zusammenpasst, damit ein Ausgleich zwischen beiden Kampftechniken herrscht.
 - c) Der Konflikt wird zum Ausgleichsmechanismus für die Gesellschaft, indem er die Einschätzung der jeweiligen Macht ermöglicht.
16. Soziale Konflikte schaffen Vereinigung und Koalition: Zusammenschlüsse und Koalitionen entstehen eher als dauerhafte und stabilisierende Gruppen aus sozialen Konflikten, als Einzelpersonen oder Gruppen. Solche Zusammenschlüsse kommen

eher in flexiblen Gesellschaften vor, weil in starren Strukturen unterdrückte Konflikte dazu führen können, einen radikaleren und dadurch, wie bereits oben erwähnt, auch ideologischen Charakter annehmen können. Der vereinheitlichende Charakter kommt bei Koalitionen und Zweckbündnissen eher zum Vorschein, wenn die Übereinstimmung Folge von Wettbewerb oder Feindlichkeit ist und nicht von Verteidigung. (Coser, 1965: S. 154ff) Bei den drei abschließenden Thesen geht Coser weiter und zusammenfassend auf die Interaktion und den Austausch mit der Außenwelt ein. Er erwähnt hier unterschiedliche Gruppenkonstellationen mit verschiedensten Motivationen für deren Bildung und der Konfliktaustragung auch in Bezug auf jeweilige Machtverhältnisse und formuliert die Simmelschen Thesen soweit um, dass er sagt, dass Konflikte Gruppen und Individuen zusammenbringen können, die sonst nicht zusammenfinden würden.

Wie durch diese aufgestellten und ausgearbeiteten Thesen von Coser deutlich wird, haben soziale Konflikte eine Reihe von konstruktiven Funktionen und besitzen fruchtbaren Charakter für eine funktionierende Gesellschaft, für sich anfeindende Parteien oder für die innere Struktur einer sozialen Gruppe. Alle sechzehn Ansatzpunkte sind gleichermaßen relevant für die Auseinandersetzung mit Chancen durch Konflikte und der damit verbundenen Lösung von Problemen. Der Umgang mit Konflikten beziehungsweise der konstruktive Umgang mit echten Konflikten und das Erkennen von ihnen, so wie Coser dies der Thesen von Simmel ableitet, sind relevante Bausteine für das Aufrechterhalten einer funktionierenden Gesellschaft mit gleichermaßen anerkannten Gefühlen und Meinungen. Diese Thesen dienen hier einerseits als Erklärungsmodelle für Konflikte generell (die weiter unten noch erläutert werden) und andererseits als Theorieansatz für die gewaltfreie Kommunikation. Durch diese Art des sozialen Miteinanders können verbale beziehungsweise soziale Konflikte vermieden oder abgebaut werden, wie in anschließenden Kapiteln ausführlich beschrieben wird. Was den sozialen Konflikt abschließend theoretisch betrifft, sagt Coser folgendes dazu:

„Konflikt in einer Gruppe (...) vermag Einigkeit zu schaffen oder Zusammenhalt wiederherzustellen, wo sie von feindlichen und gegensätzlichen Gefühlen unter den Mitgliedern bedroht sind. Wir stellen jedoch fest, dass nicht jeder Konflikttyp der Gruppenstruktur nützt. (...) Ob sozialer Konflikt die innere Anpassung fördert oder nicht, hängt von der Art der Streitpunkte ab, wie auch vom Typ der Sozialstruktur, in der er auftritt.“ (Coser, 1965: S. 180)

Soziale Konflikte haben also, wie bereits oben erwähnt, hilfreichen Charakter, um Situationen zu entschärfen oder um gegnerische Parteien wieder zusammenzubringen. Es kommt, wie der Autor hier beschreibt, jedoch immer auf die innere Gruppenstruktur an und wie die einzelnen Mitglieder/Parteien zueinanderstehen – das heißt, dass diese oben

beschriebenen Funktionen nicht für alle Gruppensituationen geeignet sind beziehungsweise nicht allen Strukturen nützen.

Konflikte gibt es in jeder Art von Sozialstruktur, da einzelne Mitglieder oder (Unter-)Gruppen zeitweise widersprüchliche Ansprüche auf zu knappe Mittel oder Ressourcen, auf Prestige oder Machtansprüche erheben. Soziale Strukturen unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass sie auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß erlauben, wie diese gegensätzlichen Forderungen gestellt werden. Coser kommt hier zum Schluss, dass Konflikte generell dazu neigen, dysfunktional für soziale Strukturen zu sein, in der es keine oder nur wenig Tolerierung und Institutionalisierung von Konflikt(-potential) gibt. Die Intensität eines sozialen Konflikts, der die Übereinstimmung eines Systems droht anzugreifen, hängt immer von der Starrheit dieses Sozialsystems ab. Hier kommt Coser aber zu folgender Schlussfolgerung: Nicht der Konflikt an sich bedroht das Gleichgewicht einer solchen Sozialstruktur, sondern die Starrheit selbst, in der sich die Aggression aufstaut und im Falle einer Konfliktausbrechung, diese Struktur zerbrechen lassen kann. (Coser, 1965: S. 181ff) Der hier vorgestellte Theorieansatz der sozialen Konflikte nach Lewis A. Coser beschreibt den Zusammenhang von Konflikten in der Sprache mit dem gesellschaftlichen Sozialgefüge, in dem sich Menschen/Gruppenmitglieder befinden und schreibt Konflikten positiven (aber auch negativen) Charakter zu. Dieser Ansatz wird hier passenderweise Anklang in der vorliegenden Masterarbeit finden, wenn es um die gewaltfreie Kommunikation und soziale/verbale Konflikte und deren Funktionen geht. Coser schreibt echten Konflikten konstruktive Funktionen zu und um gewaltfreie Kommunikation gewährleisten zu können, müssen konstruktive und friedliche sprachliche Lösungswege gefunden werden, damit ein empathisches Miteinander möglich ist. Aus diesem Grund wurde die Theorie der sozialen Konflikte für die hier vorliegende Masterarbeit gewählt und ist daher das passende theoretische Erklärungskonzept, um zu dieser Thematik hinzuzuführen. Um genau zu erklären, welche Bestandteile hierfür, also für die gewaltfreie Kommunikation wichtig sind, wird im nächsten Kapitel ausführlich auf diesen Ansatz eingegangen.

2.2 Einführung in die gewaltfreie Kommunikation

Streitende Kinder am Küchentisch, sich prügelnde Jugendliche auf dem Pausenhof oder Parolen rufende Fußballfans im Stadion – Gewalt kann sich im Alltag in vielerlei Hinsicht zeigen. Was diese Beispiele gemeinsam haben, ist die Tatsache, dass sich im Hintergrund wiederstreitende Interessensgegensätze, also Konflikte zeigen, bei denen sich mindestens zwei Parteien scheinbar unüberwindbar gegenüberstehen. Zur Konfliktlösung als Momentaufnahme finden im Regelfall folgende zwei Strategien Anwendung: Auf der einen Seite der Einsatz von Drohungen und Gewalt in unterschiedlichsten Formen, auf der anderen Seite

der Rückzug auf Formen des passiven Verhaltens und des Verzichts auf direkte Gewaltanwendung. Im Zentrum steht hier das Aufzeigen von konstruktiven Alternativen zur Konfliktlösung. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin als Mensch wahrzunehmen und ihm/ihr selbst als Mensch auf Augenhöhe zu begegnen, um mit der Person in Austausch treten zu können. Damit soll verstanden werden, was der Grund für den sozialen Konflikt ist und welche Umgangsmöglichkeiten hierfür in der jeweiligen Situation vorhanden sind. Dafür ist eine Haltung notwendig, die über das Entweder-Oder-Denken hinausgeht und dadurch konstruktive Möglichkeiten einer Sowohl-Als-Auch-Denkweise ermöglicht. Die gewaltfreie Position braucht also Klarheit, wo der Unterschied zwischen schützender Macht (Macht mit) und strafender beziehungsweise verletzender Macht liegt, die tatsächlich als Gewalt begriffen wird (Macht über). Hierzu muss ein Rahmen geschaffen werden, in dem ein geschützter verbaler und konstruktiver Kommunikationsaustausch möglich ist. Die beteiligten Gesprächsteilnehmer/Gesprächsteilnehmerinnen müssen zur direkten Kommunikation bereit sein und gleichzeitig soll auf bisher erprobte Kommunikationsstrategien zumindest für den jeweiligen Moment des Austausches verzichtet werden. (Lang; Lang-Wojtasik, 2015: S. 152f) Die Vermeidung von Gewalt in der Kommunikation findet also Anwendung im Alltag, um Konfliktsituationen zu vermeiden oder Konflikte zu entschärfen beziehungsweise zu lösen. Im täglichen Sprachgebrauch lässt sich diese Art von Kommunikation in unterschiedlichsten Situationen anwenden, wie die oben angeführten Beispiele aufzeigen. Doch was ist gewaltfreie Kommunikation eigentlich und wie setzt sich dieses Modell zusammen?

Der US-amerikanische Psychologe Marshall B. Rosenberg entwickelte den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation Jahr 1963 und veränderte beziehungsweise verfeinerte das Modell seitdem kontinuierlich. Es handelt sich hierbei um einen hochwirksamen Prozess, der einen Rahmen für die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen liefert, die bei der Lösung von zwischenmenschlichen Problemen hilfreich sind. Die gewaltfreie Kommunikation kann sowohl präventiv als auch zur direkten Lösung bereits bestehender Konfliktsituationen Anwendung finden. Mit dem Modell der gewaltfreien Kommunikation richtet sich die Aufmerksamkeit von Personen auf Gefühle und Bedürfnisse und ermöglicht den Menschen auf kreative Art und Weise mithilfe von verschiedensten sprachlichen Werkzeugen eine Gesprächskultur zu erschaffen, um eigene zufriedenstellende Lösungen für ihre Bedürfnisse und Anliegen zu finden. (Rosenberg, 2009: S. 218f) Dieser Ansatz ist demnach hilfreich, um sprachlich auf zwischenmenschlicher Ebene Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen, auf die im Gegenzug alle beteiligten Personen gleichermaßen einfühlsam eingehen, damit Konfliktsituationen vermieden oder gelöst werden können.

Dieser zwischenmenschliche Umgang zeichnet sich bei diesem Modell vorwiegend durch Sprache und den Gebrauch von einfühlsamen Wörtern aus. Dabei geht es um aktives

Zuhören, indem mit anderen Personen auf eine gewisse Art und Weise in Kontakt getreten wird, die das eigene natürliche Einfühlungsvermögen zum Ausdruck bringt. Die sprachliche Komponente *gewaltfrei* bedeutet hier, dass die Art des Sprechens beziehungsweise die Worte manchmal zu Verletzungen und Leid bei uns selbst und/oder bei anderen Personen führen kann. Im Sinne der Gewaltfreiheit bedeutet dies also, dass diese Art der Kommunikation eine einfühlsame ist und so Gewalt in der Sprache nachlässt. Mithilfe der gewaltfreien beziehungsweise fortführend deshalb auch einfühlsame Kommunikation genannt, ist es selbst in herausfordernden Umständen, wie zum Beispiel in konfliktreichen Situationen oder unter Druck, von Wichtigkeit, menschlich aufgrund der sprachlichen und kommunikativen gewaltfreien Fähigkeiten zu bleiben. Die GFK ist ein Mittel des Trainings, uns sorgfältig zu beobachten und unsere Verhaltensweisen und Umstände, die uns stören, genau zu bestimmen. Ziel der einfühlsamen Kommunikationsweise ist, in einer gewissen Situation genau das zu erkennen, was wir konkret in dem Moment benötigen, um dieses Bedürfnis zu definieren und zu artikulieren. Eine der wichtigsten Komponenten der gewaltfreien Kommunikation ist also, dass Menschen mit anderen Personen in ihrem sozialen Umfeld in Kontakt treten, sodass sich das eigene natürliche Einfühlungsvermögen entfalten kann. Es geht um die Fokussierung unserer Ausdrucksweise und unseres Zuhörens auf vier bestimmte Bereiche: Das, was wir beobachten, was wir fühlen, was wir brauchen und worum wir bitten, um die eigene Lebensqualität zu verbessern. Durch das Zusammenspiel dieser Bereiche werden intensives Zuhören, Respekt und Empathie gefördert, was auf der einen Seite einen Nutzen für sich selbst hat, damit mit der eigenen Person und den damit verbundenen Wertvorstellungen und Gefühlen einfühlsam umgegangen werden kann, auf der anderen Seite einen Nutzen für andere Menschen hat, weil mithilfe der gewaltfreien Kommunikationsweise ebenfalls persönliche Beziehungen mit und zu Mitmenschen vertieft und/oder verbessert werden können. (Rosenberg, 2009: S. 22ff) Bei der gewaltfreien Kommunikation geht es also vermehrt um eine einfühlsame und empathische Art des Sprechens miteinander. Diese Technik des zwischenmenschlichen Umgangs beruft sich auf eine gefühl- und respektvolle Wortwahl, um anderen Personen durch verbale Äußerungen keinen Schaden zuzufügen und keine seelischen Wunden durch Sprache zu hinterlassen. Wichtig dabei ist auch, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, um klar Wünsche und Gefühle auszusprechen. Mit der einfühlsamen Kommunikationsweise ist ein Weg der konfliktvermeidenden und empathischen Sprache für sich selbst und mit den Mitmenschen im eigenen sozialen Umfeld möglich. Auf die vier oben genannten Komponenten der GFK wird im Anschluss ausführlich eingegangen.

2.3 Kernkomponenten gewaltfreier Kommunikation

Mithilfe von vier Elementen der einfühlsamen Kommunikation ist es möglich, sich auf der einen Seite auf eine ehrliche Weise auszudrücken, auf der anderen Seite empathisch zuzuhören. Zuerst wird beobachtet, was in einer speziellen (Konflikt-)Situation tatsächlich passiert, das heißt, was andere sagen oder tun. Die Herausforderung hier besteht darin, zu beobachten ohne eine Beurteilung oder Bewertung der anderen Person vorzunehmen und nur die Situation zu beschreiben. Im Anschluss geht es um den Aspekt der Gefühle. Hier wird ausgesprochen, was gefühlt wird, wenn an erster Stelle Handlungen beobachtet werden. Als nächstes wird von Rosenberg die Bedürfnis-Komponente genannt, das heißt, welche Bedürfnisse hinter den jeweiligen Gefühlen stecken. Als letztes kommt das Bitten. Dieses Element bezieht sich darauf, was von der jeweils anderen Person gewollt wird, sodass sich die eigene Lebensqualität verbessern kann. (Rosenberg, 2009: S. 25f) Diese vier Komponenten sind wichtige Werkzeuge dafür, wie ein gewaltfreies Kommunikationsumfeld geschaffen und erhalten werden kann. Im Anschluss werden diese Elemente näher durchleuchtet, um die genaue Zusammensetzung dieses einfühlsamen Ansatzes nach Rosenberg zu verdeutlichen.

2.3.1 Beobachtung ohne Bewertung

Der Schwerpunkt der ersten Komponente liegt im Auseinanderhalten von Beobachtungen und Bewertungen. Beobachtungen sind ein wichtiges Element in der einfühlsamen Kommunikation, um anderen Personen deutlich und ehrlich verstehen zu geben, wie es einem selbst geht. Die Herausforderung besteht hierbei, die Aussage nicht mit einer Bewertung zu vermischen, da ansonsten die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin nicht (mehr) das aufnimmt, was eigentlich gesagt wird. Diese Problematik führt im Anschluss dazu, dass Kritik gehört wird und die Mitmenschen so das eigentliche Gesagte abwehren. (Rosenberg, 2009: S. 45) Es geht hier also darum, mit sprachlichen Bausteinen Beobachtungen vorzunehmen, die frei von bewertenden moralischen Verurteilungen und Kritik sind. Als Hilfestellung für diese sprachlichen Bausteine hat Rosenberg folgende praktische Tabelle in seinem Werk angeführt:

Kommunikation	Beispiele: Beobachtung vermischt mit Bewertung	Beispiele: Beobachtung getrennt von Bewertung
Gebrauch vom Verb <i>sein</i> ohne Anzeichen, dass die bewertende Person die Verantwortung für die eigene Bewertung übernimmt.	<i>Du bist viel zu großzügig.</i>	<i>Wenn ich beobachte, dass du dein ganzes Geld weggibst, habe ich das Gefühl, dass du zu großzügig bist.</i>
Gebrauch von Verben, die bewertenden Charakter besitzen.	<i>Du schiebst ständig wichtige Dinge vor dir her.</i>	<i>Du lernst für deine anstehende Prüfung also erst am Tag vorher.</i>
Es wird angenommen, dass die eigene Meinung über Gedanken, Gefühle und Wünsche von anderen Personen gestellt werden kann und somit allein gültig ist.	<i>Du schaffst deine Arbeit sicher nicht.</i>	<i>Ich glaube, dass du deine Arbeit nicht rechtzeitig erledigen kannst.</i>
Es wird eine Annahme mit Wissen vermischt.	<i>Du musst dich ausgewogen ernähren, ansonsten leidet deine Gesundheit darunter.</i>	<i>Wenn du dich nicht ausreichend ausgewogen ernährst, habe ich Bedenken darüber, dass dies gut für deine Gesundheit ist.</i>
Es fehlt die genaue Bestimmung von Personen in einer bestimmten Bezugsgruppe.	<i>Ausländer sind nachlässig, wenn es um ihr Eigentum geht.</i>	<i>Ich konnte noch nicht beobachten, dass die benachbarte ausländische Familie den Schnee vor ihrem Haus entfernt.</i>
Gebrauch von Wörtern, die eine Fähigkeit bezeichnen, ohne klarzumachen, dass gerade bewertet wird.	<i>Du bist ein schlechter Fußballer.</i>	<i>Du hast die letzten paar Spiele kein Tor geschossen.</i>
Gebrauch von Adjektiven, wo nicht klar ist, dass bewertet wird.	<i>Du bist hässlich.</i>	<i>Dein Äußeres zieht mich nicht an.</i>

Tabelle 1: Unterscheidung Beobachtung/Bewertung (Rosenberg, 2009: S. 50)

- a) Es gibt bestimmte Wörter, wie zum Beispiel *immer, nie, jemals, jedes Mal*, die eine Beobachtung ausdrücken, wenn sie wie folgt verwendet werden: *Jedes Mal, wenn ich dich am Telefon beobachte, hast du mindestens 20 Minuten telefoniert. Oder: Ich kann mich nicht daran erinnern, dass du mir jemals geholfen hast.*

- b) In manchen Fällen werden diese Wörter auch als Übertreibungen benutzt, sodass sich die Beobachtung mit Bewertung vermischt: *Du bist immer sehr fleißig*. Oder: *Du bist nie da, wenn ich dich brauche*. (Rosenberg, 2009: S 50f)

Damit gewaltfreie Kommunikation entstehen und bestehen kann, ist es wichtig, im sprachlichen Austausch auf Trennung zwischen Beobachtung und Bewertung zu achten, um Urteile zu vermeiden und um das Verhalten anderer Personen nicht ungerechtfertigt zu kritisieren.

„Die erste Komponente der GFK erfordert das Auseinanderhalten von Beobachtung und Bewertung. Wenn wir eine Beobachtung mit einer Bewertung vermischen, können andere leicht Kritik hören und wehren das ab, was wir sagen wollen. GFK ist eine prozessorientierte Sprache, die statistische Verallgemeinerungen eher verhindert. Stattdessen sollten Behauptungen auf einen Zeitrahmen und auf den Zusammenhang bezogen werden. (...)“ (Rosenberg, 2009. S. 51)

Dieses erste Element der gewaltfreien Kommunikation ist also der Grundstein für ein einfühlsames Umfeld, damit Konflikte im Vorhinein sprachlich vermieden werden. Wichtig dabei ist es, darauf zu achten, Beobachtungen auszusprechen und klar zu formulieren, welche Gedanken in einem vor sich gehen und wie es einem selbst in einer gewissen Situation aufgrund von erlebten Gefühlen geht, ohne den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin verbal anzugreifen. Mithilfe der oben präsentierten Tabelle können solche bewertenden Formulierungen vermieden werden.

2.3.2 Gefühle erkennen und aussprechen

Die Artikulation von Gefühlen aufgrund von wertfreien Beobachtungen kommt hier zum Einsatz. Um dies zu unternehmen, muss auf die Herausforderung dieser zweiten Komponente geachtet werden.

Gefühle werden in der zwischenmenschlichen Kommunikation in der heutigen Gesellschaft oft nicht als wichtig (genug) angesehen. Was hingegen geschätzt wird, ist die „richtige Art zu denken“, nämlich die Art und Weise, die Stellung aufgrund von Rang und Autorität innehat, indem wir uns fragen, ob wir in den Augen von anderen „das Richtige“ sagen oder tun. Besonders bei Anwälten/Anwältinnen, Ingenieuren/Ingenieurinnen, Polizisten/Polizistinnen, Managern/Managerinnen und Personen, die beispielsweise im Militär Karriere machen, ist die Schwierigkeit weit verbreitet, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Es handelt sich dabei um das Problem, dass die Fachsprache dieser Personen sie von Gefühlsäußerungen abhält und sie diese nur schwer artikulieren können. Dazu kommt eine Verwirrung bezüglich des allgemeinen Sprachgebrauchs. Häufig wird das Wort *fühlen*

ausgesprochen, ohne damit ein konkretes Gefühl zu meinen. So kann beispielsweise bei dem Satz *Ich habe das Gefühl, dass mir kein faires Angebot unterbreitet wird* die Passage *Ich habe das Gefühl* durch *ich denke* ersetzt werden. Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass Gefühle nicht klar artikuliert werden können, wenn nach dem Wort *fühlen* folgendes ausgesprochen wird:

- a) Wörter, wie beispielsweise *dass, wie, als ob*: *Ich habe das Gefühl, dass ich es besser wissen sollte.* Oder: *Ich fühle mich wie ein Verlierer.* Oder: *Ich fühle mich, als ob ich alleine wäre.*
- b) Personalpronomen in der Einzahl und Mehrzahl *ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie*: *Ich habe das Gefühl, ich bin immer da, wenn man mich braucht.* Oder: *Ich habe das Gefühl, es ist zwecklos.*
- c) Namen oder Nomen, die personenbezogen sind: *Ich habe das Gefühl, xy ist sehr verantwortungsbewusst.* Oder: *Ich habe das Gefühl, mein Chef kontrolliert mich.*

In der gewaltfreien Kommunikation gibt es einen relevanten Unterschied zwischen Wörtern, die tatsächliche Gefühle ausdrücken und Wörtern, die beschreiben, was wir denken, wie wir sind. (Rosenberg, 2009: S 57ff) Den Unterschied hier herauszufinden stellt die wesentliche Herausforderung der zweiten Komponente dar.

Eine Beschreibung des eigenen Denkens, was wir glauben, wie wir sind ist beispielsweise: *Ich fühle mich schlecht als Koch/Köchin.* Diese Aussage beurteilt die eigenen Fähigkeiten als Koch/Köchin, es werden keine klaren Gefühle damit ausgedrückt. Eine Aussage über wirkliche Gefühle wäre *Ich fühle mich als Koch/Köchin enttäuscht/ungeduldig/frustriert mit mir selbst.* Neben diesen Beispielen ist des Weiteren hilfreich, zwischen Wörtern zu unterscheiden, die beschreiben, was wir glauben, das andere um uns herum machen und solchen Wörtern, die tatsächliche Gefühle benennen:

- a) *Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Freunden/Freundinnen nicht wichtig genug bin.* Die Worte *nicht wichtig* beschreiben hier, dass gedacht wird, wie andere Personen einen selbst einschätzen. Die Aussage drückt kein tatsächliches Gefühl aus. Besser: *Ich bin enttäuscht.* Oder: *Ich fühle mich allein.*
- b) *Ich fühle mich missverstanden* weist auf eine spezielle Einschätzung vom Verständnispotenzial anderer Personen hin, nicht auf ein tatsächliches Gefühl. Besser: *In Situation xy fühle ich mich ängstlich/verärgert.*
- c) *Ich fühle mich ignoriert.* Diese Aussage bezieht sich auf eine Interpretation des Benehmens von anderen Personen und ist daher keine konkrete Aussage über Gefühle. (Rosenberg, 2009: S 60ff)

Gefühle beziehungsweise vermeintliche konkrete Gefühle und die Artikulation davon verkompliziert sich oftmals, wie in den oben angeführten Beispielen angeführt, wenn die eigenen Gefühle mit Erwartungen und Interpretationen von anderen Personen vermischt

werden. Bei der Verbalisierung dieser Gefühlsgedanken muss also darauf geachtet werden, welche Wörter verwendet werden und ob damit eigene Bedürfnisse gemeint sind und nicht die von anderen Personen, damit eine einfühlsame Kommunikationskultur entsteht und somit Konfliktpotenzial vermieden wird.

Bezüglich spezieller Bedürfnisse wurde von Rosenberg ein Wörterverzeichnis erstellt, das als Stärkung und Hilfestellung für den Gefühlswortschatz dienen soll, um auf der einen Seite Gefühle genau artikulieren und auf der anderen Seite emotionale Befindlichkeiten konkret beschreiben zu können. Wörter, wie wir uns vermutlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse erfüllen, sind zum Beispiel *aufgeregt, beruhigt, erleichtert, froh, glücklich, hocherfreut, inspiriert, jubelnd, klar, lebendig, mutig, neugierig, optimistisch, ruhig, selbstsicher, überrascht, vergnügt, wach* oder *zufrieden*. Im Gegenzug gibt es folgende Wörter, wie es uns vermutlich ergeht, wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen, wie beispielsweise *ärgerlich, angespannt, bedrückt, durcheinander, enttäuscht, frustriert, genervt, hilflos, irritiert, kalt, lustlos, müde, niedergeschlagen, perplex, ruhelos, traurig, sorgenvoll, teilnahmslos, unglücklich, verzweifelt, wütend* oder *zögerlich*. Wenn also Gefühle verbalisiert werden wollen, ist es von Vorteil, Wörter zu verwenden, die spezifische Gefühlslagen ausdrücken statt Wörter, die vage oder zu allgemein einen Zustand beschreiben. Das Entwickeln eines umfangreichen Wortschatzes ermöglicht es, zwischenmenschlichen Kontakt zu erleichtern und klare Gefühle zu kommunizieren. In Bezug auf den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation und der damit verbundenen Konfliktlösung ist es hilfreich sich einzugestehen, mit der Verbalisierung von Gefühlen einen gewissen Grad an persönlicher Verletzlichkeit zu zeigen. (Rosenberg, 2009: S 62ff) Diese zweite Komponente als Teil der einfühlsamen Kommunikation ist ein relevanter Bestandteil bezüglich der konkreten Ausdrucksweise von Gefühlen und dem Erkennen dieser. Wichtig dabei ist es, über Gefühle zu sprechen und diese richtig zu benennen.

„Die GFK unterscheidet zwischen dem tatsächlichen Ausdruck von Gefühlen einerseits und Wörtern sowie Aussagen, die Gedanken, Einschätzungen und Interpretationen wiedergeben, andererseits.“ (Rosenberg, 2009: S 65) Diese Komponente des Wahrnehmens von Gefühlen hängt auch damit zusammen, dass Gefühle akzeptiert und anschließend richtig artikuliert werden müssen. Mithilfe der oben genannten verbalen Praxisbeispielwörter ist dies möglich, indem auf die konstruktivere Wortwahl geachtet wird. Damit kann gewaltfreie Kommunikation entstehen und bestehen bleiben.

2.3.3 Eigenverantwortung für Gefühle übernehmen

Nach dem Beobachten ohne Bewertungen abzugeben und dem Erkennen von Gefühlen wird hier das nächste Element der gewaltfreien Kommunikation vorgestellt, welches unabdingbar für die einfühlsame Gesprächskultur ist. Diese dritte Komponente der GFK stellt den zentralen Faktor dieses Ansatzes dar.

„Zur dritten Komponente der GFK gehört das Erkennen und Akzeptieren unserer Gefühlsurzeln. Die GFK schärft unsere Wahrnehmung der Tatsache, dass das, was andere sagen oder tun, ein Auslöser für unsere Gefühle sein mag, aber nie ihre Ursache. Wir erkennen, dass unsere Gefühle aus unserer Entscheidung kommen, wie wir das, was andere sagen oder tun, aufnehmen wollen; und sie entstehen aus unseren jeweiligen Bedürfnissen und Erwartungen in der aktuellen Situation.“ (Rosenberg, 2009: S 69)

Das bedeutet, dass Äußerungen und Handlungen von anderen Personen einen Einfluss auf die eigene Gefühlswelt haben. Die Verantwortung, mit den jeweils entstandenen Gefühlen umzugehen, liegt jedoch bei uns selbst, indem wir uns fragen, was wir in einer jeweiligen Situation (von uns/von anderen Personen) wollen beziehungsweise erwarten.

In der zwischenmenschlichen Kommunikation gibt es auch hier Anwendungen, die dabei helfen sollen, Konflikte zu vermeiden, indem unterschiedlich auf negative Äußerungen von anderen Personen reagiert wird. Zuerst zwei Reaktionen, die dazu führen, Konflikte eher zu verstärken:

- a) Wir geben uns selbst die Schuld, indem wir negative verbale oder nonverbale Äußerungen von anderen Personen persönlich auf uns beziehen und Kritik/Vorwürfe hören beziehungsweise in die jeweilige Aussage hineininterpretieren. Das Urteil von anderen Personen wird hier verinnerlicht und deshalb geht diese Reaktionsmöglichkeit bedeutend auf Kosten unseres Selbstvertrauens.
- b) Wir geben anderen Personen die Schuld und protestieren gegen deren Aussage, da das eigene Gefühl in dieser Situation vermutlich Ärger ist.

Nun folgen zwei effektive und zielführende Methoden, damit Konflikte vermieden werden können:

- c) Unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen, indem die Aufmerksamkeit auf diese gelenkt wird. In diesem Moment wird uns bewusst, dass das aktuelle Gefühl von Verletzung von dem Bedürfnis kommt, unseren Bemühungen Anerkennung zu schenken.
- d) Gefühle und Bedürfnisse der anderen Personen wahrnehmen, indem wir darauf eingehen, was der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin gesagt hat, darauf Bezug nehmen und nach den Gefühlen der Person fragen.

Anstatt also anderen Personen die Schuld für die eigenen Gefühle zu geben, ist es hilfreich, die Eigenverantwortung zu akzeptieren, indem Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen, Werte und Gedanken erkannt und akzeptiert werden. Je direkter die eigenen Gefühle mit den dazugehörigen Bedürfnissen in Verbindung gebracht und im Anschluss verbalisiert werden, desto einfacher fällt es anderen Personen, darauf einfühlsam zu reagieren. (Rosenberg, 2009: S 69) Wichtig hierbei ist, dass erkannt wird, dass Gefühle zwar durch andere Personen verstärkt oder vermindert werden können, aber keine Ursache für das eigene Handeln darstellen. Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen steht hier im Mittelpunkt und kann mithilfe der erwähnten Reaktionsmöglichkeiten umgesetzt werden.

Die Verantwortung für die eigenen Gefühle wird oftmals verdeckt und/oder ignoriert. Wichtig dabei ist, mithilfe von folgenden Sprachmustern, diese Tatsache zu erkennen und zu vermeiden:

- a) Unpersönliche Pronomen wie *es* oder *das*: *Es macht mich wütend, wenn wir unsere Präsentation verpassen.* Die Wahrnehmung für die Eigenverantwortung kann hier geschärft werden, indem bei den folgenden Beispielen *Ich fühle ..., weil ich/mir* eingesetzt wird: *Es macht mich wütend, wenn wir unsere Präsentation verpassen, weil mir wichtig ist, dass unsere Gruppe einen guten Eindruck hinterlässt.*
- b) Aussagen, die sich ausschließlich auf Handlungen von anderen Personen beziehen: *Wenn du mich an meinem Geburtstag nicht besuchst, bin ich verletzt.* Besser: *Wenn du mich an meinem Geburtstag nicht besuchst, bin ich verletzt, weil mir etwas daran liegt, dich zu sehen.*
- c) Der Satz *Ich fühle mich ..., weil ...* gefolgt von einer Person/einem Personalpronomen: *Ich bin enttäuscht, weil mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte sein/ihr Versprechen nicht gehalten hat.* Besser: *Ich bin enttäuscht darüber, dass mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte sein/ihr Versprechen nicht gehalten hat, weil ich mich schon auf ein langes Wochenende gefreut hatte.*

Um Kritik von anderen oder an andere Personen zu vermeiden und Unklarheiten für andere zu vermeiden, ist es wichtig, eigene Bedürfnisse nicht durch Bewertungen, Interpretationen oder Vorstellungen auszudrücken. Wenn Mitmenschen Äußerungen wahrnehmen, die nur im Entferntesten nach Kritik klingen, neigen sie dazu, Energie in die Verteidigung ihrer Selbst oder ihres Handelns/Denkens oder sogar in einen Gegenangriff zu stecken, was wiederum zu Konflikten führen kann. (Rosenberg, 2009: S 72) Diese Praxisbeispiele zeigen auf, dass es in der gewaltfreien Kommunikation oft darauf ankommt, sprachliche Kleinigkeiten zu erkennen, konkret zu verbalisieren, worum es geht und die Verantwortung selbst dafür zu tragen, wie sich Gefühle (verbal) äußern. Wenn diese Umstände gegeben sind und im Einklang mit wertfreien Beobachtungen stehen, kann eine einfühlsame zwischenmenschliche Kommunikationskultur herrschen.

Den Prozess der Eigenverantwortung unserer Gefühle beschreibt Rosenberg in seinem Werk anhand von drei Stadien der Kommunikation, die die Entwicklung hin zur emotionalen Befreiung beschreiben.

Das erste Stadium ist das Stadium der emotionalen Sklaverei. Hier übernehmen Personen (noch) die Verantwortung für die Gefühle von anderen Personen in ihrem Umfeld. Das Glück dieser Mitmenschen ist wichtig beziehungsweise wichtiger als das eigene und somit sehen sich Personen in diesem Stadium gezwungen, alles dafür zu tun, damit andere Menschen glücklich und zufrieden sind. Dies kann dazu führen, dass die Personen im sozialen Umfeld zur Last werden und dadurch werden die eigenen Emotionen und Gefühle hintenangestellt. An zweiter Stelle erwähnt Rosenberg das rebellische Stadium. In dieser Phase wird den Personen klar, dass sie die Verantwortung für die Gefühle anderer übernehmen und vor allem dies auf die eigenen Kosten geschieht. Dazu kommt ein etwaiges Gefühl von Wut, wenn den Personen die Einsicht kommt, den Ruf ihrer inneren Stimme ignoriert zu haben. Dieses Stadium wird deshalb rebellisches Stadium genannt, weil in dieser Phase die Personen dazu neigen, rebellische Kommentare im Sinne von *Das ist doch dein Problem!* oder *Ich bin nicht verantwortlich für deine Gefühle!* äußern. Hier machen sich die Personen nicht mehr verantwortlich für einen Mitmenschen und befinden sich noch in der Lernphase, in der herausgefunden werden muss, wie sie sich anderen verantwortungsvoll verhalten, ohne sich dabei emotional zu versklaven. Im dritten Stadium, der emotionalen Befreiung, reagieren die Personen schließlich auf die Bedürfnisse anderer aufgrund von Mitgefühl, nicht mehr aus Angst, Schuld oder Scham heraus. Hier übernehmen Menschen die volle Verantwortung für ihre eigenen Absichten und Handlungen, nicht (mehr) für die Gefühle ihrer Mitmenschen. Bei dieser emotionalen Befreiung wird deutlich, dass die eigenen Bedürfnisse niemals auf Kosten anderer Personen erfüllt werden können. Hier wird klar formuliert, was gebraucht wird und dem sozialen Umfeld deutlich gemacht, dass dessen Bedürfnisbefriedigung ebenfalls hohen Stellenwert hat. Daher ist GFK-Ansatz eine ideale Hilfestellung für die Kommunikation auf dieser Ebene. (Rosenberg, 2009: S 78f) Diese drei Stadien in der Kommunikation zur emotionalen Befreiung sollen in Bezug auf die Eigenverantwortung von Gefühlen aufzeigen, in welchem Stadium sich Personen in einer gewissen (Konflikt-)Situation befinden. Es ist von Vorteil zu wissen, was andere Menschen im eigenen sozialen Umfeld erwarten und vor allem zu wissen, dass die eigenen Bedürfnisse und Gefühle höchste Priorität haben und dafür, nämlich nur dafür, Verantwortung übernommen werden kann und muss.

„Die dritte Komponente der GFK besteht aus dem Erkennen und Akzeptieren der Bedürfnisse hinter unseren Gefühlen. Was andere sagen oder tun, kann ein Auslöser für unsere Gefühle sein, ist aber nie ihre Ursache. (...) Urteile, Kritik, Diagnosen und Interpretationen

sind alles entfremdende Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse und Werte. (...) Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter ist es für andere, einfühlsam zu reagieren.“ (Rosenberg, 2009: S 81)

Die Verbalisierung der eigenen Bedürfnisse und die Übernahme der Verantwortung für Gefühle sind die Kernpunkte dieser Komponente und gleichzeitig die größten Herausforderungen in sozialen Konfliktsituationen, wie anhand der oben erwähnten Praxisbeispiele aufgezeigt wurde. Die richtige Wortwahl und die direkte Artikulation von Gefühlen/Bedürfnissen stellen oftmals Schwierigkeiten dar. Wichtig hierbei ist darauf zu achten, dass das Bewusstsein der eigenen Bedürfnisse und Gefühle vorhanden ist, akzeptiert und entsprechend verbalisiert wird, denn die Verantwortung dafür muss von innen und selbst herauskommen.

2.3.4 Das Äußern von Bitten

Komponente Nummer vier der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ist das Bitten um etwas, das das eigene Leben bereichert. Genauer gesagt geht es bei diesem Element darum, eine Bitte zu verbalisieren, damit sich die eigene Lebensqualität verbessern kann.

Wenn sich die entsprechenden Bedürfnisse nicht erfüllen (wie oben aufgezeigt wurde es der Fall sein kann), folgen auf wertfreie Beobachtungen, Gefühle und Bedürfnisse nun konkrete Bitten. Hier wird um Handlungen gebeten, die spezielle Bedürfnisse befriedigen sollen. Als erstes ist es hilfreich, um etwas Konkretes zu bitten, anstatt zu äußern, worum nicht gebeten wird. Das hat den Grund, da Personen oftmals irritiert sind, wenn sie nicht verstehen, worum eigentlich gebeten wird. Des Weiteren rufen negativ formulierte Bitten gelegentlich Widerstand hervor. Als zweites, neben der Anwendung der positiven Handlungssprache, sollen Bitten als konkrete Tätigkeiten formuliert werden, die andere Personen tatsächlich ausführen können. Im Gegenzug werden vage, abstrakte und zweideutige Aussagen vermieden, um keine Irritation beim Gegenüber auszulösen, denn oftmals verschleiern solche Formulierungen belastende und zwischenmenschliche Rechtfertigungen. Die eigenen Wünsche können auf diese Art und Weise also nicht erfüllt werden, da durch unkonkrete Aussagen nur angedeutet wird, welche Gefühle oder Wesenszüge sich Personen von ihren Mitmenschen wünschen, ohne genaue Handlungen zu benennen. (Rosenberg, 2009: S 86f) Die direkte Sprache ist hier der Kernpunkt der vierten Komponente, da das konkrete Formulieren von Bitten hilfreich und zielführend ist, eigene Bedürfnisse für sich selbst zu artikulieren und zu akzeptieren und gleichermaßen den Personen im sozialen Umfeld genau zu signalisieren, was von ihnen gewollt oder erwartet wird.

Bitten bewusst formulieren ist ein weiterer wichtiger Bestandteil, der hier zum Tragen kommt. In manchen Fällen ist den anderen Personen nicht klar, worum eigentlich

gebeten wird, wenn beispielsweise das eigene Unbehagen ausgedrückt und fälschlicherweise angenommen wird, die andere Person hätte die Bitte dahinter erkannt. In der zwischenmenschlichen Kommunikation kommt es oft vor, dass sich manche Menschen selbst nicht im Klaren sind, worum sie bitten, wenn sie sich im verbalen Austausch mit anderen Personen befinden. Es werden andere Menschen angesprochen, ohne zu wissen, wie mit ihnen ein richtiges Gespräch möglich ist. Der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin erlebt hier eine Art Anspannung, wenn er/sie bemerkt, keine klare Bitte des Gegenübers entnehmen zu können. Außerdem können Bitten, die nicht von Gefühlen und Bedürfnissen der bittenden Person begleitet werden, wie Forderungen klingen. Rosenberg geht hier davon aus, dass jedes Mal, wenn Personen etwas zu anderen Menschen in ihrem Umfeld sagen, im Gegenzug auch etwas erbitten wollen. Das kann auf der einen Seite ein einfühlsamer Kontakt oder eine Bestätigung sein (verbal oder non-verbal), das einen verständnisvollen Eindruck vermittelt. Auf der anderen Seite bitten Personen um Aufrichtigkeit, indem sie die ehrliche Reaktion des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin auf die eigenen Worte erfahren möchten. Je klarer das Bewusstsein darüber ist, was von anderen Personen bekommen oder erwartet werden möchte, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die eigenen Bedürfnisse erfüllen. (Rosenberg, 2009: S 93ff) Auch hier geht es um klare Kommunikation, damit die eigentliche Bitte zur Bedürfnisbefriedigung bei anderen Personen auch als solche verstanden wird. Wenn dies nicht der Fall ist, kann dadurch eine etwaige Anspannung entstehen, die wiederum zu Konfliktsituationen führen kann. Somit ist das bewusste Bitten ein hilfreiches Mittel der gewaltfreien Kommunikation, um zu verdeutlichen, was von anderen Personen erwartet wird.

Neben dem bewussten Formulieren von Bitten ist das Bitten um erneute Wiedergabe ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der vierten Komponente der einfühlsamen Kommunikation.

„Bekanntlich ist die Botschaft, die wir aussenden, nicht immer identisch mit der Botschaft, die empfangen wird. Im Allgemeinen verlassen wir uns auf sprachliche Hinweise, um festzustellen, ob unsere Aussage zu unserer Zufriedenheit verstanden wurde. Wenn wir dagegen unsicher sind, ob sie so, wie sie gemeint ist, aufgenommen wurde, dann müssen wir in der Lage sein, klar verständlich um eine Antwort zu bitten, die uns verdeutlicht, wie unsere Aussage gehört wurde, so dass wir etwaige Missverständnisse aufklären können.“ (Rosenberg, 2009: S 95)

Um also klarzustellen, dass die jeweilige ausgesendete Botschaft bei anderen Personen gleichermaßen ankommt, wie sie bei einem selbst ausgesendet wurde, ist das Bitten um Wiedergabe ein hilfreiches Mittel, um dies auch festzustellen und somit Unklarheiten zu vermeiden.

Gleiches gilt auch, wenn die Reaktion auf das, was geäußert wurde, erfahren werden möchte. Dies kann auf folgenden drei verschiedenen Richtungen geschehen:

- a) Personen wollen die Gefühle und gleichermaßen die Gründe für diese Gefühle, die mit den Worten beziehungsweise Bitten ausgelöst werden, erfahren: *Ich möchte dich darum bitten, wie du das, was ich dir gerade gesagt habe, empfindest und warum du so empfindest.*
- b) In manchen Fällen wollen Personen etwas über die Gedanken der Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen zu dem erfahren, was sie gehört haben: *Sag mir bitte, ob du denkst, dass mein Vorschlag Erfolg haben könnte und falls du nicht daran glaubst, dass er erfolgreich ist, was du glaubst, woran es liegen könnte.*
- c) Als dritte Möglichkeit möchten Personen wissen, ob die anderen Menschen in ihrem Umfeld bereit sind, etwas zu tun, was ihnen empfohlen wurde: *Ich möchte dich darum bitten mir Bescheid zu geben, ob du bereit bist, unser Treffen auf nächste Woche zu verschieben.* (Rosenberg, 2009: S 95ff)

Diese Praxisbeispiele helfen dabei sicherzustellen, ob die getätigte Bitte einerseits so bei der anderen Person angekommen ist, wie sie ausgesendet wurde und andererseits wird gleichzeitig klar gemacht, dass der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin den Inhalt der Aussage verstanden hat, damit die eigenen Bedürfnisse anerkannt werden. Es geht um sprachliche konkrete Formulierungen von Bitten, die nur so eine gewaltfreie Kommunikationssituation hervorrufen können und dabei einfühlsam auf das Gegenüber einwirken.

Eine der größten Herausforderungen bei dieser GFK-Komponente ist zu unterscheiden, ob es sich um Bitten oder um Forderungen handelt. Bitten werden dann als Forderungen aufgefasst, wenn die andere Person davon ausgeht, bestraft zu werden, wenn keine Zustimmung erfolgt. Wenn eine Forderung getätigt wird, gibt es darauf zwei Reaktionsmöglichkeiten: Unterwerfung oder Rebellion. In diesen Fällen wird die bittende Person als jemand gesehen, von der Zwang ausgeht. Das führt dazu, dass bei der zuhörenden Person die Bereitschaft nachlässt, einfühlsam auf die Bitte einzugehen. Dazu kommt, dass je mehr in der Vergangenheit anderen Personen Vorwürfe gemacht, sie verdächtigt, bestraft oder mit Schuldgefühlen aufgeladen wurden, desto wahrscheinlicher verstehen sie an späterer Stelle eigentliche Bitten als Forderungen. (Rosenberg, 2009: S 99) Hier ist also wichtig darauf zu achten, wie sich die andere Person verhält, wenn die jeweilige Bitte nicht anerkannt beziehungsweise erfüllt wird

Wie sich Bitten von Forderungen unterscheiden, soll folgendes Sprachbeispiel aufzeigen: Person A sagt zu Person B: *Ich fühle mich einsam und möchte, dass du mehr Zeit mit mir verbringst.* Es ist so lange nicht klar, ob es sich hierbei um eine Bitte oder eine Forderung handelt, bis A auf B reagiert, wenn B nicht einwilligt. Folgende Möglichkeit besteht, wie B antwortet: *ich bin sehr müde, bitte schau, ob du jemanden anderen findest, um Zeit*

mit dir zu verbringen. Wenn A dann erwidert: *Typisch, dass du keine Zeit hast, du bist immer so selbstüchtig,* war die Aussage von Person A eine Forderung, keine Bitte. Anstatt sich auf das Bedürfnis nach Ruhe einzustimmen, hat Person A Person B einen Vorwurf gemacht. A hat also eine Forderung getätigt, weil auf die Antwort von B mit Kritik und Verurteilung reagiert wird. Indem deutlich gebeten und nicht gefordert wird, dass eine Person nur dann die Zustimmung von ihren Mitmenschen möchte, wenn diese freiwillig passiert, hilft dabei, dass andere einem selbst vertrauen. Es handelt sich nämlich um eine Bitte, wenn die bittende Person anschließend einfühlsam auf die Bedürfnisse der anderen Person eingeht und darauf entsprechend reagiert. Ein weiteres Beispiel demonstriert hier, welchen unterschiedlichen Charakter eine Bitte/eine Forderung in Bezug auf die eigene Reaktion auf eine nicht wunschgemäße Antwort hat: Aussage: *Bitte aktualisieren Sie die Datenbank.* Antwort: *Ich habe keine Zeit dafür.*

- a) Hier handelt es sich um eine Bitte in Bezug auf die einfühlsame Reaktion: *Fühlen Sie sich gerade gestresst und benötigen deshalb mehr Zeit, Ihre Arbeit fertigzustellen?*
- b) Es handelt sich um eine Forderung bezüglich einer vorwurfsvollen und verurteilenden Reaktion: *Sie nutzen ihre Zeit nicht optimal.*
- c) Hier handelt es sich um eine Forderung in Bezug auf eine schuldzuweisende Reaktion: *Wenn Sie besser organisiert wären, könnten Sie sich dafür die Zeit nehmen.* (Rosenberg, 2009: S 99ff)

Es ist also ein klarer Unterscheid festzustellen, ob es sich bei Aussagen um konkrete Bitten oder um Forderungen mit entsprechenden Erwartungen handelt. Die eigene Reaktion auf die eigentliche Bitte, die so nicht wunschgemäß erfolgt, zeigt das wahre Gesicht der Aussage. Wenn nämlich auf die Ablehnung mit Kritik geantwortet wird, war die Bitte eine Forderung, anders als eine einfühlsame Reaktion bittenden Charakter zeigt und so auf die jeweiligen unterschiedlichen Bedürfnisse entsprechend reagiert und eingegangen werden kann. Das Ziel, das mit einer Bitte erreicht werden möchte, muss allen Personen, vor allem der formulierenden Person bewusst sein, damit eine offene Kommunikation erst möglich ist und alle beteiligten Menschen auf zwischenmenschlicher Basis wissen, was in der jeweiligen Situation von ihnen erwartet wird.

„Echte Bitten auszudrücken erfordert Bewusstheit über unser Ziel. Wenn unser Ziel nur darin besteht, andere Leute und ihr Verhalten zu ändern oder unseren Willen durchzusetzen, dann ist die GFK nicht das geeignete Werkzeug. Der Prozess ist für Menschen entwickelt worden, die zwar möchten, dass andere auf sie reagieren und sich ändern, aber nur dann, wenn sie es freiwillig und einfühlsam tun. Das Ziel der GFK ist es, Beziehungen aufzubauen, deren Basis Offenheit und Mitgefühl ist.“ (Rosenberg, 2009: S 102)

Diese Offenheit beziehungsweise Direktheit der getätigten Aussagen/Bitten ist die Basis der gewaltfreien Kommunikation, Kernpunkt der vierten Komponente und außerdem ein passendes Werkzeug, damit Bedürfnisse mit Wohlwollen anerkannt und aus eigenem Antrieb erfüllt werden. Das vierte Element der einfühlsamen Kommunikation geht der Frage auf den Grund, worum eine Person bittet, damit sich die jeweilige Lebensqualität verbessern kann. Dabei werden vage und abstrakte Aussagen vermieden, indem eine positive und direkte Sprache verwendet wird, es wird auf Rückmeldungen der Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen eingegangen und außerdem werden klar fordernde Aussagen von eigentlichen Bitten getrennt, um eine offene Kommunikationskultur zu erschaffen. Die oben erwähnten praktischen Beispiele sind hier passende Hilfsmittel, um etwaige Konfliktsituationen mithilfe von konkreten Bitten zu umgehen, sodass eine gewaltfreie Kommunikationssituation entstehen kann. Neben den hier dargestellten vier Kernkomponenten der GFK soll nun im Anschluss kurz auf das Empathieempfinden eingegangen werden, das Rosenberg ebenfalls in seinem Werk erwähnt.

2.4 Empathie in der gewaltfreien Kommunikation

Hier folgt eine Einführung in das Thema der Empathie und darüber, wie sich empathische Gesprächszüge in der einfühlsamen Kommunikation zeigen und was es heißt, sich auf der einen Seite offen auszudrücken und auf der anderen Seite Aussagen von Personen empathisch aufzunehmen.

Empathie ist ein Werkzeug für respektvolles Verstehen der Erfahrungen von Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen und fordert einen selbst auf, anderen Personen mit dem gesamten eigenen Wesen zuzuhören. In der gewaltfreien Kommunikation kommt Empathie zum Tragen, wenn nicht darauf geachtet wird, mit welchen Worten sich andere Personen ausdrücken, sondern der Fokus auf den jeweiligen Beobachtungen, Gefühlen, Bedürfnissen und Bitten der anderen liegt. All das, was in den Köpfen der anderen Personen vorgeht, wird vollständig zum Ausdruck gebracht und erst dann wird sich einfühlsam Lösungen oder Bitten um Unterstützung gewidmet. Das Empathievermögen ermöglicht zudem potentielle verbale Gewalt zu entschärfen, das Wort *nein* so zu hören, dass keine Zurückweisung hineininterpretiert wird, eine vermeintlich festgefahrene Gesprächssituation wieder voranzutreiben oder Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, die non-verbal, also schweigend, ausgedrückt werden. Dies Selbstwahrnehmung in Bezug auf Empathie und worauf es ankommt, wie mit sich selbst umgegangen wird, ist hier ebenfalls eine bedeutende Anwendung der gewaltfreien Kommunikation. Wenn Fehler in der Sprache auftreten, kann mit Hilfe der Selbstvergebung erkannt werden, wo die eigenen Wachstumschancen liegen. Wenn das eigene Verhalten in Bezug auf unerfüllte Bedürfnisse und nicht

anerkannter Interessen bewertet wird, kommt der Veränderungsimpuls aus dem aufrichtigen Wunsch heraus, zum eigenen Wohlbefinden und zu dem von anderen Personen einfühlsam beizutragen, was hierbei als Empathie für einen selbst und als Empathie anderen Mitmenschen gegenüber zu sehen ist. Wenn Empathie fehlt, kommt es vor, dass anderen Personen Vorwürfe gemacht und sie für ihre Aussagen oder Handlungen bestraft werden. Rosenberg kommt hier zum Entschluss, dass sich dieses Verhalten als Ausdrucksform von Ärger zeigt. Dabei führt das Aussprechen der eigenen Bedürfnisse viel wahrscheinlicher zu ihrer Erfüllung, als Mitmenschen unsensibel zu verurteilen, beschuldigen oder zu bestrafen. Ärger kann sich den folgenden vier Schritten zum Ausdruck gebracht werden: 1. innehalten und nichts tun, außer durchzuatmen, 2) verurteilende Gedanken identifizieren, 3) Kontakt zu den eigenen Bedürfnissen herstellen und 4) Gefühle und dazugehörige unerfüllte Bedürfnisse verbalisieren. Zwischen dem dritten und vierten Schritt wird oftmals die Entscheidung gefällt, den anderen Personen Empathie zu geben, damit sie offener damit umgehen können, wenn im vierten Schritt die Ausformulierung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse erfolgt. (Rosenberg, 2009: S 125ff) Empathie dient hier als Werkzeug, das auf die vorangestellten vier Komponenten angewandt wird, damit einfühlsam auf andere Menschen reagiert und eingegangen werden kann. Empathie kann sowohl von einem selbst für die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse als auch auf andere Personen bezogen werden, damit eine friedvolle Kommunikation möglich ist und eine einführende Gesprächsbasis herrscht.

2.5 Gewaltfreie Kommunikation in der schulischen Anwendung

Das Konzept der einfühlsamen Kommunikation findet Anwendung in verschiedensten Bereichen, unter anderem im Bildungskontext, wie weiter oben bereits zu diesem Thema hingeführt wurde.

Grundannahmen für die gewaltfreie Kommunikation an Schulen sind, dass alle Schüler/Schülerinnen ihre Bedürfnisse erfüllt bekommen möchten. Diese Bedürfnisse müssen durch Zusammenarbeit, anstatt mittels aggressiven Verhaltens erfüllt werden, damit die Jugendlichen in anregenden und wohltuenden Beziehungen leben können. Schüler/Schülerinnen besitzen dabei Ressourcen und Potenziale, die erfahrbar werden, wenn mit Empathie an sie herangetreten wird. Dabei soll erkannt werden, dass jedes Verhalten von Jugendlichen im schulischen Alltag mehr oder weniger gelungene Versuche sind, um ihre persönlichen Bedürfnisse zu erfüllen. (Orth; Fritz, 2013: S. 15) Diese Beispiele zeigen hier bereits auf, wie präsent das Konzept der gewaltfreien Kommunikation im Bildungskontext ist und wie mittels des richtigen Umgangs mit auftretenden Konflikten diese vermieden oder abgebaut werden können.

„Denn oft sind es gerade Konflikte, die uns einander näher bringen oder auf neue Weise Begegnungen ermöglichen können. Gewaltfreie Kommunikation unterstützt das Bemühen, dass Konflikte nicht trennen, sondern konstruktive Lösungen möglich werden – auch wenn es dazu manches Mal nötig ist, kreativ um die Ecke zu denken. (...) Der Umgang mit Konflikten in gewaltfreier Kommunikation braucht beides: Kreativität und achtsame Aufmerksamkeit sowie Empathie für alle am Konflikt Beteiligten.“ (Orth; Fritz, 2013: S. 184f)

Der Autor und die Autorin bestätigen hier auch das weiter oben angeführte Theoriekonzept nach Coser, indem sie behaupten, dass Konflikte (an Schulen) wichtig sind, um Zusammenhalt und in dem Fall Gruppenstruktur und -dynamik stärken zu können. Wichtig dabei ist, dass konstruktiv mit sozialen Konflikten umgegangen wird, indem einfühlsam mit den Schülern/Schülerinnen umgegangen wird beziehungsweise diese untereinander empathisch agieren.

Im selben Werk wird darauf hingewiesen, dass sich gewaltfreie Kommunikation explizit und implizit in den Unterricht einbringen lässt. Den Schwerpunkt legen Orth und Fritz auf explizite, also auf thematische Überlegungen zur einfühlsamen Kommunikation im Unterricht, da diese als Anregungen zu impliziten Möglichkeiten der Gestaltung von Unterricht herangezogen werden können. Die thematischen Überlegungen wurden weiter oben als Kernkomponente der einfühlsamen Kommunikation bereits ausführlich erklärt. Hier geht es in erster Linie um die impliziten Möglichkeiten in Bezug auf Lehrkräfte und deren Umgang mit Schülern/Schülerinnen. Diese können folgende sein:

- a) Die jeweilige soziale Beziehung zu den Jugendlichen als Grundlage von Lehren und Lernen bewusst gestalten.
- b) Lehrkräfte sollen Wertschätzung beziehungsweise wertschätzenden Dank ihren Schülern/Schülerinnen aussprechen und dabei die Möglichkeit von Selbst-Empathie und Empathie gegenüber anderen wahrnehmen.
- c) Wichtig ist ebenfalls, die Balance zwischen Nähe und Distanz erkennen und zu wahren.
- d) Wie bereits erwähnt, helfen Kreativität und Aufmerksamkeit bei der Lösung von sozialen/verbalen Konflikten und die Beteiligten sollen dabei Gefühle und Bedürfnisse offen und direkt verbalisieren.

Neben diesen Möglichkeiten zur Gestaltung von Unterricht mit einfühlsamer Kommunikation erwähnen der Autor und die Autorin außerdem, dass sich Schüler/Schülerinnen nach eigenen Aussagen oftmals *geht so*, *scheiße*, *geil* oder *cool fühlen*. Diese Gefühle zeigen die Lebendigkeit und sind dabei differenzierte Möglichkeiten, die (schulische) Welt, sich selbst und die Beziehungen zu anderen Mitschülern/Mitschülerinnen immer wieder neu wahrzunehmen. Wenn diese Beschreibung von Gefühlen also zutreffend ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Lebendigkeit von den Jugendlichen eingeschränkt ist und

deren Wahrnehmung von sich selbst und deren Umwelt etwas ungenau ist. Wenn daneben die Annahme stimmt, dass das innere Erleben von Gefühlen orientierungsgebend für Schüler/Schülerinnen und der Ausdruck von Gefühlen beziehungsbeeinflussend ist, sind diese inneren Orientierungen von den Jugendlichen meist ungenau. Deshalb kann der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation im Unterricht dazu beitragen, den Gefühlswortschatz von Schülern/Schülerinnen und die Wahrnehmungsmöglichkeiten ihrer Bedürfnisse zu erweitern. (Orth; Fritz, 2013: S. 215) Dieser Gefühlswortschatz wurde bereits weiter oben bei der zweiten GFK-Komponente der Erkennung von Gefühlen und deren Verbalisierung von Rosenberg thematisiert und wird hier durch Orth und Fritz weitergeführt und in den Bildungskontext gebracht.

Um bei den erwähnten vier Gefühlsregungen zu bleiben, kann dieses Beispiel folgendermaßen praktisch umgesetzt werden, um Jugendlichen mit der Verbalisierung ihrer Gefühle zu helfen. Um genauer auszudrücken, was gefühlt wird, kann eine Tabelle an die Tafel gezeichnet werden, in deren erster Zeile eines der vier Wörter pro Spalte steht, um darunter Antworten festzuhalten. Im zweiten Schritt können die Schüler/Schülerinnen von jeweiligen Situationen erzählen, in denen sie das entsprechende Gefühl verspürt haben. Hier kommt die ergänzende Frage zum Einsatz: *Wie/wo spürtest du Wut/Ärger/Freude/Traurigkeit, ...?* Damit lassen sich die Jugendlichen für ihre Körperempfindungen sensibilisieren und kommen so auf andere Gedankenanstöße und hinterfragen ihr situatives Empfinden. Schließlich kann eine Gefühlsliste eingeführt werden, damit Schüler/Schülerinnen auf für sie neue und andere Wortschatzerweiterungen hingeführt werden können. Diese (Wieder-)Entdeckung von Gefühlen in der Schule und deren Verbalisierung helfen dabei, die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler/Schülerinnen zu stärken. (Orth; Fritz, 2013: S. 217ff) Es gibt einige Möglichkeiten und praktische Herangehensweisen, um den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation in den Unterricht zu integrieren. Auf der einen Seite sind direkte und offene Kommunikation neben einer hohen Empathiefähigkeit relevant, auf der anderen Seite ist es wichtig, Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen und konkret zu kommunizieren. Die Anwendung des einfühlsamen Kommunikationsmodells im schulischen Alltag ist dabei jedoch nur ein Ansatz, der hier ausführlich präsentiert wird. Um Ausgleich und Transparenz zu schaffen, wird daneben ein weiteres Modell vorgestellt.

2.5.1 Das Gordon-Modell

Das Gordon-Modell nach US-Psychologe Thomas Gordon kann hier neben dem von Rosenberg als weiteres Konzept für gewaltfreie Kommunikation erwähnt werden, um empathisch miteinander zu kommunizieren. Konflikte werden hier vom Erleben her und aus der jeweiligen Ich-Perspektive verbalisiert. Wie bei Rosenberg kommt es auch bei Gordon darauf an, den Konfliktgegenstand wertfrei festzustellen und wahrzunehmen. Des Weiteren, wie beim Rosenberg-Modell erwähnt, geht es bei Gordon ebenfalls darum, Verantwortung für das Erleben einer Sache als Konflikt zu übernehmen, für die daraus resultierenden Gefühle und dafür, was im Anschluss in einer bestimmten Weise zum Ausdruck gebracht wird. Gordon spricht deshalb von sogenannten Ich-Botschaften, die sich aus drei Teilen zusammensetzen: 1) Der Sender/die Senderin bringt beim ersten Teil zum Ausdruck, was er/sie wertfrei feststellt. 2) Beim zweiten Teil geht es darum, welchen Effekt die festgestellte Tatsache für ihn/sie hat. 3) Welche Gefühle dies in ihm/ihr auslöst, kommt beim dritten Teil zum Ausdruck. (Hogger, 2009: S. 9) Gordon erweitert hier also das GFK-Modell von Rosenberg durch den Einsatz von Ich-Botschaften, die jedoch aufgrund der empathischen und praktischen Anwendung ebenfalls im GFK-Ansatz Platz finden, wie der weiter unten angeführte empirische Teil noch zeigen wird.

Ein Schulbeispiel ist hierfür ein Gespräch von Schüler/Schülerin A mit Schüler/Schülerin B: *Wenn deine Tasche im Gang herumliegt (Beschreibung des Verhaltens), stolpere ich leicht darüber (konkreter Effekt) und ich fürchte, dass ich darüber falle und mir weh tue (Gefühle)*. Eine solche effektive Ich-Botschaft wird mit der temporalen Konjunktion *wenn* eingeleitet, da dies einschränkend wirkt und dadurch mitgeteilt werden kann, dass das Problem nur in dieser konkreten Situation besteht und nicht immer. Die Ich-Botschaft bleibt hier nicht ohne Wirkung auf den Mitschüler/die Mitschülerin. Zwar übernimmt Schüler/Schülerin A die Verantwortung für seine/ihre eigenen Gefühle, jedoch weiß Schüler/Schülerin B, dass sein/ihr Verhalten bei Person A ein (potentielles) Problem verursacht hat. Durch das Gordon-Modell kann diese Gefahr mit aktivem Zuhören umgangen werden. Beim aktiven Zuhören geht es darum, zu spüren beziehungsweise nachzuvollziehen, was in der Äußerung des jeweiligen Gesprächspartners/der jeweiligen Gesprächspartnerin, also des Mitschülers/der Mitschülerin an Gefühlen und persönlichen Bedeutungen mitschwingt, um ihm/ihr diese im Anschluss mitzuteilen. (Hogger, 2009: S. 9f) Ich-Botschaften nach Gordon sind hier ein anwendbares und praktisches Werkzeug, um das Modell der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg weiterzuführen und mittels aktiven Zuhörens auszubauen. Mithilfe der Ich-Botschaften wird der Fokus auf die eigenen Gefühle und Erwartungen gelenkt und dadurch die Konfrontation beziehungsweise Schuldzuweisung vermieden. Das

aktive Zuhören hilft dabei, empathisch auf das Gegenüber und dessen Äußerungen einzugehen, um entsprechend darauf reagieren zu können.

Beim aktiven Zuhören können mitschwingende Gefühle und Bedeutungen benannt werden, wie sie beim Gesprächspartner/bei der Gesprächspartnerin jeweils ankommen, das aber nur eine subjektive Interpretation sein kann. Hier gibt es jedoch auch die Möglichkeiten des Reflektierens, also der wörtlichen Wiedergabe und des Paraphrasierens, also der freien Wiedergabe der Äußerung des Gesprächsteilnehmers/der Gesprächsteilnehmerin. Diese Äußerung wird widergespiegelt, wobei diese Widerspiegelung der Gefühle und persönlichen Bedeutungen praktisch implizit paraverbal, also durch Intonation, Sprachtempo, Sprechrhythmus und nonverbal, also mittels Gestik, Mimik, Körperhaltung, erfolgt. Das folgende Gesprächsbeispiel zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin zeigt den Verlauf von der verbalisierten Ich-Botschaft zur Schüler-/Schülerin-Reaktion bis hin zum aktiven Zuhören auf. Hier wird kein Mitschüler-/Mitschülerinnen-Gespräch angeführt, da das aktive Zuhören eine gewisse persönliche und soziale Reflexions- und Empathiefähigkeit mit sich bringt und in der Literatur diese Gesprächsbeispiele daher eher zwischen Schüler/Schülerin (folgend S) und Lehrer/Lehrerin (folgend L) angeführt werden:

L: *Immer wenn du zu spät zum Unterricht erscheinst (Beschreibung des Verhaltens), unterbricht es mich (konkreter Effekt) und das ärgert mich. (Gefühl)*

S: *Verzeihen Sie, aber ich muss morgens, wenn meine Mutter arbeitet, meinen kleinen Bruder in den Kindergarten bringen. (Schüler/Schülerin-Reaktion)*

L: *Du hast zuhause also Verpflichtungen?*

S: *Ja leider, dadurch komme ich morgens oft zu spät.*

L: *Es macht dich also selbst wütend, dass du nicht pünktlich in die Schule kommst? (Übergang in das aktive Zuhören)*

S: *Ja sehr, da meine Mutter rechtzeitig in der Arbeit sein muss, gibt es niemanden anderen, der meinen kleinen Bruder in den Kindergarten bringen kann.*

L: *Das Ganze belastet dich also sehr?*

Dieses Beispiel wird in der Literatur noch einige Zeilen weitergeführt, jedoch kann hier bereits verdeutlicht werden, wie sich der Gesprächsverlauf mittels des aktiven Zuhörens und der Ich-Botschaft in eine empathische und gewaltfreie Richtung entwickeln kann und zur Klärung von Problemen führt. Das Widerspiegeln der Emotionen des Schülers/der Schülerin vom Lehrer/von der Lehrerin führt beim Jugendlichen zu Klarheit über dessen Gefühle, Einstellungen und Wahrnehmungen. (Hogger, 2009: S. 10f) Durch diese Gesprächsanwendung kann also gewährleistet werden, dass Konflikte schnell vermieden beziehungsweise Konfliktpotential in der Sprache erkannt werden kann und mithilfe von aktivem Zuhören ein empathischer Umgang miteinander ermöglicht wird. Die gewaltfreie Kommunikation hat

somit viele Passagen und Anwendungsmöglichkeiten inklusive Modellansätze, die praktisch im Schulalltag angewandt werden können, wie das oben angeführte Schulbeispiel aufzeigt.

Auf der anderen Seite muss hier jedoch praktischerweise erwähnt werden, dass es im Alltag von hoher Schwierigkeit ist, so zu kommunizieren. Wichtig dabei ist jedoch, dass folgende Elemente eingehalten werden:

- a) Das konkrete Verhalten des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin beschreiben.
- b) Welches Gefühl löst dieses Verhalten des Gegenübers bei einem selbst aus?
- c) Es werden keine Vorwürfe formuliert.
- d) Die Verantwortung für eine etwaige Veränderung bleibt bei der anderen Gesprächspartei.
- e) Es wird eine Bitte und keine Forderung artikuliert. (Greuel, 2016: S. 119f)

Diese Punkte sind die Leitfäden für das aktive Zuhören, an denen sich in herausfordernden Situationen mit Lehrkräften oder Schülern/Schülerinnen orientiert werden kann. Jedoch kann die oben erwähnte praktische Schwierigkeit eine nicht zu unterschätzende Problematik der Ich-Botschaften und des aktiven Zuhörens darstellen. Hogger sieht nämlich nicht nur Vorteile des aktiven Zuhörens beim Gordon-Modell. In ihrem Buch erwähnt die Autorin zudem, dass dies auch problematische Auswirkungen haben kann.

Sie kritisiert, dass Hypnotherapeuten/Hypnotherapeutinnen in dieser Gesprächstechnik teilweise Hypnose sehen, die die Klienten/Klientinnen immer tiefer in die eigenen Problemgefühle hineinziehen kann. Da die Hypnose nicht intendiert ist, wird sie nicht gesteuert beziehungsweise kontrolliert, was hier zu Problemen führen kann. Hogger erklärt weiters, dass das durch aktives Zuhören ausgelöste Sich-Verstanden-Fühlen bei Klienten/Klientinnen auch in der lösungsorientierten Therapie (noch) nicht zu Veränderungen in Denkprozessen führt. Erst das eigene Handeln und Tun verändert das Leben. Außerdem, so Hogger, können die oben erwähnten mitschwingenden Gefühle inklusive Botschaften irreführend sein, das heißt es wird etwas zurückgespiegelt, was gar nicht vorhanden ist und auf diese Weise kann das sogar etwas suggerieren. Statt hier Gefühle widerzuspiegeln, scheint es angemessener zu sein, Fragen nach Gefühlen zu stellen, wie es auch beim Modell nach Rosenberg üblich ist. Hier wird ein weiteres Gesprächsbeispiel zwischen einem Vertrauenslehrer/einer Vertrauenslehrerin (VL) und einem Schüler/einer Schülerin (S) angeführt, das aufzeigt, wie mit Fragen nach Gefühlen Lösungen gewaltfrei gefunden werden können:

VL: *Welches Anliegen führt dich zu mir?*

S: *Ich habe oft Stress mit Herrn Schmidt. Ich werde oft bestraft, obwohl ich fast nichts mache.*

L: *Ich verstehe, du fühlst dich also ungerecht behandelt. Was wirst du ändern, wenn der Stress nachlässt?*

S: *Dann werde ich pünktlich in den Unterricht kommen und meine Hausübungen erledigen.*

L: *Du erscheinst pünktlich und erledigst deine Aufgaben. Noch etwas?*

S: *Ich höre auf den Unterricht zu stören.* (Hogger, 2009: S. 11f)

Durch dieses Praxisbeispiel wird deutlich, wie mithilfe von aktiven Fragen nach Gefühlen (Gesprächs-)Situationen verbal transparenter und dadurch verbessert werden können, indem empathisch auf den Gesprächsteilnehmer/die Gesprächsteilnehmerin beziehungsweise wie hier auf den Schüler/die Schülerin eingegangen wird.

Das Einsetzen von Pausen mit längeren Phasen des Schweigens bei Gesprächen ist zudem ein wichtiges Mittel einer nicht verbalen Botschaft. Gordon spricht hier vom passiven Zuhören. Dieses Verhalten gibt Schülern/Schülerinnen das Gefühl, wirklich anerkannt und mit ihren Aussagen ernstgenommen zu werden. Gleichzeitig werden durch diese Technik Schüler/Schülerinnen ermutigt, andere Personen, wie beispielsweise Lehrer/Lehrerinnen oder Mitschüler/Mitschülerinnen, am eigenen Leben teilhaben zu lassen, wenn sie selbst erzählen, was sie bedrückt. Passives Zuhören muss hier im Kontext zu aktivem Zuhören verstanden werden. Im Regelfall wird der Hörer/die Hörerin auch nonverbal auf die Äußerungen des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin mitreagieren. (Hogger, 2009: S. 12f) Wenn also Mitmenschen das Gefühl haben, ihnen wird aktiv zugehört, fühlen sie sich respektiert und sind gleichermaßen motivierter, Probleme oder Kritikpunkte anzusprechen. Wenn darauf noch mit Ich-Botschaften reagiert wird, fühlt sich der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin in der Situation wohl und eine gewaltfreie Kommunikationsbasis herrscht vor. Doch wie stehen sich die Modelle von Gordon und Rosenberg in Bezug auf Ich-Botschaften und dem empathischen Zuhören gegenüber und wo liegen die Unterschiede? Diese Frage soll mithilfe folgender zwei Tabellen beantwortet werden.

Gordon-Modell	Rosenberg-Modell
Ich-Botschaften	
Drei Schritte	Vier Schritte
a) Wertfreie Feststellung	a) Wertfreie Wahrnehmung, Feststellung
b) Auswirkung	b) Gefühle
c) Gefühle	c) Bedürfnisse
	d) Bitte
Bei a) geht es darum wertfrei festzustellen, was als Problem beziehungsweise Konflikt erlebt wird. Schritt b) beschreibt die jeweilige Auswirkung der festgestellten Tatsache. Bei Punkt c) geht es um die tatsächlichen Gefühle bezüglich der festgestellten Tatsache und deren konkrete Auswirkung.	Bei a) wird deutlich, was als wertfrei wahrgenommen wird. Bei Schritt b) wird das Gefühl klar, was durch die jeweilige Wahrnehmung ausgelöst wird. Punkt c) beschreibt die Gefühle, die aus entsprechenden Bedürfnissen heraus entstehen. Bei d) geht es schließlich darum, was im Zusammenhang mit all dem vom jeweiligen Gesprächspartner/von der jeweiligen Gesprächspartnerin erwartet und worum die Person konkret gebeten wird. Wenn mithilfe dieser vier Schritte Klarheit bezüglich der gesamten Kommunikationssituation herrscht, geht es darum, dies dem Gesprächsteilnehmer/der Gesprächsteilnehmerin klar zu artikulieren.

Tabelle 2: Unterscheidung Ich-Botschaften (Hogger, 2009: S. 13)

Gordon-Modell	Rosenberg-Modell
Empathisches Zuhören	
Passives Zuhören, Schweigen Aktives Zuhören	Schweigen Vier Schritte einer Ich-Botschaft
Die mitschwingenden, jedoch nicht ausgesprochenen Gefühle einer Aussage werden mittels reflektieren, paraphrasieren und interpretieren widergespiegelt.	a) Wertfreie Wahrnehmung, Feststellung b) Gefühle c) Bedürfnisse d) Bitte
	Die Aufmerksamkeit wird auf diese vier Schritte in den Äußerungen des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin gerichtet: Was ist die Wahrnehmung, das Gefühl, das Bedürfnis und die Bitte der jeweiligen Person? Zur Überprüfung dieser Fragen werden entsprechende Fragen gestellt, wie zum Beispiel: <i>Wenn du wahrnimmst, dass ... fühlst du (dich) dann ..., weil du benötigst, dass ...? Möchtest du, dass ...?</i> Damit wird nicht nur Empathie zum Ausdruck gebracht, sondern es wird auch gleichzeitig dem Gesprächsteilnehmer/der Gesprächsteilnehmerin geholfen, seine/ihre Gedanken und Gefühle zu strukturieren und zu artikulieren.

Tabelle 3: Unterscheidung Empathisches Zuhören (Hogger, 2009: S. 14)

Diese Gegenüberstellung der beiden Kommunikationsmodelle verdeutlicht, dass das Rosenberg-Modell eine wesentliche Verbesserung der Kommunikationssituation darstellt. Gordons Ich-Botschaften implizieren hier eine andere Logik als die von Rosenberg. Der erste Unterschied liegt darin, dass die konkrete Auswirkung einer festgestellten Tatsache bei Gordon ein Gefühl auslöst, also etwas, das von außen kommt, während bei Rosenberg ein Bedürfnis in einem selbst zum Vorschein tritt. Außerdem enthalten die Ich-Botschaften nach Gordon keine Bitte, mithilfe derer in der gewaltfreien Kommunikation eigentlich verbalisiert wird, dass vom jeweiligen Gesprächspartner/von der jeweiligen Gesprächspartnerin etwas zurückbekommen werden möchte. Beim aktiven Zuhören werden nach dieser Gegenüberstellung bei Gordon lediglich Gefühle widergespiegelt, wobei bei Rosenberg Rückfragen gestellt werden, die im Anschluss dem Gegenüber dabei helfen, die eigenen Gefühle und Gedanken zu sortieren. Das Modell der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg ist also wesentlich effektiver als Gordons Modell. (Hogger, 2009: S. 13f) Wie diese Gegenüberstellung aufzeigt, ist das Rosenberg-Modell für verbale Konfliktsituationen ein effizienter und adäquater Ansatz, um eine einfühlsame, respektvolle und empathische

Gesprächskultur zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist dieses Modell Teil der hier vorliegenden Magisterarbeit und wurde daher ausgewählt, um die Thematik des verbalen Konfliktabbaus umfassend zu beschreiben. Wie der empirische Teil jedoch noch aufzeigen wird, finden sich Ich-Botschaften in der praktischen Anwendung mit Konfliktlösungsstrategien wieder und werden vermehrt in der Arbeit mit Jugendlichen angewandt beziehungsweise weitergegeben. Die beiden hier angeführten vorliegenden Kommunikationsmodelle werden hier jedoch nur theoretisch präsentiert und die praktische Anwendung fehlt (noch) zu großen Teilen.

„Die erkennbaren (...) Optionen der GFK sind bisher nur in Ansätzen empirisch erforscht. Dies gilt auch für damit assoziierte Trainings, in denen sich erkennbare Effekte im Umgang mit Beteiligten beobachten lassen. Es überwiegen allgemeine und spezifische Ratgeberliteratur für Trainings und Selbsttransformation. (...) Die Beschäftigung mit gewaltfreier Kommunikation in der Schule umfasst v.a. Beschreibungen von Trainings und erhofften Wirkungen sowie Überlegungen für pädagogische Führungskräfte und Kollegien. Empirische Arbeiten zu GFK in der Schule sind bisher nicht vorhanden.“ (Lang; Lang-Wojtasik, 2015: S. 152f)

Aus der Tatsache geht an dieser Stelle die Relevanz der hier vorliegenden Magisterarbeit hervor. Da das Feld der gewaltfreien Kommunikation zwar untersucht ist, jedoch im schulischen Bereich empirisch noch zu großen Teilen nicht erforscht wurde, stellt diese Arbeit eine relevante empirische Untersuchung dieser Thematik in Bezug auf soziale/verbale Konflikte und Mediation in Verbindung mit gewaltfreier Kommunikation dar. Aus diesem Grund kann dieser Magisterarbeit hohe Relevanz im kommunikationswissenschaftlichen Kontext zugeschrieben werden, da mithilfe des weiter unten angeführten empirischen Teils vor allem untersucht wird, wie verbale Konflikte im GFK-Rahmen mithilfe von Mediation an Schulen abgebaut werden können.

2.6 Soziale Konflikte allgemein

Konflikte beziehungsweise soziale Konflikte sind, wie bereits oben bei Coser beschrieben, der Treibstoff für die Gesellschaft und ihr Weiterkommen. Doch wie zeichnen sich Konflikte aus und wie kommen soziale Konflikte zustande? Diesen Fragen soll folgend nachgegangen werden.

Zuallererst muss definiert werden, was ein Konflikt ist. Der Begriff wird in der Gesellschaft häufig verwendet, jedoch wird damit oftmals etwas völlig anderes ausgedrückt. Soldaten/Soldatinnen verstehen unter diesem Begriff beispielsweise eine bewaffnete Auseinandersetzung, IT-Fachleute sprechen von Konflikten, wenn zwei EDV-Programme nicht miteinander kompatibel sind und in der Wirtschaft wiederum wird unter einem Konflikt ein soziales Phänomen verstanden, das hervorgerufen werden kann, wenn Menschen

aufeinandertreffen und bestimmte Ziele verfolgen. Wenn diese Ziele unterschiedlich sind, entsteht eine Differenz, wenn zwei Personen oder Parteien verschiedene Interessenslagen haben und sich bei der Erfüllung ihrer Ziele gegenseitig im Weg stehen. Im Speziellen wird hier jedoch noch nicht von einem Konflikt gesprochen, sondern allenfalls von einer angespannten Situation. Ein Konflikt entsteht nämlich erst dann, wenn zu dem Sachproblem ein Beziehungsproblem hinzukommt. (Proksch, 2010/2014: S. 2) Die Abgrenzung zu anderen sozialen Phänomenen ist, wie anhand dieser Beispiele erkennbar ist, bei dem Begriff Konflikt nicht immer eindeutig. Konflikte werden oftmals unterschiedlich oder vorschnell verwendet, wenn zum Beispiel (noch) gar kein Konflikt vorhanden ist und es sich lediglich um eine unangenehme Situation handelt.

Dass Konflikte die Menschheit schon immer beschäftigten, hat bereits der Philosoph Heraklit (ca. 550-475 vor Chr.) thematisiert, indem er der Meinung war, dass Konflikte Einfluss auf die natürliche und menschliche Entwicklung haben und sich gleichermaßen auf die Ordnung der Dinge auswirken. Eines seiner Zitate zu Konflikten kann nach Bark (2012) in etwa so übersetzt werden, dass Heraklit der Meinung war, dass auch die Natur nach dem Entgegengesetzten strebt und dadurch Einklang entstehen kann. Zudem behauptete Heraklit, dass Krieg der Vater und König aller Dinge sei, dass Krieg das Gemeinsame darstellt und alles durch Streit und Notwendigkeit zum Leben kommt. (S. 15) Aus dieser Beschreibung von Konflikten geht bereits sein produktiver Charakter hervor, der weiter oben von Coser ebenfalls erwähnt wurde und weiter unten noch weiter ausgeführt wird.

Doch um den Begriff eindeutig festzumachen und ihn in die Gegenwart zu bringen, hat der Konfliktforscher Friedrich Glasl dafür eine Definition entwickelt, die einerseits Allgemeingültigkeit in der aktuellen Konfliktliteratur genießt und andererseits eine sehr umfassende und strukturierte Erklärung liefert. Der Autor zeigt auf, dass sich soziale Konflikte aus sechs Teilbereichen zusammensetzen. Soziale Konflikte sind demnach eine Interaktion

- a) zwischen Personen, Akteuren/Akteurinnen, Gruppen, Organisationen, Parteien,
- b) bei denen mindestens ein Individuum
- c) Unvereinbarkeiten in dessen Denken/Vorstellen oder in dessen Wahrnehmung von Gefühlen
- d) mit einem anderen Individuum auf eine gewisse Art und Weise erlebt,
- e) sodass beim Realisieren dieser Unvereinbarkeiten eine Beeinträchtigung
- f) durch ein anderes Individuum erfolgt. (Glasl, 2002: S. 14)

Durch diese Definition wird deutlich, dass Konflikte erst dann entstehen, wenn, wie oben beschrieben, zur Sachebene die Beziehungsebene anhand von Wahrnehmungen und Gefühlen hinzukommt. Wenn hierbei also Beeinträchtigungen entstehen, sprich unterschiedliche Erwartungen für Ziele und Wünsche hinzukommen, handelt es sich um einen sozialen Konflikt. Im weiteren Verlauf werden soziale und verbale Konflikte synonym verwendet, da

sich die Magisterarbeit grundlegend mit gewaltfreier Kommunikation auseinandersetzt und daher der sprachliche (und nicht der physische) Konflikt gemeint ist. In der wissenschaftlichen Literatur werden zudem die beiden Begriffe gleichbedeutend verwendet, da verbale Konflikte immer eine soziale Interaktion nach sich ziehen.

2.7 Entstehung von verbalen Konflikten

Wie kommen Konflikte zustande und wodurch werden diese Situationen ausgelöst? Es gibt unzählige Situationen, sei es im privaten Alltag, im Berufsleben oder im schulischen Kontext, die Konfliktpotenzial beherbergen, wie bereits weiter oben aufgeklärt wurde. Diese Situationen frühzeitig zu erkennen ist hilfreich, damit konstruktiv mit sozialen Konflikten umgegangen werden kann oder diese sogar vermieden werden können, damit keine psychische Verletzung entsteht.

Oftmals werden Konflikte nicht sofort offen ausgetragen, daher sind sie meist anhand ihrer Symptome erkennbar. Diese Symptome werden hier auf den schulischen Kontext umgelegt und können folgende sein (an späterer Stelle wird nochmals auf ähnliche Entstehungsfaktoren eingegangen):

- a) Widerstand und Ablehnung: Es wird versucht, Mitschüler/Mitschülerinnen bewusst oder unbewusst an der Erreichung ihrer Ziele zu hindern, indem beispielsweise wichtige Informationen nicht weitergegeben werden.
- b) Rückzug und Desinteresse: Bei betroffenen und ausgegrenzten Jugendlichen an Schulen schwinden die Lernbereitschaft, die Motivation und das Bedürfnis, sich anderen Mitschülern/Mitschülerinnen zu öffnen.
- c) Feindseligkeit, Gereiztheit, Aggressivität: Emotionen wie Ärger und Wut werden von den Betroffenen zunächst ignoriert und vorerst zur Seite gestellt, bevor sie plötzlich und unvermittelt an anderer (womöglich unpassender) Stelle zum Ausbruch kommen.
- d) Intrigen und Gerüchte: In manchen Fällen kommt es bei Schülern/Schülerinnen vor, dass andere Jugendliche durch Falschaussagen und Schlechtmachen am schulischen Fortkommen oder sozialer Partizipation behindert werden, gleichzeitig wird dadurch versucht, andere Mitschüler/Mitschülerinnen für sich zu gewinnen.
- e) Sturheit und Uneinsichtigkeit: Es schwindet die Empathie und die Fähigkeit bei manchen Jugendlichen, sich in die Probleme und Sichtweisen anderer hineinzusetzen. Die Folge daraus ist die soziale Abkapselung von Mitschülern/Mitschülerinnen.
- f) Körperliche Symptome und Krankheiten: Neben den psychischen Symptomen können auch physische Erscheinungen auftreten, da Konflikte oftmals mit körperlichen

Reaktionen verbunden sind. Die häufigsten sind dabei Kopfschmerzen, Magenbeschwerden oder Schlaflosigkeit.

Diese Symptome sind oftmals nicht eindeutig erkennbar und werden von den betroffenen Schülern/Schülerinnen negiert, da viele Personen beziehungsweise Jugendliche so erzogen worden sind, als rationale Menschen den Alltag zu bewältigen. Daher bleibt oftmals die emotionale Seite, also das emotionale Ich, auf der Strecke. (Proksch, 2010/2014: S. 3) Wichtig hierbei ist, diese Anzeichen/Symptome zu erkennen und ernst zu nehmen, da nur mit dem richtigen und konstruktiven Umgang soziale Konflikte gelöst werden können. Konflikte zeigen sich als moralische Urteile und diese sind ebenso von gleicher Relevanz wie die sozialen Konflikte selbst, da sie hier gleichwertig und synonym verstanden werden.

2.7.1 Anerkennung und Analyse von verbalen Konflikten

Ein erster und wichtiger Schritt zur Lösung von Konflikten ist dann gemacht, wenn dieser überhaupt erkannt und im Anschluss anerkannt wird. Die Tatsache, dass soziale Konflikte auftreten, liegt nicht ausschließlich an den Personen selbst, sondern es sind häufig unterschiedliche Schnittstellen von Interessen. Wenn also, um bei dem Beispiel des Bildungskontextes zu bleiben, in einer Klasse immer wieder verbale Konflikte auftreten, gilt die Lehrkraft oftmals als zu schwach. Viele sind nämlich der Meinung, dass es zur Kunst des Führens gehört, Konflikte überhaupt zu vermeiden. Durch dieses Vorurteil des hierarchischen Systems haben Konflikte im allgemeinen Sprachgebrauch negativen Charakter, daher werden Konflikte lange Zeit als solche nicht anerkannt. Beispielsweise gibt es Beziehungen, bei denen die Parteien stolz darauf sind, nie beziehungsweise beinahe nie zu streiten. Doch das Verdrängen von Konflikten, die überlebensnotwendig für kleine Gemeinschaften oder größere Gruppen/die Gesellschaft sind, führt oftmals dazu, dass diese Aktionen auf andere Aspekte abgeschoben werden, wie bereits weiter oben erwähnt wurde. (Schwarz, 2014: S 45f) Durch dieses negativ behaftete Vorurteil werden Konflikte oftmals ignoriert und der Schein einer harmonischen Beziehung wird aufrechterhalten. Doch wie Schwarz hier diese Situation beschreibt, führt dies oftmals dazu, dass ungelebtes Konfliktpotenzial durch andere Aspekte kompensiert wird und es so auch nicht gelöst werden kann

Wenn soziale Konflikte also nicht erwünscht sind, ist es auch nicht möglich, diese zu analysieren. Eine Verbesserung des Konfliktverhaltens beziehungsweise der Konfliktsituation kann nämlich nur erreicht werden, wenn zwischen dem Auftreten des Konflikts und dem Suchen nach Lösungen eine ausführliche Analysephase stattfindet. Im Alltag ist dies möglich, in solchen Situationen einerseits Entscheidungen zu überdenken, Probleme aus verschiedensten Blickwinkeln zu betrachten und so unterschiedlich durchzudenken und

nicht mit der ersten emotionalen Aufregtheit zu entscheiden. Andererseits gibt es beispielsweise die Möglichkeit, andere Personen zu befragen, um mit ihnen im sozialen Austausch die jeweilige Konfliktsituation zu besprechen, um diese zu analysieren, wobei hier ebenfalls andere und hilfreiche Sichtweisen auf die Problematik hervortreten können. Wichtig hierbei ist, dass der verbale Konflikt nicht nur bezüglich seines Inhaltes (was) analysiert, sondern auch dessen Ablauf (wie) berücksichtigt wird. Diese Metaebene, wie sie in der Kommunikationswissenschaft beschrieben wird, ist als Analyseverfahren für verschiedenste Anwendungen empfehlenswert, vor allem bei Umgang mit Problemen. Um Konflikte also zu analysieren, gibt es verschiedene Methoden. Vorab muss jedoch erwähnt werden, dass jede Methode, die eine Intervention beinhaltet, bereits interventiv wirkt. Das heißt, die Methode hat bereits Einfluss auf den weiteren Fortgang des Konfliktverlaufs. (Schwarz, 2014: S 43ff) Damit Konflikte gelöst werden können, müssen Probleme erkannt und als solche angesehen werden, denn nur mit konstruktivem Umgang aus verschiedensten Blickwinkeln und mit angemessener Analysezeit können Konflikte beseitigt werden. Es gibt demnach laut Schwarz zwei wesentliche Methoden, diese sozialen Konflikte zu analysieren:

„Die eine Richtung verlangt eine Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden im Rahmen der Sozialwissenschaft und schließt Betroffene von einem Lernprozess aus, indem die Analyseergebnisse nicht mitgeteilt werden. Dies sei zur Objektivität notwendig, da ansonsten immer wieder neue Situationen analysiert werden müssten. Es wird dabei allerdings außer Acht gelassen, dass sich die (Konflikt-)Situation schon allein durch die Beobachtung eines Außenstehenden verändert. Eine solche objektive Beobachtung ist eben nur in der Naturwissenschaft möglich. (...) Die zweite Richtung (...) meint, dass Objektivität überhaupt nur durch Rückkoppelung der Beobachtung an die Betroffenen gewährleistet werden kann. Es gehört also die subjektive Sicht der Betroffenen mit zur Objektivität der Analyse.“ (Schwarz, 2014: S 44f)

Die Phase der Analyse, die zwischen Auftreten des Konfliktes und dessen Lösung passiert, ist essenziell wichtig, um mit Konfliktsituationen richtig umzugehen. Nach Schwarz muss also mit den Beteiligten an der Lösung gearbeitet, der verbale Konflikt anerkannt und dessen primäre Kernpunkte herausgefunden werden. Es gibt demnach je nach Art des Konflikts Unterschiede darin, wie sie entstehen beziehungsweise wie sie sich zusammensetzen. Diese verschiedenen Erscheinungsformen von verbalen Konflikten werden im nächsten Kapitel ausführlich präsentiert.

2.7.2 Konfliktarten

Lange Zeit galt es als Schwierigkeit, Konflikte einzuteilen beziehungsweise verschiedenste Konflikte voneinander zu unterscheiden. Schwarz (2014) schlägt allgemein vor, die Anzahl der Personen/Parteien, die am Konflikt beteiligt sind, als Einteilungsmaß heranzuziehen. Daneben liegt es in der individuellen Reifeentwicklung von Menschen selbst, in welcher Anzahl sie mit anderen Personen in Kommunikation treten und somit soziale Konflikte haben können. Von der einstigen Mutter-Kind-Beziehung erfolgt der erste Schritt über die Familienmitglieder zur Gruppe, beispielsweise durch den Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule. Später erfolgt die Entwicklung neben anonymen Organisationsstrukturen von öffentlichen Institutionen und Arbeitsbereichen mit gesellschaftspolitischen Problemen und Wirtschaftssystemen. In diesem persönlichen Fortschreitungsprozess vollzieht sich ein kontinuierlicher Reife- und Entwicklungsprozess bei den einzelnen Menschen. Ein Teil des verbalen Konfliktpotenzials ist bereits anhand des Einteilungsprinzips verständlich, da etwa Individuum und Paar in sich Unvereinbarkeiten enthalten, die im Fortkommen eines jeden Menschen, der einerseits Individualität entdeckt und andererseits in einer Paarbeziehung leben will, ausgeglichen werden müssen. Das kann auch beim Verhältnis von Paar- und Dreiecksbeziehungen, wie zum Beispiel in einer Familie mit Vater, Mutter Kind, auftreten. Hier neigen Paare dazu, Dreiecksbeziehungen zu stören, umgekehrt hemmen Dreiecksbeziehungen auch Paarbeziehungen. (S. 97f) Konfliktpotenzial ist nach dem Autor also bereits seit dem Kindesalter vorhanden und verändert beziehungsweise verstärkt sich im Laufe der Entwicklung durch die sich verändernde Anzahl an Personen im jeweiligen sozialen Umfeld der Personen.

Die anfangs erwähnten Schnittstellen zur beispielsweise höheren Struktur gibt ebenfalls ein verständliches Einteilungsprinzip ab. Paare und Dreiecksbeziehungen stören Gruppen, bei Gruppen kann es wiederum dazu führen, dass sie sich in Paare und Dreiecke einmischen. Eine weitere konfliktreiche Schnittstelle stellt hier diese zwischen Gruppe und Organisation dar. Gruppen entwickeln mit Vorliebe (auch unbewusst) einen sogenannten Abteilungsegoismus und setzen sich damit über die Organisationsprinzipien hinweg. Aus diesem Grund ist die Aufgabe der Organisationen die Gruppen (oder Abteilungen) auf eine gewisse Art und Weise zur Kooperation zu zwingen. Um die Stadien eines individuellen Lebensweges zu beschreiben, gibt es nach Schwarz einen gewissen Konfliktartverlauf. Als erstes treten persönliche Konflikte auf, diese sind die Grundkonflikte der Kindheit. Die Konflikte der Zweisamkeit, also die Paarkonflikte, bewegen sich ebenfalls noch weitgehendst innerhalb des familiären Gebildes. Mit den Dreiecks- oder Gruppenkonflikten kommen Situationen hinzu, die die weiteren Entwicklungsstufen betreffen. Das Erwachsenenendasein

wird schlussendlich gekennzeichnet durch bestimmte Organisations-, Institutions- oder Systementwicklungen. (Schwarz, 2014: S. 98ff) Einerseits können Konflikte also allgemein anhand der Anzahl ihrer Mitglieder unterscheiden werden, andererseits anhand der Lebensphase, in der sich Personen befinden. Die Konfliktbeteiligten hängen hier vom Entwicklungsstadium der Individuen ab, so zeichnen sich Zweierkonflikte über Dreiecks- hin zu Gruppen- und Systemkonflikten im Laufe des Lebens einer Person nach und nach ab. Um neben dieser eher allgemeinen Unterteilung von Konflikten eine genauere Aufstellung von sozialen Konfliktarten zu gewährleisten, hilft das Kommunikationsquadrat von Karl Benien. Anhand dieses Modells wird Kommunikation nach einer Sachebene, einem Appell, einem Beziehungshinweis und der Selbstkundgabe kategorisiert. (Greuel, 2016: S. 143f) Im Anschluss werden Konfliktarten so praxisnah wie möglich erläutert und in Beziehung zum schulischen Alltag gesetzt. Wie anhand der nachstehenden Abbildung zu erkennen ist, sind innere Konflikte ebenfalls Teil des Kommunikationsquadrats nach Benien. Da aufgrund der Ebene der Selbstkundgabe diese Art von Konflikten möglich ist, wird im Anschluss ebenfalls auf innere Konflikte eingegangen, wobei sich die restliche hier vorliegende Magisterarbeit mit verbalen Konflikten im Austausch mit anderen Individuen befasst.

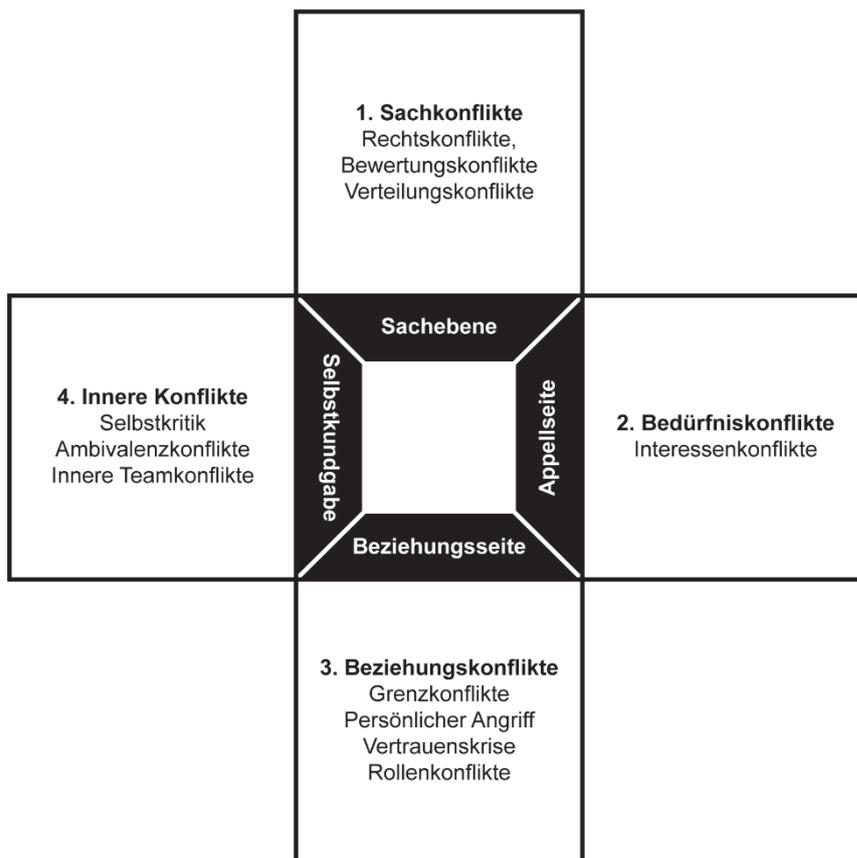


Abbildung 1: Kommunikationsquadrat mit Konflikten (Greuel, 2016: S. 144)

Die Sachebene beinhaltet drei Arten von Konflikten:

- a) Rechtskonflikte: Hier geht es in erster Linie darum, zu klären, wer im Recht ist und wer nicht. Dabei kommen sachliche oder juristische Kriterien zur Anwendung. Der Konflikt kann gelöst werden, wenn die notwendigen Informationen vorliegen. Bei Sachkonflikten wollen alle beteiligten Parteien Recht haben. Nach einer ersten Klärung des Sachverhalts gehört es zu einer reifen Haltung, dass Personen zugeben, im Unrecht gewesen zu sein. Vielen Menschen beziehungsweise Jugendlichen fällt genau dies schwer, nämlich zuzugeben, sich geirrt zu haben. *Frau Lehrerin/xy, Sie haben/du hast recht, ich habe mich geirrt* kommt vielen Schülern/Schülerinnen schwer oder überhaupt nicht über die Lippen und sollte daher geübt werden. Die Voraussetzung für die Lösung eines Sachkonflikts ist die Einigung auf eine anerkannte Autorität, die eine Tatsache belegen kann. Das können beispielsweise ein Text mit belegten Fakten oder eine Lehrperson beziehungsweise ein Mitschüler/eine Mitschülerin sein.
- b) Bewertungskonflikte: Diese Art von Konflikt beschreibt unterschiedliche Sichtweisen, bei denen den konfliktbeteiligten Personen nicht direkt bewusst ist, was richtig und was falsch ist, da kein Objektivitätsmaßstab vorhanden ist. *Du siehst das komplett falsch* ist beispielsweise eine Äußerung, die die eigene Bewertung zum objektiven Maßstab erklärt. Wenn Person A die Situation richtig bewertet, Person B mit ihrer Einschätzung falsch liegt, kann das nur daran liegen, dass Person B nicht im Besitz aller notwendigen Informationen ist und daher A über mehr Sachkompetenz verfügt. Praxisbeispiele, wenn es um Bewertungskonflikte geht, sind *Mir scheint ...*, *Ich denke ...*, oder *Meiner Einschätzung nach ...*. Die subjektive Bewertung von Mitschülern/Mitschülerinnen muss ebenso akzeptiert werden, wie die eigene, vorausgesetzt Person A ist sich bewusst, dass auch sie subjektiv bewertet. Diese Erkenntnis ist die Grundlage zur Lösung von Bewertungskonflikten.
- c) Verteilungskonflikte: Hier besteht Mangel beziehungsweise Knappheit bei den beteiligten Konfliktpersonen, wenn diese nicht zur gleichen Zeit ihre jeweiligen Bedürfnisse erfüllen können. Auf der einen Seite kann ein Kampf um knappe Güter entstehen, wie beispielsweise bei der Frage, wofür das Geld der Schulkassa verwendet wird. Auf der anderen Seite gibt es im schulischen Kontext einen Kampf um ideelle Ressourcen, wie beispielsweise Aufmerksamkeit und Zuwendung von anderen Jugendlichen oder Lehrpersonen. Wenn die Menge der verfügbaren und zu verteilenden materiellen oder immateriellen Güter gleichbleibt, entwickeln sich Verteilungskonflikte zu Nullsummenspielen. Person A steht nur dann mehr zu, wenn Person B weniger davon bekommt. (Greuel, 2016: S. 144ff) Diese Arten von Konflikten sind

nach dem Autor jene, die nach objektiver Einschätzung auf der Sachebene relativ einfach zu lösen sind.

Auf der Appellseite geht es um sogenannte Bedürfniskonflikte, wenn unterschiedliche Interessen zusammenkommen. Diese Konflikte können auf zwei Arten entstehen:

- a) Oftmals sind es Schüler/Schülerinnen nicht gewohnt, ihre eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen oder wahrzunehmen, wie bereits weiter oben erläutert wurde. Die Angst vor Zurückweisung einer Bitte oder eines Bedürfnisses, die als Ablehnung der eigenen Person verstanden wird kann hier die Ursache dafür sein.
- b) Als zweites ist es wichtig, dass Bedürfnisse anderer Menschen mittels Empathievermögen wahrgenommen und verstanden werden. Es muss also eine Loslösung der Konzentration von der eigenen geschlossenen Gefühlswelt und den eigenen Bedürfnissen erfolgen, um die Öffnung für andere Personen zu gewährleisten. Die Eigenverantwortung für Gefühle und Bedürfnisse für sich selbst und gleichzeitig die Wahrnehmung dieser bei anderen Personen ist die Grundvoraussetzung für den angemessenen Umfang bei Bedürfniskonflikten. (Greuel, 2016: S. 147f) Die Bedürfniskonflikte auf der Appellseite stehen hier im engen Zusammenhang mit der dritten Kernkomponente der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg bezüglich der Bedürfnisse. Außerdem greift Greuel hier den Aspekt der Empathie mit auf, der ebenfalls Anwendung im GFK-Ansatz findet.

Die Beziehungsseite setzt sich nach dem Kommunikationsquadrat aus drei Konfliktarten zusammen:

- a) Grenzkonflikte: Aus der Gestalttherapie kommt der Begriff Kontaktgrenze, der bei dieser Art des Konflikts zum Einsatz kommt. An den Grenzen von Person A und Person B kommt Kontakt zustande, dabei ist der Ort, wo der Kontakt stattfindet, von Bedeutung. Das Individuum wird hier als Kreis gesehen, das heißt, wenn sich beide Kreise berühren, findet Kontakt statt. Jede Person ist grundlegend vollständig und überschneidet sich nicht mit anderen Individuen. An den Kontaktgrenzen kann jedoch Austausch stattfinden und wenn sich die beschriebenen Kreise überschneiden, ist der Kontakt gestört, da Person A und Person B ihre jeweilige Identität verlieren. Eine Abgrenzung ist dann erforderlich, wenn beispielsweise ein Mitschüler/eine Mitschülerin die eigenen Grenzen überschreitet, beabsichtigt hat, sie zu übertreten oder gewaltsam die Überschreitung erzwingt. Massive Grenzüberschreitungen mit möglichen Folgen für die betroffene Person können körperliche Gewalt, Mobbing oder seelische Verletzungen sein.
- b) Persönlicher Angriff und Vertrauenskrise: Angriffe, die auf die Persönlichkeit der Betroffenen abzielt oder als solche wahrgenommen werden, sind oft mit Gefühlen der Kränkung, der Entwertung oder emotionalen Verletzung verbunden. Die kann bei

Person A zu einer Vertrauenskrise führen, bei der davon ausgegangen wird, dass Person B nicht ehrlich oder manipulativ ist und Person B somit das Gefühl hat, sie wird nicht ernstgenommen. Die bloße Anwendung von bestimmten Gesprächstechniken unterliegt der Gefahr, dass der beteiligte Mitschüler/die beteiligte Mitschülerin Echtheit und Authentizität vermisst. Hier ist es von hoher Wichtigkeit, die eigenen Gefühle möglichst genau wahrzunehmen, um adäquat agieren beziehungsweise reagieren zu können. Hier kommen die beschriebenen Ich-Botschaften zum Einsatz, die in solchen Situationen ebenfalls hilfreich sind und zur Lösung des Konflikts beitragen können.

- c) Rollenkonflikte: Unklare Rollenkonstellationen und Rollendefinitionen sind hier Elemente dieser Konfliktart. Lehrpersonen können im Unterricht die verschiedensten Rollen einnehmen, beispielsweise die des Instruktors/der Instrukturin, des Erziehers/der Erzieherin, des Lobverteilers/der Lobverteilerin, des Beurteilers/der Beurteilerin, des Entertainers/der Entertainerin oder des Elternersetzers/der Elternersetzlerin. Beim Gespräch mit den Erziehungsberechtigten können Lehrkräfte wiederum völlig andere Rollen haben, wie zum Beispiel die des Informierers/der Informiererin, des Beraters/der Beraterin oder des Konsequenzen-Aufzeigers/der Konsequenzen-Aufzeigerin. Wichtig dabei ist, dass Lehrpersonen sich im Klaren sind, welche Rolle sie in welcher sozialen Konstellation einnehmen beziehungsweise einzunehmen haben. Konflikte innerhalb einer Rolle können sein, wenn es widersprüchliche Erwartungen von anderen Personen gibt. (Greuel, 2016: S. 148ff) Die dritte Seite der Beziehung mit den entsprechenden Beziehungskonflikten kann hier als Weiterführung von einerseits Rosenbergs zweiter GFK-Komponente der Gefühle angesehen werden und andererseits finden die Ich-Botschaften vom Gordon-Modell hier ebenfalls Anklang. Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, werden von Greuel verschiedenste Ausgangspunkte miteinander verknüpft, um entsprechende Erklärungsmodelle für verbale Konflikte zu finden.

Die Ebene der Selbstkundgabe beinhaltet innere Konflikte. Konflikte, die sich im inneren von Personen abspielen, wirken auch nach außen und werden somit für andere Menschen sichtbar. Die analogen Kommunikationsteile, wie Körperhaltung, Mimik, Gestik, Bewegung, Blicke und die Stimme lassen Rückschlüsse auf das Wohlbefinden einer Person zu. Innere Konflikte beinhalten drei Facetten:

- a) Selbstkritik: Ein Bild der eigenen Person voller Selbstvorwürfe und Selbstanklagen führt häufig dazu, dass das eigene Agieren unklar und verwirrend für andere Personen erscheint. Äußerungen dieser inneren Kritik sind beispielsweise *Ich kann gar nichts* oder *Ich bin zu blöd für alles*. Auch wenn diese Äußerungen nicht verbal explizit nach außen treten, bleibt dieses geprägte Selbstbild oftmals nicht geheim.

- b) Ambivalenzkonflikte: Es können zwei innere gegensätzliche Stimmen in einem selbst aufkommen, denen beiden die Person Recht gibt. Wenn dies passiert und zusätzlich keine Einigung zustande kommt, wirkt die Person unklar in ihrem agieren.
- c) Innere Teamkonflikte: In manchen Fällen reden zu viele Stimme im inneren Team durcheinander und erwarten unterschiedlichste Bedürfnisse, sodass es beinahe nicht mehr möglich ist, nach außen klar und eindeutig zu agieren. Ein möglicher Umgang damit ist einerseits eine professionelle Beratung oder das Suchen nach Gesprächen mit anderen Personen im sozialen Umfeld, damit ein Ausweg aus einem solchen inneren Teamkonflikt ermöglicht wird. (Greuel, 2016: S. 150f) Die inneren Konflikte sind Teil des Kommunikationsquadrates, werden hier jedoch nicht weiter ausgeführt, da sich, wie bereits oben erwähnt, diese Magisterarbeit mit sozialen/verbalen Konflikten befasst.

Durch diese umfassende Aufstellung verschiedenster Konfliktarten wird deutlich, dass sich verbale Konflikte auf unterschiedlichste Weise zeigen können. Die Beziehungsebene ist für die beschriebene Schulthematik diejenige, mit der höchsten Bedeutung, da sich Grenzkonflikte und persönliche Angriffe im schulischen Kontext vermehrt zeigen, wie weiter unten durch angeführte Studien belegt wird. Bei Grenzkonflikten wird die Grenzüberschreitung laut Greuel mit Mobbing in Verbindung gebracht, bei persönlichen Angriffen mit Kränkung und Entwertung der betroffenen Personen beziehungsweise Schüler/Schülerinnen. Diese zwei sozialen Konfliktarten ziehen sich durch die hier vorliegende Magisterarbeit und dienen daher als Maß für soziale Ausgrenzung und verbale Konflikte an Schulen.

2.7.3 Eskalationsstufen von Konflikten

Verschiedenste soziale Konflikte können, wie bereits erwähnt, unterschiedlich zustande kommen und sich auf mehreren Ebenen zeigen. Neben den Themenfeldern der Entstehung, der Analyse und der Arten von Konflikten, die bereits alle abgehandelt wurden, gibt es ein weiteres relevantes Gebiet, nämlich das, wie ein Konflikt verlaufen kann. Hierzu hat Friedrich Glasl ein neunstufiges Eskalationsmodell entwickelt, das den sozialen Konfliktverlauf unter die Lupe nimmt und aufzeigt in welchem Stadium beziehungsweise auf welcher Stufe sich ein sozialer Konflikt befindet.

Die richtige Einschätzung der aktuellen Konfliktstufe ist von hoher Relevanz, da sie entsprechende Interventionsmethoden erfordert, die hilfreich sein können, um soziale Konflikte zu lösen beziehungsweise zu erklären. Die neun Eskalationsstufen sozialer Konflikte werden hier direkt auf das Beispiel Schule angewendet und zeigen sich folgendermaßen:

- a) Verhärtung: Interessen und Meinungen verhärten sich zu festen Standpunkten und prallen aufeinander. Die jeweiligen Positionen scheinen unlösbar für die Schüler/Schülerinnen, jedoch mit Gesprächen sind Spannungen (noch) lösbar. Es bilden sich Gruppierungen zu bestimmten Positionen.
- b) Debatte/Polemik: Die Positionen sind unflexibel und verschlossen und polarisierende Denkweisen treffen aufeinander. Der Kampf um Überlegenheit beginnt und die konfliktgegnerischen Jugendlichen werden als absurd dargestellt. Die erfolgreiche Darstellung der eigenen Standpunkte steht hier im Mittelpunkt.
- c) Taten statt Worte: Konversationen führen ins Nichts und Taten werden fehlgedeutet, indem Bilder, Einstellungen und Interpretationen simplifiziert und generalisiert werden. Diese Stufe ist von pessimistischen Erwartungen durchzogen, wodurch der Konflikt beschleunigt wird und Meinungsdruck entsteht. Da nicht mehr gesprochen wird, müssen Aktionen der Mitschüler/Mitschülerinnen eingeschätzt werden.
- d) Images und Koalitionen: Sieg und Verteidigung stehen hier an oberster Stelle. Das Image der anderen Schüler/Schülerinnen verfestigt sich durch Stereotype, Klischees und negative Vorurteile. Konfliktparteien verhalten sich wie erwartet und es entstehen selbsterfüllende Prophezeiungen. Die Verachtung der anderen Konfliktparteien tritt ein, gegenseitige Attacken, verdecktes Reizen, Sticheln und Ärgern kommen vor und der Konflikt wird personalisiert, also der jeweiligen Person zugeschrieben.
- e) Gesichtsangriff und Gesichtsverlust: Diese Stufe ist gekennzeichnet durch direkte und persönliche Angriffe, da der Glaube an die moralische Integrität der gegnerischen Jugendlichen nicht mehr existent ist. Demaskierungsaktionen, wie zum Beispiel Entlarvung als Aha-Erlebnis werden eingesetzt und es wird versucht, Mitschüler/Mitschülerinnen zu verbannen. Es gibt nur noch Gut und Böse und Ziel ist es, eine neue Wahrheit zu erschaffen.
- f) Drohstrategien und Erpressung: Drohungen und Gegendrohungen beziehungsweise Ultimata und Gegenultimata bezeichnen die sechste Eskalationsstufe. Die Konfliktparteien bringen sich selbst in Handlungszwang. Der Konflikt wird komplex, beschleunigt und unkontrollierbar.
- g) Begrenzte Vernichtungsschläge: Es werden keine menschlichen Qualitäten mehr respektiert. Kleinere eigene Schäden und Verluste werden als Gewinne gewertet, denn die eigene Sicherheit und das Überleben sind das Ziel. Übliche Regeln und Werte gelten nicht mehr und werden in ihr Gegenteil umgekehrt.
- h) Zersplitterung, totale Vernichtung: Der Zusammenbruch und die Zerstörung der gegnerischen Partei inklusive der Führungspersonen stehen an oberster Priorität. Durch die angespannte Situation und den hohen Druck innerhalb der

Schüler/Schülerinnen kann dies durch Attacken der Gegenpartei schnell zerstört werden, deshalb wird auf Attacken gegen die anderen Mitschüler/Mitschülerinnen zur Erhaltung des eigenen Teams gesetzt.

- i) Gemeinsam in den Abgrund: Totale Konfrontation und Vernichtung der gegnerischen Jugendlichen sogar bis zum Preis der eigenen Selbstvernichtung wird in Kauf genommen. Der Selbstschutz-Instinkt geht verloren, da die Bereitschaft, mit dem eigenen Untergang die Umgebung (die konfliktgegnerschen Schüler/Schülerinnen) nachhaltig zu schädigen, im Vordergrund steht. (Glasl, 2014: S. 155ff) Diese neun Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl helfen dabei herauszufinden, in welchem Stadium sich der Konfliktverlauf befindet und wie sich die jeweiligen Parteien beziehungsweise in diesem Beispiel, die jeweiligen Schüler/Schülerinnen verhalten und welche Handlungsoptionen bestehen. Je nachdem, wie weit ein Konflikt fortgeschritten ist und auf welcher Stufe er sich befindet, können ihn die Jugendlichen selbst nicht mehr bewältigen und es muss Hilfe von außen in Anspruch genommen werden. Diese dritte Partei als Vermittlungsinstanz wird weiter unten im Mediations-Teil genau erklärt.

Neben dem Stufenmodell hat Glasl außerdem soziale Konflikte nach zwei unterschiedlichen Formen der Konfliktaustragung differenziert. Laut ihm gibt es heiße und kalte Konflikte, die hier anhand der folgenden Tabelle gegenüberstellend veranschaulicht und in den schulischen Kontext gebracht werden.

Heiße Konflikte	Kalte Konflikte
Schüler/Schülerinnen zeigen ein hohes Maß an Begeisterungsfähigkeit und sind von Idealen beseelt.	Grundlage hierfür sind Enttäuschungen, Desillusionierung und Frustration.
Personen der gegnerischen Seite sollen bekehrt werden.	Ideale sind unrealistisch.
Das vorherrschende Gefühl ist: <i>Dann muss ich wohl auch</i> oder <i>Das muss sehr bedauerlich sein</i> .	Die eigenen Motive können benannt werden.
Die eigenen Motive stehen nicht zur Disposition, sie sind also tabu.	Die Stimmung lässt so gut wie keine ethischen Bedenken zu.
Die Jugendlichen neigen zur Selbstüberschätzung.	Das Selbstwertgefühl der Jugendlichen verschwindet mit der Zeit beinahe völlig.
Es entsteht eine starke Führerzentrierung/Führerinnenzentrierung.	An der Spitze der Bewegung sitzt niemand, es entsteht ein Führungsvakuum.
Gegenseitige Beziehungen werden vom gegenseitigen Streben nach Annäherung bestimmt.	Sozialer Fatalismus herrscht vor.
Die soziale Umgebung wird zur Erweiterung der Innenwelt der Schüler/Schülerinnen.	Schüler/Schülerinnen neigen eher zu psychosomatischen Erkrankungen.
	Die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien stoppt.
	Die Jugendlichen ziehen sich immer mehr zurück.

Tabelle 4: Heiße und kalte Konflikte (Glasl, 2002: S. 76)

Schüler/Schülerinnen und vor allem Lehrpersonen kennen heiße und kalte Konflikte. Im Bildungskontext geht es oftmals um Entscheidungen zwischen gegliedertem oder integriertem Schulsystem, Frontalunterricht oder schülerzentriertem Unterricht oder um Inklusion beziehungsweise Selektion. Bei diesen Themen handelt es sich um heiße Konflikte. Im Gegensatz dazu gibt es die kalten Konflikttypen, wo die Meinung vorherrscht, dass Diskussionen zu nichts führen und Vorgesetzte sich über angestellte Lehrkräfte oder Schüler/Schülerinnen hinwegsetzen. Hier werden keine Handlungsoptionen mehr gesehen. Glasl sieht hier die Möglichkeit beim Umgang mit sozialen Konflikten, dass bei heißen Konflikten auf der Beziehungsebene begonnen wird und beim kalten Konfliktmodus auf der Persönlichkeitsebene, damit das Selbstwertgefühl von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen wieder gestärkt wird. (Glasl, 2002: S. 76ff) Für Jugendliche an Schulen gibt es eine hohe Anzahl an Konfliktpotenzial, mit dem sie tagtäglich konfrontiert werden. In welcher Anzahl sich Konflikte anhand von Ausgrenzung und Mobbing zeigen, wird im nächsten Kapitel ausführlich erläutert. Um mit diesen Konflikten umzugehen, wird an folgender Stelle wieder die

gewaltfreie Kommunikation als Basis für Konflikte an Schulen herangezogen, um das Kommunikationsmodell nach Rosenberg erneut als Basis für den Umgang mit sozialen Konflikten einzubeziehen.

2.8 Verbale Konflikte an Schulen

Ursachen für soziale Konflikte in Klassen und für verbale Gewalt unter Schülern/Schülerinnen sind in erster Linie soziale Probleme, ein (zu) hoher Leistungsdruck und ungünstig verlaufende Sozialisationsprobleme der jeweiligen Jugendlichen. Diese inner- und außerschulischen Faktoren tragen dazu bei, dass verbale Konflikte, erhöhte Aggressivität, Disziplinschwierigkeiten und Gewalt in unterschiedlichen Formen an Schulen entstehen können. Konflikte können dabei in ihrem Verlauf je nach Stadium eine Eigendynamik entwickeln, die ab einer gewissen Entwicklungsstufe, wie oben durch die Eskalationsstufen von Glasl präsentiert wurde, von den beteiligten Schülern/Schülerinnen nur mehr schwer oder nicht mehr zu kontrollieren ist. Ist also ein Wendepunkt überschritten, gelingt es den Jugendlichen selbst nur schwer, eine Konfliktsteigerung zu vermeiden. Je weiter der Verlauf des Konflikts fortgeschritten ist, desto schwieriger ist es, die Situation ohne Hilfe von außen zu bewältigen. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 21f) Um diesen problembehafteten Konfliktsituationen vorzubeugen beziehungsweise um konstruktiv damit umzugehen, ist der erwähnte Ansatz der gewaltfreien Kommunikation von Vorteil. Dieses Modell lässt sich in (schulischen) Alltagssituationen anwenden, wie Rosenberg die Art des zwischenmenschlichen Umgangs hier folgendermaßen beschreibt:

„Wenn wir die GFK in Interaktionen anwenden – mit uns selbst, mit einem anderen Menschen oder in einer Gruppe -, beginnen wir damit, uns immer stärker auf dem Boden unseres natürlichen Einfühlungsvermögens zu bewegen. Deshalb ist sie auch eine Tür, die auf allen Ebenen der Kommunikation und in den unterschiedlichsten Situationen erfolgreich geöffnet werden kann: enge Beziehungen, Familien, Schulen, Organisationen und Institutionen, Therapie und Beratung, diplomatische und geschäftliche Verhandlungen, Auseinandersetzungen und Konflikte aller Art.“ (Rosenberg, 2009: S. 27)

Wie der Autor hier anmerkt, findet sich die einfühlsame Kommunikation in den unterschiedlichsten Situationen wieder, wo zwischenmenschliche Kommunikation vorhanden ist. In dem Fall der hier vorliegenden Magisterarbeit wird der Aspekt Schule herausgenommen und näher durchleuchtet, da sich die angeführte Thematik im Bildungskontext mit Jugendlichen wiederfindet.

Die gewaltfreie Kommunikation eignet sich hier nicht nur als Basis für den individuellen Umgang von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen beziehungsweise den Schülern/Schülerinnen untereinander, sondern auch als grundlegende Orientierung des

Leitbilds von Entwicklungsmechanismen in Schulen. Ein hoher Anteil von Lehrkräften sucht nach Möglichkeiten für Schule und Unterricht, die nicht mit Druck, Unterwürfigkeit oder Anpassung einhergehen, sondern mit Menschlichkeit und Gleichwertigkeit zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften. Damit ist auch ein respektvoller Austausch in der jeweiligen sozialen Konfliktsituation verbunden. Ein solches Modell kann im schulischen Bereich die gewaltfreie Kommunikation darstellen. (Greuel, 2016: S. 41) Menschlichkeit und Empathie sind hier praktische Anwendungsmechanismen, die sich auch im Modell der einfühlsamen Kommunikation zeigen und sind unter anderem Voraussetzungen für eine einfühlsame Klassenkultur an Schulen. Wie und ob sich das Modell nach Rosenberg praktisch in Klassenzimmern anwenden lässt, um verbale Konflikte zu minimieren beziehungsweise abzubauen, wurde weiter oben bereits präsentiert. Hohes Konfliktpotential an Schulen, wie Untersuchungen im Anschluss zeigen, weist auf die relevante Problematik dieser Thematik hin und dient als Schlüsselfaktor für Anwendung der gewaltfreien Kommunikation.

Zwischenmenschliche Konflikte in Schulklassen treten nämlich neben den schulischen Herausforderungen so oft auf, sodass diese den Jugendlichen und auch den Lehrpersonen den Schulalltag erschweren können. Neben kleineren oder harmloseren Auseinandersetzungen sind Mobbing und Anfeindungen häufige Probleme in Schulen. Viele Bildungseinrichtungen sind daher bemüht, Projekte zur Konfliktregelung und -lösung umzusetzen beziehungsweise sich diesen Ansätzen anzunehmen. (Neuhauser, diepresse: 2010) Aufgrund dieser Tatsache des erhöhten Konfliktpotenzials im Bildungskontext finden sich zwischenmenschliche Konfliktsituationen vermehrt zwischen Jugendlichen wieder und daher kann die hohe Relevanz der Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden.

Eine Art und Weise, wie sich Konflikte an Schulen zeigen können, sind beispielsweise moralische Urteile, die anderen Mitschülern/Mitschülerinnen unterstellt werden, indem vermittelt wird, dass diese unrecht haben oder sogar schlecht sind in dem, was sie tun oder wie sie sind, wenn sich diese Jugendlichen nicht den eigenen Vorstellungen gemäß verhalten. Dabei sind Schuldzuweisungen, Beleidigungen, das Niedermachen von Mitschülern/Mitschülerinnen und diese in Schubladen stecken, ungerechtfertigte Kritik, unangebrachte Vergleiche und unfaire Diagnosen verschiedenste Formen von moralischen Verurteilungen. (Rosenberg, 2009: S. 35) Wie bereits weiter oben erwähnt, können diese Urteile durchaus seelische Spuren bei anderen Mitmenschen, wie in diesem Fall bei anderen Jugendlichen, hinterlassen und sind daher klassische Beispiele für die Anwendung von gewaltvoller Kommunikation in konfliktreichen Situationen in Bildungseinrichtungen. Mithilfe des Konzepts der einfühlsamen Kommunikation und der Anwendung von Ich-Botschaften nach Gordon können diese Konfliktsituationen an Schulen jedoch vermieden werden. Wenn

dies jedoch nicht möglich ist, entstehen Anfeindungen unter Jugendlichen, die konkret zu Konflikten führen können.

Nonverbal oder mittels Sprache anhand von direkten Befehlen, werden betroffene Schüler/Schülerinnen daran gehindert, sich selbst äußern zu können, sie werden übergangen, der Lüge bezichtigt, ihre Taten und Worte werden lächerlich gemacht oder es wird ihnen unaufhörlich ins Wort gefallen, bis die betroffenen Jugendlichen schweigen. All dies sind Anzeichen und Formen dafür, wie sich gewaltvolle Kommunikation im Bildungskontext zeigen kann. Durch diese sprachlichen Konflikte werden die Jugendlichen in die Isolation getrieben und die Betroffenen erleben Ausgrenzungen und weitere Beschimpfungen. Diese psychische Gewalt unter Jugendlichen kann sich wie folgt zeigen:

- a) Hinter dem Rücken wird über andere Schüler/Schülerinnen abwertend gesprochen.
- b) Durch Unterdrückung und Angstvermittlung wird verhindert, dass sich die betroffenen Jugendlichen Unterstützung von anderen Personen holen können.
- c) Es wird gegen die angefeindeten Schüler/Schülerinnen aufgehetzt.
- d) Die Betroffenen werden online, beispielsweise aus Gruppenchats oder offline aus einem Team oder einer Spielgruppe von Aktivitäten ausgeschlossen und die Rückkehr wird ihnen verwehrt.
- e) Es werden online in sozialen Netzwerken Gruppen geschaffen, die nur dazu dienen, die ausgegrenzte Person mit Hass und Häme zu überschütten.
- f) Bloßstellende Fotos werden online veröffentlicht, verbreitet oder an der Schule herumgezeigt.
- g) Das soziale Ansehen und die Integrität des betroffenen Jugendlichen werden weiter zerstört, wie zum Beispiel durch das Verbreiten von Gerüchten. (Buczko et al., 2016: S. 10ff)

All diese Mittel der gewaltvollen Kommunikation dienen dazu, soziale Konflikte zu finden, zu schüren und zu verstärken. Die vier Komponenten der gewaltfreien Kommunikation, die oben durch Rosenberg ausgeführt wurden, helfen dabei, solche verbalen konfliktreichen Situationen zu vermeiden.

Diese psychische Gewalt im schulischen Kontext, bei der andere Jugendliche beispielsweise durch Abwertung, Beleidigung oder Erpressung verletzt werden, bezeichnen vor allem die Täter/Täterinnen oftmals nicht als Gewalt. Diese Art von Gewalt wird größtenteils durch verbale und körpersprachliche Aktionen ausgeübt, bei denen Mitschülern/Mitschülerinnen durch Worte, Gestik oder Mimik Schaden verursacht wird oder diese erniedrig beziehungsweise beleidigt werden. Dabei handelt es sich vielfach um das oben beschriebene Mobbing oder Bullying, bei dem das Grundmuster darin besteht, dass sich die Sprache der Gewalt über die andere Person stellt und diese bemächtigen will. Beispiele für sprachliche Anfeindungen, die zu sozialen Konflikten führen können, sind folgende:

- a) Mitschüler/Mitschülerinnen mit Du-Aussagen verurteilen und abwerten: *Du bist dumm! Du bist so ein Verlierer/eine Verliererin!*
- b) Anderen Personen Vorwürfe machen: *Wieso hast du das nur getan?*
- c) Mitmenschen durch ironische Kommentare und Verspottung nicht ernst nehmen: *Du wirst das irgendwann schon auch noch verstehen.*
- d) Durch vermeintlich kluge Argumente Mitschüler/Mitschülerinnen im Gespräch in eine niedrigere Position bringen: *Ich bin hier die klügere Person und weiß schon, was richtig ist. Man kann dich einfach nicht ernst nehmen.*
- e) Sich über andere Personen lustig machen: *Du bist einfach nur lächerlich.*
- f) Mitmenschen durch Schimpfworte beleidigen, verhöhnen und entwürdigen: *Du nichtsnutzige Kuh! Du blöder Trottel!*
- g) Anderen Personen durch Drohungen Angst machen: *Wenn du nicht das tust, was ich dir sage, wirst du schon sehen, was passiert.*

Das soziale Miteinander in einer Gruppe beziehungsweise in einer Klasse kann nur gelingen, wenn soziale Regeln des Umgangs miteinander verinnerlicht werden, die Rechte und Schutz für die einzelnen Personen gewähren, wie zum Beispiel Mitmenschen nicht willentlich zu verletzen oder zu schädigen. (Ballreich, 2009: S. 15ff) Wie diese Beispiele durch den Autor aufzeigen, gibt es unterschiedlichste Erscheinungsformen für psychische beziehungsweise verbale Gewalt unter Jugendlichen an Schulen. Um konstruktiv mit Konflikten arbeiten zu können, um sie schließlich abzubauen, sind gewisse Umgangsregeln von Nöten, die dazu führen sollen, empathisches Miteinander zu gewährleisten.

Schüler/Schülerinnen, die gemobbt und ausgegrenzt werden, benötigen daher Unterstützung und Mut durch andere sowie klare Ansagen, dass die jeweiligen Jugendlichen weder selbst schuld an der Situation haben, noch minderwertig sind. Es muss eine Atmosphäre für alle konfliktbeteiligten Personen hergestellt werden, die Schutz und Vertrauen bietet und von absoluter Ehrlichkeit durchdrungen ist. Der idealste Fall ist der, dass sich Schüler/Schülerinnen nicht nur gegenseitig empathisch begegnen lernen, sondern die gemeinsame Not erkennen, aus der heraus sie involviert waren. Diese Erkenntnis kann zu einem tiefen Bedürfnis führen, das auszugleichen, was einander angetan wurde und trägt dabei den Charakter von Verantwortung, um zukünftig neues Fundament für Begegnung und ein gemeinschaftliches Miteinander zu schaffen. (Ludwig-Huber, 2009: S. 237ff) Damit diese Wege der Konfliktlösung möglich sind, benötigt es hohes soziales Empathievermögen.

Durch verbale Angriffe kann gewaltfreie Kommunikation nicht gewährleistet werden. Um also eine einfühlsame Kommunikationskultur zwischen Schülern/Schülerinnen herzustellen, bedarf es einiger Regeln im Umgang mit verbalen Konflikten:

- a) Haltung entwickeln: Alle Jugendlichen haben ein Recht auf ihre Gefühle und sollen daher nicht verboten werden. Den Unterschied zwischen Person und Verhalten zu

erkennen ist hier besonders wichtig, um auf den Schüler/die Schülerin angemessen und empathisch eingehen zu können. Der Jugendliche verhält sich so, weil er sein Problem lösen will, daher ist das Verhalten des Jugendlichen ein Lösungsversuch, der als dieser anerkannt werden muss.

- b) Rechtzeitiges Erkennen von Aggressionssituationen und Deeskalieren: Wichtig hierbei ist, die emotionale Ebene zu verlassen und sachlich zu argumentieren. Außerdem ist es hilfreich, ein wenig Zeit zwischen Aggressionsentladung und Lösung vergehen zu lassen, wie auch bereits weiter oben erwähnt wurde.
- c) Ruhe bewahren: Der Fokus muss auf das Zuhören gelegt werden, der Schüler/die Schülerin sagt etwas über sich, was im ersten Moment nichts mit einem selbst zu tun hat. Die Antwort auf die Aussage des Jugendlichen muss ruhig erfolgen, das heißt es darf hierbei die Stimme nicht erhoben werden.
- d) Gefühle müssen akzeptiert werden: Wut und Ärger sind angemessene Gefühle, Beschimpfungen auf allen/beiden Seiten sind jedoch unerwünscht. Wenn Beleidigungen auftreten, können diese durch den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin heruntergespielt werden, um das jeweilige akzeptierte Gefühl in den Mittelpunkt zu stellen, um darauf einzugehen.
- e) Aussteigen: In einer Konfliktsituation kann es ebenfalls helfen, sich überraschend zu verhalten und beispielsweise ein Getränk anbieten. Die Gefahr kann hier jedoch sein, dass sich der Schüler/die Schülerin nicht ernst genommen fühlt. Mit einer angemessenen Menge Humor zu reagieren ist hier ebenfalls hilfreich.
- f) Leise werden: Wenn der Jugendliche seine Stimme erhebt, ist es von Vorteil, selbst leise zu werden, damit die Situation nicht eskaliert. Der Schüler/die Schülerin wird so dazu gebracht, dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin genau zuzuhören. Außerdem hilft das leise Sprechen, um sich selbst zu beruhigen. (Greuel, 2016: S. 240)

Um eine Gesprächssituation zu schaffen, die frei von Angriffen, Verurteilungen und verbalen Attacken ist, muss darauf geachtet werden, dass die Kommunikation einfühlsam ist und das Gespräch zu einem Ergebnis führt. Anhand dieser erwähnten Regeln ist es möglich, eine gewaltfreie Kommunikationskultur herbeizuführen beziehungsweise zu behalten. Je nach Situation und Gesprächspartner/Gesprächspartnerin können diese sprachlichen zwischenmenschlichen Methoden angewandt werden, um Situationen nicht eskalieren zu lassen und Werturteile aus dem Weg zu räumen. Das aktive Zuhören, wie es oben beim Gordon-Modell bereits erwähnt wurde, wird hier von Greuel abermals aufgefasst, um den Schülern/Schülerinnen zu signalisieren, dass einerseits ihren Äußerungen respektvoll Aufmerksamkeit geschenkt und andererseits ruhig darauf eingegangen wird.

Einfühlsames Geben und Nehmen liegt in der Natur des Menschen, jedoch haben wir uns über die Zeit Muster angeeignet, die dazu führen, dass wir selbst und andere mit unserem Sprachstil verletzen. Eines dieser Muster sind, wie bereits erwähnt, die moralischen Urteile. Wenn sich Personen also nicht unseren Wertvorstellungen verhalten, werden ihnen Fehlverhalten und negative Absichten unterstellt. Diese fehlende Empathie in der Kommunikation verschleiert die Wahrnehmung davon, dass jede/jeder selbst dafür verantwortlich ist, was gedacht, gefühlt und getan wird. (Rosenberg, 2009: S. 42) Diese moralischen Verurteilungen und die damit zusammenhängende gewaltvolle Kommunikation münden also in den meisten Fällen in sozialen Konfliktsituationen. Wenn also eine soziale Konfliktsituation bereits entstanden ist, muss konstruktiv mit ihr umgegangen werden. Anhand der oben angeführten Gesprächsbeispiele kann dies im Bildungskontext auch möglich sein, wenn sich alle Konfliktparteien daran orientieren. Verbale Konflikte bieten hier Möglichkeiten und Chancen, Situationen zu verbessern und Angelegenheiten zu klären, damit einer Gruppe (von Schülern/Schülerinnen) Weiterbestehen zugesprochen werden kann. Soziale Konflikte, wie beim theoretischen Konzept bereits präsentiert, besitzen konstruktiven Charakter, der erkannt werden muss, damit mit problematischen Situationen adäquat umgegangen werden kann und sich Konflikte lösen.

2.9 Produktivität von sozialen Konflikten

Das oben erwähnte Theoriekonzept der sozialen Konflikte belegt dieses Kapitel und dient hier als Grundlage. Wie oben durch Coser bereits aufgestellt, schreibt auch Bark (2012) darüber, dass über einen langen Zeitraum ein unvereinbarer Gegensatz von Konsens- und Konflikttheorien bestand. Besonders im Kontext des sozialen Wandels und der sozialen Ordnung war die Grundhaltung diesbezüglich eine ablehnende und die beiden Perspektiven wurden als unvereinbar angesehen. Einer der wesentlichsten Gründe für diese Annahme war beziehungsweise ist das eher negative Alltagsverständnis von sozialen Konflikten. Diese werden nämlich oftmals mit Gewalt, Kampf oder Krieg assoziiert, was sie nicht sind beziehungsweise nicht sein müssen. Vor allem Konflikte, die mit gewalttätiger und aggressiver Auseinandersetzung einhergehen, ziehen die meiste Aufmerksamkeit auf sich. Die Massenmedien tragen durch die Fokussierung auf solche Konflikte dazu bei, dass diese vorwiegend negativ aufgefasst werden. Wie auch schon durch Coser beschrieben, spricht auch Bark sozialen Konflikten negative Folgen zu, wie beispielsweise Desintegration, Zerfall, Auflösung oder Destruktion. Diese Nachwirkungen sollen keineswegs bestritten oder angezweifelt werden, jedoch werden durch eine einseitige (nur negative) Betrachtung die produktiven und konstruktiven Konfliktfunktionen, die für gesellschaftliche Integration, stabilisierende Harmonie und produktivitätsfördernden Konsens sorgen, übersehen oder

unterschätzt. (S. 22f) Die beiden Autoren, hier speziell auch durch Bark bestätigt, sprechen sozialen Konflikten also Produktivität und Konstruktivität zu, die für die Gesellschaft oder auch für kleinere Gruppensysteme hilfreich sind, um Strukturen zu stärken, zu verändern oder aufzubrechen und neu zu definieren und gleichzeitig Spannungen aufzulösen.

„Aus dieser Konfliktperspektive wird es schwierig, Konflikte – trotz ihrer auch zweifellos negativen Auswirkungen – als unproduktiv zu charakterisieren. Denn der Konflikt – als Mechanismus der Spannungsbeseitigung – ist nicht primär darauf ausgerichtet zu zerstören, sondern seine wichtigste Funktion ist die Reparatur der aus den Fugen geratenen, spannungsgeladenen und nicht mehr reibungslos funktionierenden sozialen Beziehung.“ (Bark, 2012: S. 26f)

Wie hier durch den Autor deutlich wird, kommt es immer auf die Perspektive an, aus der ein sozialer Konflikt betrachtet wird. Der produktive und konstruktive Blickwinkel belegt demnach die Aussagen der beiden Autoren Coser und Bark und schreibt aus diesem Grund Konflikten für die hier vorliegende Magisterarbeit primär funktionalen Charakter zu.

Soziale Konflikte übernehmen also wesentliche Ordnungs- und Stabilisierungsfunktionen für Beziehungen, Gruppen oder die Gesellschaft. Der Erhalt sozialer Beziehungen steht im Fokus der Konfliktaufgaben. Diese Beziehungen wären ohne die Möglichkeit der Konfliktaustragung durch Abbruch der oder Rückzug aus der Beziehung gefährdet. Konflikte ermöglichen also Abhilfe in Bezug auf die Auflösung von Beziehungsspannungen und somit können soziale Beziehungen weiterhin bestehen. Daneben dient die Ventilfunktion von Konflikten (wie auch bereits von Coser beschrieben) dem Ausdrücken aggressiver Gefühle, ohne dabei die Beziehungen zu dem jeweiligen Objekt abbrechen zu lassen, welches nach subjektiver Meinung für die Spannungen innerhalb der Beziehung verantwortlich ist. Die Stabilität und Identität sozialer Gruppen und das Verhindern der allmählichen Auflösung von Gruppengrenzen wird durch Konflikte gestärkt beziehungsweise erst möglich. Der Erhalt von sozialer und gesellschaftlicher Ordnung ist ebenfalls durch die Existenz sozialer Konflikte zu erklären. Konflikte bestimmen hierbei die gegenseitige Stellung von sozialen Positionen und Gruppierungen und fördern dadurch die gesellschaftlichen Gesamtverhältnisse, indem diese haltbar gemacht werden. Dadurch entstehen Interessensausgleich und die Besetzung sozialer Positionen, ohne die soziale Ordnung zu gefährden. Durch die Minimierung von Spannungen und die Gestaltung von bestimmten Sozialstrukturen werden solche kooperativen Beziehungen weitergeführt. Dabei schaffen und initialisieren soziale Konflikte neue Verbindungen und Beziehungen und fördern die Bildung von Koalitionen. Aus konflikttheoretischem Blickwinkel heraus sind Entwicklung und sozialer Wandel alltägliche Phänomene der Gesellschaft. Konflikte treiben dabei den sozialen Wandel voran und bestimmen gleichzeitig seine Form und Intensität. Durch den Konflikt beziehungsweise durch die Konfliktaustragung entstehen neue Situationen, die eine Modifizierung

bestehender und bekannter Normen und Regeln zur Folge haben. Durch diese Erneuerung beziehungsweise Schaffung von gesellschaftlichen Richtlinien stellen Konflikte Individuen und Gruppen vor die Herausforderung, kreative und schöpferische Fähigkeiten an den Tag zu legen, um konstruktiv mit Problemsituationen umzugehen. (Bark, 2012: S. 35) Aus der Perspektive der hier vorliegenden Magisterarbeit kann abschließend festgehalten werden, dass sozialen Konflikten diverse konstruktive und produktive Funktionen zugeschrieben werden können. Einerseits besitzen sie laut Bark Stabilisierungs- und Ordnungsfunktionen und erhalten dabei soziale Beziehungen, Gruppierungen und die gesellschaftliche Ordnung aufrecht beziehungsweise sorgen für ihr Fortbestehen. Andererseits fördern Konflikte mit ihrer Verbindungs- und Koalitionsfunktion die soziale Stärkung und den sozialen Wandel und steigern gleichzeitig das kreative Potenzial und die individuelle Leistung, um entsprechend mit Konfliktsituationen umzugehen. Diese Perspektive von Bark lehnt sich stark an die Ausgangstheorie der sozialen Konflikte von Coser an hat daher bestätigenden Charakter für die Konstruktivität und Produktivität von Konflikten. Da hier aufgezeigt wurde, welchen fördernden Charakter soziale Konflikte haben beziehungsweise haben können, gilt es im nächsten Schritt herauszufinden, wie mit bereits entstandenen Konflikten umgegangen werden muss, um diese auf eine konstruktive Art und Weise zu lösen.

2.10 Umgang mit verbalen Konflikten

Den angemessenen Umgang mit sozialen Konflikten zu finden, stellt die Königsdisziplin in der Kommunikationswissenschaft dar und ist die größte Herausforderung bei angespannten Gesprächssituationen. Es geht darum, involvierte Emotionen zu erleben und diese gleichzeitig zu erkennen, um in der Lage zu sein, aus der Situation hervorzutreten und das Gespräch zu ordnen. Den Mittelweg zu finden zwischen dem eigenen Schutz vor beispielsweise verbalen Angriffen, Gelassenheit und dem fortbestehenden Kontakt zum Gesprächspartner/zur Gesprächspartnerin stellt hier die oberste Priorität und Kunst dar, um mit Konflikten richtig umzugehen. Selbsterfahrungsanteile bezüglich der eigenen Person im Zusammenhang mit den bevorzugten emotionalen Reaktionen müssen erfahren und kennengelernt werden, damit eine Verbesserung der Situation entstehen kann. Des Weiteren helfen Erproben und das Anwenden von speziellen Handlungsweisen im geschützten Rahmen im Umgang mit sozialen Konflikten. Außerdem ist es wichtig, hilfreiche und weniger hilfreiche Elemente zu erkennen, die von Vorteil für die Gesprächs- und Konfliktentwicklung sind. Aus den förderlichen Elementen kann ein eigener Sprach-, Verhaltens- und Verarbeitungsstil entwickelt werden, damit die angespannte Situation gelöst wird. (Greuel, 2016: S. 154) Diese drei allgemeinen Anwendungsmöglichkeiten bei verbalen Konflikten sollen dabei

helfen, eine gewaltfreie Umgangsform unter allen beteiligten Personen zu gewährleisten und so eine einfühlsame Gesprächskultur zu ermöglichen.

Um eine grundlegende Basis für den Umgang mit sozialen Konflikten zu schaffen, hat Glasl (2002) die Bezeichnungen dafür strukturiert. In seinem Werk schreibt der Autor, dass die Konfliktbehandlung die allgemeine Beschreibung der Bemühungen, auf soziale Konflikte einzuwirken ist. Diese Maßnahmen können präventiv erfolgen, also zur Vorbeugung von Konflikten angewandt werden, damit ein möglicher Ausbruch verhindert werden kann. Ein anderes Vorgehen ist das kurative, das heißt, ein Konflikt wird nach dem Auftreten bearbeitet. Je nachdem, wo der Schwerpunkt der Maßnahmen liegt, können verschiedene Begriffe definiert werden. Die Lösung des Konflikts setzt direkt beim Konfliktpotenzial und Konfliktprozess an, Konfliktmanagement befasst sich insbesondere mit dem Prozess, die Vermeidung des Konflikts betrifft die Tatsache, dass erst gar kein Konflikt entsteht (wobei dies, wie weiter oben angeführt wurde, eher kontraproduktiv sein kann) und die Konfliktregelung versucht die Folgen und den Verlauf der Auseinandersetzung zu ordnen. (S. 18f) Glasl hat hier versucht, den Umgang mit sozialen Konflikten logisch zu strukturieren und den jeweiligen Umgangstechniken zum besseren Verständnis Namen gegeben. Damit aber eine explizitere Behandlung mit der Konfliktumgangsthematik möglich ist, muss noch genauer auf die jeweiligen Konfliktsituationen eingegangen werden und diese in Bezug auf mögliche Umfangsformen mit problematischen Situationen analysiert werden. Um bei Glasl zu bleiben, hat der Autor diesbezüglich ein Modell mit seinen neun Eskalationsstufen entwickelt, die weiter oben beschrieben wurden. Der Autor zeigt die verschiedenen Arten des Umgangs beziehungsweise der Intervention bei sozialen Konflikten anhand der jeweiligen Eskalationsstufen auf.

Eingangs wird bereits erwähnt, dass es hierfür kein Standard-Vorgehen gibt, da Konfliktmanagement und Mediation (das Thema Mediation wird im Anschluss noch ausführlich beschrieben) auf die jeweilige Konfliktsituation angepasst sein müssen. In dem Fall der hier vorliegenden Magisterarbeit wird das Modell an die Thematik Schule angepasst. Für die Eskalationsstufen 1 bis 3 sind die sogenannten Interventionsmöglichkeiten Scriveners Mediation/Supervisory Mediation/Konflikt-Mediation angemessene Möglichkeiten, um Konflikte zu lösen. Bei diesen Umgangsformen wird von persuasiven Einflussformen Abstand genommen, um zu non-persuasiven und dialogischen Formen zu finden. Es wird bei den beteiligten Personen (Schülern/Schülerinnen) Bewusstsein für die Taktiken der verbalen Gewalt geweckt. Wenn diese Interventionsarten erfolgreich sind, können gemeinsam Gesprächskultur- und Gesprächsstrukturfaktoren analysiert und bearbeitet werden. Bei Erreichen der Eskalationsstufen 3-5 können die Umgangsformen der Konflikt-Prozessbegleitung/Prozessberatung/facilitative-transformative Mediation angewandt werden. Durch die Analyse der gegensätzlichen Transaktionen und durch das Bewusstmachen impliziter

Handlungsmaxime können die konfliktbeteiligten Jugendlichen von persuasiven und direkt zwingenden Verhaltensmustern abkommen. Wenn im Anschluss die Konfliktklärung und neue Verhaltensvereinbarungen getroffen werden, können die problemverursachenden Faktoren bearbeitet werden. Bei Konflikten der Stufen 4 bis 6 sind tiefergehende Interventionen der System-therapeutischen Mediation/Prozessbegleitung adäquate Mittel. Hier geht es nicht um Individualtherapie eines jeweiligen Schülers/einer jeweiligen Schülerin, sondern um das Erkennen und Verändern festgefahrener Interaktionsmuster. Diese Art des Umgangs bei verbalen Auseinandersetzungen kommt vor allem bei Konflikten zum Einsatz, die von Mobbing gezeichnet sind. Für Interventionen auf den Eskalationsstufen 5-7 hat sich die Vermittlung beziehungsweise Pendelmediation als hilfreiches Werkzeug im Umgang mit sozialen Konflikten bewährt. Bei diesem Ansatz kommt die Dynamik der Dreiecksverhandlung zum Einsatz, da die konfliktaustragenden Jugendlichen mit der vermittelnden Drittpartei verhandeln, damit Forderungen, Reaktionen und Bedürfnisse klar transportiert werden und akzeptable Lösungen erreicht werden können. Bei dieser Umgangsform der klassischen Vermittlung werden die Kultur- und Strukturaktoren nicht grundlegend geändert, sondern durch die vermittelnde Partei lediglich abgeschwächt. Bei den Stufen 6 bis 8 sind Konflikte bereits so weit fortgeschritten, sodass die Lösung der Situation obligatorischen Schiedsinstanzen unterliegt. In dieser Phase kann von den Jugendlichen nicht (mehr) erwartet werden, dass diese ihre eigenen konstruktiven Ressourcen zur Konfliktlösung aktivieren, wie das beispielsweise noch bei Verhandlungen mittels einer vermittelnden Partei der Fall war. Die Schieds- beziehungsweise Entscheidungsinstanz verfügt über einen gewissen Machtanteil, da sie die Umsetzung der Lösungsentscheidung auch erzwingen kann. Dabei kommt es vor, dass durch den Schiedsspruch in die Konfliktstrukturen eingegriffen werden. Auf den letzten Eskalationsstufen 7-9 herrschen nur noch Macht und Gewalt, sofern die konfliktbeteiligten Jugendlichen oder die vermittelnde Drittpartei darüber verfügen. Bei dieser Konfliktphase können die Machtverhältnisse und Strukturen einer Partei auch gegen ihren Willen geändert werden. Wichtig hierbei zu erwähnen ist, dass diese Umgangsformen mit verbalen Konflikten keine starren Regeln darstellen, sondern aufgrund ihrer situativen Besonderheiten Überlappungen erlauben. (Glasl, 2012: S. 163ff) Wie der Autor hier aufzeigt, bedarf jede einzelne Eskalationsstufe bei sozialen Konflikten passende Umgangsformen, um mit problematischen und aufgeheizten Situationen konstruktiv umgehen zu können. Das Intervenieren von außen durch eine Drittpartei (Mediation) stellt hier bereits einen wesentlichen Faktor beim Umgang mit sozialen Konflikten dar. Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel genauer durchleuchtet. Festzuhalten ist, dass die Eskalationsstufen vier bis sechs diejenigen sind, die explizit durch Anfeindung, soziale Ausgrenzung und Mobbing gekennzeichnet sind und in Bezug auf diese Magisterarbeit diejenigen sind, auf denen sich die hier dargestellten verbalen Konflikte größtenteils wiederfinden. Um hier eine weitere

Perspektive von Umgangsformen mit sozialen Konflikten aufzuzeigen, werden weitere Konfliktregelungsmaßnahmen des Autors Stephan Proksch präsentiert, damit ein umfassender Blick auf diese Thematik gewährleistet werden kann. Auch hier werden die Methoden direkt auf den Bildungskontext umgelegt.

Der Autor erwähnt folgende herkömmliche Methoden: An erster Stelle geht es darum, übergeordnete Ziele zu definieren und vorzugeben. Dadurch werden Schüler/Schülerinnen dazu gebracht, über ihre Differenzen hinwegzusehen und zu lernen, miteinander zu arbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Den zweiten Punkt stellen hierarchische Unterschiede dar. Es kann eine neue Über- oder Unterordnung in der Klasse eingeführt oder bestehende Hierarchieunterschiede zwischen den Jugendlichen und der Lehrkraft verdeutlicht werden. Drittens erwähnt der Autor die Ausweitung beziehungsweise die Vermehrung der kritischen Ressourcen. Streit um knappe Ressourcen gehören häufig zu Konfliktursachen, wie bereits weiter oben ebenfalls erwähnt wurde. Wenn jedoch die Ressourcen vermehrt werden, wird dem Konflikt die Grundlage entzogen und die Abhängigkeiten verschwinden. Als Beispiel kann hier der Umzug in einen größeren Klassenraum erwähnt werden, wenn Platzmangel die Konfliktursache war. Eine weitere Umgangsform ist die Einführung von Pufferzonen, die zur Formalisierung der Kommunikationsweise unter Schülern/Schülerinnen führt und dadurch Konflikthäufigkeit und -möglichkeit verringert. Als letzte allgemeine Umgangsmethode erwähnt der Autor den Austausch von Personen oder Teamneuzusammensetzungen. Dadurch können jedoch nicht nur Abhängigkeitsbeziehungen aufgehoben werden, sondern oftmals neue Differenzen entstehen. Außerdem ist diese Konfliktlösungsmöglichkeit keine passende Anwendung im schulischen Kontext, da das Entfernen von Schülern/Schülerinnen aus der Klasse in der Thematik der hier vorliegenden Magisterarbeit kein angestrebter Lösungsweg sein kann, sondern mittels (gewaltfreier) Sprache verbale Konflikte gelöst werden sollen. (Proksch, 2010/2014: S. 21f) Diese Methoden sind, wie bereits bei Glasl ebenfalls erwähnt, auch in Kombination anwendbar und ergänzen sich gegenseitig. Neben diesen allgemeinen Umgangsformen mit sozialen Konflikten erwähnt der Autor des Weiteren vier konkrete Konfliktmanagementmöglichkeiten:

„Die Formen der Konfliktbearbeitung sind sehr unterschiedlich, doch sie lassen sich auf vier Grundformen reduzieren: Man kann versuchen, einen Konflikt durch Trennung oder Zusammenführung der Streitparteien zu lösen. Man kann aber auch versuchen, einen Konflikt sachbezogen oder personenbezogen zu lösen. Die Grundformen heißen daher trennende Maßnahmen, integrierende Maßnahmen, personenbezogene Maßnahmen, sachbezogene Maßnahmen.“ (Proksch, 2010/2014: S. 26)

Konflikte können mit den oben beschriebenen herkömmlichen Methoden oftmals bereits bearbeitet und mit den hier vorgestellten vier Grundformen des Konfliktmanagements

ebenfalls gelöst werden. Worum es sich bei den vier Umgangsarten konkret handelt, soll noch erklärt werden.

Herkömmliche beziehungsweise konfliktumgehende Vorgehensweisen beziehen sich auf die trennenden sowie auf die sachbezogenen Maßnahmen, da bei diesen Methoden der soziale Konflikt selbst mit den beteiligten Schülern/Schülerinnen nicht direkt bearbeitet wird. Lediglich entsteht hier der Versuch, die Rahmenbedingungen der Konfliktsituation so abzuändern, damit das zu lösende respektive umgehende Problem verschwindet. Die komplementäre Vorgehensweise kommt bei personenorientierten und zusammenführenden Maßnahmen zum Tragen, da sich diese Annäherung direkt mit den konfliktbeteiligten Jugendlichen und der (Gruppen-)Dynamik befasst. Neben diesen aktiven Umgangsformen mit sozialen Konflikten existieren auch einige passive Methoden, wie zum Beispiel totsichweigen oder Aussitzen von Konflikten, Verleugnen von Problemen, das Zerreden oder das aus dem Weg gehen. Diese Vorgehensweisen helfen allerdings nicht, Konflikte zu lösen, sondern sie bestehen weiterhin oder werden dadurch sogar verstärkt. (Proksch, 2010/2014: S. 26f) Um bei der Thematik Schule zu bleiben, werden hier lediglich zwei aktive Maßnahmen näher durchleuchtet, da sich diese beiden am ehesten auf das Sozialgefüge von Schülern/Schülerinnen anwenden lassen:

- a) Personenbezogene Maßnahmen: Hier werden Lösungen auf der individuellen Ebene anhand von beispielsweise persönlichen Gesprächen mit Jugendlichen oder Coachings gesucht. Diese Formen orientieren sich nach den betroffenen Personen und wenn sich soziale Konflikte nicht (mehr) durch persönliche Aussprachen lösen lassen, werden häufig Verantwortliche für die Problematik gesucht. Dieser Lösungsweg kann eine Erleichterung bei den Betroffenen darstellen und Widersprüche auflösen, indem Vorfälle in richtig/falsch oder gut/böse eingeordnet werden. In der schulischen Realität ist dieser Denk- und Handlungsansatz jedoch nicht zielführend. Im Regelfall entstehen verbale Konflikte nämlich nicht (nur) aufgrund von unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen der Schüler/Schülerinnen, sondern es spielen verschiedenste Einflussfaktoren eine Rolle, wie beispielsweise organisatorische Rahmenbedingungen, persönliche Gewohnheiten oder wie bereits weiter oben erwähnt, Machtstrukturen und knappe Ressourcen.
- b) Integrierende Maßnahmen: Die gemeinsame Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem zu lösenden Problem steht im Mittelpunkt dieser zusammenführenden Maßnahmen. Beispiele hierfür sind ebenfalls das klärende Gespräch, Möglichkeiten der Teamentwicklung und Mediation. Die Vorteile dieser Herangehensweisen für die Konfliktlösung sind die direkte Kommunikation mit den Schülern/Schülerinnen, das Schaffen von günstigen Rahmenbedingungen, damit Blockaden abgebaut werden können und gleichzeitig die Verbesserung der Interaktion zwischen den

Jugendlichen. Die konfliktbeteiligten Parteien sollen hier das Gespräch zueinander suchen, jedoch kann es, wenn der Konflikt bereits (zu) weit fortgeschritten ist, dazu kommen, dass sich die Schüler/Schülerinnen gegenseitig ihre Standpunkte vorhalten und dadurch der verbale Konflikt angeheizt wird. In diesem Fall ist eine dritte neutrale Person, wie zum Beispiel ein Mediator/eine Mediatorin von Nöten, um unterstützend zwischen den Parteien zu vermitteln. (Proksch, 2010/2014: S. 27ff) Die Intervention von außen, also die Mediation, von der hier bereits öfter zu lesen war, ist ein adäquates Mittel, um soziale Konflikte zu lösen, wenn die beteiligten Parteien selbst keinen Weg mehr finden, die Situation zu entschärfen. Diese Art des Umgangs mit verbalen Attacken und Mobbing stellt neben dem Einschreiten von Lehrpersonen die andere Möglichkeit dar, um Konflikte im schulischen Kontext zu lösen. Ballreich (2009) weist in Bezug auf Umgang mit Mobbing unter Schülern/Schülerinnen mithilfe von einer Intervention von außen darauf hin, dass vonseiten der Lehrkräfte in diesen Fällen umgehend reagiert werden muss, denn Opfer von Mobbing zu sein bedeutet für die betroffenen Jugendlichen einer Extrembelastung ausgesetzt zu sein. Diese Aus- und Abgrenzung kann erhebliche Schäden auf die soziale Situation der Betroffenen haben und oftmals auch die physische und psychische Gesundheit beeinträchtigen, wie bereits ebenfalls weiter oben thematisiert wurde. Mögliche Umgangsformen mit verbalen Konflikten und Mobbing in der Klasse für Lehrpersonen sind folgende:

- a) Lehrer/Lehrerinnen müssen frühzeitig auf sich bemerkbar machende Außenseiter-/Außenseiterinnensituationen reagieren. Dies muss zum Anlass genommen werden, um das Thema mit den Schülern/Schülerinnen offen anzusprechen und es muss gemeinsam analysiert und erarbeitet werden, wie sich der betroffene Jugendliche fühlt.
- b) Opfer von verbalen Angriffen, sozialer Ausgrenzung und andauernder Mobbingverfahren benötigen schnelle und kompetente Hilfestellung, Unterstützung, Begleitung und Schutz durch Lehrkräfte beziehungsweise Personen von außen.
- c) Die Hilfe bei Konflikten in Bezug auf Mobbing beschränkt sich hierbei nicht nur auf die Arbeit mit den direkten Betroffenen. Die gesamte Klasse muss einbezogen werden, damit eine Konfrontation mit vor allem dem Opferleid ermöglicht wird, um eine Solidarisierung mit ihm und eine nachhaltige Stärkung seiner Persönlichkeit zu erreichen. (S. 266f)

Ballreich sieht Mobbing und verbale Konflikte als Gesamtphänomen beziehungsweise Gesamtproblem einer Klasse an, mit dem gemeinschaftlich umgegangen werden muss. Damit ausgegrenzte Schüler/Schülerinnen nicht isoliert werden beziehungsweise bleiben, müssen alle Jugendlichen einerseits miteinbezogen werden und andererseits daran arbeiten, das Opfer wieder zu integrieren. Die Intervention von außen, sprich in diesem Fall von

Lehrern/Lehrerinnen ist eine Möglichkeit des Umgangs mit verbalen Konflikten an Schulen. Eine weitere Art, mit Problemsituationen in Klassen professionell umzugehen, ist, wie bereits des Öfteren erwähnt, die Mediation. Diese dritte vermittelnde Partei von außen stellt ebenfalls einen wesentlichen Faktor im Umgang mit verbalen Konflikten dar und soll anschließend ausführlich behandelt werden.

2.11 Einführung in die Mediation

Neben dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation und der Beschäftigung mit verbalen Konflikten ist der Themenbereich der Mediation die dritte kommunikationswissenschaftliche Säule, auf welche diese Magisterarbeit aufbaut. Doch worum handelt es sich genau bei dieser Art der Konfliktlösung? Das Autorenduo Hartkemeyer (2005) definiert Mediation in seinem Werk folgendermaßen:

„Unter Mediation wird im Allgemeinen eine Form der Konfliktlösung verstanden, bei der die Konfliktparteien einen außenstehenden Vermittler hinzuziehen, um ihren Konflikt zu lösen. Mediation wird heute in vielen gesellschaftlichen Bereichen erfolgreich eingesetzt: in Trennungs- und Scheidungsfällen, bei innerfamiliären Konflikten, bei betrieblichen oder interkulturellen Spannungen. Grundsätzlich basiert das Mediationsverfahren auf Freiwilligkeit der Teilnahme, die Mediation verpflichtet sich zu Allparteilichkeit, Neutralität und Vertraulichkeit. Fairness, Verantwortlichkeit, Bereitschaft, sich der Auseinandersetzung zu stellen, Offenheit und Konsensfindung auf der Basis von Interessen sollten als Prinzipien von allen Beteiligten anerkannt werden. (...) Explizit als Konfliktlösungsverfahren definiert, ist die Mediation naturgemäß ziel- und ergebnisorientiert.“ (S. 325)

Mediationsverfahren zeichnen sich also dadurch aus, dass eine dritte Partei von außen auf die Konfliktsituation einwirkt beziehungsweise zwischen den (beiden) Konfliktparteien vermittelt. Diese Partei, also der Mediator/die Mediatorin hilft dabei, den sich streitenden Parteien auf eine Konfliktlösung zu kommen. Damit die Konfliktlösung erfolgreich ist, müssen nach den Mediationsregeln alle beteiligten Personen freiwillig der Mediation zusagen und offen für das klärende Gespräch sein.

Mediation, wie sie heute verstanden wird, hat ihren Ursprung in den späten 60er-Jahren in den Vereinigten Staaten von Amerika. Dort gab es zum damaligen Zeitpunkt zwei unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse. Auf der einen Seite gab es die vielfältigen, auf die Selbstbestimmung aller Menschen gerichteten Aktivitäten der Bürgerrechts-/Bürgerinnenrechts- und Friedensbewegung. Daraus entstand die Idee der sogenannten Alternative Dispute Resolution, also eine Alternative der Streitschlichtung und Konfliktaustragung. Dabei wurde die Ansicht vertreten, dass die beteiligten Parteien über die Lösung ihres Konflikts selbst entscheiden sollen, da die Überzeugung vorherrschte, dass die betroffenen Personen ohnehin am besten selbst wissen, wie die Lösung auszusehen hat. Es wurde

also darauf verzichtet, den Konflikt an ein Gericht zu delegieren. Auf der anderen Seite hingegen entstand zur damaligen Zeit in den USA eine kontinuierlich steigende Belastung des Justizsystems mit einer Unmenge an Bagatell-Konflikten. Um mit diesen Situationen so produktiv und zielführend wie möglich umzugehen, wurden vermehrt außergerichtliche Lösungswege gesucht. Es ergab sich also zeitgleich mit dem Impuls nach Selbstbestimmung eine objektive Notwendigkeit dafür, dass möglichst viele Personen ihre Konflikte klären beziehungsweise nach deren Lösungen suchen, ohne den Rechtsweg einzuschlagen. In dieser Zeit und mittels dieser beiden Bedürfnispositionen entstand das Konzept der Mediation, also die vermittelnde dritte Partei von außen. (Haumersen; Liebe, 1999: S. 8) Um aufzuzeigen, wie sich die Mediation weiter ihren Weg in die Gesellschaft und anschließend in die Bildungsreinrichtungen gebahnt hat, soll die folgende Aufstellung der Mediationsprogramme für Schulen Abhilfe schaffen.

Diese haben ihre Wurzeln ungefähr 10 Jahre später geschlagen, als in den Vereinigten Staaten Trainingsprogramme für Schüler/Schülerinnen und Lehrkräfte eingeführt wurden. Im Jahr 1972 wurde an öffentlichen Grund- und Hauptschulen in New York das Konzept Children's Creative Response to Conflict eingeführt, also ein kreativantwortender Umgang von Schülern/Schülerinnen auf Konflikte. Dieses Programm sollte den Jugendlichen dabei helfen, Abhängigkeiten von Konkurrenz und Gewalt auf der psychischen, verbalen und physischen Ebene zu erkennen und zu vermindern. Durchgeführt wurden die Workshops als einstündige und wöchentliche Einheiten in den Schulklassen mittels Spiele und Übungen zu den Themen Kommunikation, Stärkung des Selbstwertgefühls und Konfliktlösungsstrategien. Nach schnellen Erfolgen dieses Programms an den Schulen wurde in den folgenden Jahren die Idee von verschiedenen Organisationen und Einrichtungen in den USA, in Kanada und in Europa weiterentwickelt. (Hauk, 2000: S. 14) Der Autor führt hier den großen und schnellen Erfolg der Mediation beziehungsweise der Schülermediation/Schülerinnenmediation an, der sich seit Einführung dieses Programms bis heute durch verschiedenste Einrichtungen zieht, wie weiter unten erkennbar wird.

Der Kernpunkt der Mediations- und Schulmediationsverfahren stellt eine konstruktive Konfliktlösung dar. Diese ist vor allem auch dann möglich, wenn die beteiligten Parteien nicht mehr selbst in der Lage sind, direkt miteinander zu kommunizieren. Die Merkmale von Mediationsverfahren sind dabei

- a) die physische Anwesenheit des Mediators/der Mediatorin,
- b) das Einbeziehen und ebenfalls die Anwesenheit aller beteiligten Konfliktparteien,
- c) die eher informelle und außergerichtliche Sprachebene,
- d) die Freiwilligkeit der Mediationsteilnahme,
- e) die Selbstbestimmung bezüglich der Lösung des Konflikts, das heißt die Entscheidungsbefugnis wird dabei nicht an die dritte Partei abgegeben,

- f) die Tatsache, dass solange nicht alle Beteiligten der Lösung zustimmen, das Ergebnis der Konfliktaustragung nicht bindend ist und
- g) dass ein produktiver Konsens das Ziel ist.

Aufgrund des Erfolgs hielt die Mediation nach weiteren 20 Jahren in weiteren Institutionen und Organisationen Einzug. Um gewaltfrei Konflikte zu regeln, gelangte das Mediationsverfahren im Bereich Scheidung und in der Familientherapie zur Anwendung. Später wurde die Methode dann in der Politik, Justiz, Wirtschaft, im Mietswesen, Umweltschutz, in der Verkehrspolitik und anderen Bereiche eingeführt. (Besemer, 2005: S. 14) Beinahe 60 Jahre nach der Entstehung des Verfahrens ist die Mediation aus vielen unterschiedlichen Kontexten nicht mehr wegzudenken, da mittels dieses Streitschlichtungsverfahrens konstruktiv mit Konflikten auf eine gewaltfreie Kommunikationsbasis zurückgegriffen werden kann. Die Mediatoren/Mediatorinnen stellen dabei die professionelle Drittpartei von außen dar, um zwischen den Konfliktbeteiligten zu vermitteln und Konsens zu schaffen. Wie diese Rolle genau aussieht und welche Aufgaben und Methoden diese beinhaltet, wird im nächsten Kapitel präsentiert.

2.12 Mediationsrolle und -aufgaben

Mediationsverfahren können entweder durch eine Person oder bei komplexeren Konfliktfällen durch mehrere Vermittler/Vermittlerinnen geführt werden. Folgende Grundhaltungen beziehungsweise Rollen sind für Mediatoren/Mediatorinnen für eine erfolgreiche Konflikt-schlichtung relevant:

- a) Akzeptanz und Empathie: Die Mediation muss von allen anwesenden Parteien akzeptiert und gleichzeitig respektiert werden. Dabei sind Empathie und Akzeptanz wichtige Werkzeuge, die der Mediator/die Mediatorin den Parteien entgegenbringen muss, damit das Vertrauen gesichert und gleichzeitig Klärungshilfe ermöglicht wird.
- b) Neutralität und Allparteilichkeit: Der Mediator/die Mediatorin verhält sich neutral und unparteiisch und gibt keinerlei Werturteile während des Gesprächs ab. Wichtig hierbei ist, dass alle Standpunkte, Interessen und Gefühle der Parteien gleichermaßen ernstgenommen werden und deshalb muss der Vermittler/die Vermittlerin allparteilich sein.
- c) Verantwortung für den Konfliktprozess: Die Verantwortlichkeit des Mediators/der Mediatorin liegt nur im Bereich des Ablaufs des Mediationsverfahrens, nicht des Inhalts oder des Gesprächsausgangs, denn dafür sind die konfliktaustragenden Parteien zuständig. Es geht darum, dass Machtungleichgewichte ausgeglichen werden und wenn während des Verfahrens unüberwindbare Probleme auftreten, zu

überhöhte Emotionen entstehen oder keine vernünftige und zielführende Lösung gefunden wird, kann der Vermittler/die Vermittlerin das Mediationsverfahren stoppen.

- d) Vertraulichkeit: Die geschilderten Aussagen und gewonnenen Informationen aus dem Gespräch muss der Mediator/die Mediatorin absolut vertraulich behandeln und darf diese Inhalte nicht an Dritte weitergeben. Das gewonnene Wissen aus dem Mediationsverfahren darf auch keine Zeugenaussage/Zeuginnenaussage oder einem Gutachten bei einem etwaigen und anschließenden gerichtlichen Verfahren dienen. (Besemer, 2005: S. 18)

Diese erwähnten Grundhaltungen des Autors stimmen teilweise mit den Grundzügen der gewaltfreien Kommunikation überein. Akzeptanz und Empathie finden beim GFK-Ansatz und bei Vermittlungsverfahren gleichermaßen Einsatz, sowie auch die Vermeidung von moralischen Urteilen in beiden Bereichen hohe Relevanz genießen.

Neben diesen aufgezeigten Grundhaltungen beziehungsweise Rollen von Mediatoren/Mediatorinnen kommen noch einige Aufgaben hinzu, die in die Hauptbereiche der Gesprächsmoderation und Klärungshilfe gegliedert werden. In der hier verwendeten Literatur werden Moderator/Moderatorin und Mediator/Mediatorin synonym verwendet. Als Moderator/Moderatorin ist er/sie für den Gesprächsverlauf, -fluss und für eine optimale Gesprächsentfaltung verantwortlich und sorgt gleichzeitig für die Einhaltung der Gesprächsregeln während des Mediationsverfahrens. Am Anfang des Gesprächs liegt die Kommunikation noch in der Hand des Mediators/der Mediatorin. Schrittweise wird im Anschluss die direkte Kommunikation zwischen den/allen Parteien unter Einhaltung gewisser Regeln erzielt. Dabei ist der Mediator/die Mediatorin offen für Vorschläge und Wünsche der Parteien und führt Interventionen freundlich, bestimmt und bei Bedarf mit Begründungen dafür durch. Diese Interventionen sind hilfreich für einen strukturierten Gesprächsverlauf und geben klare Strukturen und Grenzen vor, um konstruktive und neue Lösungsansätze zu finden und dabei wirken sie klärend, ergänzend, vertiefend und konkretisierend auf die Gesprächsinhalte ein. Über die Aufgabe der Moderation hinaus gibt der Mediator/die Mediatorin vor allem Klärungshilfestellung mittels konkreten Fragetechniken, die eine kooperative und neue Konfliktlösung fördern sollen. Gewinnbringend für einen positiven Gesprächsverlauf sind auch aktives Zuhören und das Spiegeln, damit die Sicht der gegenüberliegenden Partei verstanden werden kann. Wichtig hierbei sind auch die bereits erwähnten Ich-Botschaften, die der Mediator/die Mediatorin anwenden muss. Mithilfe dieser Kommunikationstechnik spricht er/sie von sich selbst und leitet die Parteien ebenso dazu an, von ihren eigenen Erfahrungen und Gefühlen zu sprechen und diese klar zu formulieren. Damit wird vermieden, dass sie die Konflikteilnehmer/Konflikteilnehmerinnen hinter allgemeinen Aussagen verstecken oder durch beschuldigende und beleidigende Aussagen dem Konfliktgegner/der

Konfliktgegnerin ausweichen. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 53f) Diese genannten Rollen und Aufgaben der Mediatoren/Mediatorinnen sollen einen effektiven Gesprächsverlauf erzielen und dabei den Konflikt gezielt lösen. Die Vermittler/Vermittlerinnen wenden während der Gespräche aktives Zuhören und Ich-Botschaften an, so wie es oben durch das Gordon-Modell bereits aufgezeigt wurde. Das heißt, dass das Mediationsverfahren klar im Rahmen der gewaltfreien Kommunikation zu sehen ist, da sich die Techniken ergänzend einsetzen lassen. Mithilfe dieser Anwendungen sollen alle beteiligten Parteien gleichmäßig geschätzt und mit ihren Anliegen in die Mediation eingebunden werden. Hierfür gibt es ein spezielles Modell, nach dem professionell vorgegangen werden kann, um ein Mediationsverfahren zu strukturieren. Dieses wird folgend präsentiert.

2.13 ALPHA-Struktur der Mediation

Um mit Konfliktsituationen adäquat umgehen und um anschließend Mediation anwenden zu können, muss zuerst geklärt werden, ob es sich um eine verhandelbare Frage handelt, oder um eine Richtig-Falsch-Frage. Um die zweite Form handelt es sich dann, wenn unterschiedlichste Experten/Expertinnen eine richtige Lösung für den sozialen Konflikt finden. Handelt es sich nicht um eine solche Richtig-Falsch-Frage, ist eine strukturierte und professionelle Herangehensweise mittels der ALPHA-Struktur sinnvoll. Diese bezeichnet die fünf Phasen der Mediation und gibt den beteiligten Parteien Struktur und Orientierung bei der Konfliktlösung. (von Hertel, 2008: S. 36) Wie weiter unten noch erkennbar sein wird, wird diese Struktur in der Praxis der Mediationsausübung durchaus angewandt und ist daher ein relevantes Strukturierungsschema von Vermittlungsverfahren.

Dabei besteht die ALPHA-Struktur aus folgenden fünf Teilen: Phase 1 Auftragsklärung, Phase 2 Liste der Themen besprechen, Phase 3 Positionen auf dahinterliegende Interessen untersuchen, Phase 4 Heureka und Phase 5 Abschlussvereinbarung. Die Struktur dieses Modells erschließt sich, wenn vom Ergebnis aus, also beginnend vom letzten Phasenpunkt gedacht wird. Um hier ebenfalls das Schulbeispiel anzuwenden, gibt es die Situation, dass Schüler/Schülerinnen aufgrund einer verbalen Auseinandersetzung zur Lehrperson kommen und sich als Ergebnis die Lösung ihres Konflikts wünschen. Diese steht am Ende des Konfliktlösungsverfahrens. Damit diese Lösungen jedoch entstehen können, bedarf es produktiver Ideen. Bis keine fruchtbare Lösung für den Konflikt gefunden wird, entspricht es den Gesetzen der Logik neue Ideen zu entwickeln. Der griechische Ausdruck *Heureka* (Schlachtruf der Erfinder/Erfinderinnen) bedeutet so viel wie *Ich habe es gefunden*. Dieser Ausruf gibt dieser Phase vier also ihren Namen. Wenn die Jugendlichen ein Bewusstsein für ihre eigenen Bedürfnisse entwickeln, entstehen produktive Ideen oftmals wie von selbst. Diese Ideen sind kompatibel mit den Schülern/Schülerinnen, die sie nutzen

wollen. Daher steht vor jeder Ideenentwicklung in der professionellen Konfliktlösung Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interessen der Konfliktbeteiligten (dritte Phase). Um die individuellen Interessen zu klären, haben Schüler/Schülerinnen in Konfliktsituationen das Bedürfnis, ihre eigenen Standpunkte, Argumente und Emotionen in den Mittelpunkt zu stellen. Nachdem diese verbalisiert und von den anderen konfliktbeteiligten Jugendlichen verstanden und anerkannt werden, ist die Suche nach den Interessen möglich. Die Aufgabe des Mediators/der Mediatorin ist hier, die angesprochenen Themen beziehungsweise Bedürfnisse und Interessen aufzunehmen und zusammenzufügen (Phase zwei). Wenn die Schüler/Schülerinnen ohne eine vermittelnde Partei von außen, sprich einer mediativen Unterstützung miteinander kommunizieren, tauschen die Jugendlichen Standpunkte, Emotionen und Wortgefechte aus und tun dies oftmals auf zerstörerische und destruktive Art und Weise. Aus diesem Grund ist die Aufgabe des Mediators/der Mediatorin für einen Rahmen zu sorgen, in dem der zwischenmenschliche Austausch nützlich, zielorientiert und konstruktiv erfolgt, was der ersten Phase entspricht. (von Hertel, 2008: S. 36f) Die hier vorgestellte ALPHA-Struktur ist ein sinnvolles Instrument, um professionell ein Konfliktlösungsverfahren zu ordnen. Mit kreativen Ansätzen und neuen Ideen für die Konfliktlösung sollen bei der Mediation Probleme beseitigt werden, sodass alle Beteiligten (Schüler/Schülerinnen) zufrieden mit dem Ausgang und dem Ziel sind. Dabei durchläuft ein solches Mediationsverfahren verschiedenste Phasen, die im nächsten Kapitel genau vorgestellt werden soll.

2.14 Ablauf der Mediation

Von der Zusammenfindung der Konfliktparteien über das eigentliche Mediationsgespräch bis hin zur Übereinkunft und Umsetzungsphase durchläuft ein Mediationsverfahren drei Phasen: Die erste Etappe ist die Vorphase, bei der das Ziel ist, die Konfliktparteien für die Mediation zu gewinnen. Die Beteiligten können entweder gemeinsam auf einen Mediator/eine Mediatorin zugehen und um Vermittlung im Konflikt ansuchen oder eine einzelne Partei sucht um Mediationshilfe an. Wenn dies passiert, nimmt der Vermittler/die Vermittlerin Kontakt zu den anderen Konfliktparteien auf und versucht, diese für die Mediation zu motivieren. Eine weitere Möglichkeit der Mediationsentstehung kann auch durch Dritte erfolgen, wenn eine außenstehende Partei die Konfliktaustragenden zur Mediation hinführt. Wichtig hierbei ist, dass alle Parteien Bereitschaft für die Vermittlung an den Tag legen und aktiv am Gespräch teilnehmen, um nach einer einvernehmlichen Konfliktlösung zu suchen. Auf der Mediationsseite bereitet sich der Vermittler/die Vermittlerin professionell auf das bevorstehende Gespräch vor und informiert sich umfangreich über den bestehenden Konflikt. Es kann jedoch auch von Vorteil sein, wenn der Mediator/die Mediatorin unbelastet und ohne Vorwissen in das Gespräch mit den Konfliktparteien hineingeht, bei komplexen

Konfliktsituationen ist das Eindecken mit Informationen jedoch äußerst relevant, um einen Überblick über die Problemlage zu bekommen. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 48f) Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass die Jugendlichen entweder selbstständig aufgrund eines Konfliktes auf die Lehrpersonen zugehen oder eine dritte Partei weist auf eine Problemsituation zwischen Schülern/Schülerinnen hin und der Kontakt kommt so zustande.

Die zweite und umfangreichste Phase ist das eigentliche Mediationsgespräch. In der Einleitungsphase wird das Fundament für den weiteren Gesprächsablauf geformt. Dabei wird darauf geachtet, dass das Gespräch in einem ruhigen und geschützten Rahmen mit ansprechender Raumgestaltung stattfindet, damit sich die Konfliktparteien wohlfühlen und für neue Gedanken und Ideen bereit sind. Die Konfliktaustragenden sitzen dabei dem Mediator/der Mediatorin zugewandt in angemessenem Abstand voneinander entfernt, was eine angstfreie, vertrauensvolle und kooperative Atmosphäre schafft. Damit alle Parteien die gleichen Ausgangsvoraussetzungen haben, wird zu Beginn des Gesprächs der Informationsstand über den herrschenden Konflikt offengelegt und somit kann bereits zu Beginn Korrektur von möglicherweise falschen Informationen stattfinden. Um Beleidigungen und Mobbing zu vermeiden, muss darauf geachtet werden, dass sich beide Parteien ausreden lassen und einander aufmerksam und aktiv zuhören. Zum Schluss der Einleitungsphase erklären sich die Parteien bereit, sich auf das Mediationsverfahren und die Regeln einzulassen. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 48f) Zu Beginn dieser Phase werden, wie erwähnt, die Gesprächsregeln festgelegt und es ist zu erkennen, dass sich diese an der gewaltfreien Kommunikation anhand vom aktiven Zuhören orientieren. Somit lässt sich feststellen, dass die einfühlsame Umgangsweise in der Anwendung von Mediationsverfahren mit Schülern/Schülerinnen Anwendung findet.

Bei der Bearbeitung des Konflikts wird im Anschluss die Darstellung der Konfliktsituation aus der jeweiligen Sicht der einzelnen Parteien dargelegt. Diese Schilderung richtet sich allein an den Mediator/die Mediatorin, damit eine mögliche emotionale Intervention der gegnerischen Partei vermieden wird. Durch offene Fragen, aufmerksames und akzeptierendes Zuhören und gelegentliches Spiegeln regt der Vermittler/die Vermittlerin die Streitenden dazu an, sich zu öffnen und ihre Gefühle auszudrücken. Zum Ende der Situationsschilderung werden die Aussagen der einen Partei vom Mediator/von der Mediatorin zusammengefasst, um Gelegenheit zur Ergänzung oder Korrektur zu bieten. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 50) Auch hier finden sich Aspekte des GFK-Ansatzes nach Rosenberg wieder, indem Wert daraufgelegt wird, dass die Jugendlichen offen über ihre Gefühle in jeweiligen Situationen sprechen und diese auch direkt benennen.

Nachdem die Parteien ihre im Zusammenhang mit dem Konflikt stehenden Aussagen getätigt haben, können sie sich gegenseitig Rückmeldungen geben. Anschließend werden

einerseits die Gemeinsamkeiten festgehalten, um den Parteien zu zeigen, dass ihre Interessen nicht unbedingt kollidieren und andererseits die Streitpunkte gesammelt, um weiter produktiv den Konflikt zu bearbeiten. Falls sich keine oder zu wenig verständnisvolle Interessen ergeben, dient eine Konflikterhellung und Konfliktvertiefung der weiteren Klärung über Gefühle und Erwartungen. Durch noch gezieltere Fragen durchleuchtet der Mediator/die Mediatorin die Interessen und Hintergründe des Konflikts und spätestens hier entsteht Schritt für Schritt die direkte Kommunikation zwischen den Parteien, indem die positiven Aussagen, positiven Gefühle, Ich-Botschaften und Wünsche der Konfliktaustragenden hervorgehoben und deren Kernelemente gespiegelt werden. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 50f) Wie oben bereits angemerkt, kommen auch Ich-Botschaften des Gordon-Modells bei Mediationsverfahren zum Einsatz. Im empirischen Teil noch wird deutlich, wie häufig und präsent diese Technik der Kommunikation mit den Schülern/Schülerinnen eingesetzt wird.

Jetzt folgt die Suche nach der Problemlösung und das Sammeln und Entwickeln von Möglichkeiten zur Konfliktlösung, indem das Problem als gemeinsames betrachtet wird. Der Konflikt wird in Teilprobleme aufgesplittet und mithilfe von Brainstorming die Kreativität in der Lösungsfindung gefördert. Die Ergebnisse und verschiedenen Lösungsvarianten werden anschließend sortiert und gemeinsam besprochen. Das Ziel des Mediationsgesprächs ist die Übereinkunft. Die Konfliktparteien sollen nicht zu einem Kompromiss geführt werden, sondern eine Konsenslösung finden, die Vorteile für alle Beteiligten bietet. Der Mediator/die Mediatorin hält die Übereinkunft schriftlich fest, indem der Inhalt mit genauen Zeitangaben versehen wird, damit dieses Protokoll gleichzeitig als Erinnerungstütze und Grundlage für eine spätere Auswertung dienen kann. Gleichzeitig wird ein Termin für ein Nachfolgetreffen vereinbart. Die Vereinbarung über die Versprechungen wird vom Vermittler/von der Vermittlerin laut vorgelesen und von allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen unterzeichnet. Die dritte Phase dient der Umsetzung der gewonnenen Übereinkunft. Um diese zu überprüfen, findet das Nachfolgetreffen nach vereinbarter Zeit zwischen den Konfliktparteien und dem Mediator/der Mediatorin statt. Dieses Treffen kann sich auf zwei Arten abspielen: Wenn in der Zwischenzeit neue Probleme aufgetreten sind und der Konflikt wieder entfacht wurde, wird aus der Nachfolgebearbeitung ein weiterer Mediationstermin. Wenn die Versprechen eingehalten, den Vereinbarungen gefolgt wurde und ein unbelasteter Umfang zwischen den Streitenden möglich ist, kann die Mediation erfolgreich mit dem Nachfolgetreffen beendet werden. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 51f) Wie hier durch diesen phasenweisen Ablauf einer Mediation deutlich wird, gibt es bestimmte Regeln, an die sich die beteiligten Konfliktaustragenden und der Mediator/die Mediatorin halten müssen, damit eine Lösung für das Problem gefunden werden kann. Dabei müssen die gegensätzlichen Standpunkte geschildert, ausgetauscht und bearbeitet werden, damit daraus zielführend Konsens

und somit Übereinkunft über das weitere Verhalten entstehen kann. Dabei orientieren sich die Gesprächsabläufe an verschiedensten einfühlsamen Gesprächstechniken, wie dem aktiven Zuhören oder Ich-Botschaften. Um die Mediationsthematik an den Bildungskontext heranzuführen, wird im Anschluss speziell das Mediationsverfahren an Schulen dargestellt.

2.15 Mediation mit Schülern/Schülerinnen

Mediation orientiert sich thematisch in dieser Magisterarbeit am schulischen Kontext, das heißt, wenn Mediation im pädagogischen Kontext gesehen wird, sollte dieses Verfahren immer einen transformativen Ansatz verfolgen. In der konstruktiven Bearbeitung des Konflikts liegt hier also auch die erzieherische Komponente. Diese Ansicht fußt auf der Überzeugung, dass soziale Konflikte nicht destruktiv sind, wie bereits weiter oben ausführlich erklärt wurde. Mithilfe der Mediation können Jugendliche bei Betrachtung entsprechender Umgangsregeln, wie beispielsweise anderen aktiv zuhören, andere Personen ausreden zu lassen oder sie nicht beleidigen, relevante Sozialkompetenzen erwerben. Die Schüler/Schülerinnen lernen, dass es bei dieser Art der Konfliktlösung nicht um Schuldzuweisungen oder Vorwürfe geht, sondern um das Ausgleichen und Anpassen von Interessen und um Lösungen, mit denen sich alle Konfliktbeteiligten wohlfühlen. Damit die Jugendlichen Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen und dies auch erkennen, benötigt es Selbstkritik, das Erkennen eigener Vorurteile anderen Mitschülern/Mitschülerinnen gegenüber sowie den bewussten Umgang mit Gefühlen, Bedürfnissen, Ängsten und Aggressionen. Mediation mit Jugendlichen bedeutet daher im Allgemeinen soziales Lernen für die Schüler/Schülerinnen. Im Fokus steht dabei die Förderung von Schlüsselkompetenzen, wie zum Beispiel kommunikatives Handeln und gewaltfreie Interaktion aber auch Verantwortung zu übernehmen, um Konflikte alternativ, also ohne Aggression und ohne Gewalt zu lösen. Gefördert werden des Weiteren Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie, Solidarität, Toleranz, Teamgeist und Kooperationsbereitschaft bei den Mediationsteilnehmern/Mediationsteilnehmerinnen. (Simsa, 2004: S. 52ff) Wie die Autorin hier hinweist, besitzen soziale Konflikte konstruktiven Charakter (wie auch durch Coser bereits beschrieben) und können auch in Schulen hilfreich sein, damit sich die Klassenkultur und Klassenstruktur verändern und festigen kann. Mithilfe der Konfliktlösung des Mediationsverfahrens lernen Jugendliche, wie sie mit Konflikten umgehen und wie sie sich in konkreten Konfliktsituationen verhalten können, damit das Problem bearbeitet und schließlich abgebaut werden kann.

Welche Konflikte eignen sich überhaupt für eine Mediation im Schulkontext? Herzog (2007) ging dieser Frage auf den Grund und schreibt in ihrem Werk darüber, dass Alltagskonflikte, wie etwa Beleidigungen und Mobbing, einmalige Bedrohungen von

Mitschülern/Mitschülerinnen, Sachbeschädigungen, das Entwenden von Sachgegenständen oder Geld und einmalige leichte Körperverletzung wie beispielsweise das Schubsen von Schülern/Schülerinnen unter den Bereich der Schülermediation/Schülerinnenmediation fällt. Wenn also psychische beziehungsweise verbale Gewalt angewandt wird, beispielsweise andere Jugendliche durch Beschimpfungen beleidigt, geärgert, gehänselt, ausgegrenzt werden oder etwas über sie behauptet wird, was nicht stimmt, wenn physische Gewalt angedroht oder einmalig vorgenommen wird oder Sachbeschädigung beziehungsweise Diebstahl in Klassen vorkommt, sind dies sachliche Voraussetzungen für ein Mediationsverfahren mit Schülern/Schülerinnen. Neben diesen sachlichen Voraussetzungen gibt es noch formale, die eine Mediation mit Jugendlichen bedingen. Hierzu müssen die Schüler/Schülerinnen selbst, aber auch die Schulleitung, die Lehrkräfte und die Eltern den Wert einer potenziellen Streitschlichtung von außen erkennen und ihm positiv gegenüber eingestellt sein. Im konkreten Fall heißt dies, dass die beteiligten Schüler/Schülerinnen an der Konfliktklärung und Konfliktlösung interessiert sind, dass sie das Problem selbstständig mithilfe eines Mediators/einer Mediatorin lösen möchten und dies durch eine faire und für alle Beteiligten zufriedenstellenden Lösung erzielen wollen. (S. 37f) Um eine Mediation mit Schülern/Schülerinnen durchzuführen ist es also notwendig, wenn es sich einerseits um einen für ein Mediationsverfahren geeigneten Konflikt handelt und andererseits müssen alle beteiligten Parteien den Grund dafür erkennen, damit die Konfliktlösung im Fokus der Jugendlichen stehen kann. Damit eine erfolgreiche Mediationskultur an der Schule entstehen kann, bedarf es folgender drei Kriterien:

„Für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern muss vollständige Transparenz gegeben sein. Alle müssen die Schulordnung kennen, in der das Mediationsverfahren verankert ist. Das Mediationsverfahren muss einheitlich und ganzheitlich angewendet werden. Es gilt also auch, wenn das Kollegium (mit)betroffen ist und es gilt ausschließlich; andere Interventionsverfahren konkurrieren nicht. Das Mediationsverfahren wird kontinuierlich angewandt und optimiert und regelmäßig jährlich evaluiert.“ (Herzog, 2007: S. 41)

Diese Kriterien müssen erfüllt werden, damit eine Schule von einer Mediation profitieren kann und eine gewaltfreie Klassenatmosphäre entsteht. Damit das Potenzial einer Mediation mit Schülern/Schülerinnen noch deutlicher zu sehen ist, werden folgend die Vorteile des Vermittlungsverfahrens präsentiert.

Für die konfliktaustragenden Schüler/Schülerinnen entsteht durch Mediation eine gewaltfreie Konfliktbewältigung, der Verzicht auf Rache-Aktion wird vermindert oder verschwindet, die Jugendlichen zeigen erhöhte Selbstverantwortung und fördern dadurch ihre Sozialkompetenz. Die Mediatoren/Mediatorinnen ziehen dabei Änderungen des eigenen Bewusstseins, einen Gewinn von Akzeptanz in der jeweiligen Gruppe und

Verantwortungsgefühl als Pluspunkte einer Mediation heraus. Für Lehrkräfte sind Mediationen aufgrund von Zeitgewinn, Arbeitserleichterung im Schulalltag, wegen der Stärkung der positiven Neutralität und der Verbesserung der Klassenatmosphäre von Vorteil. Die Schule selbst profitiert ebenfalls von Schülermediationsverfahren/Schülerinnenmediationsverfahren durch eine Verbesserung des Schulklimas und der Integration von beispielsweise ausländischen oder isolierten Jugendlichen und der relevanten Gewalt- und Mobbingprävention. Zu guter Letzt verbessert Schülermediation/Schülerinnenmediation das Zusammenwirken von Lehrpersonen und Jugendlichen mit Eltern und diese können sich dadurch gleichzeitig Wissen über mögliche alternative Konfliktregelungen für Zuhause aneignen. (Herzog, 2007: S. 42) Wie anhand dieser zahlreichen Vorteile einer Schülervermittlung/Schülerinnenvermittlung sichtbar wird, sind diese Verfahren nützliche Gesprächsanwendungen, um Konflikte an Schulen nachhaltig zu lösen. Wie beschrieben, profitieren nicht nur direkt die beteiligten Parteien davon, sondern auch die Schule an sich, Lehrpersonen oder auch Eltern erwerben Kompetenzen zum konstruktiven und zielführenden Umgang mit sozialen Konflikten. Damit verbale Konflikte unmittelbar in Klassen behandelt werden können, bedarf es sogenannter Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen, die direkt und ohne Umwege bei Problemen zwischen Schülern/Schülerinnen vermitteln können.

2.16 Peer-Mediation

Peer-Mediationen an Schulen werden seit einigen Jahren beziehungsweise Jahrzehnten stark eingesetzt, damit eine Konfliktlösung unter Jugendlichen, also Gleichgesinnten aufgrund der ähnlichen Peer-Group stattfinden kann. Je besser die Mediatoren/Mediatorinnen die Situation der gegnerischen Parteien kennen, desto leichter fällt es ihnen, den streitenden Jugendlichen zu helfen und der Lösung ihres Konflikts selbst nachzugehen. Deshalb liegt beziehungsweise lag der Gedanke nahe, die Jugendlichen in die Konfliktbearbeitung direkt miteinzubeziehen. Lange Zeit war dies nur Aufgabe der Lehrkräfte. Seit den Erfahrungen der Peer-Mediation in den Vereinigten Staaten von Amerika in den 80er Jahren wurden positive Effekte nachgewiesen und diese Art der Streitschlichtung erreichte den europäischen Raum. Es konnte herausgefunden werden, dass Schüler/Schülerinnen oft schneller und effektiver Konflikte zwischen gleichaltrigen Jugendlichen erkennen und lösen können, als beispielsweise Lehrkräfte oder ältere Personen. Die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen sprechen die Sprache ihrer Mitschüler/Mitschülerinnen, können die einzelnen Positionen der Parteien besser nachvollziehen und werden von gleichaltrigen Jugendlichen leichter als neutrale Person anerkannt, als beispielsweise ein Lehrer/eine Lehrerin. Die Peers werden darin ausgebildet, ihre Mitschüler/Mitschülerinnen durch den Mediationsprozess zu begleiten. (Canori-Stähelin; Schwendener, 2006: S. 58ff) Das Peer-

Mediationsverfahren hat sich also seit einiger Zeit stark in Klassen etabliert und wurde zum festen Bestandteil der Schulpädagogik. Wie durch die beiden Autorinnen sichtbar wird, können gleichaltrige Jugendliche die Problemsituation ihrer Mitschüler/Mitschülerinnen oftmals besser verstehen als Lehrkräfte und sind dadurch geeignete beziehungsweise geeignetere Streitschlichter/Streitschlichterinnen bei sozialen Konflikten.

Auch das Peer-Mediationsprogramm im Speziellen bringt einige Vorteile mit sich. Die Jugendlichen übernehmen selbst die Verantwortung für eine gewaltfreie und konstruktive Konfliktlösung. Dabei lernen sie voneinander und die Lehrpersonen werden dadurch entlastet. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass sich das soziale Klassenklima verbessert und sich dadurch die Anzahl eskalierender verbaler Konflikte vermindert. Die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen bilden ebenfalls eine sozialkompetente Gruppierung an der Schule und besitzen somit Vorbildcharakter, indem sie ihre gleichaltrigen Mitschüler/Mitschülerinnen positiv beeinflussen. (Grüner, 2004: S. 256) Die Streitschlichtung mittels Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen besitzt also hohen Wichtigkeitsgrad und kann durch gezielten Einsatz durch die hier geschilderten Vorteile Konfliktsituationen auf einer gleichberechtigten Ebene bearbeiten und zwischen den Streitenden vermittelnd wirken. Durch die Tatsache, dass die Peers und die streitenden Jugendlichen gleich oder ähnlich alt sind, entsteht ein Vertrauensverhältnis, das so zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen oder Eltern nicht möglich wäre, da der nötige Bezug zum Konfliktgegenstand oftmals nicht vorhanden ist. Somit sind Peer-Mediationen an Schulen ein fester Bestandteil der Mediationskultur und ein wichtiges Werkzeug, um soziale Konflikte schnell und konstruktiv zu bearbeiten.

Um hier abschließend einen Bogen der drei großen theoretischen Säulen dieser Magisterarbeit zu ziehen und eine Verbindung zwischen der gewaltfreien Kommunikation, verbaler Konflikte und der Mediation herzustellen, wird an dieser Stelle Hogger (2009) zitiert, um ein abschließendes Statement zum Literaturteil zu liefern:

„So hoffen also auch wir, dass Konfliktmanagement und Mediation, überhaupt ein gewaltfreies und einfühlsames Miteinanderumgehen zum Erziehungsziel der Schule, zum Lernziel für Schülerinnen und Schüler, aber genauso zum Lernziel für Lehrerinnen und Lehrer erklärt werde. Wichtig ist nun aber auch, dass das dargestellte Lern- und Erziehungsziel der sozialen und kommunikativen Kompetenz nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt bleibt, sondern dass von Anfang an Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler den Transfer in den Alltag außerhalb der Schule üben, damit schließlich ein Lerngewinn für das ganze Leben erzielt wird.“ (S. 150)

2.17 Aktueller Forschungsstand

Die Vermeidung von Konflikten und damit, dass mit diesen Situationen konstruktiv umgegangen werden muss, steht vor allem in österreichischen Schulen an oberster Stelle. Konflikte unter Schülern/Schülerinnen sind hierzulande stark ausgeprägt, wie die veröffentlichte Studie „Skills for Social Progress“ der OECD (Organisation for Economic, Co-Operation and Development) aus dem Jahr 2015 aufzeigt. Untersucht wurden insgesamt 27 Länder und Österreich belegt dabei den ersten Platz, was Mobbing und Anfeindungen im schulischen Kontext anbelangt. Das bedeutet, dass in Österreich Konflikte unter Schülern/Schülerinnen beinahe doppelt so häufig vorkommen wie im OECD-Durchschnitt und Mobbingfälle fünf Mal höher auftreten als beispielsweise in Schweden, dem Land mit den am wenigsten vorkommenden Anfeindungen zwischen Jugendlichen an Schulen. (OECD, 2015) Gewaltfreie Kommunikation ist also ein notwendiges Werkzeug an Schulen, um mit verbalen Konflikten konstruktiv umzugehen, diese zugleich zu lösen, um Beleidigungen und Anfeindungen zwischen Jugendlichen zu analysieren beziehungsweise letztendlich zu verhindern. In österreichischen Bildungseinrichtungen hat der Ansatz der einfühlsamen Kommunikation, wie die oben angeführte Studie aufweist, hohe Notwendigkeit.

Eine zweite österreichische Studie im Auftrag der steirischen Arbeiterkammer in Kooperation mit dem Landesschulrat Steiermark und durchgeführt durch das Meinungsforschungsunternehmens bmm aus dem darauffolgenden Jahr bestätigt die hohe Tendenz der sozialen Ausgrenzung an österreichischen Bildungseinrichtungen. Bei der Befragung von knapp 1.200 Schülern/Schülerinnen gaben 56,1 % an, dass es Jugendliche in ihrer Klasse oder an ihrer Schule gibt, die geärgert, beleidigt oder angegriffen werden. Dabei haben 31,9 Prozent Angst davor, selbst Opfer von Mobbingattacken zu werden. Eigene Ausgrenzungserfahrungen haben 22,6 % der Befragten, knapp die Hälfte davon werden täglich oder mehrmals im Monat verbal von Mitschülern/Mitschülerinnen angegriffen. Als Gründe für das Mobbing nennen die Jugendlichen andere Interessen, nicht der Norm entsprechendes Aussehen oder nicht gruppenkonformes Verhalten, was zu verbalen Attacken führt. (bmm, 2016) Diese hohe Anzahl der verbalen Konflikte beziehungsweise das hohe Konfliktpotenzial hierzulande zeigt, dass soziale Ausgrenzung an österreichischen Schulen ein äußerst relevantes Thema ist, dem mithilfe von konfliktvorbeugenden oder -lösenden Maßnahmen, wie etwa dem Einsatz der gewaltfreien Kommunikation oder dem Einsatz von Mediationen und Peer-Mediationen entgegengewirkt werden kann.

Neben den angeführten inländischen Studien soll hier zum Vergleich eine weitere Forschungsstudie aus England Ergebnisse bezüglich Mobbing unter Jugendlichen liefern. Die „Annual Bullying Survey 2017“ untersuchte Aussagen von über 10.000 britischen Jugendlichen bezüglich Ausgrenzungserfahrungen an ihrer Schule. Einer von zwei

Jugendlichen hat bereits Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung, ein Schüler/eine Schülerin von zehn erfuhr Anfeindungen in der Befragungswoche der Studie. 36 % der befragten Betroffenen gaben an, aufgrund von Mobbing erfahrung an depressiven Verstimmungen zu leiden. (Ditch The Label; The Annual Bullying Survey, 2017) Diese Zahlen belegen, dass soziale beziehungsweise verbale Ausgrenzung an Schulen zwischen Jugendlichen sehr häufig vorkommt, Mobbing betrieben wird und dadurch aufgrund von fehlender gewaltfreier Kommunikation verbale Konflikte entstehen. Weiters bringt die englische Studie folgendes ans Tageslicht:

„Young people who have a learning or physical disability or who identify as LGBT+ are some of the most likely to be bullied. Race and religion were also linked to rates of bullying, with students identifying as ‘White other/ European’ being some of the most likely to experience bullying. It is clear that the current political and media climate is having a truly detrimental impact across the entire of society, with schools included.“ (The Annual Bullying Survey, 2017)

Zwischenmenschliche Konflikte unter Schülern/Schülerinnen aus unterschiedlichsten genannten Gründen sind, wie die angeführten Studien belegen, sehr häufig anzutreffen. Schulen gelten hier als Tatort und daher sind die Bildungseinrichtungen für viele betroffene Jugendliche Orte der Anfeindung, Ausgrenzung, Verspottung oder Vereinsamung. Um dem entgegenzuwirken gibt es das anerkannte Modell der Peer-Mediation an österreichischen Schulen.

Im November 2004 veröffentlichte das Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur seinen Ergebnisbericht zu Ausbildungsmodellen für Peer-Mediation an Schulen. Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich auf achtzehn leitfadengestützte Interviews im Zeitraum Juni bis Oktober 2004. Die Befragten waren Experten/Expertinnen mit langjähriger Erfahrung im Bereich der Ausbildung von Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen an österreichischen Schulen. Zur genaueren Betrachtung des Themas wurde ebenfalls die Sichtweise der jeweiligen Peers an den Schulen eingeholt. Im Fokus dieser Studie stehen die Grundlagen für ein Qualitätsprofil von Coaches beziehungsweise Betreuungslehrpersonen und Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen. Da sich die hier vorliegende Magisterarbeit primär mit jugendlichen Vermittlern/Vermittlerinnen befasst, wird nur dieser Aspekt herausgenommen. Die Qualifikationen orientieren sich dabei an den Anforderungen des Ausbildungskonzepts für Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen. Das Tätigkeitsprofil für diese bezieht sich zuallererst darauf, dass Mediation immer Teamarbeit ist. Die Peers arbeiten an den Schulen als Team zusammen und dabei werden die jeweiligen Aufgabenbereiche besprochen und aufgeteilt. Meistens handelt es sich hierbei um Zweierteams, für die in manchen Fällen auch ein eigener Mediationsraum zur Verfügung gestellt wird. Die

Schulmediatoren/Schulmediatorinnen übernehmen hierzu, sinngemäß nach dem präventiven Ansatz der allgemeinen Mediation, die Betreuung der ersten und zweiten Klassen, um dort bei sozialen Konflikten zu vermitteln. Die Peers gestalten hierzu Tutorien, also Unterrichtseinheiten, die sich mit den Themen Konfliktmanagement, Konfliktlösung und Mediation auseinandersetzen. Ältere beziehungsweise erfahrene Peers übernehmen zudem Teile der Peer-Mediationsausbildung. Dabei arbeiten sie mit Anfängern/Anfängerinnen eng im Team zusammen und führen ihnen die konkreten Peer-Aufgaben vor Augen. (Ausbildungsmodelle für Peer-Mediation an Schulen, 2004) Durch dieses dargestellte Tätigkeitsprofil wird das breite Spektrum der schulischen Mediation in Österreich deutlich und es lässt sich herauslesen, dass die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen ein hohes Maß an Sozialkompetenz an den Tag legen (müssen), um zielführend als Vermittlungspartei bei sozialen Konflikten in Klassen tätig zu sein.

Eine abschließende Studie aus dem Jahr 2015 zur Peer-Mediation soll noch angeführt werden. Leinweber (2017) untersuchte 3 Wiener Gymnasien, an denen insgesamt 412 Schüler/Schülerinnen in der zweiten und vierten Schulstufe und 40 Peers an den teilnehmenden Bildungseinrichtungen mittels Fragebögen im Februar 2015 befragt worden sind. Die Ausschöpfungsquoten bei den Schüler-/Schülerinnen-Fragebögen lagen in Schule 1 bei 83,5 %, in Bildungsreinrichtung 2 bei 78,2 % und im Gymnasium 3 bei 72,5 %. Bei den Fragebögen zu den Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen lagen die Quoten an Schule 1 bei 66,7 %, an Bildungsstätte 2 bei 94 % und an Schule 3 bei 100 %. Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab an, dass sie sich bei einem zukünftig auftretenden potenziellen Konfliktfall nicht an einen Peer-Mediator/eine Peer-Mediatorin wenden würden. Als Nicht-Nutzungsmotive wurde herausgefunden, dass die Peers den anderen Jugendlichen zu wenig vertraut sind und sich die Schüler/Schülerinnen für das Lösen von Konflikten lieber an eine erwachsene Person beziehungsweise an eine Lehrkraft wenden würden. In der Befragung konnte jedoch bestätigt werden, dass die Peer-Mediationsausbildung von großem Vorteil für die Peers ist und dass eine hohe Erfolgsrate bei abgeschlossenen Fällen verzeichnet werden kann. Außerdem zeigt die Studie auf, dass die Ausbildung zum Peer das Konfliktverhalten der jeweiligen Jugendlichen positiv verändert. (Leinweber, 2017: S. 60ff) Diese letzte Studie zeigt auf, dass das Peer-Mediationsverfahren an österreichischen Schulen zwar vorhanden ist, es jedoch noch Anlaufschwierigkeiten in der praktischen Anwendung hat, damit alle (betroffenen) Jugendlichen an den jeweiligen Bildungseinrichtungen davon profitieren können.

2.18 Forschungsleitende Fragestellungen

Mithilfe der Problemstellung, des formulierten Forschungsinteresses und des gesamten theoretischen Rahmens inklusive angeführter Literatur ergibt sich nun die Suche der Antwort nach dem *Wie?* Auf der einen Seite ist die Frage zu klären, wie sich gewaltfreie Kommunikation im sprachlichen Bildungskontext zeigt. Auf der anderen Seite ergibt sich die Fragestellung nach der Anwendung der Mediation/Peer-Mediation und wie diese Art der Konfliktlösung zwischenmenschliche und verbale Probleme zwischen Jugendlichen lösen kann. Konkret lassen sich daraus folgende zwei Forschungsfragen ableiten:

- a) *Forschungsfrage 1: Inwieweit zeigt sich das Konzept der gewaltfreien Kommunikation mittels Abbaus verbaler Konflikte an Schulen anhand von sprachlichen Bausteinen?*
- b) *Forschungsfrage 2: Wie zeigt sich Mediation beziehungsweise Peer-Mediation bezüglich verbaler Konfliktlösungen zwischen Jugendlichen an Schulen?*

Mithilfe der oben angeführten Literatur zu den drei Themenblöcken und der durchzuführenden problemzentrierten Interviews mit den verschiedenen Gesprächspartnerinnen mit entsprechenden Fragestellungen werden diese beiden Forschungsfragen behandelt und zufriedenstellend beantwortet.

3 UNTERSUCHUNGSPLAN UND DATENERHEBUNG

Um die zwei forschungsleitenden Fragestellungen mit der gesamten Thematik ausführlich beantworten zu können, ist neben dem theoretischen Teil auch eine empirische Untersuchung Bestandteil dieser Magisterarbeit. Aufgrund der umfassenden Problemstellung werden insgesamt fünf problemzentrierte Expertinneninterviews durchgeführt. Einerseits werden eingetragene Mediatorinnen befragt, da diese Personen durch ihren beruflichen Zugang eine professionelle Perspektive auf die Thematik haben. Andererseits werden Gespräche mit Lehrpersonen mit Mediationsausbildung geführt. Diese Lehrkräfte bringen den nötigen pädagogischen Lichtblick mit und können aufgrund ihrer eingetragenen Mediations-tätigkeit zusätzlich Antworten auf Fragen der Vermittlung zwischen Schülern/Schülerinnen geben. Außerdem findet ein Gespräch mit einer Peer-Mediatorin statt, um auch den Schü-leraspekt/Schülerinnenaspekt zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Gespräche werden mittels qualitativen Analyseverfahren nach Mayring miteinander verglichen und ausgewer-tet, anschließend interpretiert und in Bezug zur Literatur gebracht.

3.1 Qualitatives Untersuchungsdesign

Damit der empirische Teil der qualitativen Forschung vollzogen werden kann, benötigt es einen, wie in der Literatur oft beschrieben, sogenannten Untersuchungsplan. Hier geht es formal um das jeweilige Untersuchungsziel und den Untersuchungsablauf. Davon abgelei-tet wird das konkrete Untersuchungsverfahren, das heißt die empirische Methode der Da-tenerhebung und die Datenauswertung. Das Forschungsdesign des qualitativen Experi-ments, wie das des problemzentrierten Interviews, wie es nachstehend noch beschrieben wird, eignet sich besonders für qualitative Forschung, da dieses Design genügend Platz für qualitatives Denken lässt. (Mayring, 2016: S. 40) Um die Problematik rund um verbale Kon-flikte und deren Lösung mithilfe von Mediationsverfahren zu durchleuchten, wurde ein qua-litatives Untersuchungsdesign gewählt. Aus diesem Grund bedient sich die vorliegende Ma-gisterarbeit dieser empirischen Untersuchung, um die beschriebene Thematik vollständig erfassen zu können.

Kritik an qualitativ orientierten Ansätzen besteht jedoch darin, dass diese keine fes-ten methodischen Regeln kennen, zu frei gestaltbar sind und zu offengehalten werden. Da-her kommt oftmals das Missverständnis auf, dass qualitative Untersuchungen beliebig oder zu wenig wissenschaftlich seien und schwer methodisch kontrollierbar wären. Das Prinzip der Offenheit, wie es in der qualitativen Forschung oft benannt wird, meint jedoch die Ab-lehnung einer Verpflichtung zu exakter und starrer Hypothesenformulierung im Vorhinein, denn dies führt oftmals dazu, dass der Blick zu einseitig auf bestimmte Aspekte beschränkt

wird, was in explorativen Studien nicht möglich ist. Diese beschriebene Offenheit ist notwendig für die Anwendung der Methoden, beispielsweise bei Fragebögen oder in diesem Fall, bei Interviews. Offene problemorientierte Experteninterviews/Expertinneninterviews schaffen für die Interviewleitung nach definierten Regeln offene Spielräume für etwaiges Nachfragen, Vertiefungen bei interessanten Aussagen oder Umformulierungen, um die Gültigkeit der getätigten Aussagen zu erhöhen. In diesem Sinne bedeutet Offenheit in der qualitativen Untersuchungen Freiräume zu schaffen, damit auf Besonderheiten eines Gegenstandes explizit eingegangen werden kann. Damit dies möglich ist, bedarf es einer Kontrolle der Anpassungen. Das wichtigste Gütekriterium für ein transparentes qualitatives Verfahren ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Die Festlegung des Forschungsablaufes im Voraus und das Umsetzen der einzelnen Arbeitsschritte ermöglichen die notwendige Transparenz des gesamten Forschungsprozesses und sind daher unabdinglich für die Gültigkeit einer qualitativen Untersuchung. (Mayring, 2010: S. 225) Die beschriebene Offenheit mit Spielräumen während des Interviews mit Platz für Nachfragen wird im nächsten Kapitel deutlich. Festzuhalten ist, dass trotz der freien Gestaltung bei qualitativer Forschung ein Regelwerk anhand eines Interviewleitfadens Anwendung findet, an das sich gehalten werden muss. Auch das Auswertungsverfahren bedient sich an Richtlinien und Kategorien, die weiter unten angeführt werden.

3.2 Problemzentriertes Experteninterview/Expertinneninterview

Wie bereits weiter oben des Öfteren erwähnt, bedient sich diese vorliegende Masterarbeit der Methode des problemorientierten Interviews. Insgesamt wurden fünf face-to-face-Expertinneninterviews im Zeitraum von Juli bis August 2018 durchgeführt. Die Auswahl der Probandinnen erfolgte aufgrund ihrer Expertise in den Bereichen Mediation mit Schülern/Schülerinnen und Jugendlichen, Unterricht von Schülern/Schülerinnen beziehungsweise Jugendlichen und der Selbsterfahrung der durchgeführten Peer-Mediation. Die Kontaktaufnahme mit den Expertinnen erfolgte über E-Mail. Um im nachfolgenden Kapitel einen genauen Überblick zu verschaffen, wie sich die Methode zusammensetzt, damit die Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird und die Regeln für Aufbereitung und Auswertung nach Mayring klar sind, werden drei Unterkapitel zur besseren Übersicht aufbereitet.

3.2.1 Erhebungsverfahren

„Grundlage einer Befragung ist mittels sprachlicher Interventionen (mündlich beziehungsweise schriftlich) Reaktionen bei den Interviewten auszulösen, mit dem Ziel, bestimmte

inhaltlich thematische Angaben und Informationen zu gewinnen.“ (Halbmayer; Salat, 2011) In der Sozialforschung wird das Experteninterview/Expertinneninterview vielfach angewandt, da es einerseits ein beliebtes und aussagekräftiges empirisches Erhebungsinstrument ist, andererseits, wie erwähnt, durch die Interviewführung interveniert werden und ad-hoc bei Unklarheiten nachgefragt werden kann, um noch mehr in die Tiefe zu gehen. Im Falle dieser Magisterarbeit sind die sogenannten Experten/Expertinnen eingetragene Mediatorinnen, Lehrpersonen mit Mediationsausbildung und eine ausgebildete Peer-Mediatorin.

In vielen Untersuchungen wird im Laufe des Forschungsprozesses auf das für das Fach- beziehungsweise Themengebiet relevante Wissen von angemessenen Akteuren/Akteurinnen zurückgegriffen. Diese Interviewform ermöglicht eine dichte Datengewinnung und eine Abkürzung aufwändiger Beobachtungsprozesse. (Bogner; Menz, 2002: S. 7) Mithilfe dieser Methode können also für die angeführte Problemstellung präzise Ergebnisse gewonnen werden, da hier das Gespräch mit den Expertinnen am zielführendsten ist. Die Gesprächspartnerinnen sind nicht zuletzt aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit beziehungsweise ihres sozialen und pädagogischen Umfelds Expertinnen auf ihrem Feld und daher passend für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen.

Das problemzentrierte Interview lässt ein möglichst offenes Gesprächsklima zu, damit die befragte Person frei zu Wort kommen kann. Jedoch ist das Gespräch ausgelegt auf eine bestimmte Problemstellung, die von der Interviewleitung im Vorfeld festgelegt und analysiert wurde und im Gespräch eingeführt wird, um immer wieder darauf zurückzukommen. Die Interviewführung erarbeitet vorher bestimmte Aspekte zur zu besprechenden Thematik, die in einem Interviewleitfaden (siehe Anhang) fest- und zusammengestellt sind und den Gesprächsverlauf ordnen sollen. Durch die Gewährleistung von Offenheit während des Gesprächs kann der Interviewpartner/die Interviewpartnerin frei, ohne vorgefertigte Antwortalternativen, antworten. Vorteile dieser offenen Gesprächsbasis ist an erster Stelle die Überprüfbarkeit, ob der Interviewte/die Interviewte die Frage richtig verstanden hat. Außerdem kann der Gesprächsteilnehmer/die Gesprächsteilnehmerin seine/ihre subjektiven Gedanken, Perspektiven und Deutungen ausdrücken und dadurch können die befragten Personen selbst Zusammenhänge und kognitive Strukturen während des Gesprächs entwickeln und feststellen. Durch dieses offene Schema wird auch eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewleitung und interviewter Person herbeigeführt, wodurch ehrlicher, reflektierter und genauer geantwortet werden kann. (Mayring, 2016: S. 67ff) Die Offenheit der einzelnen Interviews ist gewährleistet, indem die Fragen beim Interviewleitfaden Spielraum für weiteres Nachhaken während des Gesprächs ermöglichen.

Die Fokussierung auf die Problemstellung zeigt sich in dreierlei Hinsicht:

- a) Einerseits wie erwähnt, beinhaltet sie die Problemzentrierung. Hier wird an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt, deren wesentliche Aspekte sich die Forschungsleitung vor der empirischen Untersuchungsphase erarbeitet.
- b) Zweitens orientiert sich das Verfahren auf einen spezifischen Gegenstand. Das heißt, es müssen keine fertigen Instrumente übernommen werden.
- c) Die Prozessorientierung als dritter Teil der Problemzentrierung fokussiert sich auf die flexible Analyse des wissenschaftlich zu untersuchenden Problemfeldes.

Dabei werden schrittweise die nötigen Daten gewonnen, damit sich Zusammenhang und Beschaffenheit der jeweiligen Elemente in Bezug zueinander herausstellen können. (Witzel, 1982: S. 72) Die Problemstellung und die Fokussierung auf das Thema sind im Interviewleitfaden beziehungsweise in der gesamten Magisterarbeit gegeben.

Damit der Interviewleitfaden erstellt werden kann, wird am Anfang die Formulierung und Analyse des Problems durchgeführt. Der Leitfaden enthält die einzelnen relevanten Themenaspekte des Gesprächs in einer nachvollziehbaren Reihenfolge. Als erstes kommen die Sondierungsfragen zum Einsatz. Diese sind allgemein gehaltene Einstiegsfragen und führen zur Thematik hin. Die Leitfadenfragen bilden den Hauptteil des Leitfadens und des anschließenden Interviews mit den relevantesten Fragestellungen. Während des Gesprächsverlaufes werden immer wieder Aspekte aufkommen, die so nicht im Leitfaden vermerkt sind. Wichtig hierbei ist, dass der offene Spielraum eingesetzt wird und ad-hoc-Fragen gestellt werden können, solange sie für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam sind und nicht zu sehr von der eigentlichen Thematik ablenken. (Mayring, 2016: S. 69f) Im Falle der durchzuführenden Interviews mit den entsprechenden Leitfäden zeigen sich die Sondierungsfragen in dieser Magisterarbeit als Einstiegsfragen zur generellen Einschätzung des Konzept der gewaltfreien Kommunikation, damit einleitend auf die Thematik hingeführt werden kann. Im Anschluss folgen vertiefende Fragesellungen, die sich auf die beiden forschungsleitenden Fragesellungen beziehen und die Themenbereiche gewaltfreie Kommunikation, verbale Konflikte und Mediation beziehungsweise Peer-Mediation umfassend abhandeln.

Das problemzentrierte Interview eignet sich am besten für theoriegeleitete Forschung, wie sie hier der Fall ist. Es werden Aspekte der vorangegangenen Problemanalyse in die Gespräche Eingang finden. Diese Methode bietet sich also an, da über den beschriebenen Gegenstand mit seinen Themenschwerpunkten bereits einiges bekannt ist und sich spezifische Fragestellungen daraus ableiten lassen. (Mayring, 2016: S. 70) Aus diesem Grund wurde das Erhebungsverfahren des problemorientierten Interviews gewählt, da es eine passende Möglichkeit in der qualitativen Forschung bietet, von Experten/Expertinnen flexibel Fachwissen zu erlangen. Durch die Gespräche mit den Mediatorinnen, Lehrpersonen und der Peer-Mediatorin können die oben angeführten Fragestellungen ausführlich

behandelt werden. Durch das Sonderwissen der Gesprächspartnerinnen zu der Thematik werden Hintergrundinformationen generiert und somit kann das gesamte Thema theoretisch und empirisch abgehandelt werden.

3.2.2 Aufbereitungsverfahren

Damit der Gegenstand der Untersuchung exakt genug beschrieben werden kann, ist es sinnvoll, zwischen Erhebung und Auswertung noch einen Zwischenschritt zu thematisieren, nämlich den der Aufbereitung des Datenmaterials. Durch das Erhebungsinstrument werden Informationen klar, die jedoch erst festgehalten, aufgezeichnet, richtig aufbereitet und geordnet werden müssen, bevor die Deskription ausgewertet werden kann. Um das Material aufzubereiten, kommt in der hier vorliegenden Magisterarbeit die Transkription (siehe Anhang) zur Anwendung. Diese Art der Datenaufbereitung wird bei gesprochener Sprache, beispielsweise bei Interviews oder Gruppendiskussionen eingesetzt, um eine schriftliche Fassung der Gesprächsinhalte anzufertigen. Ein solches Wortprotokoll ermöglicht es, einzelne Aussagen in ihrem jeweiligen Kontext zu sehen und einzugliedern und steht so als Basis für eine wissenschaftliche und ausführliche Interpretation zur Verfügung. Zu bedenken ist jedoch, dass gesprochene Sprache im Dialekt verschriftlicht oftmals schwierig und anstrengend zu lesen ist. Um also mehr Lesbarkeit zu erreichen, muss das Transkript leicht vom gesprochenen Wort abweichen, um eine Übertragung in das standardisierte Schriftdeutsch vornehmen zu können, was jedoch von Vorteil ist, da so die Transkription problemlos rezipiert werden kann. Diese Annäherung an das Standarddeutsch kommt dann in Frage, wenn die inhaltliche und thematische Ebene der geführten Interviews im Vordergrund steht und die befragten Personen beispielsweise als Zeugen/Zeuginnen, Experten/Expertinnen oder Informanten/Informantinnen auftreten. (Mayring, 2016: S. 89ff) Der Grundgedanke ist hier demnach, dass es eine vollständige Texterfassung der Gesprächsabläufe inklusive der ad-hoc Zwischenfragen gibt, damit die jeweiligen Aussagen der Gesprächsteilnehmerinnen dieser vorliegenden Magisterarbeit auf sie zurückzuführen sind und Transparenz beziehungsweise Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden kann. Im Falle der hier geführten Interviews wurde, wie oben erwähnt, die Verschriftlichung der Sprache von Dialekt ins Schriftdeutsch vorgenommen, um eine bessere Lesbarkeit der Gesprächsinhalte zu garantieren.

Damit das eruierte Material festgehalten werden kann, wird in aller Regel mit Einverständnis der Interviewpartner/Interviewpartnerinnen, eine Tonbandaufzeichnung angefertigt. (Mayring, 2016: S. 70) Diese Audioaufnahme wurde auch für die Transkription dieser Magisterarbeit angewandt und zu Beginn aller Gespräche wurde das Einverständnis der

Expertinnen eingeholt, wie in der Transkription nachzulesen ist. Die Namen der Gesprächsteilnehmerinnen wurden anonymisiert (siehe Anhang).

3.2.3 Auswertungsverfahren

Um das Material der jeweiligen Gespräche auszuwerten, bedarf es eines entsprechenden Verfahrens mit den gewonnenen Daten qualitativ und wissenschaftlich umzugehen – in diesem Fall die qualitative Inhaltsanalyse. Der bedeutende Vorteil dieses Auswertungsverfahrens ist, dass mithilfe dieses Vorgangs das Material streng methodisch kontrolliert und schrittweise analysiert wird. Dabei wird das Material, in Falle der hier vorliegenden Magisterarbeit die Gesprächsprotokolle der geführten Interviews, in seine Einzelteile zerlegt und systematisch bearbeitet. Mithilfe eines Kategoriensystems, das sich am Material orientiert, werden die relevanten Aspekte festgelegt, die aus der Transkription herausgefiltert werden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können drei Grundformen zum Einsatz kommen.

- a) Einerseits die Zusammenfassung, bei der das Material so reduziert wird, dass die relevanten Inhalte erhalten bleiben und dadurch ein Überblick geschaffen wird, der das Abbild des Grundmaterials darstellt.
- b) Als zweite Möglichkeit bietet sich die Explikation mit dem Ziel an, zu einzelnen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, damit sich das Grundverständnis dafür erweitert, erklärt und ausdeutet.
- c) Die Strukturierung stellt die dritte Grundform der Inhaltsanalyse dar. Ihr Ziel ist es, mithilfe von im Vorhinein festgelegter Kriterien gewisse Aspekte herauszufiltern und das Material aufgrund dieser Kriterien einzuschätzen. (Mayring, 2016: S. 114f)

Für die hier vorliegende Magisterarbeit kommt die erste Form, die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz, da mit dieser Vorgehensweise relevante Aussagen aufgrund des gesammelten Materials getroffen werden können, die sich auf die befragten Personen beziehen und als solche Aussagen gültig sind.

Mithilfe der inhaltsanalytischen Zusammenfassung lassen sich Kategorien bilden, die sich mithilfe eines schrittweisen und zeilenweisen Vorgehens entwickeln lassen. Diese Kategorienbildung wird systematisch und reduktiv-prozessorientiert angelegt und dabei werden die Kategoriendimensionen und das Abstraktionsniveau im Vorhinein definiert. Es wird also ein Selektionskriterium für die jeweiligen Kategorien angefertigt und mit dieser wird das Gesprächsmaterial Zeile für Zeile gesichtet und bearbeitet. Als Kategorienbezeichnung dient hier ein Wort oder ein Satz, das/der so nah wie möglich am Material formuliert ist. Wenn also eine zur Kategoriendefinition passende Stelle in der Transkription gefunden wird, wird dafür eine Kategorie formuliert. Wenn in der weiteren Durchsichtung des

Materials wieder eine passende Textstelle gefunden wird, so wird sie der Kategorie ebenfalls zugeordnet. Wenn die neue Textstelle die allgemeine Kategorienbezeichnung erfüllt, jedoch zur bereits gebildeten Kategorie nicht passt, wird eine neue Kategoriendefinition aus dem Material heraus konstruiert. Nach etwa der Hälfte der Materialsichtung, wenn sich keine neuen Kategorien mehr auftun, wird das Material dem bisherigen gesamten Kategoriensystem zugeordnet. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Kategorien für sich stehen können, sich also nicht überlappen und logisch nachvollziehbar formuliert werden. Das Ergebnis dieser Kategorienbildung ist also ein Set von verschiedensten nachvollziehbaren Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem die jeweiligen Stellen aus den Wortprotokollen zugeteilt sind. Die Auswertung basiert dann auf dem gesamten Kategoriensystem und wird in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen und der damit verbundenen Theorie interpretiert. (Mayring, 2016: S. 115ff) Die Kategorien dieser Magisterarbeit werden sich um die in Bezug zu den drei theoretischen und in den Interviews angesprochenen Themenblöcken gewaltfreie Kommunikation, verbale Konflikte und Mediation handeln.

3.3 Methodenreflexion

Nach der Durchführung der Expertinneninterviews soll hier geklärt werden, wo die Methode an ihre Grenzen gestoßen ist. Neben der oben angeführten Kritik an der qualitativen Forschung bezüglich ihrer Offenheit stellt es sich zusätzlich für Forschende oftmals als schwierig heraus, den Überblick über die Vielfalt der verfügbaren Interviewvarianten zu behalten. Das heißt, die Auswahl der passenden Interviewform kann bereits eine Schwierigkeit darstellen. Teilweise sind die jeweiligen Bezeichnungen unscharf, insbesondere beim problemzentrierten oder beim themenzentrierten Interview, da grundlegend in allen Interviewformen Themen behandelt werden und Probleme die Ausgangsbasis für die Zentrierung auf ein gewisses Themenspektrum bei Gesprächen darstellen. (Mey; Mruck, 2010: S. 428) Durch die theoretische, problemorientierte und literaturbasierte Fokussierung auf die hier vorgestellte Thematik der Magisterarbeit war das problemzentrierte Interview die naheliegendste Interviewvariante und wurde deshalb gewählt.

Im Allgemeinen lassen sich Interviews auf alle Alters- und Sozialgruppen anwenden. Jedoch stoßen sie aufgrund der Bindung an die Sprache und der Ausdrucksfähigkeit immer wieder an Grenzen. In der Literatur wird oftmals kritisiert, dass ungeübte befragte Personen nicht zu langen Antworten beziehungsweise nicht zu langen Narrationen in der Lage seien. (Spöhring, 1989: S. 175) Da es sich bei den befragten Personen dieser Magisterarbeit einerseits um Lehrpersonen, andererseits um Mediatorinnen (und einer Peer-Mediatorin) handelte, waren alle Interviewpartnerinnen rhetorisch/pädagogisch geschult, ausführliche Antworten auf spezielle, in die tiefe gehende Fragestellungen, zu geben. Diese Tatsache

stellte sich als große Stärke der problemzentrierten Interviewwahl heraus. Die Expertinnen gaben bei allen Gesprächen ausführliche Antworten auf die Fragestellungen und somit konnten die Themenbereiche gewaltfreie Kommunikation, verbale Konflikte und Mediation von den fünf Interviewpartnerinnen aus deren verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Im Zuge der geführten Interviews stellte sich ebenfalls heraus, dass die gewählten Fragestellungen zu passenden und gezielten Antworten führten, was sich als Pluspunkt einerseits der gewählten Methode und andererseits des aufgestellten Interviewleitfadens herausstellte. Somit kann an dieser Stelle ein positives Resümee über die qualitative Methode des problemorientierten Experteninterviews/Expertinneninterviews gezogen werden.

4 ERGEBISDARSTELLUNG DER QUALITATIVEN FORSCHUNG

Die Ergebnisse der Transkription werden hier anhand der gestellten Interviewfragen präsentiert. Das Darstellungsmittel der Ergebnisse bedient sich dem schriftlichen Text. Diese geschriebene Darstellungsweise passt sich dem wissenschaftlichen Gegenstand an und präsentiert Sinnzusammenhänge als wörtliche Zitate. (Mayring, 2016: S. 86) Wenn sich eine Kategorie eines Wortprotokolls herauskristallisiert, wird diese vermerkt und mit der/den jeweiligen wortwörtlichen Aussagen/Aussagen der Interviewpersonen zur Nachvollziehbarkeit verglichen. Wenn sich, wie oben beschrieben, weitere Aussagen der Interviewteilnehmerinnen in die gleiche Kategorie einteilen lassen, werden diese hinzugefügt, wenn sich neue ergeben, werden neue Kategorien gebildet. So wird die Transkription Zeile für Zeile gesichtet, es werden Kategorien daraus gebildet und die Aussagen werden gleichzeitig in eine einheitliche Sprachebene und in einen wissenschaftlich relevanten, literaturbasierten Kontext gesetzt. Die Zitate werden auch thematisch geordnet und wenn passend, werden gleiche oder ähnliche Aussagen zusammenfassend unter die gleiche Kategorie dargestellt.

4.1 Kommunikationsansatz allgemein

Die erste Kategorie setzt sich aus der Einstiegsfrage beziehungsweise aus den entsprechenden Antworten in Bezug auf den jeweiligen kommunikationswissenschaftlichen und/oder konfliktlösenden Ansatz zusammen, mit dem die befragten Expertinnen, Lehrperson 1 (LP1), Lehrperson 2 (LP2) und Mediatorin 1 (M1) und Mediatorin 2 (M2) in ihrer Praxis zu tun haben.

4.1.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Es gibt die Struktur, nach der ich vorgehe, das ist die ALPHA-Struktur und ähm::: (.) das ist der Ablauf der vorgegeben wird, die Struktur. Und innen drinnen werden verschiedenste Tools verwendet, wo natürlich auch die gewaltfreie Kommunikation eine große Rolle spielt, auch in der Sprache. Also da geht es ähm um (.) Fragetechniken (.) um Interventionen, verschiedenste Tools, die eingesetzt werden bei der Mediation, um die Klienten zu begleiten und Lösungen zu finden.“ (Z. 13-19)*

LP1: *Die ALPHA-Struktur ist der Rahmen, das ist der Ablauf, das ist die Struktur, die außen steht und die gewaltfreie Kommunikation ist ein Tool, das angewandt wird.“ (Z. 22-23)*

LP2: „Ähm (2) der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation hat sich für mich sehr bewährt. Und insofern ist es derzeit so, dass ich diesen Ansatz als Hauptansatz (.) oder eigentlich nur diesen Ansatz verfolge.“ (Z. 562-564)

Lehrperson 1 verwendet in ihrer Arbeit das Kommunikations- und Mediationsmodell der ALPHA-Struktur, das weiter oben bereits vorgestellt wurde. Dieses dient auch als Rahmen für die gewaltfreie Kommunikation, die Lehrperson 2 ebenfalls praktisch einsetzt.

Das ALPHA-Modell stellt mit seinen Phasen ein Tool zur Konfliktlösung dar, die für folgendes stehen: Phase A = Auftragsklärung, Phase L = Liste der zu besprechenden Themen, Phase P = Positionen mit ihren dahinterliegenden Interessen, Phase A = Abschlussvereinbarung. Von hinten nach vorne gedacht, also vom Ergebnis aus beginnend, stellt dieses Modell, wie es bereits LP1 erwähnt hat, nötige Fragestellungen dar, um an das gewünschte Ziel, die Konfliktlösung beziehungsweise die Bedürfnisbefriedigung zu gelangen. Von der Vereinbarung, wie der Konflikt gelöst wird über die Ideenfindung der Problemanalyse und der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen bis hin zum Erkennen der unerfüllten Bedürfnisse und der am Anfang stehenden Klärung der Mediations- und Verhaltensregeln für eine zielorientierte Konfliktlösung bildet die ALPHA-Struktur den nötigen Rahmen zur Klärung von Problemen. (von Hertel, 2008: S. 36f) Neben diesem Kommunikations- beziehungsweise Mediationsmodell erwähnt LP1 zusätzlich den GFK-Ansatz, der innerhalb der ALPHA-Struktur angewendet wird. Lehrperson 2 arbeitet nach eigenen Aussagen vordergründig ebenfalls mit dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation, der aber in der zweiten Kategorie weiter praktisch beschrieben wird. So lassen sich die Aussagen er beiden Lehrpersonen zum Kommunikationsansatz hinsichtlich des GFK-Modells zusammenfassen, da die ALPHA-Struktur eng damit verknüpft ist.

M1: „Also ich arbeite sehr viel mit gewaltfreier Kommunikation (3), auch äh:::, das ist einmal ein Modell, das mir sehr behagt, aber auch der Ansatz vom Systemischen, äh von der systemischen Mediation, also das dann auf der Beziehungsebene.“ (Z. 320-322)

M2: „Systemischer Ansatz.“ (Z. 802)

M2: „Ähm (.) das gesamte System betrachtend, die Gesundheit des Systems in den Vordergrund stellend, ähm (2) die verborgenen Seiten des Systems mitdenkend.“ (Z. 804-805)

Die Aussagen der beiden Mediatorinnen überschneiden sich bezüglich des systemischen Ansatzes, wobei M1 hier zusätzlich von der gewaltfreien Kommunikation spricht.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts entstand das Modell der Familientherapie, wovon der systemische Ansatz ausgeht. Während der Therapiearbeit wurde erkannt, dass es nicht zwingend nötig sei, die gesamte Familie für Therapiesitzungen einzuladen, ein Mitglied

(also ein System) der Familie und dessen Verhalten hat ebenfalls Einfluss auf die gesamte Familienstruktur (also auf das komplette System). So wurde begonnen, mit Teil-Systemen zu arbeiten. Der Grundgedanke eines Systems besagt, dass ein System darauf ausgerichtet ist, seine Existenz mit entwickelten selbst-rückbezüglichen Regeln zu sichern. Diese Regeln sind jedoch offen und gestaltbar, da sich das System in einer sich ständig verändernden Umwelt befindet. Diese Möglichkeit zur Veränderung ist die Bedingung zum Überleben des Systems. Der systemische Ansatz beinhaltet dabei folgende fünf Konzepte:

- a) Das Verhalten der Teile von Systemen beeinflusst sich gegenseitig. Es ist also Ursache und Wirkung zugleich und daher zirkulieren die Teile desselben Systems.
- b) Bestimmte Kommunikationsregeln innerhalb und außerhalb von Systemen geben Aufschluss darüber, wie Einflüsse im System und auf andere Systeme erfolgen.
- c) Bedeutung und Sinnzusammenhänge eines Systems entstehen erst im Kontext einer Situation beziehungsweise eines Verhaltens in eine gewisse Richtung.
- d) Die Welt beziehungsweise die Wirklichkeit, in der etwas erlebt, erklärt, bezeichnet wird oder entsteht, unterscheidet sich von anderen Wirklichkeiten und stellt dadurch eine konstruierte Welt dar.
- e) Muster und Regeln entstehen in einer konstruierten Wirklichkeit dahingehend, dass sich bestimmte Beiträge regelartig wiederholen. Diese Muster geben vordergründigen Halt für ein System, sodass es daran festhält, wobei wie oben bereits erwähnt, die Existenz eines Systems von Flexibilität und Veränderung abhängig ist.

Von den Anfängen der Familientherapie hin zur Fokussierung auf das Individuum (das System) tritt die systemisch orientierte Einzeltherapie in den Vordergrund, um sich explizit mit Einzelpersonen und ihrer Umwelt zu befassen. (Traxler, 2014, S. 134ff) Mit dem System-Ansatz arbeiten beide Mediatorinnen, der sich auf das Individuum bezieht und seine Beziehungen zur Außenwelt analysiert. M1 erwähnt hier zusätzlich noch den GFK-Ansatz, der, wie weiter oben erwähnt, ebenfalls auf der Beziehungsebene angesiedelt ist

4.1.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Aufgrund der fehlenden Aussagen der befragten Peer-Mediatorin, bezieht sich die Kategorie des allgemeinen Kommunikationsansatzes auf die Aussagen der beiden Lehrpersonen beziehungsweise der beiden Mediatorinnen. LP1 und LP2 arbeiten mit dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation, wobei bei LP1 die ALPHA-Struktur zum Einsatz kommt, die den GFK-Ansatz beinhaltet. M1 und M2 arbeiten beide mit dem systemischen Ansatz, wobei hier wieder eine befragte Person, nämlich Mediatorin 1 ebenfalls mit dem einfühlsamen Kommunikationsansatz nach Rosenberg arbeitet. Es lässt sich also zusammenfassen,

dass drei von vier befragten Personen mit dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation in ihrer schulischen Ausübung oder im Mediationsalltag mit den Jugendlichen zusammenarbeiten. Daher kann festgehalten werden, dass das GFK-Modell ein hilfreiches Werkzeug ist, das auch in der Praxis Anklang im Bereich der Arbeit mit Schülern/Schülerinnen findet.

4.2 Ansatz der gewaltfreien Kommunikation

Diese Kategorie ergibt sich aus der expliziten Fragestellung und den gegebenen Antworten zum Ansatz der einfühlsamen Kommunikation und deren Anwendung in der schulischen Praxis beziehungsweise im Arbeitsalltag der Mediatorinnen. Hier werden Antworten darauf gefunden, welche Inhalte der GFK-Ansatz in der Praxis der Befragten liefert.

4.2.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Die gewaltfreie Kommunikation sind ja diese Phasen (..) wo natürlich die zweite Phase Gefühle und Bedürfnisse ein Kernstück sind und das gibt's auch in der Mediation. In der Mediation geht es von der äh::: auf die Interessen herabzubrechen. Also was sind für Bedürfnisse dahinter? Was sind die Gefühle dahinter? Und das ist natürlich Teil der gewaltfreien Kommunikation, wo es ja darum geht, was für Gefühle habe ich und welches Bedürfnis wird nicht erfüllt.“ (Z. 23-29)*

M1: *„Und wenn ich jetzt eine Ich-Botschaft ausdrücke oder wenn ich über mein Gefühl spreche oder mein Bedürfnis artikuliere, dann ähm (3) spreche ich von mir und nicht über den anderen. Und das ist sozusagen die Ausgangsbasis, warum es deeskalierend wirkt auch in einer Kommunikationssituation.“ (Z. 331-334)*

M2: *„Ich denke, dass der Ansatz der gewaltfreien oder respektvollen Kommunikation ein unabdingbarer ist, den jeder Form der Mediation. Äh es ist (.) in Wahrheit geht es immer darum, bei Konflikten, dass Bedürfnisse nicht genügend äh erklärt worden sind, verstanden worden sind, erwähnt worden sind. Es geht immer und das Fehlen der Erfüllung von Bedürfnissen.“ (Z. 821-825)*

Die befragten Personen beziehen sich hier stark auf Bedürfnisse, die, wenn sie unerfüllt bleiben, Konflikte auslösen können. Lehrperson 1 und beide Mediatorinnen benennen hier die Bedürfniserkennung als konkretes Kernstück der gewaltfreien Kommunikation.

LP1 spricht konkret die zweite Phase der GFK an, die Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und ausdrücken. Rosenberg (2009) sagt hierzu, je besser es den Personen gelingt, ihre Gefühle direkt mit ihren jeweiligen Bedürfnissen zu verknüpfen, desto einfacher ist es für ihre Mitmenschen, diese zu erkennen und einfühlsam auf die Bedürfnisse zu reagieren. Denn wenn Bedürfnisse konkret beziehungsweise angesprochen werden,

steigt die Chance, dass sie erfüllt werden. Wie Rosenberg weiters in seinem Werk schreibt, haben viele Menschen nie gelernt, in Begrifflichkeiten wie eigene Bedürfnisse, zu denken. Wenn sich die Bedürfnisse also nicht erfüllen, wird meistens der Fehler bei anderen gesucht und darüber nachgedacht, was die Mitmenschen falsch gemacht haben. Aus diesem Grund werden auch oft Mitmenschen, in diesem Fall Schüler/Schülerinnen beziehungsweise Mitschüler/Mitschülerinnen oftmals ungerechtfertigt kritisiert, wenn sie beispielsweise nicht genau so handeln, wie es erwünscht ist. (S. 73) Diese zweite Phase der Gefühle und Bedürfnisse ist auch die essentiellste Phase des oben beschriebenen Ansatzes der gewaltfreien Kommunikation und deckt sich daher mit den Aussagen der Befragten in Bezug auf die hohe Relevanz dieses Ansatzes. Des Weiteren sprechen die Befragten von Interessenserkennung und Ich-Botschaften. Ersteres lässt sich zu den Bedürfnissen beziehungsweise zur Bedürfnisbefriedigung zuordnen.

Zweiteres kann hier als Teil der einfühlsamen Kommunikation gesehen und neben dem oben vorgestellten Gordon-Modell anhand von Proksch (2010/2014) nochmals aufgegriffen und in Bezug zur einfühlsamen Sprache gesetzt werden. Ich-Botschaften sind eine parallele Formulierung zu Du-Botschaften und beschreiben dabei denselben Sachverhalt. Der Unterschied liegt darin, dass sich bei Ich-Botschaften nicht über andere Personen geäußert, sondern die eigene Wahrnehmung von Gefühlen beschrieben wird. (S. 71) Wie M1 hier beschreibt, wirken Ich-Botschaften deeskalierend, können dadurch Konflikte vermeiden beziehungsweise lösen und können daher als Teil der GFK gesehen werden.

LP2: „Ja, er ist verständlich, er ist unmittelbar der Konfliktparteien einsichtig, er ist gut handlebar.“
(Z. 576-577)

Lehrperson 2 spricht hier dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation praktische Anwendbarkeit zu, indem sie sagt, dass alle beteiligten Personen diese Arte der Kommunikation einsetzen können.

Davon geht auch Rosenberg (2009) aus, der sagt, dass diese Art der Kommunikation in vielerlei Situationen angewendet werden kann, wie beispielsweise in engen Beziehungen, Familien, Schulen, Organisationen oder Institutionen oder bei Auseinandersetzungen und Konflikten jeglicher Art. Dieses einfühlsame Miteinander dient weltweit als Lösungsansatz für Probleme in unterschiedlichsten Situationen. (S. 27ff) Dieses Konzept findet also praktische Anwendung, die Orth; Fritz (2013) nochmals in ihrem Werk aufgreifen.

Die Grundannahme für den Autor/die Autorin besteht darin, dass die Schüler/Schülerinnen ihre Bedürfnisse befriedigt bekommen wollen. Erst durch Zusammenarbeit mit anderen Personen, wie beispielsweise anderen Jugendlichen oder Lehrkräften können wohlthuende friedliche Situationen geschaffen werden, in denen aufgrund der einfühlsamen und

empathischen Kommunikationsweise die Bedürfnisse erkannt werden. (S. 15) Hier wird aufgezeigt, dass das Konzept der GFK für die Beteiligten, in dem Fall für Schüler/Schülerinnen oder Lehrpersonen an Bildungseinrichtungen präsent und für alle Personen verständlich und einsetzbar ist.

4.2.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Beide Mediatorinnen und Lehrperson 1 sprechen in Bezug auf die einfühlsame Kommunikation in erster Linie von der Phase der Gefühle und Bedürfnisse. Diese hat in konfliktreichen Situationen ihrer Meinung nach die höchste Relevanz und kann daher zur Mehrheit der Befragten zugeordnet werden. Die Peer-Mediatorin hat hierzu keine Angaben geben, daher bezieht sich diese Kategorie ein weiteres Mal auf die Aussagen von vier Personen. M1, M2, LP1 benennen also Bedürfnisse beziehungsweise das Anerkennen von ihnen als Ankerpunkt der gewaltfreien Kommunikation. LP2 spricht hier von der Anwendbarkeit und der einfachen Handhabung dieses Konzepts nach Rosenberg. Alle befragten Interviewpersonen zu dieser Thematik sprechen also der gewaltfreien Kommunikation hilfreichen Charakter zu, damit Schüler/Schülerinnen mit dieser Art der Kommunikation ihre Bedürfnisziele erreichen, da diese für sie ein hilfreiches und anwendbares Tool zur Bedürfnisbefriedigung darstellt.

4.3 GFK bezüglich verbaler Konflikte

Kategorie Nummer drei befasst sich mit der Verbindung des Ansatzes der gewaltfreien Kommunikation und der Vermeidung beziehungsweise der Lösung von verbalen Konflikten im Allgemeinen.

4.3.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Ich glaube, dann könnte man vielen Konflikten vorbeugen oder sie vorher herunterbrechen, bevor es wirklich eskaliert. Weil um was geht es wirklich. Es geht nicht um die Sache, es geht immer um irgendein Bedürfnis dahinter, das nicht erfüllt ist.“ (Z. 93-97)*

M1: *„Also ich glaube vorzubeugen auf jeden Fall, weil diese Sprache muss man lernen. Wenn man sie nicht äh als Kind gelernt hat, muss man sie lernen als Jugendlicher (2) und das kann man auch. Ähm::: deswegen glaube ich sehr stark an das Vorbeugende, weil wenn ich lerne meine Bedürfnisse*

zu artikulieren, dann ähm ja, dann (2) weiß der andere oder die andere, was ich gerne möchte.“ (Z. 337-341)

Lehrperson 1 und Mediatorin 1 sprechen hier von dem vorbeugenden Charakter der gewaltfreien Kommunikation, um Bedürfnisse zu erkennen beziehungsweise diese zu befriedigen, sodass das Konfliktpotenzial nicht (noch mehr) gesteigert wird.

Dieser Aspekt kann hier mit den ersten beiden Komponenten und der letzten Komponente nach Rosenberg verknüpft werden. Es geht darum, frühzeitig eine drohende Konfliktsituation zu erkennen, diese zu beschreiben und nicht zu bewerten. Um dies erfolgreich zu artikulieren, werden den anderen Personen beziehungsweise den Schülern/Schülerinnen die eigenen Gefühle wertfrei mitgeteilt, ohne die anderen Personen dabei zu kritisieren. Dies kann hier mit der zweiten Komponente der GFK verbunden werden, in der Gefühle klar angesprochen und deutlich beschrieben werden, damit eine Konfliktlösung möglich ist. Bei der vierten und letzten Komponente geht es um das konkrete Bitten nach der Erfüllung von Bedürfnissen. Wenn hier eine positive Handlungssprache benutzt und der Fokus auf klare Sprache gelegt wird, können Interessen wahrgenommen und berücksichtigt werden. (Rosenberg, 2009: S. 45ff) Damit also Bedürfnisse erkannt werden und einer drohenden Konfliktsituation mittels Sprache möglichst vorgebeugt werden kann, sind diese drei Faktoren der gewaltfreien Kommunikation äußerst hilfreich.

M1: „Das ich nur von mir spreche, das ich nur über meine Bedürfnisse spreche und nicht über den Anderen. Und genau das Über-den-Anderen-Sprechen das ist ja (.) ähm::: Zuschreibungen an den Anderen. Das ist eigentlich das, was Konflikte so fördert.“ (Z. 343-346)

In Bezug auf Konflikte spricht Mediatorin 1 den Ich-Botschaften konfliktlösenden und einfühlsamen Charakter zu, wie bereits weiter oben ebenfalls erwähnt wurde.

Damit sich nämlich nicht über die andere Person geäußert wird, sondern nur die eigenen Gefühle artikuliert werden, sind Ich-Botschaften wichtig, damit nicht in die Autonomie der anderen Person beziehungsweise des anderen Schülers/der anderen Schülerin eingegriffen wird. Als Beispiel kann hier anstatt von *Dein Verhalten hat uns in diese Situation gebracht* eine Verbesserung im Sinne von *Das Verhalten hat mich irritiert, weil ich glaube, dass es für die Gruppe missverständlich war* getätigt werden. (Proksch, 2010/2014: S. 71) Neben dem oben erwähnten Gordon-Modell sind Ich-Botschaften auch ein Bestandteil der gewaltfreien Kommunikation und helfen dabei, zwischenmenschliche verbale Konflikte mittels einfühlsamer Sprache zu lösen.

LP1: „Man muss sich wirklich zurückziehen und schauen nach den Schritten der gewaltfreien Kommunikation, wie gehe ich es an, um was geht es mir, wie kann ich das meinem Gegenüber mitteilen.“ (Z. 44-46)

LP1: „Ich habe beobachtet, dass es wirklich Zeit bedarf, eine Zeitspanne, zwischen dem AKTUELLEN Konflikt und das Tool dann einzusetzen.“ (Z. 48-50)

M1: „Also das ist es vielleicht besser, mal abzuwarten, aus der Situation herauszugehen und dann auf einer Meta-Ebene das anzuwenden.“ (Z. 351-352)

M1: „Ähm (2), sich ähm einfach weggehen, physisch (.), die Kommunikation beenden (2), dann ist man draußen und sagen ok, ich halte mich jetzt zurück, ich weiß, das führt zu nichts.“ (Z. 374-376)

M1: „Die Emotionen mal (1) äh::: schreien, der andere kann ja schreien oder irgendwas ja. Aber (4) ich weiß nicht, ob es was bringt, wenn der eine jetzt die Ich-Botschaften aussendet und kalmierend sein will und der andere ist völlig emotional außer sich. Da passiert nicht sehr viel.“ (Z. 379-382)

M1: „Um einen Konflikt zu lösen, muss man einen Schritt zurück machen, das heißt, man muss aus der Emotion rausgehen, das ist leider so. In der Emotion selbst kann man natürlich sehr emotional werden. Man hat einfach keine Chance, den Konflikt ähm zu lösen.“ (Z. 391-395)

Die Lehrperson 1 und die Mediatorin 1 sprechen hier einen wichtigen Aspekt der gewaltfreien Kommunikation an, nämlich den, dass den Emotionen und Gefühlen Platz und Zeit gegeben werden muss und aus diesem Grund können diese Aussagen hier zusammengefasst werden.

Greuel (2016) hat dies bereits in seinem Werk festgehalten, wie bereits oben erwähnt. Er sagt, dass es hilfreich ist, aus gewissen angespannten Situationen auszusteigen, damit die angespannte Stimmung nicht (noch mehr) eskaliert. So ist es von Vorteil, Zeit zwischen der Aggressionsentladung und der Lösung des Problems für alle Beteiligten einzuräumen. (S. 240) Damit also aufgeladene Situationen nicht eskalieren, ist es notwendig, eine Kommunikationspause einzulegen und der anderen Person und sich selbst Raum und Zeit zu geben, mit den eigenen Emotionen konstruktiv umzugehen, damit der Konflikt nicht verschärft wird. In dieser Zeit kann, wie die Befragten hier aussagen, überlegt werden, wie etwas der anderen Person mitgeteilt wird, um zielführend die eigenen Bedürfnisse anzusprechen und den Konflikt zu beseitigen.

M1: „Auch, wenn man sie vorbeugt, durchaus weil man einfach eine andere Sprache benutzt. Aber ich glaube nicht, dass man (.) verhindern soll, dass sie passieren. Das wäre schade, weil da ist ja auch ein Potenzial drinnen.“ (Z. 363-365)

Wie oben durch die Theorie sozialer Konflikte nach Coser (1965), spricht Mediatorin 1 Konflikten auch konstruktives Potenzial zu und behauptet, dass Konflikte nicht im Vorhinein verhindert werden sollen.

Unter dem Eindruck des Funktionalismus und der Weiterführung der Thesen von Simmel wirken soziale Konflikte hinsichtlich der Steuerung konstruktiv. Konflikte können also nicht nur destruktiven Charakter besitzen, sondern stehen auch für bestimmte Funktionen innerhalb einer Gruppe oder einer, wie in diesem Falle, Schulklasse, damit Gruppen Grenzen aufrechterhalten bleiben können oder der Austritt von Mitgliedern aus einer Gruppe verhindert werden kann. Keine Gruppe kann vollends harmonisch sein, da sie Entwicklung und Struktur benötigt und diese Prozesse auch natürlich passieren. Zwischenmenschliche Beziehungen sind daher von Disharmonie und Harmonie gezeichnet und sind das Ergebnis von positiven und negativen Prozessen. Deshalb besitzen sowohl kooperative zwischenmenschliche Zusammenhänge als auch Konflikte sozialen und für die Gruppe stärkenden konstruktiven Charakter. (Coser, 1965: S. 180) Die Aussage von M1 bestätigt hier die Theorie von Coser bezüglich des konstruktiven und hilfreichen Potenzials sozialer Konflikte.

Auch Orth und Fritz (2013) führen diese Theorie weiter und sagen, dass Konflikte Personen einander näherbringen beziehungsweise auf neue Art und Weise Begegnungen ermöglichen, indem kreativ um die Ecke gedacht wird. (S. 184f) Es lässt sich also festhalten, dass neben dem sprachlichen Versuch, Konflikten vorzubeugen diese auch zugelassen werden können, da in ihnen konstruktives Potenzial für neue Perspektiven steckt.

LP2: „Ja das erste ist wohl, dass es ihnen bewusst ist, dass sie sich damit auseinandersetzen.“ (Z. 586-587)

Die zweite befragte Lehrperson erwähnt, dass Konflikte erkannt beziehungsweise anerkannt werden müssen, sodass diese entsprechend benannt und gelöst werden können.

Damit Konflikte aufgelöst werden können, müssen diese erstmal als solche erkannt werden. Wichtig hierbei ist die Erkenntnis, dass Konflikte nicht aufgrund der Personen auftreten, sondern aus unterschiedlichen Interessens- beziehungsweise Bedürfnisschnittstellen resultieren. In unserem Kulturkreis ist die Meinung durch ein hierarchisches System weit verbreitet, dass Konflikte negativen Charakter aufgrund des allgemeinen Sprachgebrauchs besitzen. Daher werden Konflikte lange Zeit nicht wahrgenommen. Das Verdrängen von Konflikten führt jedoch vermehrt zu Aktionen, die genau das Gegenteil verursachen, nämlich den Konflikt noch verstärken. (Schwarz, 2014: S 45f) Damit einfühlsam mit Problemen umgegangen werden kann, müssen Konflikte als solche erkannt werden. Die konstruktive Befassung mit ihnen ist mittels der gewaltfreien Kommunikation möglich, indem mit allen Beteiligten an einer Lösung gearbeitet wird. Das Ignorieren von Konfliktpotenzial kann hier

zur Verschiebung auf andere Objekte führen, wie es auch bereits durch Coser weiter oben beschrieben wurde. Somit sind das Bewusstmachen und Erkennen von Konflikten der ersten Schritte zur Lösung dieser Probleme.

4.3.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

In Bezug auf die Kategorie der gewaltfreien Kommunikation in Verbindung mit verbalen Konflikten kommen die Aussagen der Lehrpersonen und die Antworten der Mediatorinnen zum Tragen. Die Hälfte der Befragten zu dieser Thematik, nämlich LP1 und M1 sprechen der gewaltfreien Kommunikation vorbeugenden Charakter in Bezug auf verbale Konflikte zu, indem einfühlsame Sprache angewandt wird, um die jeweiligen dahinterstehenden und (noch) unerfüllten Bedürfnisse zu erkennen. M1 behauptet hier gleichzeitig, dass Konflikte jedoch einen Grund haben, warum sie entstehen und dass sie dennoch zugelassen werden sollen, da sie konstruktiven Charakter und hilfreiches Potenzial besitzen, solange mit ihnen angemessen verbal umgegangen wird. LP2 spricht zusätzlich noch darüber, dass Konflikte von allen Beteiligten als solche erkannt und anerkannt werden müssen, damit zielführend mit ihnen gearbeitet werden kann. LP1 und M1 sprechen weiters darüber, dass Konflikten eine gewisse Zeit eingeräumt werden muss, damit sie gelöst werden können. Sprich von der Konfliktenstehung bis zur Konfliktaustragung ist es hilfreich, sich über die eigenen Gefühle im Klaren zu werden und sich auf die gewaltfreie Kommunikationsweise zu berufen, bevor zu emotional weiterdiskutiert wird und der Konflikt (noch weiter) eskaliert. M1 erwähnt zusätzlich die notwendigen Ich-Botschaften, die dabei helfen, bei sich selbst zu bleiben, um die eigenen Gefühle und Bedürfnisse klar zu artikulieren und nicht die andere Person zu kritisieren. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen stellen also eine klare Verbindung zwischen der einfühlsamen Kommunikationsweise und der Vorbeugung beziehungsweise der Lösung von verbalen Konflikten dar, auch wenn diese durch unterschiedliche Arten und Weisen, wie oben aufgezeigt wurde, möglich ist.

4.4 GFK unter Schülern/Schülerinnen

Um herauszufinden, ob und wie der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation an Schulen unter Jugendlichen angewandt wird und wie er funktionieren kann, soll diese Kategorie mit den Antworten der befragten Expertinnen weiterhelfen.

4.4.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: „Für mich wäre ganz wichtig (.) ähm die gewaltfreie Kommunikation im Alltag einzusetzen. Das heißt gerade in der Schule, beim Unterrichten, beim Lehren diese Sprache anzuwenden. Was ich bemerkt habe, was wirklich schwierig ist, vor allem auch für Jugendliche, in der Konfliktsituation auf dieses Tool zurückzugreifen.“ (Z. 38-41)

LP1: „Es bedarf Übung (2). Ich sage immer so, die soziale Kompetenz sollten sie eh in jedem Unterrichtsgegenstand vermittelt bekommen, aber das bedarf einer Übung und eines Trainings und immer wieder darauf hinweisen. Das Modell der gewaltfreien Kommunikation ist relativ einfach, aber in der praktischen Umsetzung, wenn dann die Schüler kommen und sagen, ja das habe ich eh so gemacht, und in der ersten Phase, wo ich entweder eine Beobachtung oder eine Bewertung gebe, ist ganz oft eine Bewertung drin. Das schwierige daran ist das Bei-Mir-Bleiben.“ (Z. 58-64)

M1: „Ich glaube sehr wohl. Man muss es lernen oder man kann das Schülern beibringen, äh dass man lernt, von seinen Bedürfnissen zu sprechen, oder jemanden um etwas zu bitten, anstatt zu fordern. Das ist ja das dieser Unterschied, einfach das zu erkennen und auch die Wirkung der Sprache.“ (Z. 406-409)

M2: „Wenn man jetzt weiter nimmt die Frage, könnte man sagen, es könnte psychoedukativ angewandt werden, indem es überhaupt einmal Unterricht dazu gäbe. Also es wäre großartig, wenn es Unterricht gäbe zum Thema, was sind @Bedürfnisse@, wie formulieren wir sie, wie erkennen wir sie, wie gehen wir damit um. Also es geht ja auch immer darum, die Jugendlichen mal dahin zu führen, dass sie überhaupt diese Reflexion machen, die man braucht, um den Konflikt wieder aufzulösen.“ (Z. 834-839)

Die befragten Interviewpartnerinnen sprechen hier gesammelt darüber, dass der richtige Umgang mit Sprache essenziell für einen harmonischen Schulalltag ist. Diesbezüglich muss Praxiserfahrung von den Jugendlichen bezüglich gewaltfreier Kommunikation gesammelt werden, damit konkret über Bedürfnisse gesprochen werden kann und gelernt wird, damit umzugehen.

Wie Orth und Fritz (2013) erwähnen, besitzen vor allem Jugendliche Potenziale und Ressourcen, die erfahrbar werden, wenn mit einfühlsamer Sprache an sie herangetreten wird, denn erst durch Zusammenarbeit können Bedürfnisse erfüllt werden. Die Schüler/Schülerinnen besitzen sehr wohl entsprechendes und feinfühliges Verhalten, das jedoch von anderen Personen, wie beispielsweise von Mitschülern/Mitschülerinnen oder Lehrpersonen auch als solches erkannt werden muss, da das Verhalten von den Jugendlichen im Schulalltag Versuche sind, ihre eigenen persönlichen Bedürfnisse erfüllt zu bekommen. (S. 15) Wie oben erwähnt wurde, ist es hilfreich, dass Schüler/Schülerinnen ihre eigenen Gefühle benennen beziehungsweise beschreiben, wie sie sich in einer jeweiligen Situation

fühlen oder gefühlt haben, um hier wieder die Ich-Botschaften zu trainieren. Dies bedeutet, dass die gewaltfreie Kommunikation an Schulen anwendbar ist, es jedoch ein Prozess des Lernens und Trainings ist, sich mit diesem Ansatz auseinanderzusetzen, um ihn im Schulalltag gleichermaßen von Lehrpersonen, wie auch von Schülern/Schülerinnen einzusetzen.

4.4.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Alle zu dieser Kategorie befragten Personen bezüglich der praktischen Anwendung der gewaltfreien Kommunikation zwischen Schülern/Schülerinnen sind sich einig, dass diese Art des Kommunizierens notwendig ist, um zielführend mit Konflikten unter Jugendlichen umzugehen. Was hier zu erwähnen bleibt, ist die Tatsache, dass es ein Prozess des Trainings ist, wie bereits oben erwähnt. Die richtige und empathische Kommunikationsweise anzuwenden bedarf einer Übung, um entsprechend im Schulalltag miteinander kommunizieren zu können. Durch solch ein wiederholendes Training können die Schüler/Schülerinnen auf diese Art des einfühlsamen Miteinanders zurückgreifen und sind so fähig, gewaltfrei zu kommunizieren.

4.5 Verbale Konflikte an Schulen

Dies Kategorie bezieht sich auf verbale Konflikte unter Schülern/Schülerinnen und wie diese anhand von kommunikativen Techniken von und mit Lehrpersonen und Mediatorinnen im Austausch mit den Jugendlichen gelöst werden können.

4.5.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Ich denke, Konflikte sind gut. Es ist wichtig, dass ich nicht im Vorhinein sage äh::: stopp.“* (Z. 101-102)

LP2: *„Sie wissen auch über meine Grundhaltung (2) äh wie wichtig es mir ist, dass Konflikte so gesehen werden, dass sie ganz normal sind und dass das einfach so ist. Dass das keine Schande oder sonst was ist.“* (Z. 621-623)

M2: *„Vermieden können Konflikte glaube ich gar nicht werden und sollen sie auch nicht werden. Konflikte sind gut, gehören zum Leben, gehören zum nicht nur Erwachsenwerden, sondern zum Reifen in jeglichem Alter.“* (Z. 843-845)

Da die Aussagen der Peer-Mediatorin erst für die nächste Kategorie relevant sind, beschränken sich die Antworten der befragten Personen ein weiteres Mal auf die Aussagen der beiden Lehrerinnen und der Mediatorin 2. Alle Aussagen beziehen sich auf das Wahrnehmen von Konflikten, vor allem im schulischen Kontext. Wie auch oben erwähnt, gelten hier die gleichen Regeln der Anerkennung von Konflikten auch im schulischen Bereich.

Schwarz (2014) beschreibt das Anerkennen von verbalen Konflikten als notwendig, damit die dahinterstehenden Bedürfnisse erst erkannt und im Anschluss auch benannt werden können. (S. 43) Vor allem im schulischen Bereich müssen Konflikte anerkannt werden, damit die Bedürfnisse der Schüler/Schülerinnen ans Tageslicht kommen. Denn wie oben bereits erwähnt, sind Aussagen von Jugendlichen oftmals Versuche, ihre Bedürfnisse zu befriedigen beziehungsweise befriedigt zu bekommen. Damit dies möglich ist, müssen diese Aussagen ernstgenommen und mit ihnen konstruktiv umgegangen werden, damit den Jugendlichen bewusst wird, dass ihre Bedürfnisse gehört werden.

M1: *„Ähm (.) ich glaube (5) für mich passieren Konflikte, wenn jeder so in seiner Welt bleibt. Also so, im Interkulturellen heißt es ethnozentrisch, also sehr selbstbezogen. Das heißt, wenn ich überhaupt nicht fähig bin, eine Empathie zu entwickeln. Wenn es mich überhaupt nicht interessiert, warum der andere überhaupt so gehandelt hat oder das gesagt hat.“* (Z. 414-418)

M1: *„Ich glaube es ist zentral, weil wenn ich empathisch reagiere, räume ich ein, dass der andere es anders sieht.“* (Z. 444-445)

Damit mit verbalen Konflikten an Schulen adäquat umgegangen wird, erwähnt Mediatorin 1 hier einen wichtigen Punkt, nämlich die Empathie, die ebenfalls einen großen Aspekt der gewaltfreien Kommunikation ausmacht und hilfreich bei Konfliktlösungen ist.

Die Fähigkeit, Empathie zu geben, ermöglicht es Schülern/Schülerinnen in Konfliktsituationen, potenzielle Gefahrenquellen zu entschärfen, nicht emotional auf Ablehnung zu reagieren, sondern konstruktiv mit einem *Nein* umzugehen, ohne es als Zurückweisung aufzufassen oder von anderen Jugendlichen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, die schweigend ausgedrückt werden. (Rosenberg, 2009: S. 145) Sowohl für Schüler/Schülerinnen als auch für Lehrpersonen ist Empathiefähigkeit ein wichtiges Werkzeug, um einfühlsam auf ihre Mitmenschen zu reagieren. Wie oben erwähnt, können durch die empathische Sprachweise Probleme aus der eigenen (Selbstepathie) und aus einer anderen Perspektive (Wahrnehmung der Bedürfnisse von anderen Schülern/Schülerinnen) erkannt werden.

4.5.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Beide Lehrpersonen und Mediatorin 2 benennen das Erkennen beziehungsweise das Anerkennen von Konflikten nicht nur im Allgemeinen, sondern vor allem im schulischen Bereich als wichtigen Faktor, um mit Problemen konstruktiv umgehen zu können. Drei Viertel der Befragten (LP1, LP2, M2), die sich zu dieser Thematik geäußert haben, sagen hier, dass es ihrer Meinung nach äußerst relevant ist, die Bedürfnisse der Schüler/Schülerinnen als wichtig genug anzusehen und als solche auch anerkennen. M1 erwähnt zusätzlich noch den Faktor der Empathie, der für sie unabdingbar für eine gewaltfreie Kommunikationskultur ist. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die befragten Personen einig darüber sind, dass verbale Konflikte und die dahinterstehenden Bedürfnisse erkannt und benannt werden müssen, damit sie gelöst werden können. Neben dieser Vorgehensweise ist die Empathiekompetenz eine weitere konfliktlösende Technik, die im Rahmen der GFK zum Einsatz kommt, wenn es um Konfliktlösung an Schulen geht.

4.6 Konfliktarten an Schulen

Bei dieser Kategorie werden verbale Konflikte zwischen Schülern/Schülerinnen dargestellt, mit denen die Mediatorinnen während ihrer mediativen Praxisarbeit konfrontiert werden und welche sich in der jeweiligen Schule der Lehrerinnen unter den Jugendlichen abspielen. Zusätzlich kommt hier die Perspektive der befragten Peer-Mediatorin (PM) vor, mit deren Hilfe beziehungsweise Antworten ein interner und in diesem Fall betroffener Blickwinkel hinzugefügt wird.

4.6.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Es hat auch Konflikte bei Klassen untereinander gegeben. Beim Großteil waren es Wanderklassen, da ist es immer um die Ordnung gegangen, wie der Raum hinterlassen wurde. Es wurden wirklich Vereinbarungen dafür getroffen. Das waren so klassenübergreifende Konflikte. Oder dass sie mit den Lehrern nicht klarkommen, sich benachteiligt fühlen, dass sie einfach totale Probleme haben mit dem Lehrer. Ungerechtigkeit war ein großes Thema.“* (Z. 203-208)

LP2: *„Phu (3) also ich muss dazu sagen, dass die @meisten Fälle zwischen Schülern und Lehrern @ (.) da habe ich mediiert.“* (Z. 721-722)

M2: *„Es ging auch um Konflikte mit Lehrkräften, auch Mobbing im Sinne von die Lehrerin oder der Lehrer mobbt mich.“* (Z. 646-647)

PM: *„Wir haben noch einen Schüler-Lehrer-Konflikt gehabt. Einfach mit einem verbal sehr aggressiven Professor. Das war einfa- wir haben dann unsere Erfahrungen mit dem Professor weitergegeben.“ (Z. 1193-1195)*

Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen benennen hier beide Lehrpersonen, Mediatorin 2 und die Peer-Mediatorin als Arten von Konflikten, mit denen sie in ihrer schulischen beziehungsweise beruflichen Laufbahn konfrontiert sind beziehungsweise waren.

Schwarz (2014) reiht diese Schüler-/Schülerinnen-Lehrer-/Lehrerinnen-Konflikte in Paarkonflikte ein. Nach dem Autor sind Konflikte mit Zweierkonstellationen, die etwas Gemeinsames verbindet, unter dieser Konfliktart einzugrenzen. Das grundlegende Paar in der Gesellschaft stellt hier die Frau-Mann-Beziehung dar, jedoch gibt es auch anderer Paarbeziehungen, die im privaten, beruflichen oder schulischen Bereich nicht an Geschlechterdifferenzen gebunden sind, wie etwa die zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. Diese Konstellationen weisen nach Schwarz ähnliche Konfliktmuster auf wie die klassischen Paarbeziehungen, wie beispielsweise das Streben nach Individualität. (S. 131f) Die Interviewpartnerinnen, die Schüler-/Schülerinnen-Lehrer-/Lehrerinnen-Konflikte als Art von Auseinandersetzungen an Schulen erwähnten, sprechen diesen Konfliktarten hohes Aufkommen an den Bildungseinrichtungen zu und daher nehmen diese Konfliktkonstellationen hier einen beträchtlichen Anteil an. Diese vorliegende Magisterarbeit legt ihren Fokus jedoch auf Konflikte, soziale Ausgrenzung und Mobbingfälle unter Schülern/Schülerinnen. Aus diesem Grund werden Konflikte zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen für die weitere Befassung mit Konfliktarten ausgeklammert.

LP1: *„Was mir jetzt gerade noch einfällt, ganz oft sind Schüler gekommen, weil sie sich Sorgen gemacht haben um jemand anderen. Also eine Freundin Verdacht auf Bulimie, oder Essstörungen im Großen, ähm::: oder manchmal Selbstmordandrohungen oder solche Geschichten. Sie sind dann einzeln gekommen und dann haben wir die zweite Person mitgeholt, damit sie wieder reden können miteinander. Also hier war der Konflikt der intrapersonelle Konflikt für die eine Person, die da war, aber es ist dann um die andere Person gegangen.“ (Z. 219-225)*

M1: *„Ähm Identitätsproblem, wohin gehöre ich, also innere Konflikte. Aber dadurch auch mit Eltern dann. Also Identitätsthemen sind sehr oft (.) aber ähm::: sicher auch unterschiedliche Sozialisierung, dass einfach völlig andere Werte im Vordergrund stehen, die hier einfach anders sind“ (Z. 487-490)*

LP2: *„Wenn die Schüler wahrnehmen, dass ein Mädchen immer dünner wird und sie machen sich Sorgen und solche Dinge.“ (Z. 727-728)*

PM: *„Ich selbst bin eigentlich nie zu einem Lehrer gegangen, das hat damals meine beste Freundin gemacht“ (Z. 1089-1090)*

PM: „Da ist uns in den anonymen Briefkasten sozusagen ein anonymes Hilferuf eingeworfen worden, dass es einfach zwei Streitparteien gab in der Klasse (4) ja::: war einfach ein klassischer jugendlicher Streitfall (...). Es hat dann eine, die neutral eingestellt war, den Hilferuf abgegeben.“ (Z. 1181-1186)

PM: Die halt einfach sich vorher sehr wohl gefühlt hat in der Klasse und dann war eben der Streitfall und dann war auch die Freude weg in die Schule zu gehen, weil von in der Früh bis am Abend in jeder Pause gestritten wird. (Z. 1189-1191)

Die Befragten (Lehrperson 1, beide Mediatorinnen und die Peer-Mediatorin) benennen hier eine weitere Konfliktart, die sich als intrapersonaler beziehungsweise innerer Konflikt einteilen lässt.

Der intrapersonale Konflikt tritt dann auf, wenn sich eine Person in einer gewissen Situation befindet, in der sich bewusst zwei oder mehrere Verhaltensalternativen aufzeigen. Die Herausforderung für die Person liegt darin, sich für eine Option zu entscheiden. (Kanning, 1997: S. 63) In den Fällen der hier getätigten Aussagen der Interviewpartnerinnen sind die Handlungsalternativen entweder Meldungen zu einem bestimmten/einer bestimmten (betroffenen) Mitschüler/Mitschülerin zu tätigen, etwas zu einer Lehrperson zu sagen, sich an Eltern zu wenden, einen anonymen Hilfescrei abzugeben oder, wodurch der innerer Konflikt erst entsteht, nichts zu sagen.

Finckler (2017) nennt hier Gewissensbisse als Grundlage für diesen Konflikt innerhalb einer Person. Wenn Schüler/Schülerinnen in sich selbst widersprüchliche Bedürfnisse, Ziele oder Gefühle wahrnehmen, entstehen innere Spannungen für den Jugendlichen. Dadurch entsteht, wie oben beschrieben, der intrapersonale Konflikt, den die Person mit sich selbst austragen muss. Solche Erlebnisse führen zu Spannungen, die für die Schüler/Schülerinnen oftmals schwer lokalisierbar sind und erstmal nicht als innere Konflikte erkennbar sind. Jedoch sind innere Konflikte massive Eingriffe in das eigene Selbstwertgefühl und in die Ich-Identität von Schülern/Schülerinnen, die sogar zu psychischen Beeinträchtigungen führen können. (S. 202) Da hier die Befragten konkret von dieser Konfliktart sprechen, kann der innere Konflikt beziehungsweise der intrapersonale Konflikt hier als häufige Art genannt werden.

Jedoch kann laut Kanning (1997) diese Art der Konflikte nicht als klassische soziale Konflikte eingeordnet werden. (S. 63) Aus diesem Grund werden innere/interpersonale Konflikte hier zwar erwähnt, sind aber aufgrund der hier vorgestellten Thematik der sozialen/verbalen Konflikte unter Jugendlichen nicht weiter relevant.

LP1: „Ja, ausgegrenzt (.) Soziale Ausgrenzung. Sie hatten das Gefühl, sie stehen an der Seite.“ (Z. 218-219)

M1: „Also ja, das Mobbing ja, in dem Fall war es Mobbing. Einfach der eine, durch seine Sozialisierung durch langes Auslandsleben, also nicht nur hier in Österreich gelebt, in mehreren Ländern, völlig ähm (2) andere Umgangsformen hat, hatte. Und das kam halt nicht wirklich gut an bei den Schulkollegen (3), weil das ist schon sehr sehr starkes Dazugehören-Wollen in der Schulklasse.“ (Z. 495-499)

M2: „Ganz stark einfach Mobbing an Schulen generell, auch unter den Jugendlichen logischerweise (.), dann noch Ausgrenzung im Sinne von ich bin anders als die anderen und werde nicht akzeptiert.“ (Z. 947-949)

PM: „Ähm::: in der Unterstufe im Gymnasium Mobbing durch ein paar Mitschüler (.) ähm::: was mich relativ (.) ja belastet hat und mich an meine Grenzen gebracht hat.“ (Z. 1031-1032)

PM: „Und ja, der hat halt wirklich einfach derbere Bezeichnungen gehabt, hat sich Geschichten ausgedacht, die dann irgendwie in der ganzen Schule herum erzählt wurden.“ (Z. 1075-1077)

PM: „Ähm::: hat halt dann dazu geführt, dass ich mich wirklich immer mehr abgekapselt habe. Wirklich nur mehr mit zwei, drei Personen aus der Klasse gesprochen habe. Meine Noten sind in den Keller gesackt und wirklich einfach (2) ja::: (.) generell soziale Kontakte eingeschränkt habe, dann auch schon außerhalb der Schule, weil (.) man dann einfach immer im Kopf hat, wenn ich dann weg bin, dann schimpfen die über mich und so und sagen sicher das Gleiche, wie die in der Schule.“ (Z. 1094-1100)

Die hier getätigten Aussagen der Interviewpersonen beziehen sich auf soziale Ausgrenzung und Mobbing zwischen Schülern/Schülerinnen und fallen in die Konfliktart Gruppenkonflikt.

Schwarz (2014) spricht der Gruppe als wesentliches Kennzeichen die emotionale Partizipation zu. Darunter versteht der Autor, die Mitglieder der Gruppe auf eine mehr oder weniger gleichgestellte emotionale Ebene zu bringen. In Gruppenkonstellationen ist es jedoch oftmals der Fall, dass sich eine unausgesprochene Frage bezüglich Gemeinsamkeit, Loyalität und Zugehörigkeit stellt. Demnach stellt sich vor allem unter Schülern/Schülerinnen beziehungsweise in Klassen/Cliquen die Frage, wer gehört dazu und wer gehört nicht dazu. (S. 160f) Bei den Aussagen der Befragten geht es hier prinzipiell darum, wer nicht dazugehört und aus diesem Grund ausgegrenzt wird.

Diese soziale Ausgrenzung zeigt sich unter Jugendlichen oftmals als moralische Verurteilung, die bereits weiter oben erwähnt wurden. Diese Urteile werden Mitschülern/Mitschülerinnen unterstellt, indem ihnen vermittelt wird, dass sie unrecht haben beziehungsweise schlecht sind, in dem was sie tun oder sagen, da sie sich nicht gemäß den Wünschen der anderen Jugendlichen verhalten. Diese moralischen Verurteilungen zeigen sich anhand von Schuldzuweisungen und falschen Behauptungen, von verbalen Attacken und Beleidigungen gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Jugendliche werden vorverurteilt und in

Schubladen gesteckt und mit unfairen Diagnosen betitelt. (Rosenberg, 2009: S. 35) Bis auf LP2 haben alle Interviewteilnehmerinnen (LP1, M1, M2, PM) verbale Konflikte anhand von sozialen Ausgrenzungen und Mobbing Erfahrungen (entweder beobachtet oder selbst erlebt) erwähnt. Diese moralischen Urteile, so wie sie auch Rosenberg in seinem Werk beschreibt, sind neben den inneren Konflikten und den Schüler-/Schülerinnen-Lehrer-/Lehrerinnen eine weitere häufig anzutreffende Konfliktart an Schulen.

PM: „Ähm::: und meine Freundin ist deswegen zur Lehrerin gegangen, weil ich Selbstmordgedanken geäußert habe.“ (Z. 1106-1107)

Die Aussage der Peer-Mediatorin bezüglich der Folgen ihrer erlebten Ausgrenzungserfahrung wird hier noch unter der Kategorie der Konfliktarten erwähnt, da sich ihre Aussage auf Eigenerfahrung mit Gruppenkonflikten bezieht. Im Speziellen spricht die Befragte hier von Suizidgedanken als Folge von Mobbing und sozialer Ausgrenzung.

Bullying und Suicide, wie die beiden Begriffe im Englischen genannt werden, kommen in der Literatur oftmals unter dem Kofferwort Bullycide vor. Dieser Begriff bezeichnet den Umstand, dass eine Person/ein Schüler/eine Schülerin aufgrund von Bullying beziehungsweise Mobbing Selbstmord begeht. Kritisch hierbei anzumerken ist aus heutiger Sicht, dass das Wort einen direkten Zusammenhang zwischen sozialer Ausgrenzung und Suizid impliziert. Es kann durchaus vorkommen, dass Mobbing einen Beweggrund darstellt, dass Jugendliche Selbstmordgedanken entwickeln, Selbstmordversuche begehen oder sich tatsächlich das Leben nehmen, jedoch dürfen hier andere parallel vorhandene Risikofaktoren nicht außer Acht gelassen werden. Beweggründe für Selbstmord bei Schülern/Schülerinnen, was nach dem Unfalltod die zweithäufigste Todesursache bei Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren darstellt, kommen aus einer Verstrickung und einer Verstärkung von sich beeinflussenden gesellschaftsbedingten Einflüssen, die biologisch, psychisch, sozial und/oder familiär bedingt sein können. Hier gilt abschließend festzuhalten, sei es ob Mobbing Erfahrungen zu Selbstmordgedanken oder Suizid führt, stellt diese Art der sozialen Ausgrenzung und Attacken eine ernsthafte Problematik mit gravierenden Folgen für die betroffenen Schülern/Schülerinnen dar. Aus diesem Grund müssen aktiv Schritte eingeleitet werden, um den Jugendlichen zu helfen, jedoch muss hier festgehalten werden, dass Mobbing-Prävention nicht als Suizid-Prävention angesehen werden kann. (Wachs et al. 2016: S. 77ff) Als betroffene Interviewpartnerin hat die Peer-Mediatorin aufgrund ihrer Eigenerfahrung mit suizidalen Gedanken ihre Situation geschildert und daher kann diese, in dem Fall schwerwiegende psychische Folge, als Beispiel für Mobbing im Rahmen der Konfliktarten Gruppenkonflikt und innerer Konflikt gesehen werden.

4.6.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Die Kategorie der Konfliktarten ist die erste, bei der die Aussagen der Peer-Mediatorin vorkommen. Die konkreten Arten von Konflikten, die von den befragten Interviewpersonen genannt wurden, sind erstens Schüler-/Schülerinnen-Lehrer-/Lehrerinnen-Konflikte. Vier von fünf Befragten (LP1, LP2, M2 und PM) nannten diese Konfliktsituationen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen eine Art der Auseinandersetzung, mit denen sei während ihrer Schul- oder Mediationstätigkeit konfrontiert sind oder waren. Der Fokus dieser Magisterarbeit liegt jedoch bei Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen, deshalb werden die oben erwähnten Auseinandersetzungen zwischen Lehrkräften und Jugendlichen keiner weiteren Behandlung bei dieser Thematik unterzogen. Des Weiteren nennen ebenfalls vier von fünf Interviewpartnerinnen (LP1, M1, LP2 und PM) innere Konflikte als häufige Form von auftretenden Problemen. Da jedoch diese intrapersonalen Konflikte keine sozialen Konflikte im engeren Sinne sind, weil sie keine Interaktion mit anderen Individuen darstellen, wird dieser Konfliktart keine weitere Relevanz in dieser Magisterarbeit zugesprochen. Mobbing und soziale Ausgrenzung sprechen erneut vier der Befragten an (LP1, M1, M2, PM), was neben den Schüler-/Schülerinnen-Lehrer-/Lehrerinnen-Konflikten die gleich oft getätigte Schilderung in Bezug auf Konfliktarten an Schulen darstellt. Als Folge von sozialer Ausgrenzung nennt die Peer-Mediatorin als betroffene Person Suizidgedanken als Folge von Mobbing und kann daher unter dieser Kategorie angesiedelt werden. Wie hier zu sehen ist, sind Konflikte zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen und Mobbingfälle beziehungsweise soziale Ausgrenzung unter Schülern/Schülerinnen die am häufigsten genannten Konfliktarten.

4.7 Ablauf Schülermediation/Schülerinnenmediation

Die siebte Kategorie bildet sich aus der Frage beziehungsweise aus den gegebenen Antworten der Interviewteilnehmerinnen heraus, wie sich Mediationsverfahren von/mit Schülern/Schülerinnen bilden beziehungsweise wie diese Verfahren praktisch ablaufen und welche Rahmenbedingungen oder Regeln zum Einsatz kommen.

4.7.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: „Durch das, dass ich einfach schon Ansprechperson und Betreuungslehrerin war und die Schüler Vertrauen aufgebaut haben, kamen die danach auch zu mir.“ (Z. 170-171)

M2: „Bei uns war es so, dass hauptsächlich die Lehrkräfte uns die Schüler geschickt haben. Also wir waren so eine Entlastung für die Lehrkräfte @(.).@. Wenn es irgendwo einen Konflikt gegeben hat, hat es geheißen, ihr geht jetzt in die Mediation. Und dann sind die gekommen. Natürlich ist es dann die Herausforderung, die Freiwilligkeit hier abzuklopfen, weil wenn die mal geschickt worden sind, kommen die teilweise auch ja, ich verschränke jetzt meine Arme und schaue böse. Ähm (.) das geht aber gut. Also in dem Moment, wo ihnen klar wird, wir sind an der Schule nicht angestellt, wir sind keine Lehrkräfte, wir sind komplett verschwiegen, alles, was da jetzt gesagt wird, darf keine Lehrerin, kein Lehrer jemals erfahren, keine Eltern erfahren.“ (Z. 917-926)

Lehrperson 1 und Mediatorin 2 sprechen hier beide darüber, dass es bei Mediationen mit Jugendlichen darum geht, dass die Schüler/Schülerinnen eine Bezugsperson benötigen, die mit ihnen über ihre Probleme/Konflikte spricht.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten beziehungsweise später in die Schule ist das Kind/der Jugendliche über einen längeren Zeitraum von seiner Familie getrennt. Im Schulalltag wird der Jugendliche danach ständig mit neuen Situationen konfrontiert, denen sich der Schüler/die Schülerin stellen muss. Die sozial-emotionalen Kompetenzen, die durch die Eltern-Kind-Beziehung erworben wurden, werden nun im Kontakt zu den Lehrpersonen und zu Mitschülern/Mitschülerinnen weiterentwickelt und verändert. Dadurch werden Pädagogen/Pädagoginnen wichtige Bezugsperson für Kinder und Jugendliche, denn neben ihrer (lehrenden) Vorbildfunktion übernehmen die Lehrkräfte einen Teil der Erziehung und begleiten so die Schüler/Schülerinnen in ihrer jeweiligen Entwicklung. (Marx, 2016: S. 120) Sowohl interne Lehrpersonen (wie LP1 beschreibt) als auch Personen beziehungsweise Mediatoren/Mediatorinnen von außen (wie M2 hier beschreibt) können gleichzeitig wichtige Bezugspersonen für Jugendliche darstellen, da diese, wie beschrieben, eine emotionale und verbale Anlaufstelle abseits ihrer Eltern im schulischen Alltag für ihre Probleme benötigen.

LP1: „Mit der Zeit gab es dann aber auch Klassenmedationen, mit Klassenlehrern, mit mehreren Schülern, mit Eltern. Wobei es hat sich im Laufe der Jahre auch etwas verändert, wo dann mein großes Ziel war, die Schüler zu unterstützen, dass sie in der Sprache im Sinne von der GFK selbst mit dem Lehrer sprechen können. Das Ziel war also dann, die Schüler dahingehend zu unterstützen, dass sie die Sprache der gewaltfreien Kommunikation anwenden können, um mit dem Lehrer selbst reden zu können. Wenn es halt noch nicht zu hoch eskaliert ist.“ (177-183)

Damit die Schüler/Schülerinnen selbst Konflikte lösen beziehungsweise unter sich/unter den Klassen Mediationen möglich sind, spricht Lehrperson 1 hier darüber, dass die gewaltfreie Kommunikation hilfreich ist, diese Konfliktlösungstechnik direkt anwenden zu können.

Wie auch oben bereits erwähnt, besitzen Schüler/Schülerinnen soziales Potenzial, um einfühlsam miteinander umzugehen. Diese Ressourcen müssen in der Praxis unterstützt und trainiert werden, damit die entsprechend einfühlsame Sprache unter den Jugendlichen und/oder zwischen ihnen und den Lehrpersonen eingesetzt werden kann. (Orth; Fritz: 2013: S. 15) LP1 spricht hier vom Rahmen der gewaltfreien Kommunikation, der den Jugendlichen nähergebracht werden muss, damit Mediationen umsetzbar sind, seien es Verfahren unter Schülern/Schülerinnen, mit Lehrpersonen oder zwischen ganzen Klassen.

M1: *„Sonst versuche ich definitiv, gerade bei den Jugendlichen, ihnen begreiflich zu machen, wo die jeweils stehen, auch mit ihrer persönlichen Geschichte (3). Und einfach die unterschiedlichen Positionen aufzeigen. Ähm:: man braucht bestimmte Techniken, man muss dem anderen zuhören können, ihn ausreden lassen.“ (Z. 460-463)*

LP2: *„Dann macht man einen Termin aus, dann gibt es ein Erstgespräch darüber, wie schaut der Konflikt überhaupt aus äh, ist nur eine Partei da, äh (.) wie gehen wir vor.“ (Z. 670-671)*

LP2: *„Für mich ist es ein Erfolg, wenn sich Schülerinnen schon damit auseinandersetzen, äh wenn sie ihren Anteil betrachten, wenn sie möglicherweise Empathie bekommen vom anderen, dass es auch anders gesehen werden kann.“ (Z. 684-687)*

M2: *„Das heißt, wir hatten keine vorgegebene Struktur für die Aufarbeitung des Konflikts mit den Jugendlichen, sondern wir sind mit unserem Wissen und unserer Erfahrung da hineingegangen und haben mit Fragen mal erarbeitet, worum es geht. Den Jugendlichen wird zuerst natürlich erklärt, was Mediation ist, es wird das Ziel der Mediation erklärt, es wird, ganz wichtig, die Verschwiegenheit angesprochen.“ (Z. 890-895)*

PM: *„Ja ähm::: (.) und vor allem eben, dass der Mediator dafür verantwortlich ist, dass es eben wirklich eine neutrale Szene bleibt, (2) dass man nicht auf einmal anfängt zu schimpfen, an die Regeln erinnert, dass alle ruhig gehalten werden. Und ja::: gewisse Empathie braucht man alleine deswegen, weil wer keine Empathie hat, der hat ja dann auch nicht den Wunsch, anderen bei der Problemlösung zu helfen.“ (Z. 1173-1177)*

Die befragten Personen sprechen hier einerseits von den einzuhaltenden Regeln beziehungsweise von den Techniken und dem Ablauf einer Mediation und andererseits von Empathie, die ebenfalls relevant für ein funktionierendes Mediationsverfahren ist.

Mediatorin 1 und die Peer-Mediatorin sprechen im Rahmen der Mediationstechniken und -regeln die Empathiefähigkeit an, von der auch Rosenberg (2009) ausführlich spricht. So wie es in der gewaltfreien Kommunikation der Fall ist, kommt auch in der Mediation Empathie zum Tragen, indem der Fokus darauf gelegt wird, welche Bedürfnisse, Beobachtungen, Gefühle und Bitten die Schüler/Schülerinnen ausdrücken. Alles, was sich in den Schülern/Schülerinnen abspielt, wird komplett zum Ausdruck gebracht und im Anschluss wird sich einfühlsam um Lösungen ihrer Konflikte gekümmert. (125) Das

Empathieempfinden dient hier als wichtiges Werkzeug, damit gefühlvoll auf die Jugendlichen eingegangen werden kann, um so während einer Mediation ihre Bedürfnisse zu erkennen, anzusprechen und zu befriedigen. Empathie dient hier im Rahmen von Mediationsgesprächen als Technik, um den friedlichen Ablauf des vermittelnden Verfahrens zu begünstigen.

Der Ablauf, so wie ihn Canori-Stähelin und Schwendener (2006) beschreiben, zieht sich von der Vorphase, bei der die Konfliktparteien zur Mediation gewonnen werden, über die eigentliche Mediationsphase, in der das Gespräch formiert und Gesprächsregeln (die Parteien ausreden lassen, aktiv zuhören, keine Beleidigungen verwenden) zur Einhaltung aufgezeigt werden bis zur dritten Phase, in der die gewonnene Übereinkunft umgesetzt wird. (S. 48f) Damit eine tatsächliche Lösung für den Konflikt gefunden werden kann, ist es von hoher Wichtigkeit, dass sich die beteiligten Parteien an gewisse Techniken während des Mediationsgesprächs halten, so wie es auch die hier befragten Personen erwähnen. Im neutral gehaltenen Vermittlungsverfahren wird demnach darauf geachtet, dass den Konfliktaustragenden bewusst ist, worum es in diesem Gespräch geht und welche sprachlichen Regeln gelten.

LP1: *„Wo man eben ausmacht, ob die eine kommt oder ob beide kommen. Ob es genügt, wenn man das am Gang mal anspricht oder ob wir uns einfach einen Termin vereinbaren.“ (Z. 195-197)*

PM: *„Also eben nach den Mediationen gab es noch ein Zusammensetzen, wo die Professorinnen wissen wollten, wie es für uns war und ähm (.) was wir für uns gelernt haben aus dem Streitfall für uns persönlich geholt.“ (1256-1258)*

Was nach dem eigentlichen Mediationsgespräch passiert, darüber sprechen Lehrperson 1 und die Peer-Mediatorin. Wie schon oben erwähnt, findet nach der Mediation die dritte Phase statt, die LP1 und PM hier explizit erwähnen

Um die Umsetzung der getroffenen Übereinkunft während der Mediation zu überprüfen, gibt es ein Feedback-Gespräch nach einer gewissen Zeit zwischen den Konfliktparteien und dem Mediator/der Mediatorin. Wenn erneut Probleme aufgetreten sind, kann sich aus dem Nachfolgetreffen ein erneuter Mediationstermin entwickeln, wenn die Versprechen und Vereinbarungen von allen eingehalten wurden, kann die durchgeführte Mediation als erfolgreich angesehen werden. (Besemer, 2005: S. 83) Dieses Feedback-Gespräch dient hier, wie es LP1 anspricht einerseits den Schülern/Schülerinnen, um abzuklären, ob nach der Mediation alles so verlaufen ist, wie es vereinbart wurde. Andererseits kann das Feedback-Gespräch auch den Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen eine Hilfe sein, um über die durchgeführte Vermittlung gemeinsam mit den Lehrkräften beziehungsweise Ausbildnern/Ausbildnerinnen zu reflektieren.

4.7.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Zum Ablauf einer Mediation mit Schülern/Schülerinnen, der darin enthaltenen Regeln und Techniken und dem Zusammenfinden von Jugendlichen und den Ansprechpersonen erzählen hier alle befragten Personen. LP1 und M2 sind sich darüber einig, dass es für Jugendliche von hoher Relevanz ist, eine Bezugsperson in Pädagogen/Pädagoginnen beziehungsweise Lehrern/Lehrerinnen von der jeweiligen Schule und in den Mediatoren/Mediatorinnen von außen zu sehen. Weiters spricht LP1 noch den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation an, der hier als Technik für die Mediation Anwendung findet. Vier der fünf Interviewten sprechen im generellen über den Ablauf, der für eine Mediation mit Schülern/Schülerinnen infrage kommt, wie beispielsweise dem Erstgespräch, der Erarbeitung von Konflikten und den entsprechenden Regeln für das Mediationsgespräch, wie aktives Zuhören oder die anderen Parteien ausreden lassen. In diesem Bereich wurde Empathie ebenfalls als Technik genannt, um hinter Bedürfnisse der Jugendlichen zu blicken, um dabei friedvoll Konflikte zu lösen. Zum Ablauf eines Mediationsgesprächs sind hier die Aussagen von LP1 und PM noch festzuhalten, die explizit von der dritten Phase des Vermittlungsverfahrens sprechen, dem Feedback-Gespräch. Für alle Befragten sind die Einhaltung und das Bewusstmachen der Regeln, der Techniken und des Ablaufs von Schülermediationen/Schülerinnenmediationen äußerst wichtig.

4.8 Sprachliche Bausteine/Formulierungen

Hierbei handelt es sich um die Kategorie der jeweiligen sprachlichen Bausteine und anzuwendenden Formulierungen, die bei einer Konfliktlösung beziehungsweise bei einem Mediationsgespräch von den Lehrpersonen, den Mediatorinnen und den Peers mit den Schülern/Schülerinnen verwendet werden, um Problemsituationen zu lösen.

4.8.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Wichtig ist, auf die Sprachebene der Schüler herunterzugehen. Also, dass du sie wirklich abholst, da, wo sie sind. Da kann ich genauso sagen, was ist da so cool daran, was ist da so geil daran. Also wirklich, dass sie die Sprache verstehen, auf die Ebene herunterkommen.“* (Z. 233-236)

M1: *„Ich glaube, das ist auch ganz wichtig, dass man sich da irgendwie einklinkt auf diese Ausdrucksweise. Also die Anpassung an Sprachstile oder Kommunikationsstile ist wichtig.“* (Z. 539-541)

LP2: „Ich sage zu ihnen, dass ganz wichtig ist, dass ich erstens nicht mit ihnen in der Hochsprache rede, sondern wir es für mich dann einfach natürlich ist. Zweitens versuche ich eben das genau so zu tun.“ (Z. 742-744)

M2: „Wichtig ist, wenn wir die Sprache ansprechen, dass man einfach, das ist ein berühmtes Psycho-Wort, die Jugendlichen dort abholen, wo sie stehen. Das heißt einfach, es ist sprachlich überall anders. Es nützt also nichts, wenn ich mit Zwölfjährigen an einer Hauptschule hochintellektuelle Worte verwende mit möglichst vielen Fremdwörtern. Das werden die mir nicht gut verzeihen glaube ich. Dann bin ich keine von ihnen und dann bin ich keine, der sie was erzählen. Also das wichtige ist, ja, dass sie mich auf Augenhöhe wahrnehmen können, dass sie merken, dass ich sie respektiere.“ (Z. 968-975)

Beide Lehrpersonen und beide Mediatorinnen sprechen in Bezug auf sprachlichen Umgang mit Schülern/Schülerinnen die sprachliche Anpassung an und erwähnen explizit, dass es von Vorteil ist, mit den Jugendlichen auf Augenhöhe zu kommunizieren.

Für die klärende Mediation ist vor allem die Kooperationsfähigkeit der Jugendlichen eine wesentliche Voraussetzung. Die Kooperation hängt hier eng mit der verwendeten Sprache zusammen. Solche vermittelnden Gespräche können nur dann zur Bedürfnisbefriedigung, zum Interessensausgleich beziehungsweise zur erwünschten Lösung führen, wenn den beteiligten Schüler/Schülerinnen sprachlich auf Augenhöhe begegnet wird. (Rosner; Winheller, 2012: S. 24) Die sogenannte sprachliche Augenhöhe dient der Anerkennung der Jugendlichen, wie M2 hier feststellt.

Der gleichberechtigte Anspruch, den die gemeinsame Augenhöhe herstellt, kann jedoch schnell an seine persönlichen, gesellschaftlichen, beruflichen oder statusorientierten Grenzen treffen. Ein Ungleichgewicht kann neben vorhandenen Hierarchien auch durch Unterschied im Sprach- und Ausdrucksvermögen, dem Geschlecht und dem Alter oder dem Bildungsniveau hervortreten. Speziell in Bezug auf Mediatoren/Mediatorinnen besteht ein solches Hierarchiegefälle jedoch nicht, da hier das Prinzip der Transparenz gilt. Bei Mediationsgesprächen mit den Jugendlichen soll deutlich gemacht werden, in welchen Bereichen mit den Schülern/Schülerinnen auf Augenhöhe verhandelt wird und gemeinsam mit ihnen Ideen geplant und entwickelt werden. (Lindemann et al. 2018: S. 26) Diese sprachliche Anpassung wird hier von vier von fünf Interviewten, nämlich von den Lehrpersonen und den Mediatorinnen als essenzielle Arbeitspraxis erwähnt, damit den Schülern/Schülerinnen respektvoll auf einer gemeinsamen Ebene entgegengekommen werden kann.

LP1: „Und natürlich äh::: die Emotionen benennen und die Bedürfnisse benennen.“ (Z. 238-239)

M1: *„Naja, also schon was bei Jugendlichen oft vorkommt, ist das die Anderen sind schlecht, also diese Vorwurfsvolle und sehr Emotionale und Beschuldigende vielleicht. Ähm das man da lernt, über seine Bedürfnisse zu sprechen. Also das ist mal Nummer eins, die Bedürfnissprache.“* (Z. 516-519)

Was weiter oben bereits zu lesen ist, sprechen Lehrperson 1 und Mediatorin 1 hier nochmal die klare Bedürfnisanalyse in Bezug auf den sprachlichen Umgang mit Jugendlichen an.

Erkennen und Akzeptieren der Bedürfnisse hinter den Gefühlen sind zentral für deren Befriedigung. Je direkter die Schüler/Schülerinnen ihre Gefühle mit den jeweiligen Bedürfnissen in Verbindung bringen, desto leichter fällt es anderen, einfühlsam auf diese einzugehen und darauf entsprechend zu reagieren. (Rosenberg, 2009: S. 81) Die Bedürfnisbenennung, von der LP1 und M1 hier sprechen, ist wichtig, um mithilfe dieser sprachlichen Anwendung gezielt die dahintersteckenden Gefühle und Probleme aufzudecken, damit gezielt mit ihnen gearbeitet werden kann.

LP1: *„Man vereinbart sich, dass keine verletzende Sprache verwendet wird. Aber das habe ich auch bemerkt, dass die Schüler ein anderes Level haben. Wenn die sagen, bist deppert, bist ein Trottel, das ist kein schlimmer Umgang für sie. Du hast als Mediator die Funktion, das wahrzunehmen, was das mit dem macht. Und das sieht man auch. Und dann kann man sagen, hey, das Wort verletzt. Wo der andere auch glaubt, nein das macht ja gar nichts mit dem.“* (Z. 245-251)

Lehrperson 1 spricht hier darüber, dass mit den Jugendlichen eine urteilsfreie, nicht verletzende Sprache vereinbart wird, damit das Mediationsgespräch respektvoll geführt werden kann.

Wie Canori-Stähelin und Schwendener (2006) diesbezüglich sagen, ist es wichtig, dass das Gespräch in einem ruhigen und geschützten Rahmen stattfindet, damit sich alle Beteiligten wohlfühlen und Kooperation möglich ist. Um hier Beleidigungen und Verletzungen in der Sprache zu vermeiden, muss darauf geachtet werden, alle konfliktaustragenden Schüler/Schülerinnen ausreden zu lassen und ihnen gleichzeitig aktiv zuzuhören. (S. 48f) Wie LP1 hier anmerkt, ist das Festlegen von sprachlichen Regeln wichtig, damit alle Beteiligten wissen, was während der Mediation in Ordnung ist und was verletzend auf andere Jugendliche wirken kann.

M1: *„Nicht über die anderen sprechen, sondern über sich, auch diese Seins-Zuschreibungen weglassen.“* (Z. 521-522)

LP2: *„Drittens ist, dass ich sie ermuntere, ob es jetzt aktives Zuhören oder Ich-Botschaften sind, dass sie ihre eigenen Formulierungen finden.“* (Z. 745-746)

M2: „Also wenn es jetzt darum geht, den Jugendlichen etwas zu erklären, dann dorthin führen, wir haben schon über Reflexion gesprochen, dass sie in der Ich-Sprache sprechen, dass sie also lernen, sich auszudrücken.“ (Z. 962-964)

PM: „Es war halt klar, dass man von Anfang an Regeln klarstellen soll, dass man sich nicht beschimpft. Also (.) Schimpfwörter meiden, dass man ähm::: (2) die Situation aus der Ich-Perspektive erzählt oder eben die eigenen Wahrnehmungen und nicht Formulierungen wie DU MACHST DAS, sondern ich empfinde, dass du oder es kommt bei mir so an, als ob.“ (Z. 1159-1164)

PM: „Ähm (3) wir auf jeden Fall neutral bleiben, auch versuchen, wenn diese Parteien diese Ich-Botschaften nicht einhalten oder::: (.) die zweite Partei halt einfach wieder auf Streit aus ist und sich angegriffen fühlen möchte, dass man dann sozusagen als Vermittler eingreift °so verstehe ich das richtig°, dass du das so und so meinst.“ (Z. 1242-1245)

Beide Mediatorinnen, Lehrperson 2 und die Peer-Mediatorin nennen hier noch einen weiteren wichtigen Punkt im sprachlichen Umgang bei mediativen Konfliktlösungsgesprächen, nämlich das Anwenden von Ich-Botschaften, wie es weiter oben bereits des Öfteren in ähnlichen Kontexten erwähnt wurde.

Ich-Botschaften haben in diesem Zusammenhang mehrere sprachliche Eigenschaften, die zum Lösen von Konflikten in Mediationsgesprächen Anwendung finden. Dabei bestehen diese Botschaften aus drei Teilen, dem eigenen Erleben, bei dem die persönliche Erfahrung beschrieben wird, dem Aufzeigen von Auswirkungen eines speziellen Verhaltens und dessen Konsequenzen. Des Weiteren helfen Ich-Botschaften, das Verhalten von den konfliktbeteiligten Schülern/Schülerinnen einfühlsam zu korrigieren und ermöglichen dabei, die Kommunikation angenehm und entspannt verlaufen zu lassen. Wovon die Befragten hier ebenfalls noch sprechen, ist die Funktion, dass Ich-Botschaften respektvolle Sprache fördern und gleichzeitig den Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen ermöglichen zu bitten, statt zu befehlen. (Rogall et al. 2005: S. 61) Wie schon weiter oben erwähnt, kommen auch hier Ich-Botschaften zum Einsatz, wenn es um sprachliche Bausteine und Formulierungen bei Mediationsgesprächen mit Schülern/Schülerinnen geht. Darüber sind sich, wie hier beschrieben, vier von fünf Befragte (M1, LP2, M2, PM) einig und daher kann diesen Botschaften in der oben beschriebenen Kategorie hohe Relevanz zugesprochen werden.

4.8.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Alle Interviewteilnehmerinnen haben zu dieser Kategorie Aussagen getroffen. Was die sprachlichen Formulierungen und Bausteine bei Konfliktlösungen mit Jugendlichen angeht, sind sich vier von fünf Befragten (LP1, M1, LP2 und M2) einig darüber, dass es in erster

Linie hilfreich ist, wenn den Schülern/Schülerinnen auf Augenhöhe begegnet und eine sprachliche Anpassung vorgenommen wird. So fühlen sich die Jugendlichen respektiert und sind kompatibel, damit sich das Gespräch zur Konfliktlösung hinbewegt. Lehrperson 1 und Mediatorin 1 betonen dabei explizit die Bedürfnisanalyse beziehungsweise das An- und Erkennen von Gefühlen und Bedürfnissen. Dass zusätzlich keine verletzende Sprache unter den Schülern/Schülerinnen verwendet wird, darauf legt LP1 zusätzlich ihren Fokus. Neben der sprachlichen Anpassungsebene sind Ich-Botschaften gleich zentral für vier der fünf Befragten (M1, LP2, M2, PM). Somit kann diese Kategorie unter dem Resümee zusammengefasst werden, dass einerseits die sprachliche Augenhöhe und andererseits die formulierten Ich-Botschaften zentrale und verbale Bausteine in Mediationsverfahren mit Schülern/Schülerinnen darstellen.

4.9 Peer-Mediationsausbildung und ihre Vorteile

Die neunte Kategorie befasst sich mit dem Ablauf einer Peer-Mediationsausbildung. Die Aussagen der Interviewpersonen dienen hier als Beispiele für die Ausbildungen an den jeweiligen Bildungseinrichtungen und zeigen einerseits die praktische Umsetzung der Peer-Mediationsbildung auf und andererseits die positiven Nebenerscheinungen dieser Peer-Tätigkeit während der Schulzeit.

4.9.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Das heißt, wir sind in ein Seminarhaus gefahren (.) für ein bis zwei Tage und dann hatten wir Einzeltermine an der Schule mit vier Einheiten geblockt immer. Äh::: (3) der erste Teil war einfach immer dieses Bewusst-Machen, wie gehe ich selbst mit einem Konflikt um, was ist mein Konfliktverhalten. Dann diese Phasen der Mediation natürlich nähergebracht und::: ganz viel praktische Erfahrung. Also vom Setting angefangen geübt, geübt, geübt. Die einzelnen Phasen geübt, wieder zurückkommen, wieder reflektiert, was war da los, wie ist es euch gegangen dabei. Einen ganzen Block von Tools geübt, trainiert. Fragetechniken geübt, aktives Zuhören geübt, Ich-Botschaften geübt, also wirklich auch gewaltfreie Kommunikation geübt. Wir hatten dann später in der Ausbildung Konfliktmanagement und da haben wir dann gezielt GFK gemacht“ (Z. 264-274)*

LP2: *„Es ist so, dass ich immer fortgeschrittene Peers habe. Das sind die, die arbeiten und Kennenlernshops mit Schülerinnen machen, so in diese Richtung. Und bei uns äh (.) ist es sowieso, dass jeder Schüler, jede Schülerin ein Jahr Konfliktmanagement hat und im Vorfeld eben zwei Einheiten Persönlichkeitsbildung.“ (Z. 764-767)*

Beide Lehrpersonen sprechen hier von der Praxiserfahrung und dem expliziten Unterricht der Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen, die sie während ihrer Ausbildung erhalten.

Die Peers werden darin von ihren Lehrpersonen, die Mediatoren/Mediatorinnen sind oder von externen Mediationsbeauftragten ausgebildet, ihre Mitschüler/Mitschülerinnen durch den Peer-Prozess zu begleiten. Dabei sprechen die Peers die Sprache ihrer mehr oder weniger gleichaltrigen Schulkollegen/Schulkolleginnen, dadurch können sie ihre Probleme beziehungsweise Konflikte besser nachvollziehen und werden von ihren Mitschülern/Mitschülerinnen leichter als neutrale Person anerkannt, als beispielsweise eine erwachsene Person. (Faller, 1998: S. 58) Durch die Praxiserfahrung und die Persönlichkeitsbildung können die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen direkt auf die Konflikte ihrer Mitschüler/Mitschülerinnen eingehen und Konfliktmanagement auf ihrer Ebene betreiben, so wie es auch LP1 und LP2 hier aufzeigen. LP1 erwähnt hier weitere praktische GFK-Tools, die den auszubildenden Peers nähergebracht werden, wie beispielsweise das aktive Zuhören und der Einsatz von Ich-Botschaften.

M2: *„Die anderen Jugendlichen sind ja oft Role-Models. Ich muss nicht unbedingt ein Role-Model sein, ich kann die komische Alte sein @(.)@. Also da braucht es dann eher einen Vertrauensfaktor. Aber die Siebent-Klässler, hallo, ich meine, das sind die Coolen, dann kommt vielleicht noch der Schulsprecher selbst, na bist du narrisch. Also da ist ja gleich ein wow, der redet mit mir, da ist ganz::: viel Respekt und Wertschätzung im Normalfall.“ (Z. 998-1004)*

Den Vorteil der Vorbildfunktion von Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen spricht Mediatorin 2 an und erwähnt den Vertrauensfaktor, der hier eine große Rolle für die Jugendlichen spielt.

Grüner (2004) bestätigt diese Tatsache, indem er behauptet, dass die Peers eine eigenständige sozialkompetente Gruppierung an der jeweiligen Schule bilden und besitzen daher großen Vorbildcharakter für ihre Mitschüler/Mitschülerinnen, da diese positive von ihnen beeinflusst werden. (S 256) Dieser Vorteil der Peer-Mediationstätigkeit wird hier von M2 genannt und sie sagt zudem noch, dass Peers in manchen Fällen größere Role-Models für Schüler/Schülerinnen sein können, als Lehrpersonen, da die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen, wie oben bereits beschrieben, die Probleme anderer Jugendlicher oftmals besser auf der gleichen Ebene nachvollziehen können und dadurch gelten sie als Bezugsperson.

4.9.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Beide Lehrpersonen sprechen hier von der nötigen und positiven Praxiserfahrung der Peers, die sie im Laufe ihrer Ausbildung erhalten. Mithilfe dieser Konfliktmanagement-Einheiten ist es ihnen möglich, zwischen den konfliktaustragenden Jugendlichen an der Schule zu vermitteln. LP1 und LP2 kreuzen sich hier mit ihren Aussagen bezüglich der praxisnahen Ausbildung mit entsprechenden GFK-Anwendungen und somit ist dieser Teil der hier bedeutendste. Zusätzlich spricht Mediatorin 2 den ausgebildeten Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen Vorbildcharakter zu, indem sie sagt, dass Respekt und Wertschätzung eine große Rolle spielen. Somit kann dieser Kategorie die Wichtigkeit der praktischen Erfahrung während der Peer-Ausbildung zugesprochen werden und die daraus resultierende Vorbildfunktion für andere Schüler/Schülerinnen.

4.10 Voraussetzungen für Peer-Mediation

Diese Kategorie behandelt die Peer-Mediationstätigkeit von Schülern/Schülerinnen und fokussiert sich dabei auf die Aussagen der beiden befragten Lehrpersonen in Bezug auf die Voraussetzungen, die die Jugendlichen mitbringen müssen, um eine Peer-Mediationsausbildung an ihrer jeweiligen Schule zu absolvieren.

4.10.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Wir haben uns dann entschieden, wer sich meldet, den nehmen wir mit (.). Also wirklich jeden, wo zum Beispiel der Klassenlehrer auch gesagt hat, nein der ist nicht geeignet. Meistens waren es dann @die Geeigneteren@. Weil das ist dann die Seite, die hervorkommt, diese sensible, diese einfühlsame, diese Seite, wenn jemand nach außen hin sehr randaliert und ähm (3) in den Schulalltag oft nicht hineinpasst oder hineinfindet.“ (Z. 281-286)*

LP2: *„Ich stehe auf dem Standpunkt ähm (2), ich nehme jeden, der will.“ (Z. 771-772)*

Lehrperson 1 und Lehrperson 2 sprechen hier von der Voraussetzung, wieso Schüler/Schülerinnen zu Peers ausgebildet werden. Da beide Lehrkräfte an ihren Schulen kein Auswahlverfahren verwenden, reicht lediglich die Eigenmotivation der Freiwilligen dafür aus. Neben der Freiwilligkeit gib es in der Literatur jedoch noch weitere Voraussetzungen, wer warum für eine Peer-Mediationstätigkeit in Frage kommt.

Wie Simsa (2000) anmerkt, kommt es ebenfalls vor, dass Schüler/Schülerinnen bestimmter Jahrgänge selbst die jeweiligen Peers auswählen und diese werden durch schulinterne oder schulexterne Personen in Methoden der Mediation ausgebildet. Teilweise werden die Peers von ihren Schulkollegen/Schulkolleginnen auserwählt, teilweise werden besonders geeignete Schüler/Schülerinnen mit hoher Sozialkompetenz ausgesucht. In Schulen, in denen pro Klasse mindestens zwei Jugendliche zu Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen ausgebildet werden, wird diese Konfliktlösungsmöglichkeit auch gleichzeitig an der jeweiligen Schule für die Jugendlichen angeboten. (S. 58) Neben der Eigenmotivation der jeweiligen Jugendlichen, die auch LP1 und LP2 erwähnen, sprechen noch weitere Faktoren für die Auswahl der Schüler/Schülerinnen, die für deine Peer-Mediationsausbildung in Frage kommen. Die beiden Aussagen der Lehrpersonen dienen hier also lediglich als Beispiele für ihre jeweiligen Bildungseinrichtungen, an denen sie tätig sind.

4.10.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

In Bezug auf die Voraussetzungen, die mitgebracht werden müssen, damit Jugendliche die Peer-Mediationsausbildung absolvieren, sind lediglich die Aussagen der beiden Lehrpersonen relevant, da nur die beiden für die Befassung mit dieser Kategorie Antworten liefern. LP1 und LP2 sprechen beide von der Eigenmotivation der Schüler/Schülerinnen, die in ihren Fällen die einzige Voraussetzung für die Ausbildung an ihren Schulen darstellen. Dadurch kann gesagt werden, dass nach den Lehrpersonen-Aussagen die Jugendlichen selbst genügend Motivation für die Peer-Ausbildung mitbringen (müssen), um diese auch zu absolvieren.

4.11 Peer-Mediation und die Auswirkungen auf das eigene Leben

Die letzte Kategorie beschreibt neben den oben erwähnten Vorteilen die zusätzlichen Pluspunkte für die jeweiligen Jugendlichen und ihr späteres Leben, die während ihrer Schulzeit Peer-Mediationstätigkeit absolvieren.

4.11.1 Zitate und literaturbasierte Deskription

LP1: *„Also es- von den- (.) den ganzen Rückmeldungen, von den Reflexionen, der Großteil war wirklich, dass sie einfach selbst in ihrer eigenen Persönlichkeit so viel profitiert haben.“* (Z. 290-292)

M1: „Ich glaube, dass das ein sehr sehr großes Potenzial hat für Jugendliche, die das lernen, weil sie einfach miteinander umgehen können.“ (Z. 545-546)

LP2: „Äh es geht darum, dass sie (.) was dazulernen, dass sie ihre Kommunikationsfähigkeit verbessern, dass sie bewusster werden.“ (Z. 773-775)

M2: Ich sehe auch Peer-Mediation als unglaubliche Ressource für Jugendliche für später einmal mit Konflikten umzugehen.“ (Z. 959-861)

M2: „Ähm, die Jugendlichen, die diese Ausbildung machen, gewinnen für ihr ganzes Leben (.) Ich bin wirklich überzeugt davon, dass jeder von denen als erwachsener Mensch anders an Konflikte herangeht, als wenn er in seinem Leben diese Ausbildung nicht gemacht hätte.“ (Z. 1011-1014)

PM: „Ähm:: also erstens passe ich besser darauf auf, was ich selbst sage, wie das beim Gegenüber ankommen könnte, ähm (.) und wenn bei mir irgendwas aggressiv ankommt, frage ich selbst schneller nach, warum genau und ob das jetzt irgendwie tatsächlich so auf mich bezogen ist.“ (Z. 1265-1268)

PM: „Und generell durch diese Mediationsausbildung versuche ich (.) in meinem Umfeld, wenn irgendwo äh:: solche Fälle sind, ich versuche, deeskalierend einzugreifen. Dass ich einfach (2) ja, die @Wogen glätte@.“ (Z. 1271-1272)

Alle befragten Personen erwähnen im Zusammenhang der Vorteile für das spätere Leben eines ausgebildeten Peer-Mediators/einer ausgebildeten Peer-Mediatorin die kommunikativen Kompetenzen im Zusammenhang mit der erhöhten Fähigkeit des Konfliktmanagements, die durch die Ausbildung erlangt werden.

Wenzel (2008) sagt diesbezüglich, dass Mediation beziehungsweise in diesem Fall auch Peer-Mediation primär die kognitiven, die affektiven und die psycho-motorischen Anlagen der Personen anspricht und fördert daher gleichzeitig in erster Linie die Human- und Sozialkompetenz der jeweiligen Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen. Durch die, im späteren Leben noch einhaltenden Gesprächsregeln, die während der Ausbildung vermittelt werden, können die Personen kommunikative Kompetenzen erwerben, die ihre Autonomie fördert und sie gleichzeitig gesellschaftlich emanzipiert. (S. 251) Alle Interviewteilnehmerinnen (LP1, M1, LP2, M2, PM) sind sich hier einig, dass die Peer-Mediationsausbildung beziehungsweise -tätigkeit das spätere Leben der jeweiligen Schüler/Schülerinnen und danach Erwachsenen positiv beeinflusst, betreffend ihrer Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und ihres Umgangs mit sozialen/verbalen Konflikten. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass sich alle Befragten zu dieser Thematik einig sind und sprechen der Peer-Mediation positiven und hilfreichen Charakter für das spätere Leben der Schüler/Schülerinnen zu.

4.11.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Beide Lehrpersonen, beide Mediatorinnen und die Peer-Mediatorin sehen in der Peer-Mediation beziehungsweise in deren Ausbildung produktiven Charakter. Einerseits wird erwähnt, dass die eigene Persönlichkeit dadurch stark profitiert, gleichzeitig werden sozialer Umgang und die Kommunikationsfähigkeit gelernt oder verstärkt und andererseits hilft die Ausbildung beim individuellen Konfliktmanagement der Personen. Alle Befragten sind sich hier einig, dass die Peer-Ausbildung verschiedenste relevante Vorteile mit sich bringt und daher die Schüler/Schülerinnen in ihren späteren Leben davon erheblich profitieren können.

4.12 Ergebnisinterpretation in Bezug auf die Forschungsfragen

Um Aufschluss darüber zu geben, in wieweit die oben angeführten Forschungsfragen mit der verwendeten Literatur konkret beantwortbar sind, soll dieses Kapitel Abhilfe schaffen. Im Abschnitt danach werden die Fragen anschließend auf Basis der empirischen Ergebnisse beantwortet und Thesen abgeleitet.

Die erste Forschungsfrage lautet: *Inwieweit zeigt sich das Konzept der gewaltfreien Kommunikation mittels Abbaus verbaler Konflikte an Schulen anhand von sprachlichen Bausteinen?*

Um diese Forschungsfrage vollständig anhand der Literatur beantworten zu können, muss zuallererst auf die praktische Anwendung der gewaltfreien Kommunikation an Schulen eingegangen werden.

Wie Rosenberg (2009) beschreibt, hat sich das Konzept der einfühlsamen Kommunikationsweise in verschiedenen Situationen in unterschiedlichen Bereichen durchgesetzt und wird auch beispielsweise in Beziehungen, Familien, Organisationen, Institutionen und, wie hier thematisch einzuordnen ist, auch an Schulen praktisch durch Lehrpersonen angewandt, um sich mit verbalen Konflikten auseinanderzusetzen. Dabei stehen die Bedürfnissprache und das Ermitteln beziehungsweise in Folge das Vermitteln, Erkennen und Anerkennen von unerfüllten Bedürfnissen im Fokus dieses Konzepts. Um Konfliktsituationen möglichst frühzeitig als solche zu erkennen beziehungsweise Konfliktpotenzial zu umgehen, ist es nach Rosenberg hilfreich, Situationen zu beschreiben, ohne zu bewerten, indem Mitschülern/Mitschülerinnen die eigenen Gefühle wertfrei mitgeteilt werden. Es gilt, die dahinterstehenden Gefühle mit den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen zu verbinden,

damit diese den anderen Schülern/Schülerinnen klar vermittelt werden können. (S. 27ff) Wie hier durch den Autor klar zu erkennen ist, bildet das GFK-Modell einen anwendbaren Ansatz an Schulen für Jugendliche und Lehrpersonen, um einfühlsam aufeinander einzugehen und um eine gewaltfreie Kommunikationskultur zu fördern. Die Bedürfnisse müssen erkannt und verbalisiert werden, was im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht, um drohenden Konfliktsituationen mittels Sprache vorzubeugen. Doch wie auch in der Literatur zu finden ist, stößt die GFK unter Schülern oftmals an ihre Grenzen.

Jugendliche besitzen zwar Potenziale und Ressourcen, um einfühlsam mit Sprache umzugehen, da ihr Verhalten oftmals Versuche sind, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen erfüllt zu bekommen. Jedoch werden diese von anderen Personen, wie beispielsweise von Mitschülern/Mitschülerinnen, nicht immer anerkannt und angenommen. Dadurch können Interessen und Bedürfnisse von den Jugendlichen an Schulen nicht immer erfüllt werden, wodurch Konfliktpotenzial entstehen kann. (Orth; Fritz, 2013: S. 15) Das bedeutet für diese vorliegende Magisterarbeit, dass die Grenzen der GFK unter Schülern/Schülerinnen in ihrer Anwendung der vier Komponenten der einfühlsamen Kommunikationsweise liegen. Wenn also kein Fokus auf die Beobachtung ohne Bewertung, die Gefühlsanerkennung, die Bedürfnisbefriedigung und das Bitten ohne Fordern gelegt wird, kann gewaltvolle Kommunikation unter Jugendlichen entstehen. Dies bedarf eines Kommunikationstrainings und praktischen Übungen an den Schulen, wie es auch die befragten Expertinnen bestätigen. Holler thematisiert solche Übungseinheiten in ihrem Werk, um gewaltfreie Kommunikation mit Jugendlichen zu trainieren. Auf spezielle Fragen können die Schüler/Schülerinnen ihre Antworten auf Karten niederschreiben, diese im Anschluss vorlesen und so stehenlassen, sodass die anderen Jugendlichen diese nicht kritisieren können. Bei Bedarf können die Übungsteilnehmer/Übungsteilnehmerinnen auf weiteren Karten aufschreiben, was sie sich in einer jeweiligen konfliktreichen Situation von ihrem Gegenüber wünschen. Gleichzeitig sollen die Jugendlichen erklären, was sie selbst bereit sind, dafür zu geben. Eine weitere praktische Übung, die sich am GFK-Modell orientiert, ist mit Schülern/Schülerinnen zu klären, was ihrer Erfahrung nach für ein konfliktreiches Gespräch eher förderlich und welche Elemente eher negativ sind. Dieses Beispiel hilft den Jugendlichen dabei herauszufinden, welche Formulierungen sie selbst bei verbalen Konflikten anwenden können, die zur Lösung des Problems führen. Eine mögliche dritte Gruppenübung, mit deren Hilfe die GFK trainiert werden kann ist, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen an ihren letzten Konflikt zurückdenken sollen und das erste Wort auf Karten niederschreiben, das ihnen dazu einfällt. Auf einer Tafel werden drei Kategorien – positiv, negativ, neutral – präsentiert, zu denen die Jugendlichen ihre Worte zuordnen. Nach der Informationsklärung können die teilnehmenden Jugendlichen darüber reflektieren, wieso welche Karten wo hängen. Um hier das Modell der gewaltfreien Kommunikation anzuwenden, sollen die Schüler/Schülerinnen eine

Lösung dafür finden, was getan werden kann, damit die meisten Kärtchen auf der positiven Seite hängen. (Holler, 2003: S. 22) Mithilfe dieser Trainingsoptionen kann die einfühlsame Kommunikationsweise mit Schülern/Schülerinnen trainiert werden, damit die Jugendlichen durch die wiederholende Praxis lernen, diese Art des gewaltfreien Umgangs selbst anwenden zu können. Die GFK ist, wie die Literatur hier beschreibt, ein praktisches Werkzeug an Schulen, um einfühlsames Miteinander unter Schülern/Schülerinnen zu gewährleisten und zu fördern, jedoch sind kontinuierliches Kommunikationstraining und gewaltfreie verbale Übungsbeispiele hilfreich, damit Schüler/Schülerinnen diesen Ansatz selbstständig in Konfliktsituationen anwenden können. Die geführten Gespräche mit den Interviewpartnerinnen bestätigen diese Tatsache, dass die GFK Anklang im schulischen Kontext findet, unter Schülern/Schülerinnen jedoch noch trainiert und ausgebaut werden muss, damit die Jugendlichen diese Kommunikationsweise selbstständig einsetzen. Damit gewaltfreie Kommunikation mit und unter Schülern/Schülerinnen funktioniert, sind entsprechende sprachliche Bausteine und Formulierungen notwendig.

In erster Linie ist bei Gesprächen mit Jugendlichen darauf zu achten, dass dieses auf einer sprachlichen Ebene und somit auf einer Augenhöhe mit den Schülern/Schülerinnen stattfindet. Die sprachliche Anpassung an die Konfliktaustragenden ist hilfreich, damit sich die Jugendlichen respektiert und verstanden fühlen. (Lindemann et al 2018: S. 26) Das zeigen auch die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen und Mediatorinnen aus den geführten Interviews.

Konkrete Anwendungsbeispiele für sprachliche Bausteine sind der Einsatz von Ich-Botschaften und das aktive und empathische Zuhören. Die Selbstbeschreibung der Gefühle fördert respektvolle Sprache, wovon die Jugendlichen speziell in sozialen Konfliktsituationen profitieren können. Indem vom eigenen Erleben der Erfahrungen auf Auswirkungen von Verhaltensweisen oder Meldungen anderer gesprochen wird, liegt der Fokus auf den eigenen Gefühlen, die artikuliert werden. (Rogall et al. 2005: S. 61) Somit werden Umgang und Artikulation der eigenen Gefühle mit dieser Technik trainiert, damit keine Schuldzuschreibungen und Bewertungen anderer vorgenommen werden, was wiederum Teile der vier Komponenten der GFK darstellen. Wie auch die Antworten der Befragten aufzeigen, stehen Ich-Botschaften als sprachliche Anwendungen ganz oben bei der Konfliktlösung mit Schülern/Schülerinnen. Somit kann die erste Forschungsfrage anhand der Literatur vollständig beantwortet werden. Die gewaltfreie Kommunikation wird an Schulen angewandt und findet Anklang bei den Jugendlichen, jedoch bedarf es noch eines Trainings, damit die Schüler/Schülerinnen diese Art des einfühlsamen und empathischen Umgangs miteinander auch selbstständig anwenden. Verbale Konflikte sind mit dem GFK-Ansatz zu lösen, indem explizit konfliktlösende Formulierungen eingesetzt werden, wie beispielsweise die empathische Sprache und Ich-Botschaften.

Die Forschungsfrage zwei lautet folgendermaßen: *Wie zeigt sich Mediation beziehungsweise Peer-Mediation bezüglich verbaler Konfliktlösungen zwischen Jugendlichen an Schulen?*

Damit Mediation beziehungsweise Peer-Mediation angewendet werden kann, benötigt es soziale Konflikte beziehungsweise Konfliktpotenzial.

Neben inneren Konflikten und Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen sind Mobbing und soziale Ausgrenzung unter Jugendlichen an Schulen weit verbreitet. Wie Schwarz (2014) beschreibt, geht es bei Gruppenkonflikten in Klassen um emotionale Teilnahme. Dies kann dazu führen, dass eine ungleiche Verteilung bezüglich Gemeinsamkeit, Loyalität und Zugehörigkeit innerhalb einer solchen Gruppenkonstellation entsteht. Aus diesem Grund stellt sich für die Jugendlichen oftmals die Frage, wer tatsächliches Gruppenmitglied ist und wer der jeweiligen Clique ausgeschlossen wird. (S. 160) Von sozialer Ausgrenzung und Isolation sprechen auch die befragten Interviewteilnehmerinnen als häufig auftretende Arten von Konflikten an Schulen.

Solche Ausschließungen gehen oftmals mit Mobbing und verbalen Angriffen einher, wie Rosenberg (2009) aufzeigt. Unter moralischen Verurteilungen versteht der Autor soziale Ausgrenzung, indem Mitschülern/Mitschülerinnen untereinander vermittelt wird, dass sie mit ihren Aussagen unrecht haben, schlecht sind, in dem, was sie tun und daher nicht den Wünschen der anderen entsprechen. Verbale Attacken anhand von Beleidigungen, Schuldzuweisungen und Mobbing sind die Folge, die zu sozialer Ausgrenzung und Konflikten an Schulen führen. (S. 35) Wie auch durch die Interviews bestätigt, sind Mobbingfälle und Ausgrenzungen von Jugendlichen eine der häufigsten Konfliktursachen an Schulen. Um damit mithilfe der gewaltfreien Kommunikation professionell umgehen zu können und diese Konflikte zu lösen, kommen Mediationsgespräche zum Einsatz.

Diese Mediationsgespräche an Schulen sind relevant, da die Jugendlichen an ihren Bildungsreinrichtungen ständig mit neuen Situationen konfrontiert werden und aufgrund der Gruppendynamiken Konfliktpotenzial vorherrscht. Die sozial-emotionalen Kompetenzen, die einst durch die Eltern-Kind-Beziehung erworben wurden, werden an der Schule mit Lehrpersonen und vor allem Mitschülern/Mitschülerinnen verändert und weiterentwickelt. Dadurch sind andere Jugendliche und vor allem Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen für die Jugendlichen und ihre Probleme, da sie teilweise die Erziehung übernehmen und die Jugendlichen in ihrer Entwicklung begleiten. (Marx, 2016: S. 120) Dass die Schüler/Schülerinnen für ihre individuellen Konflikte im pädagogischen Rahmen eine Bezugsperson benötigen, ist ein Indiz dafür, dass Mediation notwendig ist und auch angenommen wird, wie auch durch die geführten Gespräche mit den Expertinnen sichtbar gemacht werden konnte.

Damit ein solches Mediationsgespräch von allen Konfliktparteien gleichermaßen anerkannt und somit zielführend verlaufen kann, bedarf es bestimmter Ablaufregeln für das Vermittlungsgespräch während der Mediationsphase. Wie Canori-Stähelin und Schwendener (2006) beschreiben, geht es darum, die jeweiligen Konfliktparteien ausreden zu lassen und ihnen nicht ins Wort fallen, allen Beteiligten aktiv zuzuhören und keine verletzenden Worte während der Mediation zu verwenden. (S. 48) Über diese Gesprächsregeln sind sich auch die Interviewteilnehmerinnen einig und so lässt sich der Ablauf von Mediationen mit Schülern/Schülerinnen aus der theoretischen und empirischen Perspektive gleichermaßen beantworten.

Als eines der wichtigsten sprachlichen Werkzeuge in vermittelnden Gesprächen kommt zusätzlich die empathische Sprache zum Einsatz. Bei Mediationen wird darauf Wert gelegt, dass alles, was sich in den Jugendlichen bezüglich ihrer Bedürfnisse, Beobachtungen, Gefühle und Bitten abspielt, auch zum Ausdruck gebracht und entsprechend darauf eingegangen wird. Im Anschluss wird sich von allen Beteiligten einfühlsam um die Lösung des Konflikts gekümmert. (Rosenberg, 2009: S. 125) Empathievermögen ist für die befragten Interviewteilnehmerinnen ebenso eine äußerst relevante sprachliche Anwendung bei Mediationen, wie die Ergebnisse der Gespräche aufzeigen. Zu guter Letzt soll hier zusätzlich auf die Peer-Mediation eingegangen werden, die ebenfalls Anklang in dieser Magisterarbeit findet.

Um Konflikte direkt an Schulen unter Jugendlichen klären zu können, vermitteln die ausgebildeten Peers zwischen ihren gleichaltrigen Schulkollegen/Schulkolleginnen. Die Ausbildung erhalten die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen von schulinternen Lehrkräften oder von extern beauftragten Mediatoren/Mediatorinnen. Durch die ähnliche Peer-Group an der Schule werden die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen von den konfliktaustragenden Jugendlichen leichter als neutral eingestellte Person wahrgenommen, als beispielsweise eine Lehrperson. Dadurch sprechen die Peers auf einer Ebene die Sprache ihrer Schulkollegen/Schulkolleginnen und gleichzeitig ist die Möglichkeit gegeben, die jeweiligen Konflikte besser nachzuvollziehen. (Faller, 1998: S. 58) Wie auch die Ergebnisse aus den geführten Interviews zeigen, sind die Peers durch ihre praktische Ausbildung in der Lage, direkt auf die Konflikte ihrer Mitschüler/Mitschülerinnen einzugehen und so ist die Möglichkeit gegeben, eine Lösung für das Problem zu erarbeiten.

Aufgrund des ähnlichen Alters der Peers zu den anderen Jugendlichen und aufgrund dessen, dass sie an der Schule eine eigenständige Sozialkomponente darstellen, fungieren die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen oftmals als Role-Models für ihre mehr oder weniger gleichaltrigen Mitschüler/Mitschülerinnen. Ihnen wird großes Vertrauen entgegengebracht und dadurch werden andere Jugendliche von den Peers positiv beeinflusst. (Grüner, 2004: S. 256) Dadurch sind die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen neben

möglicherweise Lehrpersonen mit Mediationsausbildung ebenfalls Bezugspersonen für andere Jugendliche und ihre Konflikte, da sie diese auf einer gleichgestellten Ebene nachvollziehen können. Diesen Vorteil genießen die Jugendlichen während ihrer Schulzeit, wie die befragten Expertinnen in den Interviews ebenfalls bestätigen. Aber auch über die Peer-Mediationsausbildung beziehungsweise -tätigkeit hinaus profitieren die Jugendlichen im späteren Leben davon.

Kommunikative Kompetenzen, wie beispielsweise Human- und Sozialkompetenz werden durch die Peer-Mediation gefördert und wirken sich positiv auf das spätere Leben der Jugendlichen aus. Die erworbenen Gesprächsregeln können im Erwachsenenalter eingesetzt werden und fördern die kognitiven, affektiven und gesellschaftlichen Fähigkeiten der ausgebildeten Peers. (Wenzel, 2008: S. 251) Diese Tatsache geht auch aus den Ergebnissen der geführten Gespräche hervor. Alle Befragten sprechen der Peer-Mediation sozialkommunikative Kompetenzen zu. Dadurch sind die ausgebildeten Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen in der Lage, ihre Konfliktmanagement-Fähigkeiten zu verbessern und diese im späteren Leben zielführend bei jeweiligen Problemen einsetzen, um so effektiv zur Lösung der Konfliktsituation zu gelangen. Abschließend kann festgehalten werden, dass auch die zweite Forschungsfrage mithilfe der hier angeführten Literatur vollständig beantwortet werden kann. Mobbing und soziale Ausgrenzung sind neben anderen Konfliktarten die häufigsten Ursachen für verbale Auseinandersetzungen unter Schülern/Schülerinnen. Um diese zu lösen, benötigt es Vermittlungsgespräche zwischen den Jugendlichen anhand der Mediation beziehungsweise Peer-Mediation. Die in diesem Bereich ausgebildeten Lehrpersonen oder entsprechenden Mediatoren/Mediatorinnen bilden Bezugspersonen für die konfliktaustragenden Jugendlichen ab. Daneben sind die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen wichtige Ansprechpersonen, da sie aufgrund des ähnlichen Alters einerseits Vorbildfunktion für ihre Mitschüler/Mitschülerinnen genießen und andererseits Konflikte problemloser auf der selben Ebene bearbeiten können, auf der sich die anderen Jugendlichen befinden, als Erwachsene. Der weitere Vorteil der Peer-Mediation macht sich im späteren Leben der Jugendlichen anhand von gewonnener Sozial- und Konfliktmanagementkompetenz bemerkbar.

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Im letzten Kapitel sollen die konkreten Forschungsfragen anhand der geführten Interviews beantwortet und neben dem oben präsentierten theoretischen Kontext auch in den empirischen gesetzt werden. Gleichzeitig lassen sich entsprechende Thesen ableiten, die nachstehend angeführt werden. Außerdem sind die Schwierigkeiten und Grenzen der vorliegenden Magisterarbeit, insbesondere des Forschungsteils, ein Element dieses letzten Kapitels, die ebenfalls einen Ausblick für zukünftige Forschungen bieten sollen.

5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den geführten Interviews empirisch in Bezug zu den oben erwähnten Forschungsfragen gestellt. An gegebenen Stellen lassen sich abschließend Thesen herausbilden, die unten angeführt werden. Der theoretische Bezug zu den Inhalten der Forschungsfragen wurde in vorherigen Kapiteln ausführlich präsentiert, sodass hier nur die Inhalte der geführten Interviews zum Tragen kommen. Damit können die bereits präsentierten theoretischen Anmerkungen anhand der Forschungsfragen mit den Ergebnissen der Gespräche zusätzlich untermauert werden.

Bezugnehmend auf die erste Forschungsfrage lassen sich folgende Ergebnisse erzielen:

Wie durch die geführten Interviews herausgefunden werden konnte, ist das Konzept der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ein wirksames Werkzeug, das an Schulen eingesetzt wird. Die befragten Lehrpersonen 1 und 2, die neben ihrer Lehrtätigkeit ausgebildete Mediatorinnen sind, verwenden in ihrer schulischen und pädagogischen Praxis den Ansatz der GFK. LP1 arbeitet diesbezüglich zusätzlich mit dem ALPHA-Konzept, das einen strukturellen Rahmen für die gewaltfreie Kommunikation darstellt und oben erläutert wurde. Bei den befragten Mediatorinnen erwähnte M1 ebenfalls, dass sie mit Schülern/Schülerinnen beziehungsweise Jugendlichen mithilfe des GFK-Ansatzes in ihren Vermittlungsgesprächen arbeitet. In Bezug auf die Anwendung der gewaltfreien Kommunikation mit Schülern/Schülerinnen sagten beide Mediatorinnen und Lehrperson 1, dass sie primär auf den Faktor der Gefühle und Bedürfnisse wertlegen, diese mit den Jugendlichen thematisieren und das Anerkennen und Ansprechen der Bedürfnisse und Interessen trainieren. Damit in konfliktreichen Situationen das Problem erkannt wird, müssen, nach Aussagen der Befragten, die dahinterstehenden Bedürfnisse erkannt werden, um eine gewaltfreie Kommunikationskultur gewährleisten zu können. Lehrperson 2 ergänzte hier die praktische Anwendbarkeit und einfache Handhabung des GFK-Ansatzes. Das heißt, jeweils ein Drittel der

Befragten zu dieser Thematik praktiziert den einfühlsamen Kommunikationsansatz nach Rosenberg und spricht ihm auch hilfreichen Charakter zu, damit Jugendliche ihre jeweiligen und individuellen Bedürfnisse erkennen, anerkennen und thematisieren können. Um das Thematisieren der Gefühle und Bedürfnisse unter Schülern/Schülerinnen praktisch einzusetzen, sind sich Lehrperson 1 und beide Mediatorinnen einig, dass diese Art des einfühlsamen Kommunizierens einerseits notwendig ist, um konstruktiv mit Konflikten umzugehen, andererseits aber einen Lernprozess darstellt, der mit den Jugendlichen trainiert werden muss. Aus diesen angeführten Ergebnissen lässt sich nun folgende These ableiten:

T1 zu FF1: Der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg findet Anwendung an Schulen in der Arbeit mit Jugendlichen.

Die Ergebnisse der Thematik bezüglich der gewaltfreien Kommunikation und der Verbindung mit dem Abbau verbaler Konflikte kommen hier von den beiden Lehrpersonen und den zwei Mediatorinnen zum Tragen. Es kann, wie LP1 und M1 sagten, herausgefunden werden, dass der Einsatz der GFK vorbeugend auf verbale Konflikte wirken kann, indem einfühlsame Sprache mit Schülern/Schülerinnen verwendet wird. Hier wird ein weiteres Mal großen Wert auf die (noch) unerfüllten Bedürfnisse der Jugendlichen gelegt und das Erkennen dieser. Damit dies möglich ist, müssen nach Aussage von beiden Lehrpersonen und Mediatorin 2 die verbalen Konflikte als solche anerkannt werden, damit ein konstruktiver Umgang mit ihnen möglich ist. Von Konstruktivität und hilfreichen Potenzial sprach ebenfalls M1. Sie sagte, dass verbale Konflikte einen Grund haben (hier sind die unerfüllten Bedürfnisse gemeint), wieso sie entstehen und daher auch zugelassen werden sollen. Die weiteren Aussagen von LP1 und M1 stimmen überein, indem beide Befragten behaupteten, dass verbalen Konflikten Zeit gegeben werden muss, das heißt zwischen der Konfliktentstehung und der Konfliktaustragung beziehungsweise -lösung muss eine Pause für die Beteiligten entstehen, mit ihren Emotionen umgehen zu können, damit sie sich über ihre Standpunkte klar werden und einfühlsam miteinander kommunizieren können. Als Teil der GFK und der Konfliktlösung sieht M1 den nötigen Einsatz von Ich-Botschaften, die dabei helfen, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse angemessen zu artikulieren, ohne andere konfliktbeteiligte Jugendliche zu kritisieren. Mediatorin 1 erwähnte in Bezug auf die Konfliktlösung weiters den unabdingbaren Anwendungsfaktor der Empathiefähigkeit, der ebenfalls einen erheblichen Teil der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ausmacht. Aus den hier gewonnenen Ergebnissen der Aussagen der Befragten erschließt sich nun folgende weitere These:

T2 zu FF1: Um verbale Konflikte zwischen Schülern/Schülerinnen entweder zu vermeiden oder zu lösen, kommt der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation mit seinen produktiven Anwendungsmöglichkeiten zum Einsatz.

Die Ergebnisse der geführten Gespräche mit den Interviewpersonen zeigen gezielte Formulierungen und sprachliche Bausteine auf, die im Rahmen der GFK zur Konfliktlösung eingesetzt werden. Beide befragten Lehrpersonen und die zwei Mediatorinnen sind sich diesbezüglich einig, dass es hilfreich ist, sich auf eine verbale Augenhöhe mit den Schülern/Schülerinnen zu begeben, damit sich die Jugendlichen respektiert fühlen und die Konfliktlösung auf der selben sprachlichen Ebene vorgenommen werden kann. LP1 erwähnte bezüglich der sprachlichen Anpassung zusätzlich, dass auf die Vermeidung von verletzender Sprache bei Konfliktlösungsgesprächen zwischen Schülern/Schülerinnen großen Wert gelegt werden muss, denn nur so sind alle konfliktbeteiligten Jugendlichen fähig, das Gespräch zur Konfliktlösung zu bewegen. Wie auch oben bei der gewaltfreien Kommunikation erwähnt, sind auch hier Ich-Botschaften sprachliche Werkzeuge, die zur Lösung von Konfliktsituationen eingesetzt werden. Die Aussagen zu der hier erwähnten Thematik lassen sich auf folgende These anwenden:

T3 zu FF1: Die gezielte sprachliche Anpassung auf eine Ebene mit Ich-Botschaften und einfühlsamen Formulierungen hilft beim Abbau von verbalen Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen.

Betreffend der zweiten Forschungsfrage lassen sich folgende Antworten finden:

Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage beziehen sich einerseits auf den Ablauf der Mediation/Peer-Mediation an Schulen und andererseits auf die daraus resultierenden Faktoren für die jeweiligen Jugendlichen. Damit eine Mediation Zustandekommen kann, sind sich Lehrperson 1 und Mediatorin 1 einig darüber, dass die Schüler/Schülerinnen in den jeweiligen Pädagogen/Pädagoginnen an der Schule beziehungsweise in den Mediatoren/Mediatorinnen, die von außen kommen, eine Bezugsperson sehen sollen, damit eine kooperative Zusammenarbeit und das Lösen vom Konflikt möglich sind. Der Ablauf wurde von den Befragten anhand des Erstgesprächs der Mediation beziehungsweise der Peer-Mediation, der gemeinsamen Erarbeitung des Konflikts, den jeweiligen Regeln für die Gesprächsführung, wie beispielsweise dem aktiven Zuhören und dem abschließenden Feedback-Gespräch mit den Konfliktbeteiligten thematisiert. Die Interviewpersonen erwähnten hier ein weiteres Mal Empathie, die eine entscheidende Rolle bei Mediationsgesprächen spielt. Aus diesen genannten Aussagen lässt sich folgende These ableiten:

T4 zu FF2: Nur wenn bestimmte Kommunikations- und Ablaufregeln festgelegt werden, kann eine Mediation beziehungsweise eine Peer-Mediation erfolgreich sein und der Konflikt gelöst werden.

In Bezug auf die Peer-Mediation, die bei den befragten Personen, vor allem bei den Lehrkräften und der Peer-Mediation durchgeführt wird, kann festgehalten werden, dass dieses Vermittlungsverfahren beziehungsweise auch die damit verbundene Ausbildung erhebliche Vorteile für das Leben der Jugendlichen mit sich bringen kann. Alle befragten Personen, das heißt beide Lehrkräfte, die zwei Mediatorinnen und die Peer-Mediatorin sind sich einig, dass die Peer-Mediationstätigkeit produktiven Charakter für die jeweiligen Peers hat, einerseits während ihrer Schulzeit, andererseits für ihr späteres Leben. Sie gaben an, dass die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen während ihrer Ausbildung beziehungsweise ihrer Ausübung einen gewissen Vorbildcharakter für ihre Mitschüler/Mitschülerinnen besitzen, da andere gleichaltrige oder auch jüngere Jugendliche zu ihnen aufsehen oder sie positiv von den Peers beeinflusst werden. Des Weiteren erwähnten in den Interviews alle Befragten den positiven und produktiven Charakter der Peer-Mediation für die weitere soziale Laufbahn der Jugendlichen. Sie sind sich einig darüber, dass gelernte Peers die Fähigkeiten, die sie während ihrer Schulzeit erworben haben, in sozialen Interaktionen in ihrem späteren Leben einsetzen können. Hier geht es um Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Persönlichkeitsbildung, Konfliktmanagement und damit einhergehende andere Vorteile wie erhöhtes Empathieempfinden, die Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen erlangen und einsetzen können. Aus diesen zu profitierenden Vorteilen für die Jugendlichen erschließt sich folgende These:

T5 zu FF2: Aus der Peer-Mediationstätigkeit beziehungsweise -ausbildung ziehen die Jugendlichen erhebliche Vorteile für ihr späteres Leben in verschiedensten Bereichen.

Durch diese abschließende Präsentation der Forschungsergebnisse in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen kann festgehalten werden, dass beide Forschungsfragen anhand des theoretischen und des empirischen Teils vollständig beantwortet werden können. Somit kann ein positives Resümee dieser vorliegenden Magisterarbeit gezogen werden, da sich Theorie, Methode und Empirie aufeinander beziehen, sich die Thematik im kommunikationswissenschaftlichen Bereich ansiedelt und neue Erkenntnisse in den Bereichen gewaltfreie Kommunikation, verbale Konflikte und Mediation mit Schülern/Schülerinnen beziehungsweise Peer-Mediation erzielen lassen.

5.2 Limitationen und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit beziehungsweise explizit der Forschungsteil weist, wie viele andere Studien auch, Limitationen auf, die hier dargestellt werden und gleichzeitig für zukünftige Forschungen als Beispiel dienen sollen.

Das Themengebiet mit seinen drei Aspekten der gewaltfreien Kommunikation, der verbalen Konflikte und der Mediation beziehungsweise der Peer-Mediation im schulischen Kontext ist äußerst umfangreich. Bei zukünftigen Forschungen kann der Fokus auf einen Bereich gelegt werden, da sich die Möglichkeit anbietet, beispielsweise mit Rassismen in der Schule zu arbeiten und wie diese verbal verhindert werden können. Weitere konkrete Themenbereiche, die vertiefend untersucht werden können sind verbale Ausgrenzungen von Mitschülern/Mitschülerinnen aufgrund von Optik, Körpergewicht, Geschlecht, sozialem Status, Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, Herkunft, Essverhalten und ähnliches. Auf diese Themenbereiche können sich aufgrund dieser hier vorliegenden Masterarbeit zukünftige Forschungen konzentrieren und dadurch einen dieser Bereiche explizit abhandeln.

Um einen zusätzlichen kommunikationswissenschaftlichen Bezug herzustellen, kann bezüglich des Mobbing ein weiterer Grenzfall erwähnt werden, nämlich der des Cyber-Mobbing. Diese Sparte des Online-Angriffs wurde hier aufgrund der bereits umfassenden Thematik mit verbalen/sozialen Konflikten weggelassen. In zukünftigen Forschungsarbeiten besteht die Möglichkeit, diesen Aspekt der Anfeindung, Ausgrenzung und Verspottung zwischen Jugendlichen im digitalen Bereich zu untersuchen und gegebenenfalls den Fokus auf soziale Netzwerke zu legen.

Die Konfliktarten zwischen Jugendlichen dienen ebenfalls einer vertiefenden Auseinandersetzung in zukünftigen Forschungsarbeiten. Einerseits kann der Fokus auf nicht lösbare Konflikte zwischen Schülern/Schülerinnen gelegt werden und gleichzeitig können die Folgen dieser Problematik aufgezeigt werden. Andererseits ist die weitere Beschäftigung mit inneren Konflikten von Jugendlichen spannend, die zu sozialen Auseinandersetzungen unter Schülern/Schülerinnen führen können. Diese beiden Arten von Konflikten wurden in dieser Masterarbeit nicht weiter thematisiert, da einerseits die hier dargestellte Thematik bereits umfassend genug ist und andererseits mit lösbaren Konflikten beziehungsweise mit Konfliktlösungsstrategien gearbeitet wurde und andererseits innere Konflikte (vorerst) keinen Sozialcharakter aufweisen. Diese zwei Konfliktarten können aber, auch vor dem psychologisch-pädagogischen Hintergrund, für zukünftige Forschungen relevant sein.

Bezüglich der Konfliktarten kann für weitere Forschungsarbeiten die Kommunikation zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen interessant sein. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit beziehen sich primär auf die Kommunikation zwischen Jugendlichen,

daher bleibt der Schüler-/Schülerinnen-Lehrkraft-Austausch noch für weitere Studien offen, um dort mögliche Differenzen im sprachlichen Austausch zu lokalisieren und das Lehrperson-Schüler/Schülerinnen-Verhältnis zu thematisieren.

Ein weiterer und psychologischer Forschungsansatz ist hier auch die vertiefende Arbeit mit Betroffenen. Ausgegrenzte Schüler/Schülerinnen stellen potenzielle Probanden/Probandinnen für Interviews dar, da sie aus ihrer eigenen persönlichen Erfahrung neue Perspektiven einbringen können. Bezüglich der betroffenen Jugendlichen, so wie es in dieser Magisterarbeit auch die Peer-Mediatorin ist beziehungsweise war, gäbe es für nächste Forschungsarbeiten zusätzlich die Möglichkeit, bei Peer-Mediationen unter Jugendlichen oder bei Mediationen zwischen Schülern/Schülerinnen und Mediatoren/Mediatorinnen oder Lehrkräften mit entsprechender Ausbildung anwesend zu sein, um einen inneren Blick auf dieses Vermittlungsverfahren und dessen Ablauf zu bekommen. Als beobachtende Partei kann hier mittels Protokolls direkt während eines Mediationsgesprächs anonym Material gesammelt werden, was die Ergebnisse noch präziser machen kann.

Eine letzte Grenze bezüglich der ausgewählten Probandinnen ist die Tatsache, dass die hier befragte Peer-Mediatorin bereits nicht mehr schulisch aktiv ist und daher ihre Peer-Mediationstätigkeit einige Jahre zurückliegt. Aus diesem Grund konnte während des Gesprächs mit ihr nicht ausreichend auf einen kommunikationswissenschaftlichen Ansatz eingegangen werden, da, wie erwähnt, die theoretische Ausbildung und praktische Tätigkeit bereits einige Jahre zurückliegt. Hier können genauere beziehungsweise aktuellere Forschungsergebnisse mit einem noch aktiven Peer-Mediator/einer noch aktiven Peer-Mediatorin erzielt werden.

6 LITERATURVERZEICHNIS

6.1 Online Quellen:

bmm GmbH – Brandstätter Matuschkowitz Marketing (2016). *Mobbing in der Schule*. Abgerufen am 04.10.2018 von <https://stmk.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Mobbing.html>

Ditch The Label (2017). *The Annual Bullying Survey 2017*. Abgerufen am 25.05.2018 von [ditchthelabel.org: https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2017/07/The-Annual-Bullying-Survey-2017-1.pdf](https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2017/07/The-Annual-Bullying-Survey-2017-1.pdf)

Halbmayer, Ernst; Salat, Jana (2011). *Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie*. Abgerufen am 06.05.2018 von Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien:

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-titel.html>

Neuhauser, Julia (05.09.2010). *Konflikte in der Schule: Lehrer oft überfordert*. Abgerufen am 06.05.2018 von [diepresse.com: https://diepresse.com/home/bildung/schule/592367/Konflikte-in-der-Schule_Lehrer-oft-ueberfordert](https://diepresse.com/home/bildung/schule/592367/Konflikte-in-der-Schule_Lehrer-oft-ueberfordert)

OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Abgerufen am 25.05.2018 von [oecd-ilibrary.org: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page105](https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page105)

6.2 Gedruckte Quellen:

Albert, Christian (2016). *Konfliktmanagement an der Uni Wien*. In: Ferz, Sascha; Salicites, Hanna (2016). *Mediation in Betrieben: Konfliktmanagement und Organisationsentwicklung im Arbeitsalltag*. Wien: Österreich Verlag GmbH. S. 109-119

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): *Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte*. München 2000

Ballreich, Rudi (2009). *Die Quellen der Gewalt*. In: *Mobbing & Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Herausforderung für Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben

Bark, Sascha (2012). *Zur Produktivität sozialer Konflikte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Besemer, Christoph (2005). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Königfeld: Stiftung gewaltfreies Leben

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002). *Expertenwissen und Forschungspraxis: Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Buczko, Andrea; Leeb, Philipp; Mitterhuber, Kerstin; Prochazka, Elke; Ruschmann, Raina; Trenn, Markus; Vasold, Stefanie; Wagner, Hannes; Wanke, Peter (2016). *Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Prävention in pädagogischen Einrichtungen*. Wien: Kinder- und Jugendanwaltschaft

Canori-Stähelin, Sylvia; Schwendener, Monika (2006). *Mediation macht Schule. Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur*. Zürich: Pestalozzianum Verlag

Coser, A. Lewis (1965). *Theorie sozialer Konflikte*. Neuwied am Rhein; Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

Delhees, Karl (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Faller, Kurt (1989). *Mediation in der pädagogischen Arbeit: Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr: an der Ruhr Verlag

Finckler, Peter (2017). *Transformationale Führung: Wegweiser für nachhaltigen Führungs- und Unternehmenserfolg*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag

Glasl, Friedrich (2002). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Verlag freies Geistesleben

Glasl, Friedrich (2012). Wie Organisationsmediation mit Macht in Konflikten umgehen kann. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Vol. 43(2) S. 153-171

- Glasl, Friedrich (2014). *Methodenkompetenz und Methodenoffenheit in der Mediation*. In: Zeitschrift für Konfliktmanagement. Vol. 17(5) S. 154-158
- Greuel, Norbert (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Grüner, Thomas (2004). *Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Prävention*. In: Schlag, Thomas (2004). *Mediation in Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Konkretionen – Praxisbeispiele*. Münster: Lit Verlag
- Grünewald, Ursula (2009). *Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg – Eine Einführung*. In: *Mobbing & Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Herausforderung für Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben
- Hartkemeyer, Johannes; Hartkemeyer Martina (2005). *Die Kunst des Dialogs – Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Hauk, Diemut (2000). *Streitschlichtung in der Schule und Jugendarbeit: Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*. Mainz: Matthias-Gründewald Verlag
- Haumersen, Petra; Liebe, Frank (1999). *Multikulti: Konflikte konstruktiv: Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit*. Mülheim an der Ruhr: an der Ruhr Verlag
- von Hertel, Anita (2008). *Professionelle Konfliktlösung: Führen mit Mediationskompetenz*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Herzog, Beate (2007). *Unsere Schule streitet mit Gewinn. Alltagskonflikte und ihre Mediation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag
- Hogger, Birgitta (2009). *Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht. Ein Beitrag zur Gewaltprävention*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Holler, Ingrid (2003). *Trainingsbuch gewaltfreie Kommunikation: abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen*. Paderborn: Junfermann Verlag

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1976). *Konversationsanalyse*. In: Studium Linguistik 1. S. 1-28

Kanning, Uwe Peter (1997). *Selbstverdienliches Verhalten und soziale Konflikte*. Münster: Waxmann Verlag

Kolodej, Christa (2008). *Theorie und Praxis der gewaltfreien Kommunikation im Konfliktmanagement: Gespräch mit Marshall Rosenberg*. In: Zeitschrift für Konfliktmanagement. Vol. 11(6). S. 168-171

Krysmanski, Hans Jürgen (1977). *Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Lang Julia; Lang-Wojtasik, Gregor (2015). *Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen*. In: Frieters-Reermann, Norbert; Lang-Wojtasik, Gregor (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich

Leinweber, Raffaella (2017). *Wiener Peer-Mediation auf dem Prüfstand*. In: Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften, 3, S. 60-69

Lindemann, Holger; Mayer, Claude-Hélène; Osterfeld, Ilse (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Mediation und Konfliktklärung: Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Ludwig-Huber, Angelika (2009). *Wege aus der Mobbingfalle und anderen Teufelskreisen im Lebensraum Schule*. In: *Mobbing & Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Herausforderung für Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben

Marx, Ansgar (2016). *Mediation und Konfliktmanagement in der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Mayring, Philipp (2010). *Design*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010) *Interviews*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Orth, Gottfried; Fritz, Hilde (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann*. Paderborn: Junfermann Verlag

Proksch, Stephan (2010/2014). *Konfliktmanagement im Unternehmen. Mediation und andere Methoden für Konflikt- und Kooperationsmanagement am Arbeitsplatz*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag

Rogall, Renate; Josuks, Hannelore; Adam, Gottfried; Schleinitz, Gottfried (2005). *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management: ein praxisnaher Leitfaden*. Hannover: Schlütersche Verlag

Rosenberg, Marshall B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. Paderborn: Junfermann Verlag

Rosner; Siegfried; Winheller; Andreas (2012). *Mediation und Verhandlungsführung: Theorie und Praxis des wertschöpfenden Verhandelns – nicht nur in Konflikten*. Mering: Rainer Hampp Verlag

Schwarz, Gerhard (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag

Simsa, Christiane (2000). *Mediation an Schulen*. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. Wieder die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. S. 56-73

Simsa, Christiane (2004). *Wie Jugendliche Streitschlichtung erleben – pädagogische Aspekte der Mediation für junge Menschen*. In: Schlag, Thomas (2004). *Mediation in Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Konkretionen – Praxisbeispiele*. Münster: Lit Verlag

Spöhring, Walter (1989). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner Verlag

Traxler, Birgit (2014). *Der hypnosystemische Ansatz. Ein Plus für die Beratungswelt*. In: Benke, Karlheinz (2014). *Digitale Beratung: online beraten*. Duisburg: Wiku-Verlag

Wachs, Sebastian; Hess, Markus; Scheithauer, Herbert; Schubart, Wilfried (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Wenzel, Claus (2008). *Konfliktbewältigung durch Mediation aus berufspädagogischer Sicht. Theoretische Grundlagen, Qualifizierungsansätze und Umsetzungsempfehlungen für meditatives Arbeiten in der Schule*. Kassel: university press GmbH

Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik (2004). *Ergebnisbericht. Ausbildungsmodelle für Peer-Mediation an Schulen*. Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM:BWK) in Kooperation mit dem Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG) Auftragnehmer: ZSW – Verein zur Förderung und Durchführung von Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik. Clementi, Heidi; Eberherr, Helga

ANHANG

Hier finden sich die soziodemographischen Daten aller Interviewteilnehmerinnen und die jeweiligen Interviewleitfäden wieder. Außerdem sind Transkriptionsregeln, Zeichenerklärungen und alle Gesprächsprotokolle Teile des Anhangs. Zum Schluss befindet sich das Abstract.

Ablaufbedingte allgemeine Fragen an alle Interviewteilnehmerinnen:

1. Bist du/sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird?
2. Bist du/sind Sie damit einverstanden, dass die aus diesem Interview gewonnenen Daten anonymisiert für meine Magisterarbeit verwendet werden?

Soziodemografische Daten: Lehrperson 1

Alter: 57

Unterrichtsjahre: 30

Mediationsjahre: 17

Anzahl der Mediationsfälle mit Schülern/Schülerinnen: 30

Soziodemografische Daten: Lehrperson 2

Alter: 60

Unterrichtsjahre: 35

Mediationsjahre: 15

Anzahl der Mediationsfälle mit Schülern/Schülerinnen: 50

Interviewleitfaden: Lehrperson 1 und Lehrperson 2:

1. Welchen kommunikationswissenschaftlichen Ansatz/welche kommunikationswissenschaftlichen Ansätze verfolgen Sie in Ihrer Arbeit als Lehrerin?
2. Wie schätzen Sie den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation für die Lösung von verbalen Konflikten ein?
3. Ist der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation Ihrer Meinung nach ein hilfreiches Werkzeug, um verbale Konflikte an Schulen zu lösen? Wenn ja, in wieweit?

4. Wie können verbale Konflikte zwischen Schülern/Schülerinnen generell vermieden beziehungsweise gelöst werden?
5. Um auf die Mediation sprechen zu kommen: Wie kam es dazu, dass Sie sich neben Ihrer Lehrtätigkeit dafür entscheiden haben, auch als Mediatorin an der Schule zu arbeiten?
6. Wie kommt eine Schülermediation/Schülerinnenmediation überhaupt zustande?
7. Welchen (allgemeinen) Ablauf gibt es, wie sich eine Mediation mit Schülern/Schülerinnen zeigt?
8. Mit welchen Arten von sozialen Konflikten hatten Sie als Mediatorin an Ihrer Schule bereits zu tun?
9. Welche sprachlichen Bausteine werden bei einer Mediation mit Jugendlichen angewandt?
10. Haben Sie persönlich Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen ausgebildet?
11. Welche Voraussetzungen müssen die Jugendlichen mitbringen, um als Peer-Mediatoren/Peer-Mediatorinnen an der Schule tätig zu werden?

Soziodemografische Daten: Mediatorin 1

Alter: 58

Mediationsjahre: 10

Anzahl der Mediationsfälle mit Jugendlichen: 5

Soziodemografische Daten: Mediatorin 2

Alter: 53

Mediationsjahre: 15

Anzahl der Mediationsfälle mit Jugendlichen: 80

Interviewleitfaden Mediatorin 1 und Mediatorin 2:

1. Welchen kommunikationswissenschaftlichen Ansatz/welche kommunikationswissenschaftlichen Ansätze verfolgen Sie in Ihrer Arbeit als Mediatorin?

2. Wie schätzen Sie den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation für die Lösung von verbalen Konflikten ein?
3. Ist der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation Ihrer Meinung nach ein hilfreiches Werkzeug, um verbale Konflikte zwischen Jugendlichen zu lösen? Wenn ja, in wie weit?
4. Wie können verbale Konflikte zwischen Jugendlichen generell vermieden beziehungsweise gelöst werden?
5. Welchen (allgemeinen) Ablauf gibt es, wie sich eine Mediation mit Jugendlichen zeigt?
6. Mit welchen Arten von sozialen Konflikten hatten Sie als Mediatorin mit Jugendlichen bereits zu tun?
7. Welche sprachlichen Bausteine werden bei einer Mediation mit Jugendlichen angewandt?
8. Wie schätzen Sie die Peer-Mediation an Schulen ein?

Soziodemografische Daten: Peer-Mediatorin

Alter: 26

Dauer der Peer-Mediation: 2 Jahre

Alter, als die Peer-Mediation durchgeführt wurde: 17-19

Anzahl der Peer-Mediationsfälle: 3

Interviewleitfaden: Peer-Mediatorin

1. Welche persönlichen Eigenerfahrungen bezüglich sozialer Ausgrenzung hast du selbst als Schülerin erlebt?
2. Wie war der Umgang mit deinen Mitschülern/Mitschülerinnen und wie hast du dich aufgrund der verbalen Konflikte verhalten?
3. Um auf die Peer-Mediation sprechen zu kommen: Ist es dir aufgrund deiner Eigenerfahrung leichtgefallen, den Schülern/Schülerinnen bei ihren Konflikten zu helfen? Wenn ja, wieso? Wenn nein, wieso nicht?

4. Welche Art der verbalen Konfliktlösung wurde angewandt beziehungsweise dir in deiner Peer-Mediationsausbildung vermittelt?
5. Bei welchen sozialen Konflikten zwischen Schülern/Schülerinnen musstest du vermitteln?
6. Gab es bei allen Mediationen eine zufriedenstellende Lösung für die Konfliktbeteiligten?
7. Was ist nach der Peer-Mediation passiert? Wie gingen die Parteien auseinander?
8. Wie genau war der Ablauf einer Peer-Mediation zwischen Schülern/Schülerinnen?
9. Welche sprachlichen Bausteine gab es zur Anwendung bei Mediationen?
10. Wie war die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und gab es diese überhaupt?
11. In wieweit hat dir die Tätigkeit der Peer-Mediation im Umgang mit sozialen Konflikten persönlich geholfen?

Transkription

Durch Sonderzeichen werden Auffälligkeiten der Gespräche, wie beispielsweise Pausen, lachend gesprochene Wörter oder unverständliche Aussagen im Wortprotokoll vermerkt. (Kallmeyer; Schütze, 1967: S. 6f) Zur Orientierung werden die konkreten Leitfaden-Fragestellungen in einer dickeren Schriftart formatiert, um gezielter und schneller die relevanten potenziellen Antworten zu finden.

Zeichenerklärung:

„(.)“ bezeichnet eine kurze Ein-Sekunden-Sprechpause

„(Zahl)“ weist auf eine längere, von mehreren Sekunden anhaltende Sprechpause hin – Dauer in Sekunden in Klammer

„**Text**“ bezeichnet eine betonte Aussprache

„**TEXT**“ bedeutet eine laute Betonung der Wortgruppe oder des Einzelwortes

„°Text°“ weist auf eine leisere Sprechlautstärke hin, als üblich

„Te-“ bedeutet, dass ein Wort nicht vollständig ausgesprochen wird

„Te::“ hier wird ein Wort gedehnt ausgesprochen

„(?)“ bedeutet eine unverständliche oder unvollständige Aussage

„@text@“ bezeichnet eine lachende Äußerung

„@(.)@“ weist auf kurzes, eine Sekunde anhaltendes Auflachen hin

„@(2)@“ deutet auf ein längeres Auflachen hin – Dauer des Auflachens in Sekunden in Klammer

Transkription: Interview Lehrperson 1

Interviewdatum: 23. Juli 2018, 11:00 Uhr

Interviewort: Büro der Lehrperson 1

Interviewdauer: 00:39:23

Interviewleitung: I

Lehrperson 1: LP1

- 1 I: Dann vorab mal, sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet
2 wird?
- 3 LP1: Ja
- 4 I: Und sind Sie damit einverstanden, dass die aus diesem Gespräch heraus gewon-
5 nenen Daten anonymisiert für meine Magisterarbeit verwendet werden?
- 6 LP1: Ja
- 7 I: **Ok gut, danke. Dann hätten wir das auch geklärt. Also ich fange jetzt mal an**
8 **mit der ersten Frage. (.) Welchen Ansatz oder welche Ansätze, zum Beispiel**
9 **der der gewaltfreien Kommunikation, verfolgen Sie in Ihrer Arbeit als Media-**
10 **torin?**
- 11 LP1: Äh grundsätzlich die Rolle des Mediators ist auf die Struktur zu achten. Die Struktur
12 vorzugeben und verschiedene Tools einzusetzen, damit die Klientinnen und Klien-
13 ten ihren Konflikt selbst lösen. Das heißt ich unterstütze sie. Es gibt die Struktur,
14 nach der ich vorgehe, das ist die ALPHA-Struktur und ähm::: (.) das ist der Ablauf
15 der vorgegeben wird, die Struktur. Und innen drinnen werden verschiedenste Tools
16 verwendet, wo natürlich auch die gewaltfreie Kommunikation eine große Rolle spielt,
17 auch in der Sprache. Also da geht es ähm um (.) Fragetechniken (.) um Interventio-
18 nen, verschiedenste Tools, die eingesetzt werden bei der Mediation, um die Klienten
19 zu begleiten und Lösungen zu finden.
- 20 I: In ihrer Arbeit ist dann quasi die gewaltfreie Kommunikation eine Strategie, die dem
21 ALPHA-Modell untergeordnet ist?

22 LP1: Die ALPHA-Struktur ist der Rahmen, das ist der Ablauf, das ist die Struktur, die au-
23 ßen steht und die gewaltfreie Kommunikation ist ein Tool, das angewandt wird. Die
24 gewaltfreie Kommunikation sind ja diese Phasen (..) wo natürlich die zweite Phase
25 Gefühle und Bedürfnisse ein Kernstück sind und das gibt's auch in der Mediation.
26 In der Mediation geht es von der äh::: auf die Interessen herabzuberechnen. Also was
27 sind für Bedürfnisse dahinter? Was sind die Gefühle dahinter? Und das ist natürlich
28 Teil der gewaltfreien Kommunikation, wo es ja darum geht, was für Gefühle habe
29 ich und welches Bedürfnis wird nicht erfüllt. Bei der Mediation sind sich die Klienten
30 oft nicht einig, um was geht es wirklich. Da gibt es eine Position, ich will das Auto
31 haben, ich will das Haus haben, ich will, dass es sauber ist, ich will, dass der Tisch
32 aufgeräumt ist, aber nicht, was steckt dahinter. Das ist sowohl (.) das Kernstück der
33 Mediation, es geht um Gefühle und Bedürfnisse, dass man schaut, was dahinter-
34 steckt.

35 I: **Um eben konkret über die gewaltfreie Kommunikation zu sprechen, wie schät-**
36 **zen sie diese Art der Konfliktlösung generell ein und finden Sie, dass das ein**
37 **hilfreiches Werkzeug ist, um verbale Konflikte zu lösen?**

38 LP1: Für mich wäre ganz wichtig (.) ähm die gewaltfreie Kommunikation im Alltag einzu-
39 setzen. Das heißt gerade in der Schule, beim Unterrichten, beim Lehren diese Spra-
40 che anzuwenden. Was ich bemerkt habe, was wirklich schwierig ist, vor allem auch
41 für Jugendliche, in der Konfliktsituation auf dieses Tool zurückzugreifen. Mein An-
42 liegen ist immer, wenn ich das lehre oder unterrichte oder weitergebe an Schüler,
43 wirklich dieses Tool einzusetzen, wenn ein Konflikt ist oder wenn ich ein Problem
44 habe, wo ich keine Lösung weiß in der aktuellen Situation. Man muss sich wirklich
45 zurückziehen und schauen nach den Schritten der gewaltfreien Kommunikation, wie
46 gehe ich es an, um was geht es mir, wie kann ich das meinem Gegenüber mitteilen.
47 Es ist oft wirklich schwierig in der Situation zurückzugreifen, weil einem da nicht klar
48 ist, was habe ich für ein Gefühl, was möchte ich wirklich. Ich habe beobachtet, dass
49 es wirklich Zeit bedarf, eine Zeitspanne, zwischen dem AKTUELLEN Konflikt und
50 das Tool dann einzusetzen. (2) Und da ist natürlich in der Mediation gut, wenn ein
51 Mediator da ist, der da nachfragt und fragt, um was geht's wirklich und was steckt
52 dahinter, der Bedürfnisse anspricht (.). Also ich finde es ein wirklich gutes Tool, ver-
53 bal das einzusetzen. Der Rosenberg hat das ja erfolgreich in den Schulen in Ame-
54 rika angewandt wirklich in der Auseinandersetzung mit den Schülern.

55 I: Haben Sie das Gefühl, dass ähm (.) durch diese Auseinandersetzung mit der ge-
56 waltfreien Kommunikation, die Schüler und Schülerinnen von sich aus schon ge-
57 waltfreie Kommunikation anwenden?

58 LP1: Es bedarf Übung (2). Ich sage immer so, die soziale Kompetenz sollten sie eh in
59 jedem Unterrichtsgegenstand vermittelt bekommen, aber das bedarf einer Übung
60 und eines Trainings und immer wieder darauf hinweisen. Das Modell der gewalt-
61 freien Kommunikation ist relativ einfach, aber in der praktischen Umsetzung, wenn
62 dann die Schüler kommen und sagen, ja das habe ich eh so gemacht, und in der
63 ersten Phase, wo ich entweder eine Beobachtung oder eine Bewertung gebe, ist
64 ganz oft eine Bewertung drin. Das schwierige daran ist das Bei-Mir-Bleiben. In der
65 gewaltfreien Kommunikation bin ich bei mir, was macht das mit mir, was löst das
66 aus.

67 I: Es ist schon schwierig, zu beobachten, ohne zu bewerten denke ich.

68 LP1: Es ist mega schwierig, weil man so viele Verallgemeinerungen drinnen hat, weil man
69 so viele Sachen drinnen hat, wo man glaubt, das ist eh neutral, eine Beobachtung.
70 In Wirklichkeit ist es eine Bewertung. Und das kann man aber nur erfahrbar machen,
71 wenn man selbst hineinspürt und drauf achtet, was das mit mir macht, wenn ich
72 sowas höre. Also was ich beobachtet habe ist ähm::: (4) dass Jugendliche mit we-
73 niger Verletzungen und mit weniger großem Rucksack an Erfahrungen mit, als Er-
74 wachsene. Daher sind für die Jugendlichen manche Dinge noch nicht so klar, die für
75 älter Menschen, die einen größeren Rucksack haben sagen, das ist einfach so. Das
76 merke ich schon immer bei Jugendlichen, dass es da zu Diskussionen kommt (2).
77 Und darum wäre es für mich ganz ganz wichtig, die Sprache der gewaltfreien Kom-
78 munikation einfach wirklich einzusetzen, im Unterricht, in der Schule, in jedem Kon-
79 flikt. Also ich habe zwei erwachsene Söhne und ich habe noch zwei ganz kleine
80 Kinder mit vier Jahren und ich versuche wirklich immer schon in der Sprache zu
81 schauen positiv Dinge zu formulieren und auch die Gefühle und Emotionen anzu-
82 sprechen. Und das wäre wirklich ganz etwas Tolles, wenn das im normalen Unter-
83 richtsgeschehen, in der normalen Kommunikation einsetzen würde.

84 I: Das heißt, sie haben diese Art von Kommunikation auch schon im schulischen Kon-
85 text angewandt?

86 LP1: Genau, also ich versuche es. Einfach bei Diskussionen zu schauen, um was geht
87 es wirklich und das dann ansprechen. Es geht um die Positionen, was dahinter-
88 steckt. Das ist ja auch das ALPHA. Die Auftragsklärung, das zweite ist die Liste, P
89 für Positionen und dann das Interesse. Das wäre diese Phase, was für Bedürfnisse
90 sind da und wenn tja::: (2) zum Beispiel (.) fahr weg da, da stehe ich (2) sagen, ist
91 dir wichtig, dass du immer deinen Platz hast. Also wirklich das herabzubrechen. Das
92 wäre die große Kunst finde ich und das wäre gut für Pädagogen und Pädagoginnen
93 im Schulalltag diese Sprache anzuwenden und mehr auf das zu schauen. Ich
94 glaube, dann könnte man vielen Konflikten vorbeugen oder sie vorher

95 herunterbrechen, bevor es wirklich eskaliert. Weil um was geht es wirklich. Es geht
96 nicht um die Sache, es geht immer um irgendein Bedürfnis dahinter, das nicht erfüllt
97 ist. Meistens nicht erfüllt ist, weil wenn es erfüllt ist gibt es eh keinen Konflikt.

98 I: **Um jetzt weiterhin bei den Konflikten zu bleiben (.), wie können denn verbale**
99 **Konflikte zwischen Schülern und Schülerinnen einerseits vermieden oder auf**
100 **jeden Fall auch gelöst werden?**

101 LP1: Ich denke, Konflikte sind gut. Es ist wichtig, dass ich nicht im Vorhinein sage äh:::
102 stopp. Sondern dass ich im Vorhinein versuche, das zu lernen. Das ist einfach der
103 Alltag, die Schüler müssen damit umgehen lernen. Man kann ihnen nicht die ganzen
104 Konflikte wegnehmen, aber eben das Tool in die Hand zu geben und wirklich drauf
105 schauen, um was es geht und was steckt dahinter. Ich würde grundsätzlich nicht
106 sagen, ich möchte versuchen Konflikte zu vermeiden, sondern wie kann ich wirklich
107 konstruktiv mit dem Konflikt umgehen. Und das ist immer die Rückmeldung von mei-
108 nen Schülerinnen, privat so viel davon mitgenommen zu haben und im Vorfeld
109 schon geschaut. Also diese Sensibilität bekommen (.), wie kann ich damit umgehen,
110 wenn ich einen Konflikt sehe.

111 I: Ich habe auch in der Recherche jetzt herausgefunden, dass es gar nicht so viel Sinn
112 macht, Konflikte grundlegend zu vermeiden, weil durch Konflikte zum Beispiel die
113 Klassengemeinschaft im Endeffekt ein bisschen mehr gestärkt werden kann, der
114 Gruppenzusammenhalt, die Gruppenstruktur verändern sich oder verstärken sich.
115 Deswegen haben Konflikte ja auch positiven Charakter.

116 LP1: Ja eben, drum sage ich, man soll nicht gleich hingehen und das von außen lösen.
117 Sondern ich sage, zum Beispiel wie auch bei meinen Kleinen, schaut und sucht euch
118 eine Lösung. Schaut, dass ihr es irgendwie schafft. Damit nicht immer ein Außen-
119 stehender dazukommt und das löst. Was ich dann schon finde (2), wenn sie es al-
120 leine nicht schaffen, den Konflikt zu lösen, dass sie dann kommen und sagen, ich
121 brauche da jemanden, der mich da unterstützt. Halt nur wenn es handlebar ist. Wenn
122 der Konflikt schon so weit ist, dass das nicht mehr möglich ist, dann muss ich mir
123 zuerst die einzelnen Partner herholen und schauen, auf eine Ebene herabzubre-
124 chen, dass sie wieder miteinander reden können. Die Basis ist einfach, dass sie
125 wieder miteinander reden können. Auf der verbalen Ebene geht das sehr gut, dass
126 ich die Schüler da runterhole und schaue, worum geht es wirklich, dass jeder seinen
127 Standpunkt klar hat.

128 I: **Wie ist es denn dazu gekommen, dass Sie sich neben Ihrer Lehrertätigkeit**
129 **dazu entschieden haben, jetzt auch noch als Mediatorin zu arbeiten?**

130 LP1: Überhaupt die Ausbildung zu machen oder in der Schule den Bereich Mediation
131 anzubieten?

132 I: Die Ausbildung zu machen.

133 LP1: Phu das ist (2) äh::: einfach eine persönliche Entwicklungsgeschichte. Mir ist der
134 Schulmediator angeboten worden und nachdem zum damaligen Zeitpunkt kein Platz
135 für Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz war, war das dringend notwendig,
136 dass man dem Bereich Zeit gibt, dass man hinschaut und den Schülern diese Kom-
137 petenzen vermittelt. Es genügt nicht, das in einen anderen Bereich zu integrieren,
138 sondern es gehört trainiert und es gehört geübt und es gehört einfach selbst erlebt.
139 Und das war meine Intension. Es wurde angeboten für die Schule, dass in dem
140 Bereich Konfliktmanagement was gemacht wird. Und da ich schon Vertrauenslehr-
141 erin war, zu mir sind Schülerinnen gekommen mit diversesten Problemen und dann
142 gab es auch die Frage, ob es die Möglichkeit gibt, dass sich die Schüler gegenseitig
143 unterstützen können. Und ich hatte das Glück, dass ich eine Kollegin hatte, wo wir
144 einfach zu zweit an dem gearbeitet haben. Am Anfang war es sehr schwierig an der
145 Schule. Ich habe 1995 begonnen an der Schule mit Persönlichkeitsbildung mit den
146 Schülern und es war (.), tja, wurde belächelt, es hieß, das sind Kuschelstunden, auf
147 einmal war der Unterricht am Gang draußen, wir haben gemalt, gezeichnet, waren
148 kreativ, hatten Spaß. Das hat wirklich eine Zeit gebraucht. Und da habe ich dann bei
149 der Ausbildung Mediationsluft geschnuppert sozusagen und dann habe ich ge-
150 schaut, wo es wirklich die Mediatorausbildung gibt, um das dann professionell um-
151 zusetzen

152 I: Und wie kommt eine Schülermediation dann zustande?

153 LP1: Es waren so Erfahrungswerte im Laufe der vielen vielen Jahre. Wir haben Peer-
154 Mediatorinnen ausgebildet, ich bleibe jetzt bei der weiblichen Form, weil es wirklich
155 nur Mädchen waren. Die Konflikte hat es gegeben, aber es ist niemand gekommen.
156 Wir haben das Konzept etwas umgeändert und haben es präventiv eingesetzt. Das
157 heißt, die Peer-Mediatorinnen sind präventiv in die Klassen gegangen und haben
158 zum Thema Konflikt gearbeitet, haben Workshops gemacht, waren in dem Bereich
159 dann verantwortlich für eine Klasse und waren Ansprechpersonen. Ich würde sagen
160 die Peer-Mediation ist die Königsdisziplin in Peer-Learning, in Peer-Education. Wir
161 haben es bei uns eben so gemacht, damit der Frust nicht entsteht unter den Schü-
162 lerinnen, dass man dann wirklich die Peers bei den Kennenlertagen einsetzt. Die
163 haben das Programm gemacht und Vertrauen zu ihrer Gruppe aufgebaut. Sie haben
164 eine Beziehungsebene hergestellt und waren dann verantwortlich für eine Klasse (.)
165 Und dann ist es vorgekommen, dass die Schüler gekommen sind und gesagt haben,
166 sie haben einen Konflikt.

- 167 I: **Bevor es die Peer-Mediation an der Schule gab, waren Sie ja quasi die einzige**
168 **Mediatorin. Wie ist dann zum Beispiel eine Mediation mit Ihnen zustande ge-**
169 **kommen?**
- 170 LP1: Durch das, dass ich einfach schon Ansprechperson und Betreuungslehrerin war und
171 die Schüler Vertrauen aufgebaut haben, kamen die danach auch zu mir. Zum Bei-
172 spiel kam eine Schülerin zu mir mit einem Konflikt, sie hat das dann im Anschluss
173 mit der zweiten Person abgeklärt und dann sind beide zu mir gekommen.
- 174 I: Ok, also waren dann beide Konfliktparteien bei Ihnen, man hat sich Zeit genommen,
175 sich einen Raum gesucht und dann dort mediiert?
- 176 LP1: Am Anfang haben wir noch keinen Raum gehabt @(.)@. Das hat erst ein wenig
177 gedauert. Mit der Zeit gab es dann aber auch Klassenmediationen, mit Klassenleh-
178 rern, mit mehreren Schülern, mit Eltern. Wobei es hat sich im Laufe der Jahre auch
179 etwas verändert, wo dann mein großes Ziel war, die Schüler zu unterstützen, dass
180 sie in der Sprache im Sinne von der GFK selbst mit dem Lehrer sprechen können.
181 Das Ziel war also dann, die Schüler dahingehend zu unterstützen, dass sie die Spra-
182 che der gewaltfreien Kommunikation anwenden können, um mit dem Lehrer selbst
183 reden zu können. Wenn es halt noch nicht zu hoch eskaliert ist. Also wenn es noch
184 in der Phase war, wo sie es noch selbst verbal lösen haben können.
- 185 I: Wissen Sie noch, ob alle Mediationen mit Schülern, die Sie durchgeführt haben,
186 erfolgreich waren?
- 187 LP1: Schüler-Schüler-Konflikte immer. Da ist es so (2) das habe ich schon erwähnt, dass
188 die Schülerinnen und Schüler einen geringeren Rucksack mit sich haben. Die finden
189 also viel schneller Lösungen. In der Wirtschaftsmediation ist diese Lösungsfindung
190 sehr sehr schwierig. Da kommen so viele Geschichten mit, die diese verbinden. Das
191 geht bei den Schülerinnen relativ schnell. Die haben relativ schnell eine Lösung mit
192 Shake-Hand, man muss nicht weiß Gott für einen Vertrag schreiben oder Vereinba-
193 rungen machen. Man trifft sich später wieder um zu schauen, ob es passt.
- 194 I: **Also es gab danach so eine Art Feedback-Gespräch?**
- 195 LP1: Genau. Wo man eben ausmacht, ob die eine kommt oder ob beide kommen. Ob es
196 genügt, wenn man das am Gang mal anspricht oder ob wir uns einfach einen Termin
197 vereinbaren. Das geht bei den Schülern wirklich relativ einfach. Ich führe das wirklich
198 darauf zurück, dass die nicht so vorbelastet sind.
- 199 I: **Mit welchen Arten von Schülerkonflikten hatten Sie zu tun?**
- 200 LP1: Also der Großteil der Konflikte war aus dem privaten Bereich mitgenommen, also so
201 Freundinnen-Beziehungskonflikte. Oder eine hat die Position der Außenseiterin be-
202 kommen, hat sich vernachlässigt gefühlt, solche Geschichten. Also meine Zielgruppe
203 war von 14 bis 20 Jahre. Es hat auch Konflikte bei Klassen untereinander gegeben.

204 Beim Großteil waren es Wanderklassen, da ist es immer um die Ordnung gegangen,
205 wie der Raum hinterlassen wurde. Es wurden wirklich Vereinbarungen dafür getrof-
206 fen. Das waren so klassenübergreifende Konflikte. Oder dass sie mit den Lehrern
207 nicht klarkommen, sich benachteiligt fühlen, dass sie einfach totale Probleme haben
208 mit dem Lehrer. Ungerechtigkeit war ein großes Thema. Konfliktsituationen gab es
209 auch ähm::: (2) wo machen wir einen Wandertag hin, wo es wirklich so Diskrepan-
210 zen gegeben hat. Die einen wollen, die anderen wollen nicht. Klassenteilungen war
211 auch oft ein Thema, wer unbedingt mit wem beisammen sein wollte.

212 I: Die individuellen Konflikte, die Sie angesprochen haben, waren also eher aus dem
213 privaten Leben in die Schule mitgenommen?

214 LP1: Aus dem privaten Leben, ja. Ganz oft war (.) ähm die hat mir den Freund wegge-
215 nommen und solche Geschichten.

216 I: Und was ist dann passiert? Wurden einzelne Schüler, Schülerinnen ausgeschlos-
217 sen, haben die sich dann isoliert, wurden sie gemobbt und verbal angegriffen?

218 LP1: Ja, ausgegrenzt (.) Soziale Ausgrenzung. Sie hatten das Gefühl, sie stehen an der
219 Seite. (2) Was mir jetzt gerade noch einfällt, ganz oft sind Schüler gekommen, weil
220 sie sich Sorgen gemacht haben um jemand anderen. Also eine Freundin Verdacht
221 auf Bulimie, oder Essstörungen im Großen, ähm::: oder manchmal Selbstmordan-
222 drohungen oder solche Geschichten. Sie sind dann einzeln gekommen und dann
223 haben wir die zweite Person mitgeholt, damit sie wieder reden können miteinander.
224 Also hier war der Konflikt der intrapersonelle Konflikt für die eine Person, die da war,
225 aber es ist dann um die andere Person gegangen.

226 I: Und der Konflikt war ja dann vermutlich in so einem Fall auch der, dass dann die
227 Freunde oder Freundinnen nicht miteinander geredet haben, dass sie sich nicht mit-
228 geteilt hab. Und das war dann vermutlich der Konflikt.

229 LP1: Ja, genau. Diese Hilflosigkeit, was soll ich machen. Die eine hat sich abgewandt und
230 man sieht eigentlich, dass die ein Problem hat.

231 I: **Nochmal zurück zur Sprache. Welche sprachlichen Bausteine werden denn
232 bei einer Mediation mit Jugendlichen angewandt?**

233 LP1: Wichtig ist, auf die Sprachebene der Schüler herunterzugehen. Also, dass du sie
234 wirklich abholst, da, wo sie sind. Da kann ich genauso sagen, was ist da so cool
235 daran, was ist da so geil daran. Also wirklich, dass sie die Sprache verstehen, auf
236 die Ebene herunterkommen. Das ist etwas, wo ich nicht hoch philosophisch mit einer
237 hohen Sprache daherkommen kann, ich muss wirklich in die sprachliche Welt der
238 Schüler eintauchen. Also auf diese Sprachebene gehen. (.) Und natürlich äh::: die
239 Emotionen benennen und die Bedürfnisse benennen.

240 I: Ist da hilfreich, einfach nachzufragen?

241 LP1: Nachzufragen, Fragetechniken. Was macht es mit dir? Hast du das schon mal er-
242 lebt? Wie würde deine Mutter reagieren? Also wirklich das Gefühl reinsetzen. Oder
243 Perspektivenwechsel machen mit Platzwechsel und wirklich schauen, wie fühlt es
244 sich an auf dem Platz des Anderen. (2) Und das ist wirklich zu Beobachten in meiner
245 langjährigen Erfahrung, dass die sich wirklich gut einlassen. Man vereinbart sich,
246 dass keine verletzende Sprache verwendet wird. Aber das habe ich auch bemerkt,
247 dass die Schüler ein anderes Level haben. Wenn die sagen, bist deppert, bist ein
248 Trottel, das ist kein schlimmer Umgang für sie. Du hast als Mediator die Funktion,
249 das wahrzunehmen, was das mit dem macht. Und das sieht man auch. Und dann
250 kann man sagen, hey, das Wort verletzt. Wo der andere auch glaubt, nein das macht
251 ja gar nichts mit dem.

252 I: Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler in diesem Mediationsumfeld auch (.) per-
253 sönlicher mit Ihnen umgehen?

254 LP1: Du nimmst die Schüler aus einer anderen Perspektive war. Wenn ich im EDV-Raum
255 unterrichte sitzen die Schüler hinter den PCs. Da ist die Distanz da, du nimmst die
256 Schüler nicht so wahr, als wie sie auf einmal einen Meter vor dir sitzen. Es entsteht
257 in der Mediation eine ganz andere Beziehungsebene. Es entsteht ein anderes Ver-
258 trauen. Es entsteht ein anderes Einlassen.

259 I: **Um abschließend auf die Peer-Mediation zu sprechen zu kommen. Sie haben**
260 **Peer-Mediatoren, Peer-Mediatorinnen ausgebildet?**

261 LP1: Mh

262 I: Wie hat diese Ausbildung ausgeschaut?

263 LP1: Uns war, also wir haben das zu zweit gemacht, uns war das ganz wichtig, dass wir
264 das extern machen. Das heißt, wir sind in ein Seminarhaus gefahren (.) für ein bis
265 zwei Tage und dann hatten wir Einzeltermine an der Schule mit vier Einheiten ge-
266 blockt immer. Äh::: (3) der erste Teil war einfach immer dieses Bewusst-Machen,
267 wie gehe ich selbst mit einem Konflikt um, was ist mein Konfliktverhalten. Dann diese
268 Phasen der Mediation natürlich nähergebracht und::: ganz viel praktische Erfahrung.
269 Also vom Setting angefangen geübt, geübt, geübt. Die einzelnen Phasen geübt,
270 wieder zurückkommen, wieder reflektiert, was war da los, wie ist es euch gegangen
271 dabei. Einen ganzen Block von Tools geübt, trainiert. Fragetechniken geübt, aktives
272 Zuhören geübt, Ich-Botschaften geübt, also wirklich auch gewaltfreie Kommunika-
273 tion geübt. Wir hatten dann später in der Ausbildung Konfliktmanagement und da
274 haben wir dann gezielt GFK gemacht (2). Also wirklich einfach ganz viel Praktisches.
275 Und::: natürlich als großer Teil die Selbsterfahrung dabei. Meistens waren es vier,
276 fünf Mädchen in einer Gruppe, die dann eine Klasse betreut haben, das miteinander

277 austauschen, damit sie wirklich ein Team werden miteinander. Also das war recht
278 schön.

279 I: **Welche Voraussetzungen müssen diese Jugendlichen mitbringen, um als**
280 **Peer-Mediatorinnen ausgebildet zu werden.**

281 LP1: Da haben wir lang, lang, lang überlegt. Wir haben uns dann entschieden, wer sich
282 meldet, den nehmen wir mit (.). Also wirklich jeden, wo zum Beispiel der Klassen-
283 lehrer auch gesagt hat, nein der ist nicht geeignet. Meistens waren es dann @die
284 Geeigneteren@. Weil das ist dann die Seite, die hervorkommt, diese sensible, diese
285 einfühlsame, diese Seite, wenn jemand nach außen hin sehr randaliert und ähm (3)
286 in den Schulalltag oft nicht hineinpasst oder hineinfindet. Wir haben dann alle mit-
287 genommen und das hat da- bei dem einen Burschen ist es sich zeitlich nicht ausge-
288 gangen, der ist dann ausgestiegen. Aber sonst ist überhaupt NIE jemand ausgestie-
289 gen (.). Es hat sich dann aber herausgestellt, dass es für den einen oder für den
290 anderen geeigneter war. Also es- von den- (.) den ganzen Rückmeldungen, von den
291 Reflexionen, der Großteil war wirklich, dass sie einfach selbst in ihrer eigenen Per-
292 sönlichkeit so viel profitiert haben. Äh::: (.) was mir jetzt auch noch einfällt (.), wo ich
293 sehr viel Rückmeldungen bekommen habe von den Peer-Mediatorinnen, die fertig
294 waren, im Berufsfeld nachher. Sie haben dann ein Zeugnis bekommen, die haben
295 das dann zur Matura, zum Reifezeugnis dazugelegt bekommen mit der Auflistung
296 der Ausbildungen, der Inhalte, mit den praktischen Tätigkeiten, die wir gemacht ha-
297 ben. Das wurde dann wirklich bei den Vorstellungen in den Unternehmen angespro-
298 chen und gesagt, wow, das ist eine coole Sache, dass du sowas gemacht hast.

299 I: Haben Sie das Gefühl, dass es hilfreich ist, wenn die Peer-Mediatoren, die Peer-
300 Mediatorinnen selbst Ausgrenzungserfahrungen erlebt haben in der Schule oder fin-
301 den Sie, dass das eher hinderlich ist?

302 LP1: Was meinen Sie mit Ausgrenzungserfahrungen?

303 I: Also wenn die (.) Peer-Mediatoren aufgrund ihrer eigenen Ausgrenzung sich dazu
304 entscheiden, Peer-Mediatoren zu werden.

305 LP1: Aha, ok. Nein, das ist egal. Es waren manchmal welche, die gesagt haben, die ha-
306 ben selbst einen Konflikt und möchten darum schauen, was sie da machen können,
307 um es selbst anwenden zu können. Aber es hat keinen Unterschied gemacht in der
308 Ausbildung.

309 I: Das war's schon. Danke.

310 LP1: @Ok@, bitte.

Transkription: Interview Mediatorin 1

Interviewdatum: 25. Juli 2018, 12:00 Uhr

Interviewort: Büro der Mediatorin 1

Interviewdauer: 00:23:34

Interviewleitung: I

Peer-Mediatorin: M1

- 311 I: So, also erstmal möchte ich gerne klären mit Ihnen, ob äh Sie damit einverstanden
312 sind, dass das Gespräch aufgezeichnet wird?
- 313 M1: Ja
- 314 I: Und sind Sie auch damit einverstanden, dass die aus diesem Gespräch gewonne-
315 nen Daten in meine Masterarbeit miteinfließen?
- 316 M1: Ja, bin ich einverstanden.
- 317 I: **Ok, gut. Danke @(.)@. So, dann komme ich schon mal zur ersten Frage (.). Und**
318 **zwar, mit welchem Ansatz oder mit welchen Ansätzen arbeiten Sie denn als**
319 **Mediatorin?**
- 320 M1: Also ich arbeite sehr viel mit gewaltfreier Kommunikation (3), auch äh:::, das ist ein-
321 mal ein Modell, das mir sehr behagt, aber auch der Ansatz vom Systemischen, äh
322 von der systemischen Mediation, also das dann auf der Beziehungsebene (.). Ähm,
323 das ist Sonja Radatz, die sich sehr viel damit beschäftigt hat. Ähm (.), das ist eigent-
324 lich das, was ich am Allermeisten verwende.
- 325 I: **Mh und da sie jetzt den gewaltfreien Kommunikationsansatz schon angespro-**
326 **chen haben, wie schätzen Sie diesen Ansatz ein in Bezug auf Lösung verbaler**
327 **Konflikte?**
- 328 M1: Naja, bei der gewaltfreien Kommunikation geht's um das Verbale. Also wie drücke
329 ich mich aus.
- 330 I: Mh
- 331 M1: Und wenn ich jetzt eine Ich-Botschaft ausdrücke oder wenn ich über mein Gefühl
332 spreche oder mein Bedürfnis artikuliere, dann ähm (3) spreche ich von mir und nicht
333 über den anderen. Und das ist sozusagen die Ausgangsbasis, warum es deeskalie-
334 rend wirkt, auch in einer Kommunikationssituation.
- 335 I: **Ja. Und ähm (.) sind Sie der Meinung, dass dieser Ansatz eben ein hilfreiches**
336 **Tool ist, um eben Konflikten entweder vorzubeugen oder sie zu lösen?**
- 337 M1: Also ich glaube vorzubeugen auf jeden Fall, weil diese Sprache muss man lernen.
338 Wenn man sie nicht äh als Kind gelernt hat, muss man sie lernen als Jugendlicher
339 (2) und das kann man auch. Ähm::: deswegen glaube ich sehr stark an das

340 Vorbeugende, weil wenn ich lerne meine Bedürfnisse zu artikulieren, dann ähm ja,
341 dann (2) weiß der andere oder die andere, was ich gerne möchte. Man kann auf
342 einer ganz anderen Ebene weitersprechen. Ähm in einer Mediation hat es durchaus
343 deeskalierenden Charakter, wenn man sich an diese Spielregeln hält. Das ich nur
344 von mir spreche, das ich nur über meine Bedürfnisse spreche und nicht über den
345 Anderen. Und genau das Über-den-Anderen-Sprechen das ist ja (.) ähm:: Zuschrei-
346 bungen an den Anderen. Das ist eigentlich das, was Konflikte so fördert. Wenn man
347 das einmal lernt ja (2) also sowohl vorbeugend, als auch in der Konfliktsituation,
348 wobei man immer aufpassen muss, wenn man das anwendet (.), wenn natürlich
349 Emotionen im Konflikt sind und wenn ich jetzt selbst auf einer sehr rationalen Ebene
350 bin, die andere Person aber sehr emotional, dann geht die von einer Schiefelage aus.
351 Also das ist es vielleicht besser, mal abzuwarten, aus der Situation herauszugehen
352 und dann auf einer Meta-Ebene das anzuwenden.

353 I: Jetzt habe ich gleich nochmal zwei Fragen. Einmal ähm aufgrund der Vorbeugung.
354 Sind Sie der Meinung, dass, ich habe jetzt oft gelesen, dass Konflikte (.) eigentlich
355 schon stattfinden sollten, weil Konflikte, wenn sie entstehen das Sozialgefüge ver-
356 stärken oder verändern, dass sie wichtig sind für Gruppen oder auch die Gesell-
357 schaft. Sind sie der Meinung, dass das trotzdem wichtig ist, oder sind Sie der Mei-
358 nung, dass allen Konflikten vorgebeugt werden soll?

359 M1: Nein, ich glaube Konflikt entstehen. Wir sind ja alle nicht (.), wir sind ja keine Ma-
360 schinen. Auch wenn wir nicht gewisse Tools haben, die wir anwenden können. Wir
361 handeln im Affekt, wir sprechen im Affekt, ähm es kommt oft zu Missverständnissen
362 (2), man ist ja nich- ich denke mir, es ist sehr wichtig, dass man weiß, wie man mit
363 Konflikten umgeht (.). Auch, wenn man sie vorbeugt, durchaus weil man einfach
364 eine andere Sprache benutzt. Aber ich glaube nicht, dass man (.) verhindern soll,
365 dass sie passieren. Das wäre schade, weil da ist ja auch ein Potenzial drinnen.

366 I: Ja, wollte ich gerade fragen. Also sind Sie der Meinung, dass Konflikte auch wichtig
367 sein können? Also dass Konflikte auch sozusagen konstruktiven Charakter zum Bei-
368 spiel haben?

369 M1: Absolut, absolut.

370 I: Und die zweite Frage, die mir eingefallen ist (.), weil sie angesprochen haben, dass
371 man da, wenn beide Parteien auf unterschiedlichen Ebenen sind, dass man da mal
372 abwarten soll. Wie abwarten, also wie geht man aus der Situation heraus? Was
373 macht man dann?

374 M1: Ähm (2), sich ähm einfach weggehen, physisch (.), die Kommunikation beenden (2),
375 dann ist man draußen und sagen ok, ich halte mich jetzt zurück, ich weiß, das führt
376 zu nichts.

377 I: Das heißt, man gibt der anderen Person einfach Zeit (.), ähm darüber zu reflektieren
378 vielleicht?

379 M1: Zum Beispiel, ja. Die Emotionen mal (1) äh::: schreien, der andere kann ja schreien
380 oder irgendwas ja. Aber (4) ich weiß nicht, ob es was bringt, wenn der eine jetzt die
381 Ich-Botschaften aussendet und kalmierend sein will und der andere ist völlig emoti-
382 onal außer sich. Da passiert nicht sehr viel.

383 I: Ja

384 M1: Da ist auch gut, wenn man einfach mal rausgeht, beide.

385 I: Haben Sie da so einen (.) Richtwert, wie lang man da warten soll oder wie lang kann
386 sich das ziehen?

387 M1: Das ist natürlich auch persönlichkeitsbedingt. Also ich weiß, dass ich da relativ (.)
388 gelassen reagieren kann und sagen ok, reden wir einfach morgen darüber oder halt
389 von mir aus am Abend. Ähm (3) das ist unterschiedlich bei den Menschen. Manche
390 haben eigentlich null Toleranz irgendetwas aufzuschieben. Die wollen das in der
391 Sekunde. Aber da muss man (.), man muss auf eine andere Ebene gehen. Um einen
392 Konflikt zu lösen, muss man einen Schritt zurück machen, das heißt, man muss aus
393 der Emotion rausgehen, das ist leider so. In der Emotion selbst kann man natürlich
394 sehr emotional werden. Man hat einfach keine Chance, den Konflikt ähm zu lösen.
395 Man muss ja auch nicht jeden Konflikt lösen. Eigentlich muss nicht jeder Konflikt
396 gelöst werden. Aber wenn man das möchte, es geht um die Verständigung. Weil,
397 was passiert in einem Konflikt? (3) Ich fühle mich ignoriert, ich fühle mich nicht an-
398 erkannt, ich fühle mich übergangen, irgendwas ist passiert oder eine Grenze wurde
399 überschritten. (2) Und darum geht es eigentlich, dass das anerkannt wird, dass es
400 passiert ist. Wenn ich jetzt total emotional bin, kann ich darüber eigentlich nicht spre-
401 chen.

402 I: Um nochmal kurz zur gewaltfreien Kommunikation zurückzukommen. Ähm, sind Sie
403 der Meinung, dass gewaltfreie Kommunikation speziell an Schulen eher nur zwi-
404 schen einer Lehrer-Schüler-Konstellation stattfinden kann oder sprechen Sie zum
405 Beispiel auch Schülern das Potenzial zu, gewaltfrei kommunizieren zu können?

406 M1: Ich glaube sehr wohl. Man muss es lernen oder man kann das Schülern beibringen,
407 äh dass man lernt, von seinen Bedürfnissen zu sprechen, oder jemanden um etwas
408 zu bitten, anstatt zu fordern. Das ist ja das dieser Unterschied, einfach das zu er-
409 kennen und auch die Wirkung der Sprache. Also wie wirkt das, wenn ich das so oder
410 so formuliere? Also das kann man auch in Rollenspielen sehr sehr gut üben. Ich
411 glaube Kinder oder eben Jugendliche sind da sehr empfänglich.

412 I: **Was sagen Sie, wie können Konflikte generell zwischen Schülern oder Ju-**
413 **gendlichen gelöst werden?**

- 414 M1: Ähm (.) ich glaube (5) für mich passieren Konflikte, wenn jeder so in seiner Welt
415 bleibt. Also so, im Interkulturellen heißt es ethnozentrisch, also sehr selbstbezogen.
416 Das heißt, wenn ich überhaupt nicht fähig bin, eine Empathie zu entwickeln. Wenn
417 es mich überhaupt nicht interessiert, warum der andere überhaupt so gehandelt hat
418 oder das gesagt hat. Jetzt wenn man das aufzeigt, das kann man bei Jugendlichen
419 ganz gut, dass jeder eine andere Geschichte hat, jeder eine andere Herkunft, aber
420 auch (2) Herkunft ist jetzt ein weiter Begriff, nicht nur nationalkulturell, sondern auch
421 sozial. Also wenn man aufzeigt, wir kommen alle aus unterschiedlichen Feldern oder
422 Hintergründen und handeln deswegen unterschiedlich und haben unterschiedliche
423 Werte. Ich glaube, das kann man Jugendlichen sehr gut ähm::: begreiflich machen.
424 Dann sind Konflikte vorprogrammiert (2). Das heißt, wenn ich lerne zu verstehen, ok
425 der andere sagt bestimmte Dinge, WEIL er diesen Hintergrund hat. Man kann das
426 dann ähm auch gut in Rollenspielen machen zu sagen ok, wer bin ich ja, woher
427 komme ich und diese ganzen Facetten der Identität darstellen. Also es geht um
428 Identität. Was ist das überhaupt, wer bin ich, woher komme ich, was sind meine
429 Eltern, in welchem sozialen Gefüge stehe ich, was ist wichtig? (2) Das sind Fragen,
430 auf die die Jugendlichen sehr positiv reagieren, bei Jugendlichen sind das zentrale
431 Themen. Und (.) da eignet sich (2) auf jeden Fall ähm dieser Zugang. (3) Über Kultur
432 geht das sehr gut, aber je nach dem, einfach aufzuzeigen, ich habe meinen indivi-
433 duellen Hintergrund. Aber das hat jeder. Und eigentlich gibt es nicht die eine richtige
434 Sichtweise. Auch wenn in diesem Alter natürlich Jugendliche (.) die suchen nach
435 Werten, die suchen was ist richtig, was ist falsch. Wenn einem das gelingt in der
436 Arbeit mit Jugendlichen darauf hinzuweisen, hört mal, es gibt nicht die eine Wahr-
437 heit, es gibt viele je nach Zugangsweise, je nach Sichtweise. Und was wir hier ma-
438 chen in der Gruppe oder was wir hier brauchen, wir müssen uns auf etwas einigen.
439 Und da einigen wir uns zum Beispiel auf die Sprache der gewaltfreien Kommunika-
440 tion. Ich glaube, da kann man sehr viel vorbeugen aber man kann natürlich nicht
441 verhindern.
- 442 I: Weil Sie vorhin Empathie angesprochen haben. Wie wichtig ist Empathie in der ers-
443 tens gewaltfreien Kommunikation und zweitens in der Lösung von Konflikten?
- 444 M1: Ich glaube es ist zentral, weil wenn ich empathisch reagiere, räume ich ein, dass der
445 andere es anders sieht. Also ich versuche es, aus seiner oder ihrer Perspektive halt
446 zu sehen und ähm (.) drück das auch aus. Und genau dieses Verständnis zu zeigen,
447 dass Empathie hat auch mit Zuhören zu tun (2), sich wirklich zu hören. Das ist dann
448 schon auf der emotionalen Ebene zu spüren und darauf reagieren die Menschen
449 meistens positiv (.). Es geht immer darum, dass man angehört wird.
- 450 I: Ja

- 451 M1: Immer. Und bei Konflikten wird da sozusagen die Grenze überschritten und da wird
452 das einfach nicht gemacht ja. Da wir über jemanden drüberfahren. Für mich ist
453 das das Kernprinzip eines Konflikts. Und ja ähm deswegen ist Empathie total zent-
454 ral.
- 455 I: **Ähm (3) welchen allgemeinen Ablauf gibt es denn für Sie als Mediatorin bei
456 der Arbeit mit Jugendlichen?**
- 457 M1: Naja, es geht immer darum ähm (2) also es kommt immer darauf an, ob man jemand
458 einzelnen oder ist es das Konfliktpaar, die beiden Parteien, dann ist es eine Media-
459 tion. Wenn ich mit Jugendlichen einzeln arbeite, dann ist es eher auf der Coaching-
460 Ebene. Sonst versuche ich definitiv, gerade bei den Jugendlichen, ihnen begreiflich
461 zu machen, wo die jeweils stehen, auch mit ihrer persönlichen Geschichte (3). Und
462 einfach die unterschiedlichen Positionen aufzeigen. Ähm:: man braucht bestimmte
463 Techniken, man muss dem anderen zuhören können, ihn ausreden lassen. Das Set-
464 ting einer Mediation muss man halt erklären, dass das so wichtig ist. Also so ganz
465 ganz elementare Aspekte und dann sicher das einfach mal durchüben. Also auch
466 üben, wie man sich zurücknimmt, was heißt.
- 467 I: Ich habe gelesen, dass es wichtig ist, logischerweise den anderen aussprechen zu
468 lassen. Aber nicht schon ähm nur darauf wartet, die eigene Antwort geben zu kön-
469 nen. Also erstmal, wie gesagt, fertig zuhört und dann darauf eingeht und die eigene
470 Antwort erstmal zurückstellt. Weil sobald man diese vorgefertigte Antwort im Kopf
471 schon hat, nicht mehr zuhört.
- 472 M1: Ja, genau. Weil die Aufmerksamkeit ganz woanders ist. Also das ist eigentlich total
473 schwer.
- 474 I: Sehr schwer
- 475 M1: Dieses wirkliche empathische Zuhören (4). Aber wenn man jetzt weitergeht und
476 schaut, wo man Erfolg hat, es sind immer die Momente, wo man dem anderen zu-
477 gehört hat und herausgefunden hat, was will der eigentlich oder was braucht der
478 jetzt. Das sind schon Themen, die mit Jugendlichen extrem gut zu besprechen sind,
479 weil die ja sehr oft darunter leiden, dass ihnen nicht zugehört wird (2). Die Hilfe-
480 schreie oder wie auch immer nicht gehört werden. Und wenn man ihnen vermitteln
481 kann, sobald sie das können, dass man durchaus beim anderen das auch erreichen
482 kann, hat man sehr viel gewonnen.
- 483 I: **Weil sie jetzt schon ansprechen, dass Jugendliche oft das Gefühl haben, dass
484 ihnen nicht richtig zugehört wird, mit welchen Arten von Konflikten hatten Sie
485 in ihrer Mediationszeit zwischen Jugendlichen zu tun?**
- 486 M1: Also bei mir sind sehr viele einfach durch diesen interkulturellen Background (2).
487 Ähm Identitätsproblem, wohin gehöre ich, also innere Konflikte. Aber dadurch auch

488 mit Eltern dann. Also Identitätsthemen sind sehr sehr oft (.) aber ähm::: sicher auch
489 unterschiedliche Sozialisierung, dass einfach völlig andere Werte im Vordergrund
490 stehen, die hier einfach anders sind. Also in Bezug auf Zeit, in Bezug auf Ordnung,
491 in Bezug auf Versprechen halten und solche Sachen.

492 I: Und können Sie beispielhaft erwähnen, wie sich der Konflikt dann abgespielt hat?
493 Also zum Beispiel zwischen Schülern, zwischen Jugendlichen, also wurde da zum
494 Beispiel dann eine Person ausgegrenzt oder gemobbt, hat sie sich dann isoliert?

495 M1: Also ja, das Mobbing ja, in dem Fall war es Mobbing. Einfach der eine, durch seine
496 Sozialisierung durch langes Auslandsleben, also nicht nur hier in Österreich gelebt,
497 in mehreren Ländern, völlig ähm (2) andere Umgangsformen hat, hatte. Und das
498 kam halt nicht wirklich gut an bei den Schulkollegen (3), weil das ist schon sehr sehr
499 starkes Dazugehören-Wollen in der Schulklasse. Also man ist entweder drinnen o-
500 der man ist draußen. Beinhart eigentlich, @schrecklich@. Und ähm::: (.) da war es
501 dann schon, dass der sehr darunter gelitten hat und es dann auch zu ja, einigen
502 sehr aggressiven Situationen gekommen ist. Das heißt, ähm den einen Jugendli-
503 chen zu vermitteln, es ist völlig ok, so wie er ist, in seiner Sozialisierung ist das so.
504 Und den anderen zu vermitteln, es gibt nicht nur unsere Weise, es gibt auch einfach
505 Kinder (2) die sehen zwar so aus wie Österreicher, die reden so wie Österreicher,
506 aber die haben ein völlig anderes Sozialverhalten. Sozusagen, einfach aufzeigen,
507 es gibt Unterschiede.

508 I: Also soziale Ausgrenzung ist schon ein großer Faktor bei Konflikten zwischen Ju-
509 gendlichen?

510 M1: Extrem.

511 I: **Jetzt möchte ich gerne von Ihnen wissen, welche sprachlichen Bausteine Sie**
512 **anwenden in der Mediation mit Jugendlichen?**

513 M1: Ähm sprachliche Bausteine meinen Sie jetzt äh?

514 I: Also wie Sie sprachlich mit den Jugendlichen umgehen, also spezielle Sprache mit
515 ihnen anwenden?

516 M1: Naja, also schon was bei Jugendlichen oft vorkommt, ist das die Anderen sind
517 schlecht, also diese Vorwurfsvolle und sehr Emotionale und Beschuldigende viel-
518 leicht. Ähm das man da lernt, über seine Bedürfnisse zu sprechen. Also das ist mal
519 Nummer eins, die Bedürfnissprache. Auch das, dass man über sich spricht bewusst
520 (3) und nicht über die anderen spricht. Also das ist eigentlich das Wesentliche. Da-
521 rauf lege ich wahnsinnig viel Wert. Nicht über die anderen sprechen, sondern über
522 sich, auch diese Seins-Zuschreibungen weglassen. Dann auch aufzeigen, wenn ich
523 jetzt anders spreche, löse ich auch bei den anderen etwas Anderes aus. Deswegen
524 ist Sprache ja so eigentlich auch ganz wichtig.

- 525 I: Durch die Sprache kann ja so auch ein potenzieller Konflikt auch ausgebremst wer-
526 den.
- 527 M1: Absolut. Ja ja, der ist dann oft überhaupt nicht mehr da. (3) Und deswegen glaube
528 ich, es ist auch so, dass Konflikte stehenbleiben, wenn man sie nicht löst. Oder der
529 systemische Ansatz, Konflikte ähm (.) existieren nur in einer bestimmten Bezie-
530 hungskonstellation, die mit eigener Sprache zu tun hat, also mit Kommunikation zwis-
531 schen den beiden Parteien, wenn man so will. Sobald ich es anders betrachte, das
532 heißt meine Sprache ändere, ist es durchaus möglich, dass es den Konflikt einfach
533 nicht mehr gibt, weil ich anders spreche. Dadurch kann auch der Andere anders
534 reagieren. Da sehe ich sehr viel Kraft dahinter. Das heißt aber nicht, dass man Kon-
535 flikte, wir haben es eh am Anfang gesagt, völlig vermeiden soll.
- 536 I: Ich habe gehört, dass es auch hilfreich sein kann, die jugendliche Sprache anzu-
537 wenden bei Mediationen, also dass man sich auch ja, sprachlich anpasst an die
538 Jugendlichen. Das ist dann vielleicht ein direkter und persönlicherer Zugang.
- 539 M1: Ja, absolut. Ich glaube, das ist auch ganz wichtig, dass man sich da irgendwie ein-
540 klinkt auf diese Ausdrucksweise. Also die Anpassung an Sprachstile oder Kommu-
541 nikationsstile ist wichtig.
- 542 I: Abschließend möchte ich noch kurz mit Ihnen über Peer-Mediation sprechen.
- 543 M1: Mh
- 544 I: **Also wie schätzen Sie denn generell Peer-Mediation an Schulen ein?**
- 545 M1: Ich glaube, dass das ein sehr sehr großes Potenzial hat für Jugendliche, die das
546 lernen, weil sie einfach miteinander umgehen können (2). °Das glaube ich ganz
547 ganz stark.° Und nachdem es immer mehr gemacht wird eigentlich, ist die Hoffnung
548 da, dass man, man (2) ja einfach immer mehr und mehr weiß eigentlich (.) wie man
549 miteinander kommuniziert, was alles passieren kann, wenn es nicht funktioniert. Ich
550 glaube, da ist einfach Wissen sehr sehr wichtig und natürlich die Anwendung.
- 551 I: Gut, das war es schon. Danke. @(.)@.

Transkription: Interview Lehrperson 2

Interviewdatum: 06. August 2018, 16:00 Uhr

Interviewort: Zuhause der Lehrperson 2

Interviewdauer: 00:29:25

Interviewleitung: I

Peer-Mediatorin: LP2

552 I: Gut, also zuerst Mal folgende zwei Fragen. Sind Sie damit einverstanden, dass das
553 Gespräch aufgezeichnet wird?

554 LP2: Ja

555 I: Und sind Sie damit auch einverstanden, dass die aus diesem Interview gewonnenen
556 Daten anonymisiert für meine Magisterarbeit verwendet werden?

557 LP2: Ja

558 I: Ok gut, danke. Dann hätten wir das geklärt @(.).@.

559 LP2: Sehr schön

560 I: **Dann würde ich sagen, ich starte mal mit der ersten Frage. Welchen Ansatz
561 oder welche Ansätze ähm verfolgen Sie in Ihrer Arbeit?**

562 LP2: Ähm (2) der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation hat sich für mich sehr bewährt.
563 Und insofern ist es derzeit so, dass ich diesen Ansatz als Hauptansatz (.) oder ei-
564 gentlich nur diesen Ansatz verfolge. Das heißt nicht, dass ich nicht auch andere
565 Elemente einbaue, aber grundlegend (.) genau.

566 I: **Und wie schätzen Sie diesen Ansatz für die Lösung von Konflikten oder von
567 verbalen Konflikten ein und ist er Ihrer Meinung nach hilfreich für die Lösung
568 von Konflikten zwischen Schülern zum Beispiel?**

569 LP2: Für mich sehr, ja.

570 I: Mh

571 LP2: Ja, also (.) ich merke es auch in der Arbeit selbst und::: ähm, wir werden es später,
572 ich weiß nicht, ob wir noch darauf zu sprechen kommen, auch in der Prävention.

573 I: **Ok. Ähm und warum ist dieser Ansatz Ihrer Meinung nach hilfreich (.) um Kon-
574 flikte zu lösen?**

575 LP2: Auf der einen Seite geht es ja um eine Haltung, die dahintersteckt. Auf der anderen
576 Seite ähm, ist das hm::: @schwierig@ (4). Ja, er ist verständlich, er ist unmittelbar
577 der Konfliktparteien einsichtig, er ist gut handlebar.

578 I: Kann man sagen, dass der Ansatz sich als passendes Tool bewährt hat?

579 LP2: Genau so, ja. Das ist der richtige Ausdruck @(.).@.

580 I: **@(.).@ Ähm Ihrer Meinung nach, wie können verbale Konflikte zwischen Schü-
581 lern und Schülerinnen entweder vermieden oder auf jeden Fall gelöst werden?**

582 LP2: Wie sie konkret gelöst werden können wenn Schüler mit Schülern Konflikte haben?

583 I: Genau, Schüler-Schüler-Konflikte. Wenn Sie als Lehrperson oder Mediatorin mitbe-
584 kommen, dass Schüler Konflikte haben, was Sie glauben, wie man die auch mithilfe
585 von eben Mediation am besten lösen kann.

586 LP2: Ja das erste ist wohl, dass es ihnen bewusst ist, dass sie sich damit auseinander-
587 setzen (4). Ähm (.) ich bin mir nicht ganz klar (3) was gemeint ist. Ob man sie anlei-
588 tet, dass sie selbstständig den Konflikt lösen oder wie ich vorgehe?

589 I: Genau, wie Sie vorgehen.

590 LP2: Ja das eine ist, dass ich sie anspreche, wenn ich es bemerke. Das andere ist, das
591 ist ja bei uns in der Schule schon etabliert ist, wenn andere Kolleginnen das sehen,
592 dass ähm sie sich bei mir melden können. Ähm (2) und die kommen dann einfach,
593 weil es eine fixe Stunde gibt, wo sie sich melden können. Und dann machen wir den
594 weiteren Weg gemeinsam aus. Wie wir vorgehen, dass es die Möglichkeit gibt. Das
595 wissen sie auch, dass es die Möglichkeit gibt an unsere Schule. Das hat auch Platz
596 im Rahmen unseres äh psychosozialen Netzwerkes YANA, das heißt you are not
597 alone. Und ähm::: das ist seit vielen Jahren an unserer Schule Gang und Gäbe,
598 dass die Möglichkeit besteht (2). Wobei ich dazusagen muss, äh merkwürdigerweise
599 ist es so, dass ich mit Schülern, die ich selbst unterrichte und wo ich eine Beziehung
600 habe, dass die eher kommen (.) als äh Schülerinnen, die mich nicht kennen oder die
601 ich nicht in der Klasse hatte.

602 I: Wenn sie Probleme haben, meinen Sie jetzt?

603 LP2: Mh

604 I: Was glauben Sie, woran das liegt?

605 LP2: Aufgrund der Beziehungsebene, die aufgebaut ist (3). Äh::: ich denke, das ist das
606 Um und Auf. Deswegen gibt es ja auch bei uns in der Schule die Möglichkeit für die
607 Peer-Mediatoren, dass sie die Kennenlertage äh leiten, dabei sind, um einen Be-
608 ziehungsaufbau zu haben. Weil wir gemerkt haben, wenn das nicht gemacht wird,
609 melden sich die Schülerinnen, die Erstklässlerinnen nicht bei den Peers. Ja (2) das
610 ist das Um und Auf, dass zunächst der Beziehungsaufbau gemacht wird. Und das
611 unterscheidet auch Mediation in der Schule von Möglichkeiten, dass man den Schul-
612 psychologen holt oder solche Dinge.

613 I: Also kann man sagen, dass für Sie die Beziehungsebene generell wichtig ist, um
614 mit Konflikten zu arbeiten?

615 LP2: Ja, ganz genau. Also im Bereich der Schule auf alle Fälle. Also ich rede jetzt nur
616 von diesem Bereich und da ist es sicher so (2). Ich habe ursprünglich geglaubt, dass
617 es umgekehrt ist, dass sie eher zu jemanden gehen, den sie nicht so kennen und
618 so weiter. Aber es hat sich für mich anders gezeigt in den Jahren.

619 I: Ich kann mir vorstellen, dass die Schüler dann einfach offener sind und schneller
620 Dinge persönlich ansprechen.

621 LP2: Ansprechen, genau. Sie wissen auch über meine Grundhaltung (2) äh wie wichtig
622 es mir ist, dass Konflikte so gesehen werden, dass sie ganz normal sind und dass
623 das einfach so ist. Dass das keine Schande oder sonst was ist. Es ist mir einfach
624 wichtig, dass sie die Möglichkeit haben, das anzusprechen. Es ist dann ihre Ent-
625 scheidung, ob sie es wirklich machen.

- 626 I: **Mh ja. Um auf die Mediation jetzt nochmal zu sprechen zu kommen, wie kam**
627 **es dazu, dass Sie neben Ihrer Lehrtätigkeit sich irgendwann dazu entschieden**
628 **haben, die Mediationsausbildung zu machen, um als Mediatorin zu arbeiten?**
- 629 LP2: Naja, das ist eine kontinuierliche Entwicklung gewesen. Ich habe Psychologie un-
630 terrichtet äh (.) und habe gemerkt, dass Schülerinnen immer meh- oder andere Er-
631 wartungen von Psychologie gehabt haben. Nicht diesen theoretischen Unterricht,
632 sondern dass wir auch praktische Veränderungen anstreben können. Und ähm (2)
633 die Fragen sind mehr geworden. Ich habe schon sehr viel Zeit für das aufgewendet
634 und ich wollte dann einfach auch in diesem Bereich wirklich fit sein und habe vorher
635 die Trainerausbildung für Selbst- und Sozialkompetenz gemacht und dann war es
636 nur eine logische Folge, dass ich in dem Bereich auch eben eine Ausbildung ge-
637 macht habe.
- 638 I: Aufgrund der Nachfrage also haben Sie das gemacht?
- 639 LP2: Ja, Nachfrage auf der einen Seite und zunehmende Probleme damals. Es sind viele
640 Schülerinnen, die immer wieder so (.), die mich einfach gefragt haben, was sie tun
641 sollen in unterschiedlichen Situationen und eben auch in Konfliktsituationen (2) und
642 ja, aus dem heraus. Aus dem heraus ergibt sich eben auch dann das nächste. Ver-
643 stärkte Kommunikation und verstärkte Konfliktwahrnehmung auch. Äh ich glaube,
644 dass in vielen Schulen vielleicht auch manche Konflikte nicht gesehen werden, weil
645 äh::: ich kann nur etwas wahrnehmen, weil ich etwas weiß. Und auch, dass man das
646 anspricht und dass das keine Schande ist, nach außen zu gehen und sagen, ok wir
647 haben einen Konflikt. Es gibt Schulen, die haben nie Konflikte.
- 648 I: Jaja, nie Konflikte.
- 649 LP2: Unter Anführungszeichen, natürlich @(.)@. Das habe ich erst später gemerkt, wie
650 ich an andere Schulen gerufen worden bin, Privatschulen und so weiter und so fort,
651 die dann zehn Jahre später auch bereit waren, um zu sagen, ja ok, es gibt Probleme
652 und es wäre gut, wenn unsere Lehrer auch ausgebildet werden würden.
- 653 I: **Wie kommt so eine Schülermediation zustande beziehungsweise gibt es einen**
654 **generellen Ablauf einer Schülermediation? Damit meine ich jetzt keine Peer-**
655 **Mediation, sondern zwei Schüler haben einen Konflikt und eine Person von**
656 **außen, eine Mediatorin, kommt dann dazu. Oder wie ist der Ablauf?**
- 657 LP2: Dadurch, dass das bei uns an der Schule eine eigene Position hat, das psychosoziale
658 Netzwerk, wie ich gesagt habe, das YANA, wo es einfach geregelt ist. Wenn ein
659 Schüler ein Problem hat, dann kann er zu dem kommen. Am Schulanfang ist es so,
660 dass in den einzelnen Klassen das kundgemacht wird, dass es das Netzwerk gibt,
661 was das Netzwerk beinhaltet und wie das abläuft. Es gibt einen Raum, den ich zur
662 Verfügung habe (.) Und entweder der Lehrer kommt oder die Schülerinnen kommen

663 selbst, auch das kommt immer wieder vor, ich habe ein Problem und ich müsste das
664 lösen. Die stellt auf Snapchat das hin, wie auch immer und äh::: sprechen das an
665 und ich bespreche eben dann mit den Schülern, wie wir weiter vorgehen bezie-
666 hungsweise auch mit den Klassenvorständen, wie wir weiter vorgehen. Das heißt,
667 es wird eher an mich herangetragen mittlerweile von Schülern und von Lehrern.

668 I: Und dann geht es weiter. Das heißt dann wird der Konflikt mit den Schüle-
669 LP2: Dann macht man einen Termin aus, dann gibt es ein Erstgespräch darüber, wie
670 schaut der Konflikt überhaupt aus äh, ist nur eine Partei da, äh (.) wie gehen wir vor.
671 Immer zuerst möchtest du alleine was unternehmen, dann kann ich dich unterstüt-
672 zen bei der Vorbereitung et cetera, glaubst du, dass es gelingen wird, glaubst du,
673 dass die @Konfliktfreundin@ unter Anführungszeichen äh gewillt ist, das zu ändern,
674 möchtest du das überhaupt ansprechen ihr gegenüber, soll ich etwas unternehmen.
675 Das Ziel ist natürlich, dass sie das selbst lösen. Deswegen eben auch die gewalt-
676 freie Kommunikation, weil das eine Möglichkeit ist, wo man das als Tool gut mit
677 ihnen besprechen kann, üben kann. Und (.) je nach dem, was wir dann eben be-
678 sprochen haben, kommt er nächste Schritt. Mediation eben von mir geleitet oder
679 Einzelstunde, wir üben die Mediation, wie kann ich dir sagen, was ist überhaupt ein
680 Konflikt und so weiter und so fort.

681 I: Waren alle Mediationsfälle erfolgreich, die Sie geleitet haben?
682 LP2: Das kommt darauf an, was man unter erfolgreich einstuft ja. Wenn ich davon aus-
683 gehe, dass dann alles super happy ist, sicher nicht. Für mich ist es ein Erfolg, wenn
684 sich Schülerinnen schon damit auseinandersetzen, äh wenn sie ihren Anteil betrach-
685 ten, wenn sie möglicherweise Empathie bekommen vom anderen, dass es auch an-
686 anders gesehen werden kann. Ich habe da nicht diese Erfolgsdefinition, sondern ich
687 habe da eine andere. Jeder Schritt, (.) den sie machen, ist ja Erfolg.

688 I: Kann ich verstehen, ja. Wenn man als Lehrerin oder als Mediatorin merkt, ok der
689 Schüler reflektier-
690 LP2: Ich habe es natürlich auch gemerkt, dass ich (.) ihnen im Vornhinein immer wieder
691 sagen muss, dass der Konflikt, wenn sie sich jetzt bemühen, wenn sie ihn gewaltfrei
692 anwenden und so weiter, nicht immer von Erfolg gekrönt ist. Weil das ist dann auch
693 oft eine Erwartungshaltung, die man hat. Dann mache ich das und das funktioniert
694 und dann kommen sie und sagen, das hat aber nicht funktioniert, dass man das im
695 Vornhinein ihnen schon klar darlegt.

696 I: Ok
697 LP2: Konflikte müssen nicht immer gelöst werden. Manchmal geht das einfach nicht. Wo-
698 bei (.) ich habe gerade Schwierigkeiten zu überlegen, wie viele Konflikte nicht

699 geglückt sind. Das weiß ich jetzt nicht. Ich weiß auch nicht mehr genau, wie das mit
700 den Mobbing-Geschichten war, ob das geglückt ist.

701 I: Wissen Sie aber noch, wie der Ablauf der Mediationsfälle war, wie diese Fälle ver-
702 laufen sind?

703 LP2: Eine Schülerin hat mich angesprochen, dass eine andere Schülerin da auf Snapchat
704 bla bla bla und so weiter. Und dann haben wir überlegt, wie wir da auch wieder
705 vorgehen und ob wir sie direkt ansprechen. Und in dem Fall sind wir aber so vorge-
706 gangen, dass ich mich zunächst einmal über diese ähm Medien informiere, auch
707 Teile vom Safer-Internet genommen und ich habe damals auch die Cyber-Peers
708 ausgebildet, die auch einen Vortrag gehalten haben in diese Richtung. Und dann
709 hat sich das rasch, da haben wir uns gar nicht mehr kümmern müssen, das war
710 dann vorbei. Aufklärung hat da eine große Rolle gespielt. Ah (.) jetzt erinnere ich
711 mich wieder. @Jetzt kommt es wieder@. Aber gerade, dass das angesprochen wird,
712 gerade in Mobbing-Fällen haben die Angst, dass die es nicht weitererzählen möch-
713 ten, dass die Betroffene nicht will, dass man darüber redet. Was ich auch sagen
714 muss, bei uns ist natürlich abgeklärt, dass das nicht weitererzählt wird, dass das
715 eine Vertrauensgeschichte ist. Aber dass im Notfall, wenn es darauf ankommt, wenn
716 Gefahr im Verzug ist, dass sie es wissen, wem ich es weitererzähle oder mit wem
717 ich es bespreche. Offenheit ist das Um und Auf.

718 I: **Wenn wir jetzt schon über Mobbing sprechen. Mit welchen Arten von sozialen**
719 **oder verbalen Konflikten hatten Sie als Mediatorin zu tun an der Schule?**

720 LP2: Phu (3) also ich muss dazu sagen, dass die @meisten Fälle zwischen Schülern und
721 Lehrern@ (.) da habe ich mediiert. Das muss ich dazu sagen, was sie machen kön-
722 nen, wenn sie sich ohnmächtig fühlen oder et cetera. Ähm (.) einige Male hat es so
723 Dinge betroffen, beim Fortgehen ist irgendwas passiert, irgendwas Privates. Das hat
724 sich aber geändert. Eine Zeit lang waren private Konflikte, jetzt ist durchaus zwi-
725 schen Lehrern und Schülern in erster Linie (2). Ich kann es nicht immer genau als
726 Konflikt einordnen. Wenn die Schüler wahrnehmen, dass ein Mädchen immer dün-
727 ner wird und sie machen sich Sorgen und solche Dinge. Wo sie einen Konflikt ha-
728 ben, eher wie gehe ich damit um.

729 I: Ich finde es interessant, dass Sie da als eigentlich Lehrperson, oder als Mediatorin,
730 so verschiedenste Rollen dann auch offensichtlich einnehmen.

731 LP2: Die muss man gut abgrenzen, ganz gut. Also das ist ganz witzig (.), ich habe sie oft
732 in der Schule vorher und die sind oft leistungsschwächer oder so. Und dann kom-
733 men sie zu mir und ich sage, oh, wie das? Und dann sagen sie ganz oft, oh, daran
734 habe ich jetzt gar nicht gedacht, dass sie Mathematik haben bei uns. Da sehen die
735 mich eher als Trainerin für Selbst- und Sozialkompetenz, oder eben als YANA-Frau.

736 Darum war es uns auch so wichtig, dass wir einen Begriff dafür haben, das ist das
737 und das ist das.

738 I: **Ähm:: welche sprachlichen Bausteine beziehungsweise welche Formulierun-**
739 **gen verwenden Sie denn bei der Mediationsarbeit mit Jugendlichen?**

740 LP2: Naja es ist so, dass ich mit ihnen ähm (3) die einzelnen Schritte der gewaltfreien
741 Kommunikation einfach bespreche und auch übe. Ich sage zu ihnen, dass ganz
742 wichtig ist, dass ich erstens nicht mit ihnen in der Hochsprache rede, sondern wir es
743 für mich dann einfach natürlich ist. Zweitens versuche ich eben das genau so zu tun.
744 Drittens ist, dass ich sie ermuntere, ob es jetzt aktives Zuhören oder Ich-Botschaften
745 sind, dass sie ihre eigenen Formulierungen finden. Also habe ich dich jetzt richtig
746 verstanden, wenn sie normalerweise nicht so reden, dann eher so meinst du, mein
747 ich oder halt je nachdem, was eine passende Formulierung ist. Weil ich habe bei
748 den Übungen gemerkt, wenn sie das probieren, sagen sie, das ist nicht echt und
749 das funktioniert nicht und dann sind sie entmutigt, klar. Mein Ziel ist ja immer, am
750 Ende herauskommen und oft sagen, was haben wir eigentlich gelernt. Dann merkt
751 man oft aber, dass sie das eingebaut haben schon in ihren Sprachschatz und in ihre
752 Art zu kommunizieren. Und das ist für mich der beste Beweis dann einfa- ich sage
753 nicht, dass das immer gelingt. Aber das ist einfach mein Ansatz und so praktiziere
754 ich es auch eigentlich in jedem Jahr.

755 I: Also es ist ein sprachlicher anpassender Umgang mit den Schülern? So habe ich
756 das jetzt zumindest verstanden.

757 LP2: Ja, genau. Absolut. Und Gott sei Dank ist es so, dass wir die Persönlichkeitsbildung
758 ausgeweitet haben auf den Pflichtgegenstand Konfliktmanagement. Und da hat man
759 natürlich auch gut den theoretischen Unterbau. Und wenn es immer geht dann na-
760 türlich auch Übungen.

761 I: **Um abschließend jetzt noch zur Peer-Mediation zu sprechen zu kommen, ha-**
762 **ben Sie ähm Peers ausgebildet?**

763 LP2: Mh. Es ist so, dass ich immer fortgeschrittene Peers habe. Das sind die, die arbeiten
764 und Kennenlernshops mit Schülerinnen machen, so in diese Richtung. Und bei uns
765 äh (.) ist es sowieso, dass jeder Schüler, jede Schülerin ein Jahr Konfliktmanage-
766 ment hat und im Vorfeld eben zwei Einheiten Persönlichkeitsbildung. Also insofern
767 haben sie eine gute Basis dann.

768 I: **Ihrer Meinung nach, welche Voraussetzungen müssen denn die Jugendlichen**
769 **mitbringen, um sich zu Peers ausbilden zu lassen?**

770 LP2: Das war lange eine Diskussion auch mit Kolleginnen. Ich stehe auf dem Standpunkt
771 ähm (2), ich nehme jeden, der will. Einfach deswegen äh::: es geht bei der Peers-
772 Ausbildung nicht so sehr, dass Fälle bearbeitet werden nachher anschließend. Äh

773 es geht darum, dass sie (.) was dazulernen, dass sie ihre Kommunikationsfähigkeit
774 verbessern, dass sie bewusster werden. Ich denke gerade, dass Schülerinnen, die
775 da einen Mangel haben, die profitieren da umso mehr (2). Also Engagement ist
776 wichtig und sie wissen, dass das zusätzlich ist. Es gibt das Programm und so weiter
777 und das wird klar dargelegt. Und (3) eben äh, wer möchte, kann es dann auch ma-
778 chen (3). Ich stehe auf dem Standpunkt, es @ändert sich einfach was@. Jeder
779 Kleinste, wenn ich ihn wahrnehmen kann und das rückmelden kann, den können wir
780 ja- (2). Wenn ich die Erwartungshaltung habe, wir müssen tolle Peers werden, habe
781 ich immer, oder in einigen Fällen nicht verloren (.). Manche machen es gerne, weil
782 sie es damals bei den Kennenlertagen so empfunden haben und sagen, das ma-
783 che ich auch, also Vorbildwirkung. Äh (2) manche, weil das gerade eine Freundin
784 macht und manche so nach dem, na das schaue ich mir an. Es ist glaube ich alles
785 dabei, aber im Grunde glaube ich, machen sie es gerne.
786 I: Das war es schon @(.).@.
787 LP2: @Ok, gerne@.

Transkription: Interview Mediatorin 2

Interviewdatum: 07. August 2018, 14:00 Uhr

Interviewort: Büro der Mediatorin 2

Interviewdauer: 00:21:20

Interviewleitung: I

Peer-Mediatorin: M2

788 I: Ähm::: sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird?
789 M2: Selbstverständlich.
790 I: Ok. Und sind Sie auch damit einverstanden, dass die aus diesem Gespräch gewon-
791 nenen Daten anonymisiert logischerweise für meine Magisterarbeit verwendet wer-
792 den?
793 M2: Absolut
794 I: Ok, sehr gut @(.).@. Dann würde ich sagen, ich starte einfach direkt mit der ersten
795 Frage.
796 M2: Mh
797 I: **Und zwar welchen Ansatz oder welche Ansätze ähm (.) verfolgen Sie denn in**
798 **Ihrer Arbeit als Mediatorin?**
799 M2: Ist da jetzt die Schule gemeint, also welche psychotherapeutische Richtung?
800 I: Also im schulischen Kontext, ja.

801 M2: Systemischer Ansatz.

802 I: Ok, können Sie kurz darauf eingehen, also was zeichnet diesen Ansatz aus?

803 M2: Ähm (.) das gesamte System betrachtend, die Gesundheit des Systems in den Vor-
804 dergrund stellend, ähm (2) die verborgenen Seiten des Systems mitdenkend.

805 I: Welches Systems?

806 M2: Das System, in dem jeder einzelne Jugendliche, wir reden hier über Schülerinnen
807 und Schüler, in dem jeder einzelne und jede einzelne Jugendliche steckt. Die leben
808 ja nicht alleine auf einer Insel, sondern in einem System. Und selbst wenn sie alleine
809 auf einer Insel lebten, wären sie mit sich selbst ein System. Ähm (.) und auch das
810 System muss mitgedacht werden, also das System Kind selbst und das System, in
811 dem das Kind lebt. Die Welt des Kindes. Und natürlich wir als Mediatorinnen sind
812 natürlich auch nochmal dann Teil des Systems ja (.) Kybernetik zweiter Ordnung.

813 I: Ok (.) ähm es gibt ja auch noch neben den beiden Systemen, die Sie gerade erwähnt
814 haben den Ansatz der gewaltfreien Kommunikation. Ich befasse mich in der Magis-
815 terarbeit primär damit.

816 M2: Mh

817 I: **Wie schätzen Sie diesen Ansatz ein beziehungsweise wie schätzen Sie den**
818 **Ansatz ein für die Lösung von verbalen Konflikten? Denken Sie, dass er ein**
819 **hilfreiches Tool ist?**

820 M2: Ich denke, dass der Ansatz der gewaltfreien oder respektvollen Kommunikation ein
821 unabdingbarer ist, den jeder Form der Mediation. Äh es ist (.) in Wahrheit geht es
822 immer darum, bei Konflikten, dass Bedürfnisse nicht genügend äh erklärt worden
823 sind, verstanden worden sind, erwähnt worden sind. Es geht immer und das Fehlen
824 der Erfüllung von Bedürfnissen. Das ist die Grundlage von allen Konflikten (3) und
825 damit hat Rosenberg natürlich ganz ganz toll begonnen zu arbeiten, das gut aufzu-
826 zeigen und ganz viele Tools in die Hand zu geben, wie wir den Menschen, den Ju-
827 gendlichen in dem Fall, helfen, erstmal draufzukommen, welche Bedürfnisse sind
828 denn das überhaupt, die da ja nicht erfüllt worden sind und wie kann es möglich
829 sein, Bedürfnisse zu formulieren. Das ist gar nicht so einfach. Und das ist für mich
830 auf jeden Fall die Grundlage einer jeden Konfliktregelung.

831 I: Was glauben Sie, wie kann dieser Ansatz praktisch angewandt werden in den Klas-
832 sen?

833 M2: Wenn man jetzt weiter nimmt die Frage, könnte man sagen, es könnte psychoedu-
834 kativ angewandt werden, indem es überhaupt einmal Unterricht dazu gäbe. Also es
835 wäre großartig, wenn es Unterricht gäbe zum Thema, was sind @Bedürfnisse@,
836 wie formulieren wir sie, wie erkennen wir sie, wie gehen wir damit um. Also es geht

837 ja auch immer darum, die Jugendlichen mal dahin zu führen, dass sie überhaupt
838 diese Reflexion machen, die man braucht, um den Konflikt wieder aufzulösen.

839 I: **Da Sie jetzt schon darüber sprechen, dass Konflikte aufgelöst werden können.**
840 **Ähm (.) wie können Konflikte Ihrer Meinung nach generell zwischen Jugendli-**
841 **chen gelöst oder vermieden werden?**

842 M2: Vermieden können Konflikte glaube ich gar nicht werden und sollen sie auch nicht
843 werden. Konflikte sind gut, gehören zum Leben, gehören zum nicht nur Erwachsen-
844 werden, sondern zum Reifen in jeglichem Alter. Ich liebe Konflikte, Sie hoffentlich
845 auch.

846 I: @(.)@

847 M2: Das, finde ich, bringt mich weiter in meiner Entwicklung. Ähm::: es geht in Wahrheit
848 nur darum, Spielregeln für Konflikte zu haben. Wir müssen wissen, wie wir miteinan-
849 der in einen Konflikt hineingehen, welches Ziel wir dann haben in dem Konflikt und
850 nicht einfach blind draufhauen. Und das passiert halt manchmal bei Jugendlichen,
851 verbales Blind-Draufhauen aus Unwissenheit, Unsicherheit, Hilflosigkeit, ja. Ähm
852 wie können sie gelöst werden? Indem wir (.) mit den Jugendlichen dorthin arbeiten,
853 dass sie mal erkennen, he es ist gut, dass du einen Konflikt hast @(.)@. Und es
854 wäre wichtig zu schauen, was da alles drinsteckt in dem Konflikt und den quasi wie
855 ein Wollknäuel aufdröseln gemeinsam (.). Und je öfter du das hier vielleicht machst
856 mit Unterstützung von einer Peer-Kollegin, eines Peer-Kollegen oder vielleicht mit
857 der Lehrkraft zusätzlich, die das gelernt hat, umso besser wirst du es irgendwann
858 alleine können und dann selbst anderen helfen (.). Ich sehe auch Peer-Mediation
859 als unglaubliche Ressource für Jugendliche für später einmal mit Konflikten umzu-
860 gehen.

861 I: Ich glaube man lernt auch viel über den eigenen Umgang mit Konflikten sehr viel
862 daraus.

863 M2: Definitiv, also ich kann aus Erfahrung sagen, aus sehr persönlicher Erfahrung, dass
864 Jugendliche, die in Peer-Mediation ausgebildet sind, im Elternhaus ganz anders mit
865 Konflikten umgehen, ähm als andere @(.)@.

866 I: Kann ich mir vorstellen, ja. Also ihrer Meinung nach können Konflikte zwischen
867 Schülern am besten gelöst werden, wenn zum Beispiel die Schüler erstmal erken-
868 nen, dass es sich um einen Konflikt handelt, als den wahrnehmen?

869 M2: Darf ich es einschränken? Indem sie erkennen, dass es sich ursprünglich um einen
870 inneren Konflikt handelt (.), weil in Wahrheit basiert jeder Konflikt auf einen inneren
871 Konflikt. Wenn irgendeines meiner Bedürfnisse nicht erfüllt wird und ich damit nicht
872 umgehen kann, habe ich zuerst mal einen Konflikt. Und dann projiziere ich ihn nach
873 außen, weil du bist jetzt gerade da und DU hast das gesagt und das hat mich jetzt

874 dazu gebracht. Aber ich glaube das wichtige ist, dass sie mal erkennen, was dem
875 Ganzen zu Grunde liegt, (.) wie die eigene Geschichte dran ist. Und das finde ich
876 enorm hilfreich.

877 I: Da braucht es viel Reflexionsvermögen wahrscheinlich.

878 M2: Absolut, ähm das haben manche von Haus aus mehr als andere. Das kommt ein
879 Stück auf das Elternhaus darauf an, das kommt ein Stück auf die unterrichtenden
880 Lehrkräfte darauf an, ganz unterschiedlich. Alle können es lernen, bei manchen
881 muss man halt tiefer ansetzen, als bei anderen.

882 I: **Welchen (2) allgemeinen Ablauf gibt es denn dafür, dass eine Mediation zwi-**
883 **schen Jugendlichen beziehungsweise Schülern stattfindet?**

884 M2: Das wird ein Stück davon abhängen, wie die ausgebildete Lehrkraft (.), wo sie die
885 Ausbildung gemacht hat, was genau sie wie gelernt hat. Da gibt es ein bisschen
886 Unterschiede in Österreich, in Deutschland überall. Ähm manche Schulen haben ein
887 konkretes systematisiertes Vorgehen in Peer-Konflikten, bei anderen ist es absolut
888 frei. Ich kann jetzt nur berichten aus meiner ganz persönlichen Erfahrung und dort
889 wo ich gearbeitet habe, war es frei. Das heißt, wir hatten keine vorgegebene Struktur
890 für die Aufarbeitung des Konflikts mit den Jugendlichen, sondern wir sind mit unse-
891 rem Wissen und unserer Erfahrung da hineingegangen und haben mit Fragen mal
892 erarbeitet, worum es geht. Den Jugendlichen wird zuerst natürlich erklärt, was Me-
893 diation ist, es wird das Ziel der Mediation erklärt, es wird, ganz wichtig, die Ver-
894 schwiegenheit angesprochen. Dann kriegen die Jugendlichen, also sagen wir mal
895 der Konflikt ist bei zwei Kids, dann kriegt jeder die Redezeit mal alleine, bei manchen
896 hat sich das indianische Redeholz sehr bewährt. Man weiß nämlich aus der Urein-
897 wohnerbevölkerung Amerikas, wir nennen sie jetzt Indianer, da tu ich mir jetzt auch
898 leichter damit, wenn ich sie so nennen darf, bisschen politisch unkorrekt, äh, wenn
899 es hier einen Konflikt gab, dann hat man sich in einem Zelt zusammengesetzt und
900 hat Pfeife geraucht. Und dann gab es ein ganz besonderes heiliges Stück Holz und
901 das wurde weitergegeben. Und nur die Person, die dieses Holz in der Hand hatte,
902 durfte reden (3). Und ich verwende das in der Erwachsenenmediation genauso wie
903 in der Kindermediation. Das ist unglaublich hilfreich, wenn ich weiß, solange ich das
904 Ding in der Hand habe, darf ich reden und der andere darf mich nicht unterbrechen.
905 Und die Aufgabe der Mediatorinnen ist es, darauf zu achten, dass das so passiert.
906 Aber ich kann Ihnen aus Erfahrung sagen, die Jugendlichen finden das mit dem
907 Redeholz super genial und die halten sich alle daran. Da kommt dann höchstens,
908 darf ich dann auch das Holz haben bitte @(.)@. Dann gibt es die Vereinbarung, wo
909 wir sagen, ihr redet am Anfang in der ersten Zeit der Mediation gar nicht miteinander,
910 sondern ihr redet nur über euch. Das wird aber dann wieder aufgebrochen. Das sind

911 halt die klassischen Mediationsregeln, die gelten natürlich in der Peer-Mediation ge-
912 nauuso.

913 I: Und wenn Sie jetzt zum Beispiel an die Mediationsfälle mit Jugendlichen denken,
914 wie kamen die zustande? Also ist ein Schüler zu Ihnen gekommen und der andere
915 wurde dann kontaktiert, kamen beide zu Ihnen, um ihren Konflikt zu lösen?

916 M2: Mein spezieller Zugang ist hier als On-Campus-Counselling-Frau. Bei uns war es
917 so, dass hauptsächlich die Lehrkräfte uns die Schüler geschickt haben. Also wir
918 waren so eine Entlastung für die Lehrkräfte @(.).@. Wenn es irgendwo einen Konflikt
919 gegeben hat, hat es geheißen, ihr geht jetzt in die Mediation. Und dann sind die
920 gekommen. Natürlich ist es dann die Herausforderung, die Freiwilligkeit hier abzu-
921 klopfen, weil wenn die mal geschickt worden sind, kommen die teilweise auch ja, ich
922 verschränke jetzt meine Arme und schaue böse. Ähm (.) das geht aber gut. Also in
923 dem Moment, wo ihnen klar wird, wir sind an der Schule nicht angestellt, wir sind
924 keine Lehrkräfte, wir sind komplett verschwiegen, alles, was da jetzt gesagt wird,
925 darf keine Lehrerin, kein Lehrer jemals erfahren, keine Eltern erfahren. Außer ähm
926 hier ist Selbst- oder Fremdgefährdung im Sinne einer Tötungsabsicht, dann NATÜR-
927 LICH gilt diese Verschwiegenheit nicht. Aber alles andere (.) ja selbst Schwanger-
928 schaft unterliegt der Verschwiegenheit. Also das ist wirklich für die Jugendlichen
929 dann sehr befreiend, wenn sie das verstehen. Und dann entsteht die Freiwilligkeit.
930 Wenn Kinder gekommen sind von alleine, sind sie immer einzeln gekommen (.) Also
931 ich habe es glaube ich nie erlebt, dass zwei konflikt habende Schülerinnen gemein-
932 sam gleich gekommen sind.

933 I: Ok

934 M2: Und dann bitten wir natürlich die oder den Beteiligten, manchmal sind es ja auch
935 mehrere, was sie davon halten, eine Peer-Mediation zu machen. Und Peer-Media-
936 tion ist ja sowieso in dem Sinne, dass die Kids das mit den Kids gemacht haben.
937 Also es gibt ja die ausgebildeten Peer-Mediatorinnen an Schulen, das sind ja die
938 Jugendlichen, meistens Oberstufe für die Unterstufe, ähm und die haben das dann
939 gemacht. Die sind dann in die Klasse gegangen und haben dann die Zweite oder
940 den Zweiten oder die mehreren angesprochen, sie möchten gerne mit ihnen reden.

941 I: **Wenn jetzt ein Schüler zu Ihnen kam wegen eines Konflikts, mit welchen Arten**
942 **von Konflikten hatten Sie da so zu tun in Ihrer Mediationszeit? Also um was**
943 **ging es da so?**

944 M2: Ich überlege gerade, um was es nicht ging @(.).@. Ich glaube, da war wirklich alles
945 dabei. Es ging auch um Konflikte mit Lehrkräften, auch Mobbing im Sinne von die
946 Lehrerin oder der Lehrer mobbt mich. Ganz stark einfach Mobbing an Schulen ge-
947 nerell, auch unter den Jugendlichen logischerweise (.), dann noch Ausgrenzung im

948 Sinne von ich bin anders als die anderen und werde nicht akzeptiert. (2) Ähm EI-
949 ternkonflikte war ein großes Thema, wo Kinder miteinander streiten und sich an den
950 Kopf werfen, welche Eltern deppeter sind, als die anderen und welche Eltern einen
951 weniger lieben, als die anderen. Das kommt wahnsinnig oft vor. Äh Liebesgeschich-
952 ten (3) und daraus resultierende Eifersüchteleien auch großes Thema, weil einfach
953 ganz viel Schmerz dabei ist. Und wenn viel Schmerz dabei ist in einem Konflikt, da
954 ist die größte Schwierigkeit ihn aufzulösen. Wenn viel Schmerz dabei ist, sinkt die
955 Reflexionsfähigkeit gegen null.

956 I: Das heißt, es gab schon auch viele private Konflikte, die ähm zu Beispiel in die
957 Schule mitgebracht wurden?

958 M2: Ja, absolut

959 I: **Welche sprachlichen Bausteine oder welche Formulierungen quasi können Ih-**
960 **rer Meinung nach hilfreich sein in der Mediation mit Jugendlichen?**

961 M2: Also wenn es jetzt darum geht, den Jugendlichen etwas zu erklären, dann dorthin
962 führen, wir haben schon über Reflexion gesprochen, dass sie in der Ich-Sprache
963 sprechen, dass sie also lernen, sich auszudrücken. Ähm (2) das führt zu sehr lusti-
964 gen Geschichten, wenn einer sagt, aber du bist ja deppert. Und wir versuchen dann
965 die Ich-Sprache, ich glaube, du bist deppert @(.). Und wir ihnen erklären, so war
966 das nicht gemeint @(.). Ähm das dauert natürlich dann ein bisschen, bis das ver-
967 standen wird. Wichtig ist, wenn wir die Sprache ansprechen, dass man einfach, das
968 ist ein berühmtes Psycho-Wort, die Jugendlichen dort abholen, wo sie stehen. Das
969 heißt einfach, es ist sprachlich überall anders. Es nützt also nichts, wenn ich mit
970 Zwölfjährigen an einer Hauptschule hochintellektuelle Worte verwende mit mög-
971 lichst vielen Fremdwörtern. Das werden die mir nicht gut verzeihen glaube ich. Dann
972 bin ich keine von ihnen und dann bin ich keine, der sie was erzählen. Also das wich-
973 tige ist, ja, dass sie mich auf Augenhöhe wahrnehmen können, dass sie merken,
974 dass ich sie respektiere. Ähm und wenn ich sie ignoriere in ihrem Sein, wie sie ge-
975 rade sind, wo sie gerade sind, warum sollten die mich dann respektieren?

976 I: Mh, ja vor allem in so einem Erwachsenen-Schüler-Verhältnis ist Sprache schon ein
977 Mittel, um Beziehung aufzubauen.

978 M2: Definitiv. Sprache kann sehr von oben herab sein, Sprache kann unterwürfig sein,
979 Sprache kann von jeder Ebene erfolgen. Aber ich denke mir, wenn wir Zwölfjährige,
980 Vierzehnjährige, Sechzehnjährige immer auf Augenhöhe ansprechen und ihnen zei-
981 gen, wow, du bist die, die du bist, du bist der, der du bist und ich bin auch die, die
982 ich bin (.), dann funktioniert das. Das ist aber auch eine Lebenseinstellung zu sagen,
983 nur weil ich jetzt fünfzig bin, bin ich um Nichts besser als du, der jetzt Ende zwanzig
984 ist (2). Also ich glaube, das ist wichtig, die Augenhöhe, die Sprache auf Augenhöhe.

985 I: **Sie haben jetzt schon ein paar Mal die Peer-Mediation angesprochen. Wie**
986 **schätzen sie generell die Peer-Mediation an Schulen ein?**

987 M2: Im Sinnen von?

988 I: Als Konfliktlösungstool

989 M2: Also wie schätze ich es ein, ob es sinnvoll ist?

990 I: Genau

991 M2: Also ich halte die Peer-Mediation für eine super geniale Erfindung. Ich habe sie vor
992 fünfundzwanzig Jahren in Deutschland kennengelernt, da gab es sie in Österreich
993 meines Wissens nach noch gar nicht und ich war sehr beeindruckt und neugierig,
994 was die machen und wie das funktioniert (.) Und ich denke mir ähm (.) Zwölfjährige
995 tun sich einfacher, wenn Fünfzehn-, Sechzehnjährige mit ihnen in die Geschichte
996 hineingehen. Die sind schneller beim Thema, als ich als Erwachsene hineinkommen
997 kann. Die Augenhöhe wird einfach noch schneller hergestellt. Die anderen Jugend-
998 lichen sind ja oft Role-Models. Ich muss nicht unbedingt ein Role-Model sein, ich
999 kann die komische Alte sein @(.). Also da braucht es dann eher einen Vertrau-
1000 ensfaktor. Aber die Siebent-Klässler, hallo, ich meine, das sind die Coolen, dann
1001 kommt vielleicht noch der Schulsprecher selbst, na bist du narrisch. Also da ist ja
1002 gleich ein wow, der redet mit mir, da ist ganz::: viel Respekt und Wertschätzung im
1003 Normalfall. Kann natürlich auch anders sein (3). Also die Peer-Mediation ist für mich
1004 für mehrere Dinge hilfreich. Die Peer-Mediation ist jetzt nicht nur um diesen einen
1005 gegenständlichen Konflikt zu lösen, sondern die Peer-Mediation fördert generell (.)
1006 das Miteinander der Jugendlichen an der Schule, weil es beginnt ja schon damit,
1007 dass eine ganze Gruppe an Schülerinnen gemeinsam diese Ausbildung macht. Das
1008 schweißt ja schon zusammen, da entstehen ja Beziehungen. Dann haben einige
1009 von denen Geschwister und wir ziehen schon wieder einen größeren Systemkreis,
1010 ja. Also es passiert alleine schon durch die Ausbildung sehr sehr viel an den Schu-
1011 len. Ähm, die Jugendlichen, die diese Ausbildung machen, gewinnen für ihr ganzes
1012 Leben (.) Ich bin wirklich überzeugt davon, dass jeder von denen als erwachsener
1013 Mensch anders an Konflikte herangeht, als wenn er in seinem Leben diese Ausbil-
1014 dung nicht gemacht hätte.

1015 I: Ja, das glaube ich auch.

1016 M2: Und alleine dafür schon ein Halleluja @(.). ja. Das bringt uns konfliktfähige Er-
1017 wachsene und was gib es Schöneres?

1018 I: Das war ein schönes Schlusswort @(.)., danke vielmals.

1019 M2: Sehr gerne @(.).

Transkription: Interview Peer-Mediatorin

Interviewdatum: 09. August 2018, 09:00 Uhr

Interviewort: Wohnung der Peer-Mediatorin

Interviewdauer: 00:29:06

Interviewleitung: I

Peer-Mediatorin: PM

- 1020 I: Also erstmal nochmal danke für die Zeit @(.)@ und also zwei Fragen erstmal vorab.
1021 Bist du bereit oder bist du damit einverstanden, dass das Gespräch jetzt aufgezeich-
1022 net wird?
- 1023 PM: Ja
- 1024 I: Ok. (.) Und bist du auch damit einverstanden, dass die (2) aus diesem Gespräch
1025 gewonnenen Daten anonymisiert für meine Magisterarbeit verwendet werden?
- 1026 PM: Ja
- 1027 I: Ok. Dann ist das auch geklärt @(.)@. Also (.) Ich fange jetzt einfach mal an mit der
1028 ersten Frage (.) **Welche persönlichen Eigenerfahrungen bezüglich sozialer**
1029 **Ausgrenzung hast du selbst erlebt als Schülerin damals noch?**
- 1030 PM: Ähm::: in der Unterstufe im Gymnasium Mobbing durch ein paar Mitschüler (.) ähm:::
1031 was mich relativ (.) ja belastet hat und mich an meine Grenzen gebracht hat.
- 1032 I: Ok. Und was war das für ein Mobbing, das die betrieben haben? (.) Also hat das
1033 täglich stattgefunden? Hat das über einen längeren Zeitraum stattgefunden? Wie
1034 hat das genau angefangen?
- 1035 PM: Äh::: eigentlich täglich::: (.) über ein Jahr. Egal welche Situation, also teilweise ein-
1036 fach habe ich nicht die richtige Kleidung angehabt und bin deswegen gehänselt wor-
1037 den oder::: (.) ähm ich habe mit den falschen Personen gesprochen (2). Also ich
1038 habe für die paar Jungs einfach nicht dazu gepasst oder die haben halt sozusagen
1039 sich ein leichtes Opfer gesucht und::: äh::: (.) nachdem ich damals schon Gothik
1040 war, ist das halt am Land ein bisschen auffällig. Wenn du in einer gesamten Schule
1041 genau ein Kind hast was so (.) unterwegs ist, Musik in diese Richtung hört und so,
1042 dann war ich halt das gefundene Opfer.
- 1043 I: Ich wollte dich eben gerade fragen, was du glaubst, wo das herkommt? Also (.) da
1044 du anders ausgesehen hast oder dich anders verhalten hast, glaubst du, dass es
1045 daherkommt, dass die dich ausgegrenzt und gemobbt haben?
- 1046 PM: JA, JA
- 1047 I: Weil du halt (.) nicht ähm::: wie alle anderen warst quasi?
- 1048 PM: Genau

1049 I: Weil du jetzt von dieser Gruppe von Jungs gesprochen hast, waren es immer die
1050 gleichen?

1051 PM: Ja

1052 I: Ok und weißt du noch, wie viele das ungefähr waren?

1053 PM: Vier

1054 I: Eine Gruppe von vier Jungs, ok.

1055 PM: Die halt natürlich dann situationsbezogen (.) andere Klassenkameraden oder (2)
1056 ähm Schulkameraden aus anderen Klassen (2) mit reingezogen haben. Dass die
1057 halt einfach mitmachen haben müssen, weil klar gewesen wäre, sonst wären das
1058 die nächsten Opfer gewesen.

1059 I: Wie war das dann in deiner Klasse? Also wie haben da die anderen Mitschüler rea-
1060 giert? Oder haben die dann offensichtlich nicht reagiert auf diese (.) Streitigkeiten?

1061 PM: Teilweise ignoriert. Ich habe aber auch gute Freunde in der Klasse gefunden gehabt
1062 ähm die dann dazwischengegangen sind und denen gesagt haben, es reicht echt
1063 (2) und kümmer dich um deine Sachen.

1064 I: Das waren aber eher Mitschüler von dir und nicht Lehrer oder, die dazwischenge-
1065 gangen sind?

1066 PM: Es waren Mitschüler.

1067 I: **Ok. Um jetzt mal zur zweiten Frage zu kommen. Wie war es in diesen Situatio-**
1068 **nen für dich? Ähm (.) der Umgang mit den Mitschülern? Haben (2) die dich**
1069 **permanent, also auch während des Unterrichts quasi attackiert oder war das**
1070 **immer nur in den Pausen und welche Sprache haben die verwendet?**

1071 PM: Ähm::: (.) Eigentlich nur in den Pausen beziehungsweise halt in den lockereren Fä-
1072 chern, also Werken, Zeichnen, wo man sich einfach mehr im Raum bewegen kann
1073 ähm (3) ja::: (.) sprachlich war es halt einfach ein Wortführer, der eigentlich immer
1074 damit angefangen hat und die anderen sind dann eingestiegen. Und ja, der hat halt
1075 wirklich einfach derbere Bezeichnungen gehabt, hat sich Geschichten ausgedacht,
1076 die dann irgendwie in der ganzen Schule herumerzählt wurden.

1077 I: Gerüchte quasi verbreitet und so weiter.

1078 PM: Genau

1079 I: Und wie bist du dann (.) damit umgegangen? Was hat das mit dir gemacht? Was
1080 hast du getan?

1081 PM: Ähm (2) am Anfang::: versucht mich verbal zu wehren. (.) Äh aber halt einfach wie
1082 Jugendliche so sind, halt zurückgeschumpfen.

1083 I: Also du hast es nicht ignoriert?

1084 PM: Vielleicht ganz am Anfang (4). Aber vielleicht durch dieses ignorieren mich dann als
1085 passendes Opfer für die Gruppe gargestellt (2) und::: ja, dann hätte ich versucht

1086 mich selbst verbal zu wehren, dann bin ich einfach schon an einen Punkt gekom-
1087 men, wo ich für mich gemerkt habe, es bringt ja eh nichts, wenn ich mich verbal
1088 wehre. Es haben dann Freundinnen eingegriffen (2). Ich selbst bin eigentlich nie zu
1089 einem Lehrer gegangen, das hat damals meine beste Freundin gemacht (5). Die
1090 Professoren waren aber eigentlich auch mit der Situation überfordert und haben halt
1091 dann sich vor die Klasse hingestellt und einen Monolog gehalten, dass da-, dass
1092 man sich so nicht verhält und Klassengemeinschaft und sonst irgendwie. Was dazu
1093 geführt hat, dass ich in der Pause darauf ich noch mehr beschimpft wurde. Ähm::
1094 hat halt dann dazu geführt, dass ich mich wirklich immer mehr abgekapselt habe.
1095 Wirklich nur mehr mit zwei, drei Personen aus der Klasse gesprochen habe. Meine
1096 Noten sind in den Keller gesackt und wirklich einfach (2) ja::: (.) generell soziale
1097 Kontakte eingeschränkt habe, dann auch schon außerhalb der Schule, weil (.) man
1098 dann einfach immer im Kopf hat, wenn ich dann weg bin, dann schimpfen die über
1099 mich und so und sagen sicher das Gleiche, wie die in der Schule.

1100 I: Warum hast du dich nicht selbst an die Lehrer gewandt, weil das ja eine Freundin
1101 von dir gemacht hat? Hast du das nicht als relevant genug empfunden oder hast du
1102 dich dafür geschämt?

1103 PM: Ich hatte damals schon nicht den Eindruck, dass mir die Lehrer irgendwie helfen
1104 könnten, dass die da wirklich bei den Schülern etwas bewirken könnten, dass die
1105 wirklich damit aufhören. Ähm::
1106 und meine Freundin ist deswegen zur Lehrerin ge-
1107 gangen, weil ich Selbstmordgedanken geäußert habe.

1107 I: Ok. (3) Und was ist dann passiert?

1108 PM: Die Professorin hat meine Mutter kontaktiert und meine Mutter hat mich dann gleich
1109 an dem Tag von der Schule abgeholt. Dann sind wir zu einem Psychologen gefahren
1110 und da war ich dann auch eine Zeit lang in Betreuung.

1111 I: Aber auch noch während du auf der Schule warst?

1112 PM: Während ich dort auf der Schule war (2), habe dann aber einen externen Ansprech-
1113 partner gehabt, der mir dann halt zugesprochen hat und ähm::
1114 (.) mir wirklich so
1115 wieder (2) Freude auf die Zukunft gemacht hat und sich wirklich darauf fokussiert
1116 hat, was sind meine Interessen, was will ich machen (.), einfach die Gedanken vom
1117 Mobbing ein bisschen abgelenkt hat. Und::
1118 nach einer Zeit hatte ich dann ausrei-
1119 chend Selbstvertrauen, dass ich meiner Mutter gesagt habe, ich will aus der Schule
1120 weg, weil anders wird's nicht besser. Weil die Jungs werden nicht aufhören, egal,
1121 wer was sagt (3) und darum habe ich dort dann die Unterstufe beendet und bin dann
1122 gewechselt.

1121 I: Also der Ausweg war dann in dem Fall der Schulwechsel?

1122 PM: Ja

1123 I: Und in der neuen Schule ging es dann besser?

1124 PM: Ja

1125 I: Hat es in der neuen Schule, nachdem du gewechselt hast, gar keine solchen verbale
1126 Konflikte oder Ausgrenzungen geben oder nur mehr nicht mehr mit dir gegeben?

1127 PM: Eigentlich °generell° nicht mehr.

1128 I: Spricht für die Schule @(.).@.

1129 PM: Weil in der ersten Klasse hast du dann einfa- du kennst dort eigentlich so gut wie
1130 niemanden. Vielleicht dass zufällig wer aus der gleichen Schule dorthin gewechselt
1131 ist. Aber es war einfach in der ersten Klasse so einmal ein bisschen kennenlernen.
1132 Es sind sowieso alle irgendwie zusammengewürfelt. Und dann erreicht man einfach
1133 schon ein Alter, meiner Meinung nach, wo du es anders löst und vor allem in der
1134 Schule war weniger der Geschlechterkonflikt, weil fast nur Mädchen waren.

1135 I: **Um jetzt auf die (.) auf deine Peer-Mediatonstätigkeit zu sprechen zu kommen.**
1136 **Da du jetzt von deiner eigenen Erfahrung geredet hast, ist es dir aufgrund die-**
1137 **ser eigenen Ausgrenzungserfahrungen leichter gefallen (.) ähm den Schülern**
1138 **und Schülerinnen bei Konflikten zu helfen beziehungsweise zwischen ihnen**
1139 **zu vermitteln?**

1140 PM: Ähm (2) ja und nein. Ja, weil ich mich in die angegriffene und gemobbte Person
1141 leichter reinversetzen können habe. Nein, weil als selbst angegriffene Person man
1142 eigentlich das Gegenüber nicht versteht. (.) Dass man dann einfach als Mediator,
1143 wenn man selbst gemobbt wurde, aufpassen muss, dass man wirklich nicht Partei
1144 für den Gemobbtten ergreift (2). Weil man ja selbst, egal wie lange es her ist, trotz-
1145 dem irgendwie noch so negative Gefühle dem eigenen Mobber gegenüber hat. Und
1146 dann vielleicht dazu tendiert, dass man alle in einen Topf wirft.

1147 I: Ja (2) ähm::: (.) Kannst du dich noch daran erinnern, ob die anderen Peer-Mediato-
1148 ren auch aufgrund von Eigenausgrenzung sich für diese Ausbildung entschieden
1149 haben?

1150 PM: Teilweise, ja. Aber bei der Ausbildung wurden uns relativ klare Regeln gegeben (.),
1151 wie wir versuchen sollen, so ein Gespräch aufzubauen. Wir haben das auch nie
1152 alleine gemacht, sondern es waren immer zwei Peer-Mediatoren, damit man sich
1153 auch gegenseitig abfangen kann oder teilweise einfach kurz durch eine Handberüh-
1154 rung, dass man auch selbst merkt, man hat sich da irgendwie reingesteigert.

1155 I: **Habt ihr nach einem gewissen Modell mediiert? Also wurde euch in euer Peer-**
1156 **Mediationsausbildung ein bestimmtes Modell vorgetragen, nach dem ihr vor-**
1157 **gehen sollt?**

1158 PM: Kann ich mich jetzt @nicht mehr wirklich daran erinnern theoriemäßig@. Es war halt
1159 klar, dass man von Anfang an Regeln klarstellen soll, dass man sich nicht

1160 beschimpft. Also (.) Schimpfwörter meiden, dass man ähm::: (2) die Situation aus
1161 der Ich-Perspektive erzählt oder eben die eigenen Wahrnehmungen und nicht For-
1162 mulierungen wie DU MACHST DAS, sondern ich empfinde, dass du oder es kommt
1163 bei mir so an, als ob. Sodass das gleich mal etwas abgeschwächt ist und dass es
1164 nicht als Vorwurf gleich dem anderen vorgebracht wird.

1165 I: Du hast von diesen Ich-Botschaften gesprochen, was schon mal Teil eines Modells,
1166 ein Richtwert für gewaltfreie Kommunikation ist, an den man sich halten kann. Wür-
1167 dest du also sagen, dass Empathie oder Empathieempfinden wichtig für die Peer-
1168 Mediationstätigkeit ist?

1169 PM: Ja

1170 I: Und wurde es euch auch in der Ausbildung erklärt, dass man zum Beispiel auf alle
1171 Beteiligten eingehen muss?

1172 PM: Ja ähm::: (.) und vor allem eben, dass der Mediator dafür verantwortlich ist, dass es
1173 eben wirklich eine neutrale Szene bleibt, (2) dass man nicht auf einmal anfängt zu
1174 schimpfen, an die Regeln erinnert, dass alle ruhig gehalten werden. Und ja::: ge-
1175 wisse Empathie braucht man alleine deswegen, weil wer keine Empathie hat, der
1176 hat ja dann auch nicht den Wunsch, anderen bei der Problemlösung zu helfen.

1177 I: **Mh::: stimmt. (3) Kannst du dich noch daran erinnern, bei welchen sozialen**
1178 **Konflikten zwischen den Schülern du vermitteln musstest?**

1179 PM: Ähm::: wir waren ein Jahr lang für eine erste Klasse zuständig und da hatten wir
1180 relativ zu Beginn mal ein Problem (.). Da ist uns in den anonymen Briefkasten sozu-
1181 sagen ein anonymes Hilferuf eingeworfen worden, dass es einfach zwei Streitpar-
1182 teien gab in der Klasse (4) ja::: war einfach ein klassischer jugendlicher Streitfall.
1183 Eine hat halt befunden, du hast nicht die richtige Kleidung an und versucht, eine
1184 Gruppe um sich zu scharren, was natürlich der Klassengemeinschaft geschadet hat.
1185 Es hat dann eine, die neutral eingestellt war, den Hilferuf abgegeben.

1186 I: Es hat also nicht ein Opfer quasi den anonymen Hilferuf abgegeben, sondern es
1187 war eine andere Person?

1188 PM: Genau. Die halt einfach sich vorher sehr wohl gefühlt hat in der Klasse und dann
1189 war eben der Streitfall und dann war auch die Freude weg in die Schule zu gehen,
1190 weil von in der Früh bis am Abend in jeder Pause gestritten wird.

1191 I: **Gab es auch andere Konflikte, bei denen du mediiert hast?**

1192 PM: Wir haben noch einen Schüler-Lehrer-Konflikt gehabt. Einfach mit einem verbal sehr
1193 aggressiven Professor. Das war einfa- wir haben dann unsere Erfahrungen mit dem
1194 Professor weitergegeben. Ähm::: haben generell diesen Streitfall an unsere Ausbild-
1195 nerinnen übergeben, weil einfach klar war, es würde überhaupt nichts bringen, wenn
1196 wir mit dem Professor sprechen, dass sich die Situation für die Klasse bessert. (.)

1197 Es würde eher dazu kommen, dass der Professor uns allen auch noch Probleme
1198 bereitet.

1199 I: **Da komme ich eh schon zu nächsten Frage, also zum Ziel der Konfliktlösung.**
1200 **Gab es bei allen Konfliktlösungen eine zufriedenstellende Lösung für die Be-**
1201 **teiligten?**

1202 PM: Ähm::: bei den Schüler-Schüler-Konflikten ja. Beim Schüler-Lehrer-Konflikt nein.
1203 Also der Professor hat sich dann zwar bemüht, dass er nicht mehr so schreit mit der
1204 einen Klasse, aber insgesamt hat sich das Verhalten des Professors nicht geändert.
1205 (2) Und bei dem einen Schüler-Schüler-Konflikt gab es dann halt noch ein Nachge-
1206 spräch mit den Beiden, die das eigentlich ausgelöst haben. Dann ist irgendwie raus-
1207 gekommen, dass es eigentlich ein Missverständnis war und dann war das eigentlich
1208 aufgeklärt.

1209 I: **Was ist nach der Mediation mit den Schülern beziehungsweise mit den Leh-**
1210 **ren passiert. Also gab es dann nochmal Zwischenfälle zwischen den beiden?**

1211 PM: Bei den Schülerinnen nicht. Aber wie gesagt, bei dem Lehrer halt. Es wurde zwar
1212 kurz abgeschwächt. Aber das Problem hat JEDE Klasse gehabt, die von dem Pro-
1213 fessor unterrichtet wurde @(.)@. Und dann tritt halt irgendwann ein Gewöhnungs-
1214 effekt ein, dass man ihm dann einfach nicht mehr zuhört, wenn er einen wieder per-
1215 sönlich beleidigt.

1216 I: Weißt du, was dann passiert ist mit dem Lehrer?

1217 PM: Der ist mittlerweile in Pension, aber er hat (.) soweit ich weiß bis zum Schluss so
1218 weitergemacht.

1219 I: **Du hast vorher schon die Frage so halb beantwortet, vor allem bei dem Schü-**
1220 **lerkonflikt mit dem anonymen Briefkasten. Aber wie kamen denn die Schüler-**
1221 **mediationen zustande beziehungsweise wie war da der Ablauf?**

1222 PM: Bei dem Schüler-Lehrer-Konflikt ist die Klassensprecherin zu uns gekommen, das
1223 war eben die Klasse, für die wir zuständig waren. Wir haben dann gleich mit unseren
1224 Professorinnen gesprochen und haben dann einen Teil von seiner Unterrichtseinheit
1225 bekommen, um mit der ganzen Klasse darüber zu sprechen. Und (2) ähm wir haben
1226 dann gleich mal gemerkt, dass ist zu viel für uns, zu groß für uns und haben das
1227 dann gleich an die Professorinnen, also an unsere Ausbilderinnen, weitergegeben.
1228 Und::: eben den Briefkasten hatten wir und ja.

1229 I: **Und eben bei dieser Briefkastensituation, bei dem Konflikt zwischen den**
1230 **Schülern, wie hat da die Mediation ausgeschaut? War das außerhalb des Un-**
1231 **terrichts mal am Nachmittag, wo ihr euch zu viert mit der andern Mediatorin**
1232 **hingesezt habt und das ausdiskutiert habt?**

1233 PM: Ähm::: (.) also grundsätzlich die::: Mediation an sich war immer in Unterrichtszeiten.
1234 Wir haben es dann halt häufiger so gelegt, dass entweder die betroffene Klasse oder
1235 die betroffenen Personen Mittagspause hatten oder wir Peer-Mediatoren. Und
1236 ähm::: (2) das wurde dann bei uns in der Schule relativ schnell angenommen.

1237 I: **Du hast vorhin schon über sozusagen sprachliche Bausteine gesprochen,**
1238 **ähm::: als du von den Ich-Botschaften und der Empathie gesprochen hast.**
1239 **Welche sprachlichen Bausteine beziehungsweise welche generellen Formu-**
1240 **lierungen habt ihr denn da bei den Mediationen angewandt?**

1241 PM: Ähm (3) wir auf jeden Fall neutral bleiben, auch versuchen, wenn diese Parteien
1242 diese Ich-Botschaften nicht einhalten oder::: (.) die zweite Partei halt einfach wieder
1243 auf Streit aus ist und sich angegriffen fühlen möchte, dass man dann sozusagen als
1244 Vermittler eingreift °so verstehe ich das richtig°, dass du das so und so meinst. Dass
1245 man das einfach als nicht-betroffene Partei für den anderen nochmal abschwächt.
1246 Dass das wirklich klar ist, dass da gerade nichts aggressives damit gemeint ist, son-
1247 dern es geht wirklich nur darum, wie eben was ähm::: beim anderen angekommen
1248 ist. Weil man halt einfach manchmal irgendwas sagt und man sich selbst nichts da-
1249 bei denkt und beim andern (2) kommt das einfach total verletzend oder aggressiv
1250 an.

1251 I: **Du hast das vorhin auch schon kurz angesprochen, die Zusammenarbeit mit**
1252 **den Professoren. Die hat also stattgefunden?**

1253 PM: Ja

1254 I: **Also zum Beispiel nach einer Mediation gab es Absprachen mit den Lehrern?**

1255 PM: Also eben nach den Mediationen gab es noch ein Zusammensetzen, wo die Profes-
1256 sorinnen wissen wollten, wie es für uns war und ähm (.) was wir für uns gelernt
1257 haben aus dem Streitfall für uns persönlich geholt. Und eben auch für die Mediat-
1258 ionstätigkeit (.) was wir zum Beispiel finden, was gut gelaufen ist, was besser laufen
1259 hätte können, was wir vielleicht anders versuchen würden, wenn die Situation noch-
1260 mal auftritt.

1261 I: **Du hast die persönlichen Faktoren angesprochen, die man daraus ziehen**
1262 **kann. In wie weit hat also die Tätigkeit der Peer-Mediation im Umgang mit Kon-**
1263 **flikten dir persönlich in deinem Leben geholfen?**

1264 PM: Ähm::: also erstens passe ich besser darauf auf, was ich selbst sage, wie das beim
1265 Gegenüber ankommen könnte, ähm (.) und wenn bei mir irgendwas aggressiv an-
1266 kommt, frage ich selbst schneller nach, warum genau und ob das jetzt irgendwie
1267 tatsächlich so auf mich bezogen ist. Also dass zum Beispiel, wenn ein Arbeitskollege
1268 herumschreit, ich nachfrage, ob das jetzt tatsächlich was MIT MIR zu tun hat und
1269 warum er jetzt gerade mich anschreit oder er einfach gerade einen miesen Tag hat

1270 und seinen Frust an mir abladen will. Und generell durch diese Mediationsausbil-
1271 dung versuche ich (.) in meinem Umfeld, wenn irgendwo äh::: solche Fälle sind, ich
1272 versuche, deeskalierend einzugreifen. Dass ich einfach (2) ja, die @Wogen glätte@.
1273 I: Ja genau @(.)@. Ok das war's schon, danke sehr.

ABSTRACT

In Österreich stehen Vorfälle des Mobbing und sozialer Ausgrenzung an Bildungseinrichtungen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern mit an oberster Stelle. Hierzulande stehen Anfeindungen zwischen Schülern/Schülerinnen anhand von Beleidigungen, Verspottung, Falschaussagen oder isolierender Ausgrenzung beinahe an der Tagesordnung vieler Jugendlicher, was zur Belastung einerseits der Schüler/Schülerinnen führt und andererseits der jeweiligen Lehrpersonen und Klassenkultur den Schulalltag erschweren. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese vorliegende Magisterarbeit mit der Auseinandersetzung dieser Problematik anhand von drei Themenfeldern: der gewaltfreien Kommunikation, der Untersuchung/Vorbeugung/Lösung von verbalen Konflikten und der Schülermediation/Schülerinnenmediation beziehungsweise Peer-Mediation. Mithilfe eines umfassenden Theorieteils mittels Cosers Theorie sozialer Konflikte und anschließender Literaturpräsentation in Kombination mit fünf durchgeführten Expertinneninterviews konnten diese Aspekte theoretisch und empirisch abgehandelt werden. Der Fokus wurde daraufgelegt, wie mithilfe gewaltfreien Kommunikationsansätzen verbale Konflikte zwischen Jugendlichen anhand von Mediationsgesprächen verhindert beziehungsweise gelöst werden können. Zwei Lehrpersonen mit Mediationsausbildung, zwei Mediatorinnen und eine Peer-Mediatorin wurden zur Befragung herangezogen und dienten mit ihrer Expertise als passende Gesprächsteilnehmerinnen. Es konnte herausgefunden werden, dass der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation an Schulen eingesetzt und angenommen wird, es jedoch noch an Übung und Training bei den Jugendlichen bedarf, diese einfühlsame Sprache selbst anwenden zu können. Mithilfe von gewaltfreien Kommunikationsansätzen und empathischer Sprache können, wie durch die geführten Interviews festzustellen ist, verbale Konflikte an Schulen verhindert und gelöst werden. Der professionelle Umgang mit Konflikten zeigt sich anhand der Mediation beziehungsweise der Peer-Mediation mit/unter Jugendlichen, wo ebenfalls gewaltfreie Kommunikationsmechanismen Anwendung finden und auf Ich-Botschaften und aktives Zuhören Wert gelegt wird, um sich den Jugendlichen sprachlich und empathisch anzunähern und so verbale Konflikte aus dem Weg räumen zu.

Schlüsselwörter

Schule – gewaltfreie Kommunikation – verbale Konflikte – Mediation – Peer-Mediation – Empathie – Schüler/Schülerinnen – Lehrer/Lehrerinnen – Experteninterview/Expertinneninterview – qualitative Inhaltsanalyse