



„Konflikte sind zum Lösen da“

Ein Programm der mediativen Pädagogik zur konstruktiven
Konfliktregelung an Niederösterreichs Sonderschulen.
Möglichkeiten, Grenzen und Anknüpfungspunkte zu weiteren
Angeboten der Sozialarbeit.

DSA Marion Schwab

Diplomarbeit

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Magistra (FH) für sozialwissenschaftliche Berufe
an der Fachhochschule St. Pölten
im September 2009

Erstbegutachterin: DSA Mag.^a (FH) Irene Schogger

Zweitbegutachter: DSA Mag. Christian Tuma

Kurzfassung

Konflikte werden häufig als störend, destruktiv und schmerzvoll erlebt. Da sie unseren Alltag begleiten, ergibt sich daraus die Notwendigkeit mit Konflikten positiv umgehen zu lernen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit mediativer Pädagogik als soziales Kompetenztraining zur Vermittlung konstruktiver Konfliktlösung, eingegrenzt auf das Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ an Sonderschulen in Niederösterreich.

Sie soll Antworten auf die Fragen geben, wie SonderschulpädagogInnen das Programm erleben, welche Konflikte im Schulalltag damit bearbeitbar sind, wo die Grenzen dieses Programms liegen und welche Berührungspunkte dadurch zu weiteren Angeboten der Sozialarbeit entstehen.

Im theoretischen Teil werden die für die mediative Pädagogik wesentlichen Kernelemente der Konflikttheorie und der Mediation erläutert, sowie die mediative Pädagogik mit ihren Grundauffassungen und Zielen vorgestellt. Neben der Lebenswelt Schule wird auch das Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ in Sonderschulen erklärt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden qualitative Interviews mit PädagogInnen, die mit ihrer Klasse am Projekt teilgenommen haben, ausgewertet und in Kategorien präsentiert. In der Auswertung zeigt sich eine zufriedenstellende Akzeptanz der Programme.

In einem weiteren Kapitel werden auf Basis der Interviewergebnisse Möglichkeiten zur Konzeptweiterentwicklung sowie Berührungspunkte zu anderen Angeboten der Sozialarbeit aufgezeigt.

Als ein wesentliches Ergebnis zeigt sich, dass sich PädagogInnen eine spezielle Form der Unterstützung wünschen, wie sie die Schulsozialarbeit bietet.

Abstract

Conflicts are often experienced as disturbing, destructive and painful. Since conflicts are part of our everyday life, it follows that we should learn to handle them positively.

This paper deals with mediative education as a form of social competence training to convey constructive conflict resolution, restricted to the programme „Konflikte sind zum Lösen da“ (*Conflicts are there to be resolved*) at schools for children with special needs in Lower Austria.

It should give answers to questions such as how school teachers for children with special needs experience the programme, what kind of conflicts in everyday school life can be handled using the programme, where the limits of this programme lie and which points of contact for further areas of social work arise from it.

In the theory part the core elements of conflict theory and mediation for mediative education are explained, as well as introducing mediative education with its basic principles and targets. Together with the life world of schools the programme in schools with special needs “Konflikte sind zum Lösen da“ is also explained.

In the empirical part of this work, qualitative interviews, with teachers who took part in this project together with their classes, are evaluated and presented in categories. The evaluation shows a satisfying acceptance of the programmes.

A further chapter, based on these interview results, shows possibilities of further concept development as well as points of contact to other areas of social work.

An important result shows that teachers would like a special form of support, similar to the one offered by school social work.

Vorwort und Danksagung

Konfliktfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation unserer Zeit. Durch meine Arbeit als Sozialarbeiterin und Mediatorin wurde mir bewusst, dass viele Erwachsene nicht in der Lage sind für ihre Konflikte eigenverantwortlich und selbstbestimmt einzustehen. Sie haben nicht gelernt ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen, Frustrationen auszuhalten, über Gefühle zu sprechen und empathisch auf den anderen einzugehen, um so zu gemeinsamen tragfähigen Lösungen zu kommen. Zusammen mit einer Sozialarbeitskollegin habe ich mir damals zum Ziel gesetzt, bereits Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Konflikte eigenverantwortlich und selbständig zu lösen, indem wir ihre eigene Konfliktfähigkeit stärken. Wir haben den Verein „Institut ko.m.m“¹ gegründet und gemeinsam mit der damaligen AMP (Arbeitsgemeinschaft für mediative Pädagogik: Viktor Bauernfeind, Sabrina Fuchs, Katharina Eder) Programme zur gewaltfreien, konstruktiven Konfliktregelung erarbeitet und diese von Viktor Bauernfeind benannte „mediative Pädagogik“ weiterentwickelt. Zum Gelingen der Verhandlungen werden Grundlagen der Mediation verwendet. Projekte werden seit 1999 angeboten und laufend auf andere Zielgruppen erweitert.

Als fachliche Leiterin konnte ich die Konzepte der mediativen Pädagogik von Anfang an mitgestalten. Mit dieser Arbeit habe ich die Möglichkeit, sie erstmals auch wissenschaftlich zu beschreiben.

Auf vielfältigen Wunsch der SonderschulpädagogInnen wurden die Programme im Schuljahr 2008/2009 vom Land Niederösterreich auch für

¹ Das Institut ko.m.m (Konflikte miteinander meistern) ist ein gemeinnütziger Verein, der seinen Sitz in St. Pölten- Pottenbrunn hat und 2001 von den beiden DSA Schwab Marion und Letschka Cornelia gegründet wurde. Der Leitgedanke: „ Wir wollen Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf ihrem Weg zu einem Miteinander über alle Unterschiede und Schwierigkeiten hinweg begleiten“ ist Grundlage aller Angebote. Aktuell (2009) wird die fachliche Leitung über die mediative Pädagogik von Marion Schwab ausgeübt und der Fachbereich Schulsozialarbeit wird von Cornelia Letschka geleitet. (www.schulmediation.at)

Sonderschulklassen gefördert und von TrainerInnen des Instituts ko.m.m durchgeführt. Trotz anfänglicher Skepsis, ob mit den uns zur Verfügung stehenden Methoden auch SonderschülerInnen für konstruktive Konfliktregelung zu erreichen sind, gab es von den TrainerInnen durchwegs positive Rückmeldungen.

In dieser Arbeit möchte ich mich mit dem Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ in Sonderschulen in Niederösterreich aus Sicht der PädagogInnen auseinandersetzen, Chancen und Grenzen aufzeigen und Bezüge zu anderen Angeboten der Sozialarbeit herstellen.

Neben des Studiums relevanter Literatur wurden zur Beantwortung der Forschungsfragen Unterlagen, Jahresberichte und Konzepte des Institut ko.m.m gesichtet und qualitative Interviews mit PädagogInnen geführt und ausgewertet.

Mein Dank gilt allen, die mich bisher in meiner (Sozial-)Arbeit begleitet und durch viele Diskussionen zum Weiterentwickeln angeregt haben und dadurch zum Entstehen dieser Arbeit einen wesentlichen Beitrag geleistet haben.

Im Rahmen dieser Arbeit gilt mein Dank allen PädagogInnen, die mir ihre Zeit für Interviews zur Verfügung gestellt haben und mir somit Einblick in ihre Gedankenwelt gewährten.

Mein herzlicher Dank gilt auch meiner Erstbegutachterin, Frau DSA Mag.^a (FH) Irene Schogger, für ihre geduldige fachliche Begleitung.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie - meinem Mann Andreas und meinen Kindern Sebastian und Viktoria - danken, die mich in der Zeit des Schreibens nicht nur emotional unterstützt hat, sondern auch zu technischer Hilfestellung stets bereit war.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Konflikttheorie	5
2.1 Konfliktbegriff und Konfliktverständnis	5
2.2 Konfliktursachen	6
2.3 Konflikteskalation	7
2.4 Möglichkeiten der Konfliktregelung	9
2.5 Konfliktmuster	11
2.6 Konfliktfähigkeit und Sozialarbeit	12
3. Mediation	14
3.1 Definitionen	14
3.2 Kernelemente	15
3.3 Das Mediationsverfahren	19
4. Mediative Pädagogik	20
4.1 Konzept	20
4.2 Ziele	23
4.3 Lernen am Modell – sozialkognitive Lerntheorie	25
4.4 Qualifikationen	26
4.5 Programme	27
5. Programmbeschreibung	31
6. Lebenswelt Schule	34
6.1 Allgemeine Sonderschule	36

7. Forschungsmethodik	38
7.1 Forschungsinteresse und Forschungsfragen	38
7.2 Begründung der Methodologie	39
7.3 Feldzugang	39
7.4 Erhebungsverfahren	40
7.5 Auswertungsstrategie	41
8. Interviewergebnisse	42
8.1 Entscheidungsgründe für das Programm	42
8.2 Konfliktfelder in der Schule	45
8.3 Umgang mit Konflikten	48
8.4 Lerneffekte	52
8.5 Einschätzung des Programms	53
8.6 Vorhandene Unterstützungsangebote	55
8.7 Wünsche zur weiteren Unterstützung	58
9. Schlussfolgerungen und Empfehlungen	60
9.1 Anregungen für die Programmweiterentwicklung	60
9.2 Implikationen für die Sozialarbeit	62
9.3 Vorschläge für die Schule	67
10. Resümee	69
11. Literatur	73
Abbildungsverzeichnis	77
Anhang	78

1. Einleitung

Konflikte im Klassenzimmer, Überforderung der PädagogInnen, Mobbing am Schulweg, Prügeleien am Pausenhof, ... täglich werden wir mit derartigen Schlagzeilen in den Medien konfrontiert.

Konflikte begleiten uns in unserem Alltag. Überall wo große und kleine Menschen zusammenleben und arbeiten kommt es zu Differenzen.

Kein Konflikt ist wie der andere, jeder Konflikt entsteht aus dem Zusammenspiel von verschiedensten Ursachen und Hintergründen und auch die Bewältigung von Konflikten, die ausschlaggebend ist für den Ausgang, geschieht auf die unterschiedlichste Art und Weise.

Schule und Wirtschaft, als Beispiele für soziale Systeme, fordern immer eindringlicher „social skills“ wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Kindern und Jugendlichen.

„Konfliktfähige Partner, die Probleme wirklich angehen und nicht einfach beenden, wünscht man sich als Partner, Mütter, Väter, Mitarbeiter oder als politische Vertreter“ (Davenport in Geißler/Rückert 2000:206).

Viele Erwachsene sind aber nicht konfliktfähig. Sie verdrängen, verleugnen Konflikte und haben nicht gelernt, für ihre Konflikte einzustehen und diese selbstverantwortlich zu lösen.

Schule als Ort des Lernens eignet sich dafür SchülerInnen zu befähigen ihre Konflikte konstruktiv auszutragen und dazu Techniken und Methoden zu trainieren.

Programme der mediativen Pädagogik wurden entwickelt, um bereits Kindern Werkzeuge zur fairen Konfliktregelung zu vermitteln, ihre eigene Konfliktfähigkeit zu stärken und ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung zu

sensibilisieren. Diese haben das Ziel nicht den Konflikt als Problem zu sehen, sondern den Umgang mit ihm: Kinder können, wenn sie Hilfeleistungen dazu bekommen, eigenständig und selbstverantwortlich ihre Konflikte regeln - sie sind meist sehr kreativ, wenn es darum geht Lösungen für ihre Streitigkeiten zu finden (vgl. Institut ko.m.m 2001).

PädagogInnen begreifen Konflikte oft als zu vermeidende Behinderungen ihrer Arbeit. Sie streben einen reibungslosen Alltagsablauf an (vgl. Kapitel 8.3). Dadurch werden aber Lernchancen, die besonders in Konflikten liegen, verpasst. Junge Menschen sollen ja Konfliktbearbeitung und nicht Konfliktvermeidung lernen.

Schon Faller (1998:15) zeigt auf, dass das Hauptproblem in der Diskussion um Gewaltprävention nicht die zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen ist, sondern die Tatsache, dass unsere Lösungen für Konflikte und unser Herangehen an Konfliktlösungen unzulänglich sind. Konstruktiver Umgang mit Konflikten ist erlernbar.

In der Literatur wird das Erlernen von Konfliktlösungsfähigkeiten oft als das Mittel zur Gewaltprävention beschrieben. Der NÖ. Landesschulrat setzt zur effektiven Gewaltprävention auf ein Bündel von Maßnahmen. „Wissenschaftliche Studien belegen, dass Einzelmaßnahmen im Bereich der Gewaltprävention keine nachhaltigen Auswirkungen zeigen. Dagegen führe ein Bündel von Maßnahmen zu den größten Erfolgen.“ ([http://www.lsrnoe.gv.at/file/Praeventionsarbeit_in_NOE_Homepage\(1\).pdf](http://www.lsrnoe.gv.at/file/Praeventionsarbeit_in_NOE_Homepage(1).pdf) vom 17.6.2009).

In dieser Arbeit werde ich auf Gewaltprävention nicht eingehen. Mediative Pädagogik ist sicherlich ein grundlegender Baustein dafür, allerdings zur Wirksamkeit im oben beschriebenen Sinn auch nur Teil eines größeren Ganzen.

Mediative Pädagogik wird in der vorliegenden Arbeit als das beschrieben, was sie in ihrer Grundintention ist: ein soziales Kompetenztraining um Wissen zur fairen, konstruktiven Konfliktregelung zur Verfügung zu stellen.

Verschiedene Programme der mediativen Pädagogik werden seit vielen Jahren an unterschiedlichen Schultypen, mit unterschiedlicher Dauer und Intensität angeboten.

Auf vielfach geäußerten Wunsch von SonderschulpädagogInnen wurde das Schnupperprogramm „Konflikte sind zum Lösen da“ im Schuljahr 2008/2009 erstmals auch für Klassen in Allgemeinen Sonderschulen in Niederösterreich gefördert und durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit soll Aufschluss darüber geben, welche Erwartungen SonderschulpädagogInnen an das Programm haben, ob diese erfüllt werden können, welche Konflikte der SonderschülerInnen damit bearbeitbar sind, wo die Grenzen liegen und welche weiteren Angebote der Sozialarbeit sich daran anschließen.

Zunächst werden die zentralen Begriffe „Konflikt“ und „Mediation“ beschrieben. Dabei wird eingeschränkt auf wesentliche Elemente, die zur Beschreibung der mediativen Pädagogik sowie zur Ausarbeitung der Interviewergebnisse notwendig sind, eingegangen.

In einem weiteren Kapitel werden Inhalte und Ziele und bereits vorhandene Angebote der mediativen Pädagogik dargestellt. Das Schnupperprogramm „Konflikte sind zum Lösen da“ für Allgemeine Sonderschulklassen wird näher vorgestellt.

Danach folgt die Beschreibung der Lebenswelt Schule.

Im empirischen Teil wird zunächst das Forschungsdesign erläutert.

Das nächste Kapitel widmet sich der Ausarbeitung der Interviewergebnisse, die in den gefundenen Kategorien dargestellt werden.

Anschließend werden Konzepterweiterungsmöglichkeiten angeregt, Vorschläge für die Schule entwickelt sowie der Bezug zu Angeboten der Sozialarbeit aus den Forschungsergebnissen hergestellt.

Den Abschluss bilden die eigene Interpretation und die Überprüfung der eingangs gesteckten Ziele der Arbeit.

2. Konflikttheorie

In der Auseinandersetzung über die Möglichkeit der Anwendung mediativer Pädagogik ist es notwendig, sich mit den dafür relevanten Definitionen und Beschreibungen von Konflikten zu beschäftigen.

2.1 Konfliktbegriff und Konfliktverständnis

Grundsätzlich kann zwischen innermenschlichen (intrapersonalen) und zwischenmenschlichen (interpersonalen oder sozialen) Konflikten unterschieden werden.

Als ein Konflikt wird eine zumindest empfundene Unvereinbarkeit von Fühlen, Denken, Wollen und/oder Handeln bezeichnet.

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

Kein sozialer Konflikt liegt demnach vor, wenn sich bloß Denk- und Vorstellungsinhalte widersprechen, ohne dass ein aufeinander bezogenes Handeln oder Kommunizieren gegeben ist.

Dass ein Bestehen von Differenzen noch nicht als Konflikt bezeichnet wird, findet sich auch bei Ballreich (2007:19) „Erst die Art und Weise wie Menschen mit solchen Differenzen umgehen, entscheidet, ob es zu einer Verständigung kommt oder zu einem Konflikt wird.“

Ähnliches halten Korn/Mücke (2006:84) für die pädagogische Praxis fest. Demnach sollte ein sozialer Konflikt folgende Kriterien - die Beteiligung

mindestens zweier Personen, die etwas miteinander zu tun haben, die unterschiedliche Meinungen oder Ziele haben, die sich gegenseitig behindern und mindestens eine Person dabei eine Beeinträchtigung empfindet - erfüllen.

Intrapersonale Konflikte, die sich für eine Einzelperson darstellen, sobald sie zwischen mehreren Alternativen zu wählen hat, sind nach Glasl (vgl. Glasl 1999:51) der Psychologie zuzuordnen.

Konfliktlösungsprogramme, wie die der mediativen Pädagogik, beziehen sich auf soziale Konflikte.

2.2 Konfliktursachen

Im Folgenden werden mögliche unmittelbare Hintergründe für einen Konflikt aufgezeigt.

Faller (1998:26ff) beschreibt die Konfliktursachen nach Christopher Moore und unterscheidet fünf Konflikttypen und deren jeweilige Ursachen:

- Sachverhalts- Konflikte: sind verursacht durch Mangel an Information; Fehlinformation; unterschiedliche Einschätzung darüber, was wichtig ist; unterschiedliche Interpretation von Daten; unterschiedliche Vorgehensweise zur Bewertung.
- Interessens- Konflikte: sind verursacht durch angenommene oder tatsächliche Konkurrenz von realen Interessen; von Verfahrensinteressen; von psychologischen Interessen.
- Beziehungs- Konflikte: sind verursacht durch starke Gefühle; Fehlwahrnehmungen oder Stereotypen; mangelnde Kommunikation oder Fehlkommunikation; wiederholtes negatives Verhalten.
- Werte - Konflikte: sind verursacht durch verschiedene Kriterien zur Bewertung von Ideen oder Verhalten; ausschließende Ziele von innerem Wert; unterschiedliche Lebensformen, Ideologien und Religionen.

- Struktur- Konflikte: sind verursacht durch destruktive Verhaltens- und Interaktionsmuster; ungleiche Kontrolle, Eigentumsverhältnisse oder Verteilung von Ressourcen; ungleiche Macht oder Autorität; Zeitzwänge.

In der Praxis lassen sich Konflikte nicht so klar und eindeutig klassifizieren. Konflikte sind oft sehr komplex und werden als Vernetzung von Gefühlen, Interessen und Positionen erlebt.

Jeder Konflikt beinhaltet eine Sach- und eine Beziehungsebene: Die Suche nach der Ursache des Konflikts kann auch zu der Erkenntnis führen, dass der offenkundige Konflikt nur vorgeschoben ist und sich dahinter ganz andere Motive und Wertvorstellungen verbergen.

Es gibt kaum Fälle, in denen sich der Konflikt überwiegend auf der Inhaltsebene abspielt und eine konstruktive Konfliktbearbeitung ist zumeist nur dann möglich, wenn die Beteiligten fähig und willens sind, den Beziehungsanteil des Konfliktes anzuerkennen und zu klären.

Alle Arten von Konflikten können im schulischen Alltag auftreten (vgl. Kapitel 8.2). Für Konfliktlösungsprogramme ist es daher wichtig abzuwägen, welche Arten von Konflikten von SchülerInnen untereinander verhandelbar sind, bei welchen Konflikten eine Bearbeitung für die SchülerInnen nicht möglich ist und wo sie mit der Bearbeitung überfordert sind. Dies dient der Förderung einer Atmosphäre von Sicherheit und Klarheit.

2.3 Konflikteskalation

Das Phasenmodell der Eskalation nach Glasl (vgl. Glasl 1999:183ff) beschreibt, wie eine Eigendynamik des Konflikts die Konfliktparteien dazu treibt, sich gegenseitig hochzuschaukeln. Glasl stellt den Eskalationsprozess als eine Abwärtsbewegung dar. Das Eskalationsmodell unterscheidet neun Stufen. Stufe für Stufe bedienen

sich die Konfliktparteien stets höherer Gewaltformen und gleiten so von einem Regressionsniveau ins nächste Regressionsniveau ab, von der „Verhärtung“ bis zu „gemeinsam in den Abgrund“. Auf den Stufen 1-3 herrschen teils noch kooperative Einstellungen vor und es kann zu einer win-win-Situation kommen, auch ohne die Unterstützung von außen. In den Stufen 4-6 tritt die win-lose-Haltung auf, die zu einer Polarisierung in allen Bereichen führt. Eine win-win-Situation kann nur mehr mit Hilfe von außen erreicht werden. Ab der Stufe 6 sind die Parteien außerstande, in direkter Begegnung die Konflikte kooperativ zu lösen. In den Stufen 7-9 erkennen die Parteien, dass es nichts mehr zu gewinnen gibt und höchstens der eigene Verlust geringer gehalten werden kann als der der Gegenseite. Eine win-win-Situation ist hier auch mit Hilfe von außen kaum mehr möglich (vgl. Glasl 1999:216-218).

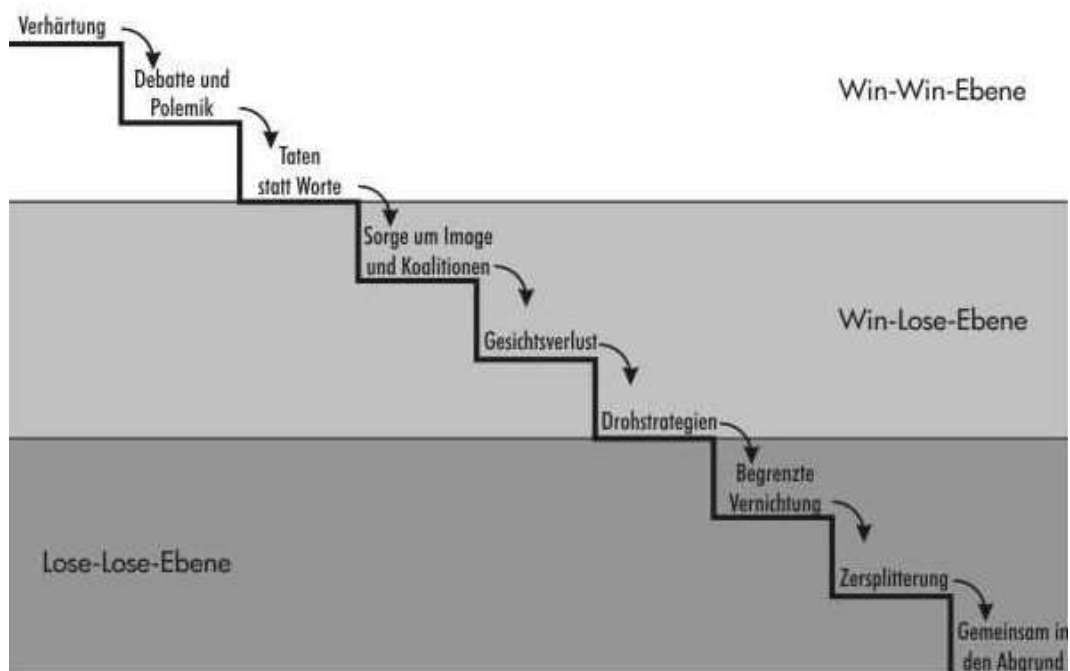


Abb. 1: Stufen der Konflikteskalation

Der Konflikteskalation nach Glasl kann entnommen werden, dass Konflikte rechtzeitig wahrgenommen und gelöst werden sollten.

Mit anderen Worten beschreibt dies auch Faller: „Gefährlich sind die ungelösten Konflikte, die zwar in oft harmlosen Meinungsverschiedenheiten oder Missverständnissen ihren Ursprung

haben, aber derart eskalieren können, dass die Beteiligten sehr darunter leiden und alleine keinen Ausweg mehr finden“ (Faller u.a. 1996:11).

Konfliktlösungsprogramme regen an, Konflikte bis Stufe drei zu regeln. Auch hier ist wichtig, dass den SchülerInnen vermittelt wird, wann eine Unterstützung von außen notwendig ist und diese zugezogen werden muss.

2.4 Möglichkeiten der Konfliktregelung

Die Chinesen sollen für den Begriff „Konflikt“ nicht ein, sondern zwei Symbole benutzen. Das eine bedeutet Möglichkeit (= Chance zu einer positiven Veränderung) das andere steht für Gefahr. Besser kann das Potential, das in einem Konflikt steckt, kaum beschrieben werden. Ob der Konflikt eine Gefahr oder eine Chance darstellt, hängt wesentlich davon ab, wie er geregelt wird.

Konfliktregelung durch Macht, Gesetz oder Interesse

Die Regelung eines Konfliktes kann nach drei verschiedenen Lösungswegen unterschieden werden: Durch den Einsatz von autoritärer Macht, den Einsatz von Regeln, Recht und Normen oder durch den Interessenvergleich und gemeinsames Erarbeiten einer Einigung. Für jeden dieser drei Lösungswege gibt es Argumente und Gegenargumente (vgl. Faller 1998:30f).

Um Konflikte effektiv zu lösen, ist es wichtig, dass je nach Situation und Kontext der am besten geeignete Lösungsansatz zur Anwendung kommt. Die Art, wie ein Konflikt ausgetragen wird, ist entscheidend dafür, ob die gefundenen Lösungen dauerhaft wirksam sind und der Konflikt tatsächlich gelöst oder nur vorläufig beendet wurde.

Ein besseres soziales Klima entsteht, je öfter Konflikte durch Interessenvergleich gelöst werden können.

Grundsätzlich kann zwischen zwei Arten der Konfliktaustragung unterschieden werden:

Destruktive Konfliktaustragung

Menschen, die Konflikte als grundsätzlich negativ ansehen, werden ihnen lieber aus dem Weg gehen, indem sie sie nicht bearbeiten oder gar verdrängen.

Bei anderen destruktiven Formen der Konfliktaustragung wird Macht mit vielfältigen Mitteln ausgeübt (vgl. Besemer 1999:24). Die Macht kann von einer übergeordneten Instanz oder Autoritätsperson ausgehen, oder die am Konflikt beteiligten Personen versuchen mittels Machtpositionen die eigenen Standpunkte und Interessen durchzusetzen. Ist die Macht die treibende Kraft, dann bekämpfen sich die Konfliktgegner und versuchen eine Überlegenheitsposition zu erreichen.

Konfliktregelung durch Macht verhindert eine eigenständige und eigenverantwortliche Konfliktbearbeitung der Betroffenen. Das Resultat ist in der Regel eine unbefriedigende, oft nur kurzfristige Lösung der Konflikte und es entsteht eine „Gewinner/Verlierer“- oder gar eine „Verlierer/Verlierer“- Situation.

Eine destruktive Konfliktaustragung kann rasch zu Gewalt führen und sollte demnach vermieden werden.

Konstruktive Konfliktaustragung

Unter konstruktiver Konfliktaustragung wird ein Prozess verstanden, der zu einer beidseitig zufriedenstellenden Lösung des Konflikts führt. Das Gelingen einer kooperativen und konstruktiven Konfliktlösung hängt ganz wesentlich von den Kompetenzen der Streitparteien ab (vgl. Fisher/Ury/Patton 1997).

Nach Herrmann (2006:25) kommt es für eine produktive Bearbeitung von Konflikten zuerst darauf an, dass die Konfliktpotentiale und ihre Wirkungen für die Beteiligten sichtbar gemacht und entdeckt werden, ihnen ein Name gegeben wird, bevor sie in einem zweiten Schritt bearbeitet werden können.

Konstruktive Handlungsweisen, wie sie auch in der Mediation zu finden sind (vgl. Kapitel 3.2), sind unter anderem, dass Konflikte nicht personifiziert werden, Sach- und Beziehungsebene auseinander gehalten werden, bedürfnisorientiert agiert wird und die Kommunikation aufrecht erhalten wird.

Gelingt eine konstruktive Bearbeitung, so kann sich eine „Gewinner/Gewinner“-Lösung ergeben. Eine stabile Lösung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sowohl für die beteiligten Personen zufriedenstellend als auch im System umsetzbar ist.

Wie bereits erwähnt, ist es daher wichtig, dass je nach Situation und Kontext der am besten geeignete Lösungsansatz zur Anwendung kommt, um Konflikte effektiv zu lösen und nicht nur kurzfristig zu beenden.

In der Broschüre des Instituts ko.m.m (2007:12) ist dazu nachzulesen: „Deshalb ist unser Leitgedanke in der Wahl der Methoden: So viel Macht wie notwendig, so viel Regeln wie hilfreich, so viel Verhandeln wie möglich!“

2.5 Konfliktmuster

Wie Falk (2000) erklärt, beschreibt Schwarz (1986) als Ergebnis ausführlicher Forschung, dass Konfliktregelungsmöglichkeiten in ihren grundlegenden Schematismen auf sechs Haupthandlungsmöglichkeiten festgelegt werden können. Diese haben sich auch

menschheitsgeschichtlich so gezeigt, wie sie heute noch in der gleichen Reihenfolge bei unseren Handlungen zu beobachten sind:

Flucht: Viele Menschen treten zunächst die Flucht an, sehen Probleme nicht, vermeiden sie. Kann man nicht mehr flüchten, so ist

Kampf angesagt: Hier unterscheidet man: Kampf zum Zweck der Unterwerfung und Kampf mit dem Ziel der Vernichtung.

Delegation: Konflikte werden an Dritte zur Entscheidung herangetragen.

Kompromiss: Ist häufig eine Teileinigung, bei der wichtige Interessen in der Lösung vertreten sind, auf andere Interessen oft schmerzlich verzichtet wurde.

Konsens: Konsensuale Übereinstimmung, bei der jeder der Beteiligten Vorteile gegenüber seiner Ausgangsposition erreicht.

Die höchstmögliche Stufe und Kulturleistung ist es, wenn ein Konsens erreicht werden kann. Obwohl dies nicht sehr häufig gelingt, ermöglicht allein schon die theoretische Tatsache, dass dies erreicht werden kann, dass Konflikte auch positiv gesehen werden können (vgl. Falk in Töpel/Pritz 2000:37-39).

2.6 Konfliktfähigkeit und Sozialarbeit

Auch in der Schule sind Konflikte alltäglich und unvermeidbar. Sie sind unentbehrlich für die soziale Entwicklung von Kindern.

Der Begriff Konfliktfähigkeit beschreibt das Vermögen einen Konflikt aufzunehmen, ihn konstruktiv zu bewältigen und nach Möglichkeit im Vorfeld zu verhindern. Die Bewältigung von Konflikten umfasst neben der Suche nach einer adäquaten Lösung, auch das Schaffen einer Basis guter Beziehungen sowie die Förderung von Toleranz und Offenheit. Grundvoraussetzungen für Konfliktfähigkeit sind das frühzeitige Erkennen von Konflikten, Konflikte als Chance zu positiver Veränderung wahrzunehmen, eine realistische Fremd- und Selbstwahrnehmung zu besitzen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie sowie

über ein gesundes Selbstbewusstsein und ausreichende Selbstbehauptung zu verfügen. Konfliktfähigkeit kann nach Ansicht der PädagogInnen erlernt werden.

(vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Konfliktfähigkeit> am 16.6.2009).

Mediative Pädagogik will Konfliktfähigkeit in diesem Sinn vermitteln.

Herrmann (2006:52f) sieht die Unterstützung bei der Entwicklung persönlicher Konfliktfähigkeit als konfliktbezogenes Handlungsfeld Sozialer Arbeit. Konflikte sind konstitutive Elemente des Sozialen und persönliche Konfliktfähigkeit eine soziale Grundkompetenz. Dazu gehört es, Konflikte rechtzeitig wahrnehmen und verstehen zu können sowie produktive Formen der Konfliktaustragung zu beherrschen. Es braucht als subjektive Grundlage die Fähigkeit zur Selbstbehauptung und zum rücksichtsvollen Konfrontieren jenseits unproduktiver Haltungen wie Flucht oder Aggression. Soziale Arbeit kann Kontexte und Situationen sozialen Lernens gestalten in denen solche Grundkompetenzen erworben werden können (z.B. im Rahmen von Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Formen von sozialer Gruppenarbeit, usw.).

Die aktuelle „Definition von Sozialarbeit“ der International Federation of Social Workers (IFSW) lautet (<http://www.ifsw.org/f38000138.html> am 8.7.2009):

“Soziale Arbeit als Beruf fördert den sozialen Wandel und die Lösung von Problemen in zwischenmenschlichen Beziehungen, und sie befähigt die Menschen in freier Entscheidung ihr Leben besser zu gestalten. Gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse über menschliches Verhalten und soziale Systeme greift Soziale Arbeit dort ein, wo Menschen mit ihrer Umwelt in Interaktion treten. Grundlagen der Sozialen Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit.“

Ein grundlegender Gedanke Sozialer Arbeit ist Vermittlungsarbeit. Dies ist sicher ein wichtiger Grund, warum auch die Methode der Mediation in der Sozialarbeit so starke Resonanz gefunden hat.

3. Mediation

In diesem Kapitel wird Mediation nicht als vollständiges Verfahren erklärt, sondern es finden sich jene wesentlichen Elemente, die zur Erklärung der mediativen Pädagogik und ihrer Programme notwendig sind.

3.1 Definitionen

Der englische Begriff „mediation“ geht auf die lateinische Wurzel *mediare* (vermitteln) zurück, und lässt sich am besten mit Vermittlung übersetzen.

„Mediation ist eine gewaltfreie Methode der Konfliktregelung, in der alle am Konflikt beteiligten Parteien freiwillig, gleichberechtigt und mithilfe eines neutralen Dritten, der keine Entscheidungskompetenz bezüglich der Lösungsfindung besitzt, eigenständig eine Lösung für ihren Konflikt erarbeiten. Ziel von Mediation ist die Gestaltung des Miteinanders in der Zukunft, nicht die Bewältigung der Vergangenheit“ (Korn/Mücke 2006:73).

„In der Mediation geht es darum, dass unparteiische Dritte, als MediatorInnen, den Konfliktparteien helfen, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden. Dabei sind die MediatorInnen bewusst nicht Schiedsrichter oder Richter, sondern nur HelferInnen im Prozess der Lösungsfindung durch die Beteiligten. Es liegt an den Konfliktparteien selbst, ob es möglich wird, eine ihren Interessen entsprechende Problemlösung zu finden. Ziel ist es, den Beteiligten zu helfen, eine 'Winwin'-Lösung zu erarbeiten“ (Faller 1998: 36).

„Mediation regt darüber hinaus Lernprozesse im Bereich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit an und zielt auf Stärkung („Empowerment“) der Konfliktparteien und gegenseitige Achtung und Empathie ab“ (Besemer 1996:11).

Aus den unterschiedlichen Definitionen ist erkennbar, dass manche AutorInnen neben dem Ablauf der Konfliktregelung auch die Auswirkungen dieses Prozesses auf die Konfliktparteien beschreiben. Dazu zählt, dass die Konfliktparteien in ihrem Selbstwertgefühl und in der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit gestärkt werden.

Zu diesem Lernprozess der Mediation betont der „transformative Ansatz“ auch noch die Förderung von Empathie und das Erkennen eigener Anteile am Konflikt als zentrale Ziele (vgl. Faller 1998:40).

Deshalb ist dieser Ansatz in der Schule und in der präventiven Jugendarbeit stark verbreitet und in den Konzepten die Stärkung des Einzelnen besonders betont.

Aus obigen Definitionen lassen sich auch schon einige Kernelemente der Mediation ableiten.

3.2 Kernelemente

Konflikte, so lautet die These vieler Konfliktforscher, sind nicht das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird.

In der Mediation wird von einem positiven Konfliktbegriff ausgegangen: Konflikte werden als normal und positiv betrachtet, denn sie sind Signale die zeigen, dass Veränderungen notwendig sind oder, dass unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen vorhanden sind. Konflikte können, vorausgesetzt sie werden rechtzeitig erkannt und konstruktiv gelöst, wesentlich dazu beitragen, dass Entwicklungen und Veränderungen eingeleitet werden.

Wie auch Faller (1998:7) meint, ist die Vermittlung positiver Konfliktbearbeitung eine wesentliche Forderung an moderne Bildung.

Denn Gewalt und Leid ist fast immer das Ergebnis von ungelösten Konflikten und gerade bei Kindern und Jugendlichen ein Zeichen dafür, dass sie keinen anderen Weg wissen.

Der Mediationsprozess läuft nach einem spezifischen Handlungsmuster ab, dessen Basis das Harvard Konzept bildet. Das Harvard Konzept entwickelte Methoden und Strategien, mit denen „zielgerichtet und prozessbewusst“ unterschiedliche Positionen durch Verhandeln überwunden werden. „Zielgerichtet“ bedeutet, dass bei einer respektvollen und wertschätzenden Beziehung der Konfliktparteien untereinander ein optimales Verhandlungsergebnis angestrebt wird. „Prozessbewusst“ meint das Beherrschen der Vorgehensweise, der Prinzipien und Schritte im Mediationsprozess (vgl. Fisher/Ury/Patton 1997:39-68).

Die Mediation folgt dem Prinzip des win-win aus dem Harvard-Konzept: „Ein gemeinsamer Konflikt zeigt bei genauer Betrachtung viele beteiligte Interessen und Bedürfnisse. Ein individuell entworfenes Lösungskonzept birgt die Chance, ihnen so gerecht zu werden, dass alle Seiten als Gewinnende aus dem Konflikt hervorgehen können“ (Klappenbach 2006:34).

Diese Chance ergibt sich aus dem Erfragen der Interessen, Gefühle und Bedürfnisse, die sich hinter den von den Streitenden bezogenen Positionen verbergen.

Ein Bedürfnis bezeichnet das Verlangen nach etwas, während ein Wunsch sich bereits konkret auf ein Objekt bezieht. Menschen sind von Kind an auf Bedürfnisbefriedigung angewiesen. Fühlen sie sich in ihrer Bedürfnisbefriedigung von anderen bedroht, entsteht ein sozialer Konflikt (vgl. Burton 1990 zit. in Ballreich/Glasl 2007: 32 und Kapitel 8.2).

Unter Interesse versteht man Wünsche, Ängste und Sorgen. Sie sind die Beweggründe hinter den Positionen, die wir in Verhandlungen oder Konflikten vertreten. Von der einmal bewusst eingenommenen Position kann der Einzelne oft nur schwer abgehen. Das dahinterliegende

Interesse kann aber meist durch mehrere mögliche Optionen befriedigt werden.

Ein Beispiel, das häufig zur Erklärung der verschiedenen Begrifflichkeiten Verwendung findet, soll dies näher darstellen:

Zwei Schwestern streiten um eine Orange. Beide möchten sie unbedingt. Die Ältere sagt: „Ich bestimme hier, und deshalb bekomme ich die Orange!“ Die Jüngere erwidert: „Du hast mir überhaupt nichts zu sagen. Du hast gestern schon eine Orange genommen!“ usw. Die Auseinandersetzung eskaliert, weil keine der beiden nachgeben will. Schließlich einigen sich die Schwestern doch auf einen Kompromiss: Sie schneiden die Orange durch. Jede bekommt eine Hälfte. Die Eine presst den Saft aus ihrer Hälfte und schmeißt die Schale weg. Die Andere reibt die Schale und wirft das Fruchtfleisch weg (vgl. Klappenbach 2006:34).

Hätten die beiden die Idee gehabt, ihre eigentlichen Interessen zu erfragen, dann wäre dabei folgendes herausgekommen: Die ältere Schwester wollte sich einen Saft pressen, die jüngere einen Kuchen backen.

Auf Grund dieses Wissens hätten sie eine win-win-Lösung finden können.

Konstruktive Konfliktbearbeitung bedeutet, eine Lösung für das Problem zu suchen, ohne die Person anzugreifen. In Konflikten gibt es zwei Grundinteressen: eines bezieht sich auf den Streitgegenstand und eines auf die persönliche Beziehungsebene. Dafür ist es wichtig, eigene Emotionen und die der Gegenseite als berechtigt anzuerkennen, sie in der Bearbeitung des Konflikts aber von der Sache zu trennen. Das ist auch der zentrale Grundsatz des „sachgerechten Verhandeln“ aus dem Harvard Konzept.

Mediative Haltung

Die in diesem Kapitel beschriebenen Kernelemente zeigen, dass Mediation nicht nur ein Verfahren ist, sondern vor allem auch eine Haltung. Eine mediative Haltung zu haben bedeutet: Mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Konfliktparteien zu handeln, Sache und Beziehung zu trennen und dazu Elemente aus der Mediation zu nutzen. Es geht nicht darum einen Wettstreit oder eine Debatte auszutragen oder herauszufinden, wer im Recht oder wer im Unrecht ist, sondern es geht darum, eine gemeinsame Lösung zu finden.

„In unserer Alltagskultur ist selten zu erleben, dass zwischen einer Person und ihrem Verhalten unterschieden wird. Wenn dann der Diskurs auf der Ebene des Verhaltens ansetzt, gibt es im alltäglichen Dualismus von Richtig und Falsch nur zwei Möglichkeiten. Erst im Grundsatz, die Person von der Sache, das Gegenüber von dessen Verhalten, den Menschen von seinen Problemen und letztlich die Beobachtung von der Bewertung zu trennen, eröffnen sich Alternativen“ (Klappenbach 2006:157).

Dieser Grundsatz findet sich beispielsweise auch bei Rosenberg (2001) und seiner „gewaltfreien Kommunikation“: Mit den vier Komponenten - 1. eine Beobachtung mitzuteilen ohne zu bewerten 2. das Befinden in Bezug auf die Beobachtung auszudrücken 3. die dahinterstehenden Anliegen und Bedürfnisse zu erkennen und benennen und 4. daraus resultierende Wünsche in Form konkreter Bitten auszusprechen - lässt sich Kommunikation auch im Konfliktfall aufrechterhalten.

Die Wahrung grundlegender Kommunikationsregeln sowie die Beachtung der Angst vor drohendem Gesichtsverlust gehören ebenso zu den zentralen Elementen einer mediativen Haltung.

3.3 Das Mediationsverfahren

Mediation ist ein Verfahren für konstruktive Konfliktvermittlung, das sich bereits auf ein großes Feld der Anwendungsgebiete und unterschiedlichen Anwendungsarten ausgebreitet hat.

Mediationsverfahren stellen ein methodisch eigenständiges Instrumentarium dar, das sich deutlich von juristischen Verfahren und gegenüber psychotherapeutischen Ansätzen zur Konfliktlösung unterscheidet. Die Konfliktparteien können selber entscheiden, wie sie mit ihren Konflikten umgehen und so selbstbestimmt Lösungen finden.

Ein Mediationsverfahren besteht aus einer Folge von Arbeitsschritten - Phasen - die allerdings je nach AutorInnen an Zahl und Bezeichnung unterschiedlich sind.

Die übergeordnete Zielstellung der Mediation ist allerdings in allen Anwendungsbereichen die gleiche, nämlich eine Form der Konfliktregelung anzubieten, die die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt und eine gemeinsame Lösungsfindung ermöglicht.

Die Grundvoraussetzungen für Mediation sind:

- freiwillige Teilnahme aller Konfliktparteien;
- die einvernehmliche Konfliktlösung wird von allen Parteien angestrebt, die Interesse an zukünftigen, guten Beziehungen miteinander haben;
- es gibt keine grundsätzlichen Machtunterschiede zwischen den Konfliktparteien;
- Parteien verfügen über ein Mindestmaß an Ausdrucksvermögen und Selbstbehauptung (vgl. Herrmann 2006:132).

Mediation erfordert ein spezielles Setting, das in den Kontexten sozialer Arbeit nur selten in Reinform herzustellen ist. Auch wenn Mediation nicht immer mit allen Verfahrenselementen durchführbar ist, tragen einzelne

Aspekte der mediativen Haltung zu konstruktiven Konfliktregelungen in allen (Sozialarbeits-) Bereichen bei und wirken unterstützend und hilfreich.

Eine wesentliche Intention der Mediation ist es zusammenfassend, die Beteiligten konfliktfähig zu machen.

4. Mediative Pädagogik

4.1 Konzept

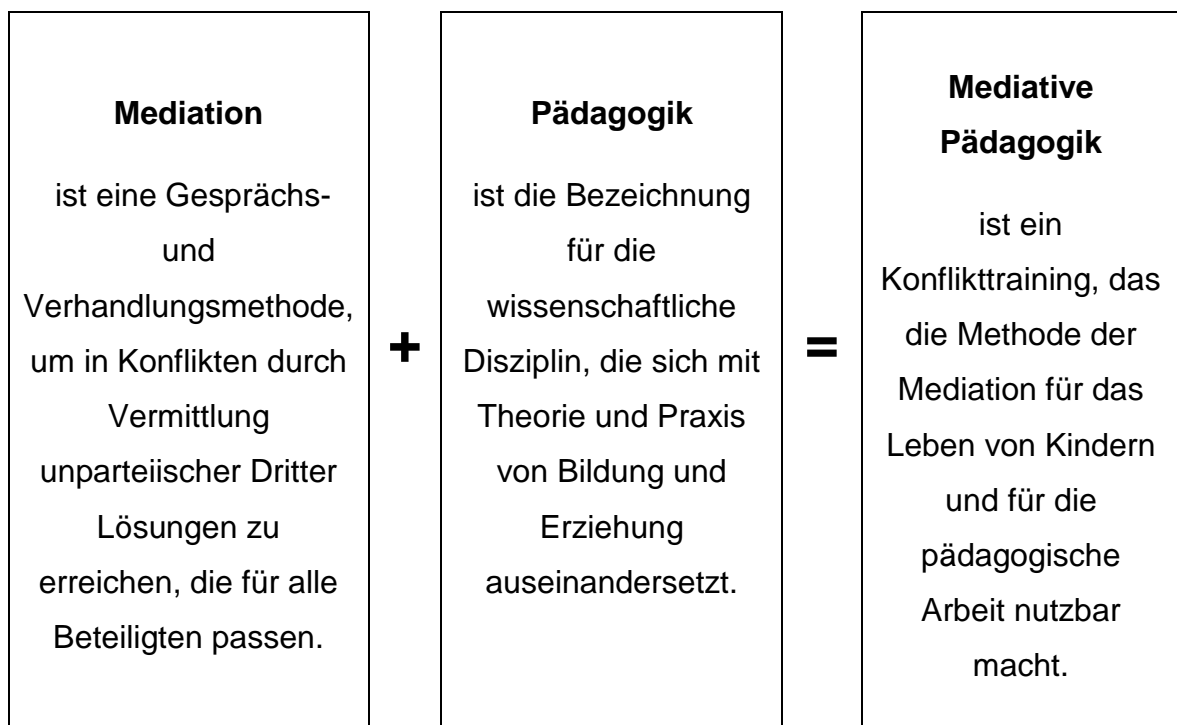


Abb. 2: Schwab 2009: Mediative Pädagogik

Der Begriff mediative Pädagogik wird, nach dem Zusammenschluss von AMP und ko.m.m zum Institut ko.m.m, seit 1999 verwendet und Programme dazu werden laufend weiterentwickelt.

Im Leitbild (2002) des Instituts ko.m.m ist zu lesen: Wir sehen Konflikte und Krisen als Chancen für positive Veränderungen. Konflikte bearbeiten heißt Zukunft gestalten!

Definition: „Mediative Pädagogik ist ein Konzept, das Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hilft, mit entsprechenden Sinnesmaterialien jene Fähigkeiten zu erlernen, die notwendig sind, um Konflikte eigenverantwortlich zur Zufriedenheit aller Beteiligten auch ohne Unterstützung von Dritten zu lösen. Sie soll durch Eigenreflexion sensibel machen für die eigenen Wünsche, Ziele, Bedürfnisse (Innenwahrnehmung) und für die Wünsche, Ziele und Bedürfnisse der anderen (Außenwahrnehmung). Mit Hilfe von Kommunikations- und Konfliktlösungstechniken können die Fähigkeiten erlernt werden, die dazu nötig sind.“ (Institut ko.m.m 2001).

Wesentliches Kernelement ist die „Gewinner-Gewinner“ Lösung und die Vermittlung dieser als erstrebenswertes Ziel.

„Gewinner - Gewinner“ Lösungen ermöglichen es eigene Werte zu leben bzw. Ziele zu erreichen, ohne dabei die Werte anderer zu verletzen. „Gewinner - Gewinner“ Lösungen ermöglichen und erleichtern das Erreichen von Selbstwert. Sie erleichtern es auch, sich in Gemeinschaften wohler zu fühlen, oder in Teams effizienter zusammenzuarbeiten.“ (vgl. Institut ko.m.m 2001).

Wie Mediation ist mediative Pädagogik nicht nur ein Konzept sondern auch und vor allem eine Haltung. Es kommen Elemente der Mediation sowie Techniken der Gesprächsführung zum Einsatz. Diese ermöglichen Konflikte eigenverantwortlich zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu lösen. Dazu ist ein hohes Maß an Eigenreflexion nötig, um die eigenen Anteile am Konflikt zu erkennen.

Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Konfliktlösungsprogrammen (vgl. etwa Cierpka: Faustlos; Faller/Kerntke/Wackmann: Konflikte selber lösen; Korn/Mücke: Gewalt im Griff 2) besteht darin, dass es in der mediativen Pädagogik ein wichtiges Ziel ist, die notwendigen Fähigkeiten zur Stärkung der Konfliktfähigkeit mit allen Sinnen zu vermitteln.

„Die Vermittlung der Lernziele soll in möglichst vielen Sinnessystemen für die gesamte Gruppe unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Strukturen erfolgen. Für verschiedene Schwerpunkte wurden bereits verschiedene Sinnesmaterialien entwickelt. Damit kann auch jungen Kindern und Menschen mit Einschränkungen der Zugang zu den Zielen ermöglicht werden“ (Institut ko.m.m 2008:4).

Mediative Pädagogik besteht aus einer Zusammenstellung von verschiedenen Ansätzen und Methoden, die in ihrem Ansatz alle nicht neu sind. Sie wurden jedoch im Laufe der Zeit ihrem Zweck entsprechend teilweise anders gerahmt oder auf den Punkt gebracht. So finden sich im ursprünglichen Programm noch viele Übungen aus Jamie Walker (1995). Grundlegende Gedanken sind auch bei Klassikern wie Thomas Gordons „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (Gordon 1974) mit seiner niederlagelosen Methode, oder dem Buch von Friedemann Schulz von Thun „Miteinander Reden“ (Schulz von Thun 1981), das Kommunikationsmuster und deren Störungen untersucht, zu finden. Beide sind Standardwerke, die sich mit dem sozialen Klima im Unterricht und mit Kommunikationsformen auseinandersetzen. Auch Ideen der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg 2001) oder der Themenzentrierte Interaktion mit „Störungen haben Vorrang“ (Cohn 1975) haben ihre Spuren in der mediativen Pädagogik hinterlassen.

Da diese Methoden bereits sehr bekannt und verbreitet sind, soll hier nicht vertiefend auf sie eingegangen werden.

Mediative Pädagogik ist ein Konzept das diese Schwerpunkte aufgreift und in den pädagogischen Alltag integrieren will.

4.2 Ziele

Mediative Pädagogik will Menschen für „Gewinner-Gewinner“ Lösungen interessieren. Je öfter Konflikte durch win-win gelöst werden, umso mehr Vertrauen gewinnt man in diese Methode, umso besser wird die Gesprächskultur, umso angenehmer das soziale Klima. Auch in der Schule kann sich die Konfliktkultur ändern und in den Klassen das Klassenklima. Junge Menschen sollen einen neuen Blickwinkel für Konflikte bekommen, sie sollen erkennen, warum „Gewinner-Gewinner“ Lösungen sinnvoll und somit ein erstrebenswertes Ziel sind.

Mediative Pädagogik beschäftigt sich vorerst damit, Gesprächskultur zu entwickeln. „Denn folgendes liegt auf der Hand: Sind wir es nicht gewöhnt, gut miteinander zu reden, wird uns das in Konflikten auch nicht gelingen. Sind uns allerdings gute Gespräche vertraut, ist genau diese Gesprächskultur eine tragfähige Basis für Verhandlungsgespräche in Krisensituationen“ (Institut ko.m.m 2007:13).

Warum diese Ziele wichtig sind, erklärt Faller in seinem Buch folgendermaßen: „Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz und Kontaktfähigkeit sind Fähigkeiten, die heute und in Zukunft im Berufsleben gefragt sind. Sie stehen im Mittelpunkt der aktuellen bildungspolitischen und schuldidaktischen Debatte.“ (vgl. Faller 1998:135).

Junge Menschen sollen erfahren was Konflikte sind; sie sollen ihr eigenes und das Konfliktverhalten anderer verstehen und einschätzen lernen, konkrete Strategien zum konstruktiven Umgang mit Konflikten entwickeln und einüben können. Mit den Kindern wird über Streit, Probleme oder Ärger gesprochen. Konflikte führen häufig, aber nicht zwangsläufig, zu Streit und Ärger (vgl. Institut ko.m.m 2001).

Die Trainingseinheiten haben einen positiven Zugang zu Konflikten als Ziel.

Dabei hat das Prinzip der Freiwilligkeit wie in der Mediation einen hohen Stellenwert. Kinder haben die Möglichkeit sich bewusst für oder gegen die Teilnahme im Programm zu entscheiden. Sie können sich während des Projektes auch eine Auszeit nehmen.

Konflikte sollen nicht vermieden werden, es geht darum, diese konstruktiv auszutragen. Gerade darin liegt das Erziehungsziel: Die Erkenntnis zu fördern, dass Streit unvermeidbar ist und Konflikte natürlich sind, ja sogar wesentlich und wichtig. Da diese Fähigkeiten möglichst früh angeeignet werden sollten, gibt es Programme der mediativen Pädagogik bereits ab dem Kindergarten.

Kinder sollen lernen, dass ein Konflikt nicht immer mit einem Gewinner und einem Verlierer enden muss, sondern dass beide Seiten gewinnen können. Sie erfahren, welche Möglichkeiten es gibt mit Wut umgehen zu können und wie Beziehungen zu ihren Freunden gestaltet werden können, so dass sich alle in der Gemeinschaft wohlfühlen. Sie lernen, sich Gruppendruck zu widersetzen und Schwierigkeiten zu lösen (Institut ko.m.m 2001).

Diese Ansätze finden sich auch in der Literatur. Klein (2005) beschreibt, dass Kinder verstehen lernen müssen, dass es immer mehrere mögliche Lösungen der Konflikte gibt und dass die erste Lösung nicht immer die beste ist. Dazu gehört, dass die Kinder Konsequenzen ihrer Handlungen antizipieren können. Da es jedoch unmöglich ist ruhig über Handlungsfolgen nachzudenken, wenn man sich gerade sehr geärgert hat und auf sein Gegenüber wütend ist, stellt die Emotionsregulation einen weiteren wichtigen Baustein des Konfliktlösenden dar (vgl. Klein, Gudrun: Aggressionsprävention in der Grundschule, in Ittel/Salisch 2005:295).

Bei Davenport (2000) findet man dazu: „Konfliktlösungslernen ermöglicht es den SchülerInnen weiterhin, Klarheit über ihre eigenen Bedürfnisse zu gewinnen, sie auszusprechen und Möglichkeiten zu suchen, jene auch zu befriedigen“(Davenport in Geißler/Rückert 2000:208).

In der mediativen Pädagogik sind weitere Ziele: Die Schaffung eines Rahmens in den Projekten, in denen gemeinschaftsfördernde Rituale stattfinden können, wo Kinder miteinander denken und Probleme bewältigen können sowie die Schaffung eines Rahmens, in dem sich jedes einzelne Mitglied mit seinen Besonderheiten, Meinungen und Unterschieden als Individuum wertvoll und wichtig erleben kann. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass die Vorteile einer wohlwollenden Gemeinschaft genossen werden können (vgl. Institut ko.m.m 2003).

Einen Großteil seiner sozialen Kompetenzen erwirbt ein Mensch durch das Nachahmen des Verhaltens seiner Bezugspersonen und seiner Vorbilder. Mediative Pädagogik nutzt zur Vermittlung der nötigen Qualifikationen die Theorie des Lernens am Modell.

4.3 Lernen am Modell – sozialkognitive Lerntheorie

Diese Lerntheorie – überwiegend von Bandura entwickelt – geht davon aus, dass Beobachtung und Nachahmung einen großen Teil von Sozialisation ausmachen. Die Wirkung von Vorbildern spielt hierbei eine große Rolle (vgl. Zimmermann 2006:31).

Die Theorie des Modelllernens nach Bandura erklärt Lernen als einen aktiven Aneignungsprozess, der mit vier Merkmalen besetzt ist: Wir sind aufmerksam, wir behalten, wir reproduzieren und wir bewerten. Aber nicht jedes Modell wird dabei nachgeahmt, sondern nur dasjenige, das nach einer Bewertung (Selbstbewertung) als geeignet eingestuft wird. (Zimmermann 2006:33).

Damit Menschen eine Beobachtung auch umsetzen, muss diese auch einen gewissen Wert für sie haben, es muss ein Motiv vorhanden sein. Genauso wichtig sind aber auch beobachtete Konsequenzen auf das modellierte Verhalten.

Bandura unterscheidet hierbei die

- Äußere Bekräftigung, z.B. ein Lob.
- Stellvertretende Bekräftigung. Wenn eine Modellperson positive Konsequenzen erfährt, ist das ein Anreiz, sich auch so wie diese zu verhalten.
- Selbstbekräftigung, z.B. durch Eigenlob (vgl. Bandura 1976).

Unter der Perspektive des Modell-Lernens können Schule und Unterricht als Modelle lebensweltlicher und sozialer Orientierung dienen. Kinder und Jugendliche lassen sich überzeugen und begeistern durch gelebte Vorbilder.

4.4 Qualifikationen

Mediative Pädagogik will Konfliktfähigkeit fördern und Konfliktlösungskompetenzen zur Verfügung stellen. Zu vermittelnde Qualifikationen dafür sind wesentliche Elemente der Konfliktfähigkeit:

Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen: Eigene Gefühle sollen wahrgenommen werden können und in Sprache übersetzt werden. Körpersignale sollen sicher interpretiert werden. Gefühle anderer sollen wahrgenommen werden.

Bewusster Umgang mit Wut: Wut ist in Konflikten häufig vorhanden und wie jedes andere Gefühl auch wichtig. Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie mit dieser umgegangen werden kann, ohne sich selbst oder andere zu verletzen.

Einfühlungsvermögen: Kooperative Konfliktregelung setzt voraus, dass die Konfliktparteien sich gegenseitig verstehen, mehr noch, sie sollen Verständnis für die jeweiligen Interessen aufbringen. Um dies zu erreichen, ist Einfühlungsvermögen von beiden Seiten notwendig. Einfühlungsvermögen allein begünstigt jedoch noch kein konstruktives Konfliktregelungsverhalten. Erst dann, wenn mit dem Einfühlungsvermögen ein Mitfühlen mit dem Gegenüber verbunden ist,

und mit dem Ziel der „Gewinner-Gewinner“ Lösung verknüpft ist, kann diese auch erreicht werden.

Verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung: Bei Jugendlichen ist eine hohe Selbstbezogenheit vorzufinden, die zur Herausbildung einer eigenständigen Identität notwendig ist. Sie sind dadurch aber oftmals nur schwer in der Lage, zwischen der eigenen Person und ihren Interessen und Bedürfnissen und denen der anderen zu differenzieren. Ihre Wahrnehmungsfähigkeit muss daher geschult werden, um eigene Gefühle und Bedürfnisse zu verbalisieren und die anderer erkennen zu können.

Kommunikationsfähigkeit: Dazu zählt die Anmeldung und Mitteilung von Störungen und Ärger in angemessener Sprache, sowie die Fähigkeit dem Anderen vorurteilsfrei zuzuhören.

Selbstsicherheit und ein stabiles Selbstbild: Wenn Jugendliche sich ihrer eigenen Stärken bewusst werden und Selbstvertrauen erlangen, sind sie auch in der Lage andere zu respektieren. Diese Eigenschaft wiederum macht konstruktive und gewaltfreie Konfliktregelung möglich. Erfahren sie für dieses Verhalten von den Vorbildern positive Verstärkung, können so neue Verhaltensmuster eingebracht werden. (vgl. Institut ko.m.m 2001; Korn/Mücke 2006:79ff; Walker 1995).

4.5 Programme

Um die Ziele der mediativen Pädagogik umzusetzen, werden Programme in Schulklassen, Workshops mit Jugendlichen, Vorträge für Eltern und Fortbildungen für PädagogInnen und MultiplikatorInnen angeboten, in denen die beschriebenen Qualifikationen vermittelt werden.

Die häufigste Nachfrage und das größte Angebot finden sich in den Programmen für Schulklassen. Mit dem Schnupperprogramm „Konflikte sind zum Lösen da“ und dem Basisprogramm „Miteinander statt Gegeneinander“ sind zwei häufig gebuchte Module genannt.

Das Schnupperprogramm „Konflikte sind zum Lösen da“ für Sonderschulklassen wird im nächsten Kapitel näher vorgestellt, da sich auch die Forschung dieser Arbeit auf diese Schulform bezieht.

Programme für verschiedene Altersstufen und Schultypen sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Dauer, Schwerpunktsetzung und durch eine Methodenvielfalt in der Vermittlung der Themen.

Trainings in Schulklassen haben den Vorteil, dass möglichst viele Kinder erreicht werden können und auch Kinder, deren Eltern wenig eigene soziale Ressourcen haben und ihren Kindern damit auch keine geeigneten Konfliktlösungsmodelle vorleben können, werden so erreicht (vgl. Kapitel 4.3).

Auch die KlassenlehrerInnen und andere interessierte PädagogInnen der Schule werden in den Klassenprojekten miteinbezogen. Da die Programme während der Unterrichtszeit stattfinden, besteht nach dem Schulunterrichtsgesetz für die KlassenlehrerInnen während der Projektzeit Anwesenheitspflicht.

Den Eltern wird vor Beginn des Projektes eine schriftliche Information übergeben. Bei Interesse wird ein Elternabend durchgeführt.

Trotz dieser relativ kurzen in-puts von externen TrainerInnen ist Nachhaltigkeit möglich, sobald die PädagogInnen die Impulse aufgreifen und mit den dazugehörigen Arbeitsmaterialien weiterarbeiten.

Inhaltlich sind die Programme aus mehreren Elementen aufgebaut, die schrittweise zur Lösung hinführen. Zunächst müssen die Konfliktparteien anerkennen, dass ein Konflikt besteht, sie müssen Verantwortung für die Bearbeitung und Lösung übernehmen. Es soll nicht gewartet werden bis eine Situation so komplex und festgefahren ist, dass sie eskaliert. Denn mit zunehmenden Eskalationsgrad wird es auch immer schwieriger einen Konflikt noch zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu lösen (vgl. Kapitel 2.3).

Die Trainingseinheiten haben einen positiven Zugang zu Konflikten als Ziel. Bei vielen Spielen und Übungen in den Programmen geht es darum Erfahrungen zu machen und anschließend darüber zu reflektieren, was sie bedeuten. Die SchülerInnen sollen so zu selbständigen Entscheidungen und Handlungen motiviert werden. Sie sollen lernen, ihre Konflikte alleine gewaltfrei auszutragen und sich dort Hilfe und Unterstützung zu holen, wo dies notwendig ist. (vgl. Institut ko.m.m 2003)

Alle Programme und Angebote der mediativen Pädagogik werden laufend intern und extern evaluiert. Da bis jetzt die meisten Programme in den Volksschulen durchgeführt wurden, beziehen sich nachfolgende Aussagen auf diese Programme.

Beispielsweise gibt es eine Evaluierung des Ludwig Boltzmann Institutes für zwischenmenschliche Beziehungen vom Jahr 2001 die zeigt, dass sowohl Buben, als auch Mädchen in Volksschulen gut auf die Inhalte des Projektes ansprechen, obwohl sie die Schwerpunkte unterschiedlich annehmen. Buben lernen oftmals Neues kennen, während Mädchen in ihrem Konfliktverhalten gestärkt werden.

Eine Studie der Fachhochschule St. Pölten, Studiengang Sozialarbeit, Seminar Dokumentation und Evaluation, die von September 2003 bis März 2004 gemeinsam mit der NÖ. Kinder- und Jugendanwaltschaft durchgeführt wurde, bestätigt eine positive Resonanz der PädagogInnen und Kinder: Diese ergab, dass fast alle PädagogInnen Veränderungen im Klassenklima, sowie in der Kommunikation und im Konfliktverhalten der einzelnen SchülerInnen feststellten. Auch der Ausdruck der Gefühle der Kinder hatte sich positiv verändert und der Großteil konnte das Erlernete mit Unterstützung ihrer KlassenlehrerInnen auch umsetzen.

Eine Befragung der Eltern (Institut ko.m.m 2006) ergab, dass diese die Programme für ihre Kinder als sehr wichtig erachten und Konfliktlösungskompetenzen als wichtige Fähigkeit für Beruf und Familie

sehen. Das Erlernen dieser Fähigkeit sehen sie als Aufgabe der Schule. Eine Schulung der Eltern finden sie selbst nicht nötig.

Der große Bedarf und die Akzeptanz lässt sich auch am Beispiel Buchungen des Programms „Konflikte sind zum Lösen da“ in Volksschulen darstellen.

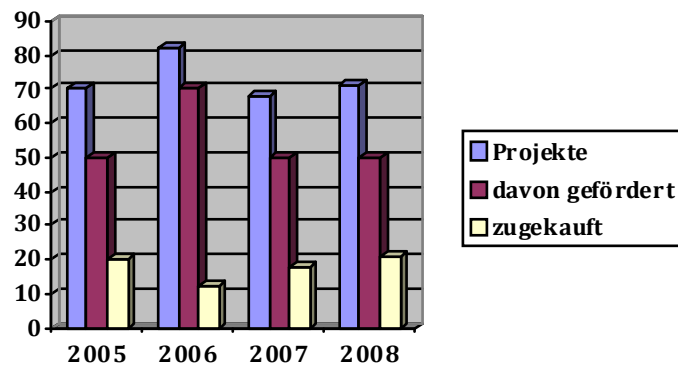


Abb. 3: Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ an Volksschulen in NÖ; Häufigkeit der Durchführung 2005-2008 (vgl. Jahresberichte Institut ko.m.m)

5. Programmbeschreibung

„Konflikte sind zum Lösen da“ für die Allgemeine Sonderschule

Zielgruppe: SchülerInnen einer Schulklasse ab 8 Jahren

Ziel: mit diesem Programm soll den Kindern in spielerischer und altersgemäßer Form die Möglichkeit gegeben werden, die „Gewinner-Gewinner“ Lösung 😊-😊 als einen neuen Weg der konstruktiven und positiven Konfliktlösung kennen zu lernen und zu erleben.

Umfang: 2x3 oder bei Bedarf 3x2 Einheiten werden innerhalb von 10 Tagen in der Klasse durchgeführt (vgl. Institut ko.m.m 2008:2).

Vorbereitend gibt es einen Fragebogen und ein Gespräch mit der Klassenlehrerin um die Probleme und den bisherigen Umgang mit diesen zu besprechen, sowie die Erwartungshaltungen abzuklären.

Die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen und Eltern der Klasse ist ein wichtiger Teil des Schnupperprogramms und für eine nachhaltige Wirkung ausschlaggebend.

Die PädagogInnen sind bei dem Projekt anwesend und bekommen zum Abschluss Unterlagen zur Übung und Vertiefung der im Projekt erarbeiteten Inhalte.

Den Eltern wird vor Beginn des Projektes eine schriftliche Information übergeben. Bei Interesse wird ein Elternabend durchgeführt.

Die Projektdurchführung erfolgt im Team. Die TrainerInnen des Instituts ko.m.m besitzen vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus unterschiedlichen psycho-sozialen Grundberufen. Zusätzlich erhalten sie zu Beginn ihrer Tätigkeit eine umfassende Einschulung als mediativ - pädagogische TrainerInnen sowie laufende Weiterbildungen zu fachspezifischen Themen.

Inhaltlich ist das standardisierte Programm aus mehreren Elementen aufgebaut, die schrittweise zur Lösung hinführen. Es ist aber kein einheitlicher, linearer Lernprozess, da die genaue Gestaltung der Stunden weitgehend von der Entwicklungsstufe der Klasse und der Fähigkeiten und Bereitschaft der einzelnen Kinder abhängt.

Didaktisch wird mit einer großen Methodenvielfalt gearbeitet: Selbstreflexion, Partner- und Gruppenarbeiten, geleitete Gesprächsrunden, Rollenspiel, Brainstorming, Visualisierungen usw. stehen zur Auswahl.

„Die Themenbereiche bauen inhaltlich und methodisch aufeinander auf. Dabei können jedoch keine allgemeingültigen Trainingsabläufe vorgegeben werden. Jede Klasse hat ihre Eigenheiten und besonderen Konstellationen, die berücksichtigt werden müssen“ (Institut ko.m.m 2008).

Zur Erreichung der in Kapitel 4.4 beschriebenen Qualifikationen und somit zur Konfliktfähigkeit werden zu ausgewählten Themenbereichen Übungen durchgeführt. Die Lerninhalte werden in einem Weg zur „Gewinner-Gewinner“ Lösung als Ziel dargestellt: dieses Weg-Bild dient als visuelle Metapher:

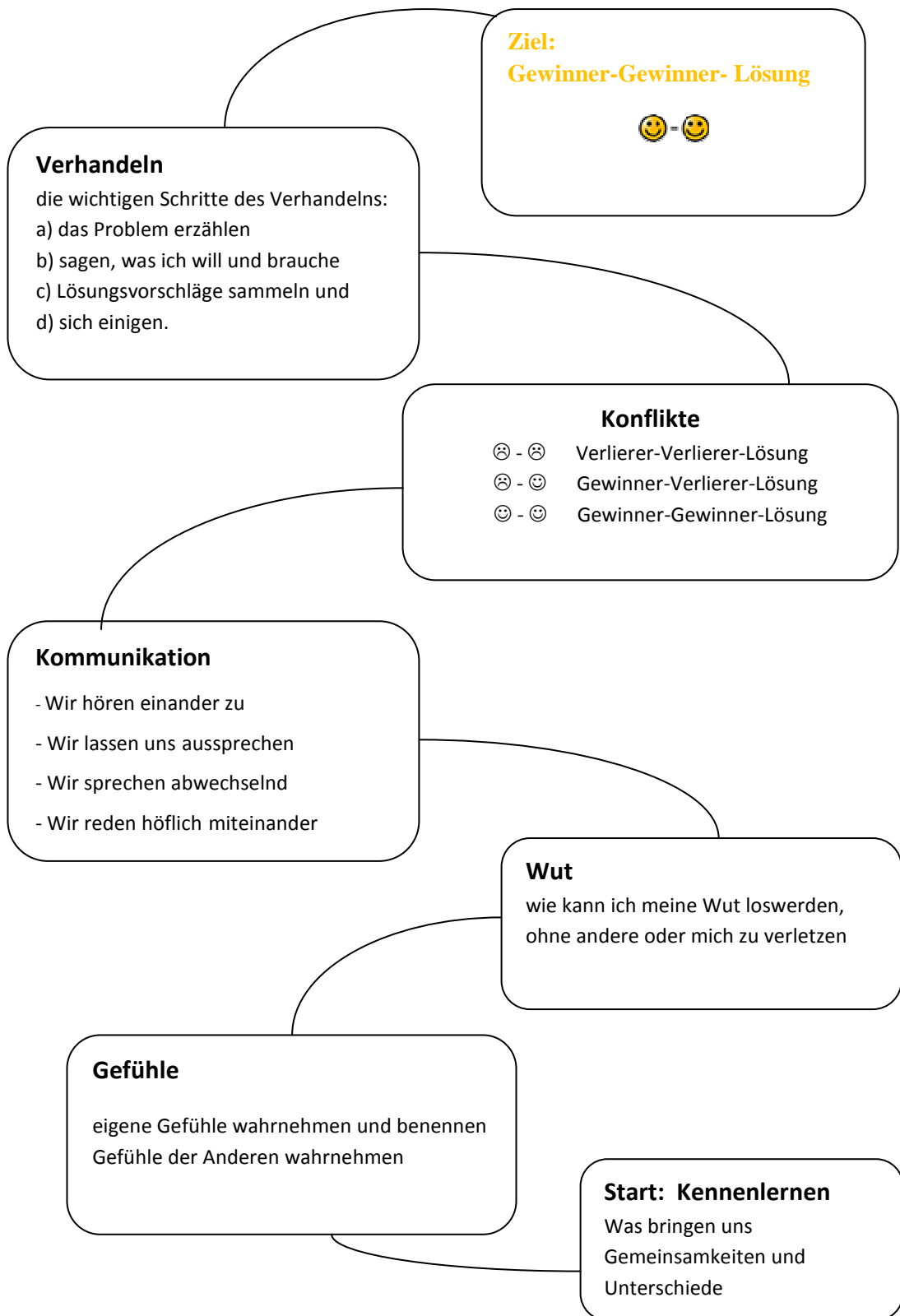


Abb. 4: Grafische Darstellung: Weg zur Gewinner-Gewinner-Lösung

In allen Themenbereichen werden wie bereits erwähnt Sinnesmaterialien verwendet. Im Themenbereich „Verhandeln“ wird beispielsweise das Friedenstuch, das Verhandlungsbrett oder der „Gewinner-Gewinner-Song“ eingesetzt. (vgl. Institut ko.m.m 2007:16 oder Bauernfeind http://www.schlauelieder.at/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6 am 24.6.2009).

6. Lebenswelt Schule

Der Wunsch, als Person mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen angenommen und respektiert zu sein, bewegt Kinder und Erwachsene gleichermaßen. Schule heute steht im Spannungsfeld zwischen den demokratischen Ansprüchen einerseits, nach wie vor gültigen Strukturen und zusätzlichen Aufgaben andererseits. Dabei gerät sie immer öfter an die Grenzen ihrer Möglichkeiten.

Schon in der Schule kommen unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zusammen, womit die Grundlagen für Konflikte gelegt sind.

Da sich auf Grund der Schulpflicht kaum ein Kind oder Jugendlicher der Institution Schule entziehen kann, bietet sich Schule als Ort des Lernens besonders an, den Umgang mit Konflikten zu überdenken und neue Strategien zu erproben.

Denn die Schule ist für gezielte Programme und professionelles pädagogisches Handeln viel leichter zu erreichen, als die „privaten“ Felder von Familie und Freundschaftsgruppe (vgl. Tillmann u.a. 1999:297).

Diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Allgemeinen sowie den Auftrag zur Vermittlung von Methoden zur gewaltfreien Konfliktregelung findet man im Schulunterrichtsgesetz (SchUG):

Die Schule hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bestens auf ihr zukünftiges Berufsleben vorzubereiten. Dazu gehört nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen (vgl. SchUG BGBl Bundesgesetzblatt. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009).

In der Entschließung des Nationalrates vom 10. 12. 1997 wird unter anderem ersucht, im Rahmen zur Erziehung zur Friedfertigkeit Maßnahmen umzusetzen, die die Vermittlung von Methoden der gewaltfreien Konfliktbewältigung in allen Formen des Unterrichts vorsieht.

Die meisten Konflikte, mit denen PädagogInnen konfrontiert sind, haben ihre Ursachen im gesellschaftlichen, regionalen oder familiären Umfeld. Aber sie entfalten ihre Wirkung in der Schule und müssen dort bearbeitet werden. Mit diesen neuen Inhalten hat sich auch die Rolle der Lehrenden verändert, was ihrerseits zu Verunsicherungen und Unterstützungswünschen führt.

Dies kann durch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen, Einrichtungen, Experten, Initiativen erreicht werden, durch die viele Probleme und Inhalte konkreter und erfahrungsorientierter bearbeitet werden können (vgl. Schirp in Hurrelmann/Rixius/Schirp 1999:51).

Programme der mediativen Pädagogik bieten diese Unterstützung.

6.1 Allgemeine Sonderschule

SchülerInnen, die sich in allgemeinen Sonderschulklassen befinden, haben einen mit Bescheid festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser kann sich auf Grund körperlicher, geistiger oder sozial-emotionaler Defizite ergeben.

Die Sonderschule umfasst acht Schulstufen. Die Einteilung der Klassen richtet sich sowohl nach dem Alter als auch nach der Bildungsfähigkeit der Schüler. In einer Klasse können so SchülerInnen mit großer Altersspanne sein.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplans für Sonderschulen zeigen auf, worauf beim Unterricht speziell zu achten ist, da sich die Kinder hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes des Sozialverhaltens, der Kommunikationsfähigkeit, der Selbstständigkeit, der Interessen, der Motivation, des Vorwissens, der Lernfähigkeit und der Arbeitshaltung sehr häufig voneinander unterscheiden.

Folgende Punkte daraus sind relevant:

- Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen: Die Unterrichtsplanung muss auf den aktuellen Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes eingehen.
- Lebensbezogenheit: Ausgangspunkt ist immer die aktuelle Lebenswelt des Kindes. Erfahrungen, die das Kind macht, müssen entsprechend verarbeitet werden können.
- Konzentration der Bildung: Die Inhalte des Unterrichtes sollen zur Ausbildung grundlegender und überdauernder Verhaltensweisen und Einstellungen führen. Dazu gehört unter anderem auch angemessenes Konfliktlöseverhalten.
- Aktivierung und Motivierung: Die natürliche kindliche Neugier ist zu nutzen, um dadurch die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern.

- Differenzierung und Individualisierung: Auf Grund des unterschiedlichen Leistungsstandes ist auf Differenzierung und Individualisierung besonderer Wert zu legen.
- Soziales Lernen: Die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten spielt im Leben von Kindern eine ebenso bedeutende Rolle wie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten. Dazu gehört unter anderem das Lernen des Lösens von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das Einhalten von Regeln, sowie die Bildung und Stärkung des Selbstwertgefühls. Geeignete Konfliktlösungsmethoden müssen erlernt und angewendet werden. Im geschützten Rahmen des Klassenverbandes können diese Methoden geübt werden, um auch außerhalb der Schule das gewünschte Verhalten zu zeigen (vgl. Lehrplan der Sonderschulen, BGBl. II - Ausgegeben am 30. April 2008 - Nr. 137).

Besonders der Punkt Soziales Lernen nimmt inhaltlich Bezug zu den Programmen der mediativen Pädagogik. Mit Lebenswelt, Aktivierung und Motivierung, sowie Individualisierung sind auch Begrifflichkeiten der Sozialarbeit vertreten.

7. Forschungsmethodik

In den nachfolgenden Punkten werden das Forschungsinteresse und die Fragestellungen, die Forschungskonzeption und die Auswertung der erhobenen Daten im Detail vorgestellt und erläutert.

7.1 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Im Forschungsteil soll in einer qualitativen Forschung der Frage nachgegangen werden, ob dieses Programm geeignet ist, Kindern in Sonderschulklassen Möglichkeiten zur gewaltfreien Konfliktregelung aufzuzeigen, wo die Grenzen dieser Arbeit liegen und wenn, welche weiteren sozialarbeiterischen Interventionen in diesem Bereich als sinnvoll erachtet werden.

Bereits bei der Erstellung des Konzeptes musste berücksichtigt werden, dass zwei Zielgruppen erreicht werden sollen. Zum einen müssen die SchülerInnen sensibilisiert werden sich mit dem Thema der gewaltfreien Konfliktregelung auseinanderzusetzen, zum anderen müssen aber bereits im Vorfeld die PädagogInnen, die die Projekte in ihren Unterrichtseinheiten ermöglichen, angesprochen und für die Thematik gewonnen werden.

Zu den Erwartungen und Haltungen der PädagogInnen im Volksschulbereich gibt es bereits Studien (vgl. Kapitel 4.5).

Zur Gruppe der PädagogInnen im Sonderschulbereich soll diese Studie zu folgenden Fragen Aufschluss geben:

Wie erleben SonderschulpädagogInnen das Projekt „Konflikte sind zum Lösen da“? Welche Erwartungen und Haltungen haben sie an das Programm? Welche Themenbereiche können damit bearbeitet werden?

Gibt es Grenzen dieses Modells und welche Berührungspunkte zu weiteren Angeboten der Sozialarbeit entstehen dadurch?

Die Beantwortung dieser Fragen soll als Grundlage für die Konzeptweiterentwicklung dienen und Folgerungen und Empfehlungen für die Arbeit mit dieser SchülerInnengruppe beinhalten. Es soll dadurch auch aufgezeigt werden, welche weiteren Unterstützungsangebote notwendig sind und wie diese Angebote gestaltet sein müssen, um zum gewünschten Erfolg zu führen.

7.2 Begründung der Methodologie

Es wurde ein qualitatives Verfahren gewählt. Probleme und Wünsche der Betroffenen sind in ihrer subjektiven Bedeutung und Vielfalt nur durch offene, qualitativ orientierte Methoden zu erfassen. Da es sich um eine kleine Population der Forschungssubjekte handelt, die repräsentative Ergebnisse ausschließt, sollte die Befragung in die Tiefe gehen und ohne hypothetische Vorannahmen Aussagen liefern. Man versucht dafür die interviewten Personen ausführlich zu Wort kommen zu lassen und das gewonnene Material intensiver auszuwerten (vgl. Diekmann 2002:445).

7.3 Feldzugang

Untersuchte Population waren die SonderschulpädagogInnen, deren Klassen am Projekt „Konflikte sind zum Lösen da“ im letzten Schuljahr teilgenommen haben. Die Projekte wurden im Untersuchungszeitraum an 10 Sonderschulklassen in ganz Niederösterreich durchgeführt. Mit sechs der betroffenen SonderschulpädagogInnen wurden Interviews geführt. Alle InterviewpartnerInnen waren weiblich, da auch nur weibliche Lehrpersonen am Projekt teilgenommen haben. Beim NÖ. Landesschulrat wurde um Genehmigung zur Bewilligung der Durchführung der Interviews

angesucht, wodurch sich eine zeitliche Verzögerung ergab. Die Genehmigung erfolgte unter der Bedingung der Wahrung der Anonymität und der Freiwilligkeit der PädagogInnen sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Der Zugang zur Stichprobe erfolgte daher entsprechend dem Interesse sich einzubringen.

Die Interviews fanden im Zeitraum Mai bis Juni 2009 statt. Alle Interviews wurden in den Klassenräumen der jeweiligen Schulen durchgeführt.

Allen Befragten wurde Anonymität bei der Auswertung und der Verwendung des Datenmaterials in der vorliegenden Arbeit zugesichert. Sie wurden auch darüber informiert, dass die Gespräche auf Tonband aufgezeichnet werden und gaben dazu ihr Einverständnis.

7.4 Erhebungsverfahren

Als Erhebungsverfahren wurde ein Leitfadeninterview gewählt (sh. Anhang). Einleitend wurde eine erzählgenerierende Frage gestellt. Die Befragten konnten somit den Schwerpunkt ihrer Aussagen selbst festlegen. Durch immanentes Nachfragen wurde versucht auf einzelne Punkte näher einzugehen, durch exmanentes Nachfragen wurden neue Aspekte aus dem Leitfaden eingebracht.

Interviews, die leitfadengesteuert angelegt sind, bewirken eine mittlere Strukturierungsqualität auf der Seite des Interviewten und auf der Seite des Interviewers. Leitfadeninterviews wären in der Mitte der beiden Pole - narratives Interview und Fragebogen - anzusiedeln (vgl. Froschauer/Lueger 2003:34).

Es wurden Einzelinterviews geführt.

Der Interviewablauf folgte den Richtlinien nach Lamnek (2005:362f):

- Aufklärung der Interviewpartner/innen über die Vorgehensweise
- Leitfaden als Grundlage
- Stimulierendes Nachfragen

Aufgezeichnet wurden die Interviews mit digitalem Aufnahmegerät und danach wörtlich transkribiert. Zur besseren Lesbarkeit wurden umgangssprachliche Aussagen in die Schriftsprache übertragen.

Dafür werden von der Literatur Regeln empfohlen:

Die Zeilen sollen in 5-Zeilen-Schritten nummeriert werden. Auch Pausen (durch Punkt pro Sekunde), die Transkription von Geräuschen (Telefon, andere Personen, etc.), nonverbale Kommunikation (lachen, husten, etc.) und Hörersignale (hm, äh, u. ä.) sind schriftlich aufzuzeichnen. Gedehte Sprechweise oder Betonungen sind herauszustreichen. Unverständliche oder vermutete Aussagen sollen in Klammern notiert werden (vgl. Froschauer/Lueger 2003:223f).

Alle angeführten Punkte wurden für die Transkription der Interviews berücksichtigt.

„Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring 2002:89).

7.5 Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach einem reduktiven Verfahren, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Diese Methode erscheint für die vorliegende Studie gut geeignet, da mittels des Analyseverfahrens Zusammenfassung sowie der damit

verbundenen Kategorienbildung das in den Interviews erhobene Material in eine Form gebracht werden kann, die für die Beantwortung der Forschungsfragen eine gute Grundlage bietet.

Bei der Zusammenfassung ist das Ziel der Analyse, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (vgl. Mayring, 2002: 115).

Es erfolgt eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material. Schließlich werden die Ergebnisse in Richtung Hauptfragestellung interpretiert.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring 2002:114).

Um manche Aussagen zu unterstreichen wurden Teile als Zitate in die Forschungsarbeit eingearbeitet. Um größtmögliche Anonymität zu gewährleisten und dabei eine Zuordnung zu ermöglichen, wurden die Interviews kodiert.

8. Interviewergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durch die Interviews gefundenen Kategorien dargestellt und in Bezug zur Theorie interpretiert.

8.1 Entscheidungsgründe für das Programm

Konflikte und Streit gehören zum schulischen Alltag. Störungen und Auseinandersetzungen beeinträchtigen oft erheblich den Unterricht.

Zahlreiche Angebote an Fortbildungen, Veranstaltungen, Literatur und Projekten zeugen von den Bestrebungen, die Kooperations- und Konfliktfähigkeiten der PädagogInnen und SchülerInnen zu stärken.

Die Gründe für die Inanspruchnahme des Programms „Konflikte sind zum Lösen da“ sind vielfältig.

Zum einen haben sich PädagogInnen ganz bewusst für dieses Programm entschieden, haben es mit ihren SchülerInnen aus dem vorhandenen Angebot ausgewählt. Sie interessieren sich für Methoden und Konzepte der Konfliktlösung, sie wollen damit die Handlungskompetenz ihrer SchülerInnen in Streit- und Konfliktfällen erweitern und somit das soziale Klima in der Klasse verbessern.

Dazu meint eine Klassenlehrerin:

“...weil bevor net alle irgendwie halbwegs normal miteinander sprechen können, ich mein das schaffen sie eh heute auch noch nicht wirklich, aber solange einfach ständig nur Streitereien da sind, brauch ich nicht irgendwie anfangen in einer Gruppe zu unterrichten, auch noch dazu in einer Sonderschule.“ (Interview 4, 2009, Z:48-51).

In anderen Schulen hat die Direktion sich um das Projekt bemüht, weil sie Projekte als wertvolle Unterstützung sieht, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzukommen (vgl. Kapitel 6). Der Unterricht soll nicht nur auf der kognitiven sondern auch auf der affektiven Ebene stattfinden. Aus dem Erziehungsauftrag lässt sich die Notwendigkeit ableiten, neue Verhaltensweisen zu vermitteln. Die TrainerInnen werden dazu als ExpertInnen eingeladen.

In der Ausbildung der befragten LehrerInnen kam das Thema Konflikte kaum vor. Sie haben sich selbst zum Thema fortgebildet, der Transfer vom Gelernten in den pädagogischen Alltag fällt ihnen ohne Unterstützung schwer. Die Thematik ist ihnen besonders wichtig. Sie sehen einen klaren Vorteil darin, dass das Thema von Außenstehenden eingebracht wird.

Einerseits ist es ihnen wichtig einmal in der Zuschauerrolle zu sein und zu beobachten, wie andere Professionen mit den ihnen dargestellten Problemen und Konflikten ihrer SchülerInnen umgehen. Andererseits erwarten sie sich dadurch Anregungen und Hilfestellungen auch für ihr eigenes Konfliktverhalten.

Schirp folgend braucht Schule externe Partner, um einerseits als „Erziehende“ mitzuwirken in Modellen des Miteinander - Kooperierens und andererseits bieten freie Träger und Initiativen weitere Möglichkeiten, mit ihren Konzepten außerschulische Lebensbereiche mit einzubeziehen und gemeinsam Probleme konkret und praktisch anzugehen (vgl. Schirp in Hurrelmann/Rixius/Schirp 1999:51).

Das Programm wurde ohne Kostenbeteiligung der Schulen angeboten. Dies hat die Entscheidung für das Programm erleichtert, obwohl von den befragten PädagogInnen mitgeteilt wurde, dass ein geringer Kostenbeitrag für die weitere Inanspruchnahme dieses Projektes kein Problem sei und die Wertigkeit sogar erhöhen würde.

Erwartungen an das Programm

Die befragten PädagogInnen haben festgestellt, dass Konfliktlösungsverfahren, die von der Autorität einer erwachsenen Person abhängen, häufig nur solange funktionieren, wie diese anwesend ist. SchülerInnen lernen dadurch nicht die Fähigkeiten und Haltungen, die für eine konstruktive Konfliktbewältigung in der Schule, ihrem persönlichen Umfeld oder später bei der Arbeit benötigt werden. Das Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ soll ihnen diese Fähigkeiten vermitteln.

Die befragten PädagogInnen erwarten, dass ihre SchülerInnen nach der Durchführung des Programms in der Lage sein sollen, einen Großteil ihrer Konflikte selbst zu lösen bzw. sollen Konflikte gar nicht mehr so häufig entstehen. Sie wollen damit ihre nervliche Belastung einschränken und die Zeit, die sie sonst mit Konfliktbearbeitung verbringen müssen, soll für

erfreulichere Dinge und zur Vermittlung von Lerninhalten zur Verfügung stehen.

Zu den Inhalten gibt es keine konkreten Vorstellungen.

Den befragten PädagogInnen ist wichtig, dass die Wissensvermittlung didaktisch gut aufbereitet ist. Von den TrainerInnen wird eine Methodenvielfalt erwartet, eventuell sollen sie auch neue Ideen einbringen, die dann im Unterricht weiter verwendet werden können.

8.2 Konfliktfelder in der Schule

Konflikte können verschiedene Ursachen haben, die sich nicht immer eindeutig den beschriebenen Konflikttypen zuordnen lassen (vgl. Kapitel 2.2). Nachfolgend werden die aus den Interviews hervorgegangenen Konfliktfelder, die ihren Ursprung sowohl im privaten Umfeld als auch in der Schule selbst haben, dargestellt.

Privates Umfeld

Familien können die Quelle von Konflikten sein. Als Konfliktfelder werden hier von den PädagogInnen genannt:

- Scheidung oder Trennung. Das Zerschneiden der gewohnten Familiensituation ist für Kinder oft eine große Belastung, die Auswirkungen auf die Besuchssituation zum anderen Elternteil und auf die finanzielle Situation der Eltern hat.
- Viele Kinder in dieser Schulform kommen aus sozial schwächeren Familien. Der Familienalltag ist von Gewalt, Süchten und finanzieller Not gekennzeichnet.
- Manche Eltern sind nicht in der Lage sich um die Bedürfnisse der Kinder zu kümmern, da sie mit sich selbst viel zu beschäftigt sind.

Soziale Konflikte entstehen durch Bedürfnisbedrohung. Der Mensch ist von Geburt an auf Bedürfnisbefriedigung angewiesen. Werden diese

Bedürfnisse nicht befriedigt, entsteht seelische Not, eine Stressreaktion beginnt und es wird emotionsgetrieben um das „Überleben“ gekämpft.
„Bedürfnisbedrohungen sind der Kern von sozialen Konflikten“ (Burton 1990 zit. in Ballreich/Glasl 2007: 32).

Im Freundeskreis kommt es durch Eifersucht, Liebeskummer, fehlende Anerkennung und Gruppenmachtkämpfe zu Spannungen, die dann in der Schule ausagiert werden.

Wie bereits in Kapitel 6 beschrieben haben viele Konflikte ihren Ursprung nicht in der Schule, werden aber dort ausgetragen. Hermann (2006:77) nennt dies Muster der „Konfliktverschiebung“, d.h. dass ungelöste Konflikte oder Probleme der SchülerInnen aus den Familien oder ihren Lebenswelten in die Schule mitgebracht werden und dort eskalieren.

Die befragten PädagogInnen beschreiben dies so, dass die Kinder schon „geladen“ in die Schule kommen.

Schule:

Bei den Konflikten, die in der Schule auftreten, werden von den Interviewten häufig Sachverhalts- und Interessenskonflikte genannt. Die Beziehungsebene spielt dabei wie bei allen Konflikten eine wesentliche Rolle und wird auch explizit genannt. Zu diesen Konflikten zählen:

- Missverständnisse ausgelöst durch alltägliche Kommunikation
- Streit um einen Gegenstand. Eigentum des anderen wird nicht beachtet
- Grenzen der MitschülerInnen, auch körperliche, werden nicht akzeptiert
- Unterschiedliche Ruhebedürfnisse der SchülerInnen
- Beschimpfen, beschämen
- Stoßen, treten, provozieren
- Neid, Eifersucht, Konkurrenzdruck
- Ausländerfeindlichkeit

Die aufgezählten Konflikte werden häufig verbal, selten auch körperlich ausgetragen. Nach Meinung der Befragten eskalieren derartige Konflikte nur dann nicht, wenn sie unter Freunden auftreten.

Konflikte in der Schule können jedoch nicht nur aus auseinanderstehenden Interessen, Bedürfnissen, Meinungen oder Erwartungen resultieren, die dann als soziale Konflikte sichtbar werden (vgl. Kapitel 2.1), sondern auch intrapersonale Konflikte beeinträchtigen den Schulalltag.

Mögliche genannte Konfliktquellen dafür sind:

- Entwicklungsverzögerungen
- Temperamentsprobleme
- psychische Störungen oder auch
- psychiatrische Erkrankungen

Wie bereits mehrfach erwähnt, lassen sich intrapersonale Konflikte nicht durch Verhandlung regeln und so einer konstruktiven Konfliktregelung zuführen. Die Interviewten sind aber sehr bemüht, den Kindern auch dafür die notwendigen Unterstützungen zukommen zu lassen (vgl. Kapitel 8.6).

Auch Rahmenbedingungen, die die Schule vorgibt, können die Wahrscheinlichkeit von Konflikten erhöhen.

In dieser Kategorie werden von den Befragten folgende Aspekte genannt:

- Zu wenig Raum und Möglichkeiten des Austobens
- Klassenzusammensetzung wechselt rasch. Dies erschwert den SchülerInnen ihren Platz und ihre Position in der Gruppe zu finden
- Geringer Selbstwert durch Überforderung. Grund dafür ist häufig Leistungsdruck
- Vorgegebene, starre Zeitstrukturen
- Keine gemeinsame Schulphilosophie, mit der sich alle identifizieren; fehlende Zielklarheit und Transparenz seitens der Schulleitung

In den Sonderschulen finden seit einigen Jahren Maßnahmen Berücksichtigung, die diesen Strukturproblemen entgegen wirken. In der vorliegenden Befragung wurde deutlich, wie unterschiedlich Schulen in verschiedenen Regionen ausgestattet sind und in welchem unterschiedlichem Ausmaß sie auf diese bekannten Faktoren reagieren können.

8.3 Umgang mit Konflikten

Ehrlichkeit, Vertrauen, Bewusstsein der Situation, Rücksichtnahme und Kommunikation sind Grundvoraussetzungen für eine Konfliktentschärfung und Konfliktbearbeitung.

In der vorliegenden empirischen Studie konnte festgestellt werden, dass die Befragten kein generelles Konfliktmanagement haben und in vielen Schulen ist nicht allgemein geregelt, wie bei Konflikten vorgegangen wird.

Konfliktverhalten der PädagogInnen

Bei den befragten LehrerInnen zeigt sich überwiegend die Haltung, Konfrontationen zu vermeiden und Konflikten eher aus dem Weg zu gehen. Sie wollen sich nicht mit der Klasse oder mit KollegInnen streiten und vermitteln deutlich, dass sie Harmonie wollen und keine Konflikte. Deshalb entwickeln sie verschiedene Strategien um Konflikten aus dem Weg zu gehen. Sie meiden konflikthafte Situationen oder verniedlichen den Konflikt.

Die Vermeidung von Konflikten ist eine der am häufigsten angewendeten Vorgehensweisen. Sie erspart die Auseinandersetzung, verhindert aber zugleich die Befriedigung der Interessen beider Parteien und damit eine Lernchance (vgl. Kapitel 2.4).

Die Interviewten widmen sowohl den intrapersonalen als auch den strukturellen Konfliktauslösern sehr viel Aufmerksamkeit.

Lösungsvorschläge für die Vermeidung von strukturell bedingten Konflikten werden im Kapitel 9.3 vorgestellt.

Unterstützung der SchülerInnen

Bei der Unterstützung der SchülerInnen in der Konfliktregelung erleben sich die PädagogInnen sehr ambivalent. Teilweise wollen sie den SchülerInnen ermöglichen ihre eigenen Lösungen zu finden und fordern sie dazu auf. Konkrete Anleitungsmuster fehlen ihnen allerdings. So werden die Kinder bspw. ermuntert einen Kompromiss zu finden. Die Möglichkeit an einen Konsens zu denken und finden zu wollen, wird oft erst durch die Durchführung des Programms angeregt. Andererseits versuchen sie aber auch Konflikte gar nicht erst aufkommen zu lassen und schreiten sehr entschieden und autoritär ein.

Wie bereits in den Kapiteln 2.2 und 2.3 beschrieben, ist die Wahl der Form der Konfliktregelung von der Konfliktursache und dem Eskalationsgrad abhängig. Autoritäres Einschreiten ist als Erstmittel sicher öfter nötig, später sollte der Konflikt aber bearbeitet und so einer Lösung zugeführt werden.

Die Tendenz Konflikte als solche nicht wahrzunehmen und sie bearbeiten zu wollen, zeigt sich nicht nur in ihrem eigenen Konfliktverhalten, sondern auch im Wahrnehmen von Konflikten unter den Kindern. So werden Kinder, die keine offensichtlichen Konflikte haben, als brav beschrieben, als diejenigen, die das Projekt ohnehin nicht brauchen:

„...die haben von Grund auf eh keine Probleme mit Konflikten, weil die gehen dann meistens, weil sie eben dann schon so weit sind, dass sie gehen können, dass sie das schaffen...“ (Interview 3, 2009, Z:30-32).

Die Vermeidung von Auseinandersetzungen über wenig relevante Kleinigkeiten erscheint ihnen angesichts deren Häufigkeit durchaus sinnvoll, denn die Lehrpersonen stehen häufig unter Zeitdruck. Durch die Beschäftigung mit Konflikten fällt oftmals wertvolle Unterrichtszeit aus, auch für unbeteiligte SchülerInnen. Immer wieder sind Interventionen

gefordert, Fortschritte oft nur schwer erkennbar. Sie versuchen daher schwelende Konflikte autoritär zu beenden und erhoffen sich einen reibungslosen Alltagsablauf.

Konfliktlösungskompetenzen zu erlernen sehen sie zu einem großen Teil auch als Aufgabe der Erziehungsberechtigten. Wird Kompetenz in diesem Bereich angezweifelt, führt dies zu Misstrauen und Ablehnung. Die Interviewten fühlen sich durch die Übernahme der Erziehungsaufgaben überlastet und ärgern sich über Eltern, die sich ihrer Verantwortung entziehen und darüber, dass sie dann getroffene Maßnahmen diesen gegenüber rechtfertigen müssen.

Zur Förderung einer Atmosphäre von Sicherheit und Klarheit ist es notwendig, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zu klären, sowie den SchülerInnen gegenüber eine klare Haltung einzunehmen, von welchen Konflikten erwartet wird, dass diese von ihnen selbständig gelöst werden. In diesem Punkt erleben sich die Befragten als nicht konsequent. Als Gründe geben sie dafür einerseits ihre eigene wechselnde Tagesverfassung an, andererseits führen sie es darauf zurück, dass es in den Schulen keine allgemein gültigen Vereinbarungen gibt, wie mit Konflikten umgegangen wird.

Gewinner-Gewinner-Lösungen

Nicht alle Konflikte, die sich im pädagogischen Arbeitsalltag ereignen, sind für eine Klärung in Form von Gewinner-Gewinner-Lösungen geeignet. Einzelgespräche, Beratungen, Gruppendiskussionen und auch Sanktionen durch die PädagogInnen sind ebenso notwendige Konfliktregelungsstrategien.

In kleineren Machtkämpfen, Provokationen, Missverständnissen und Fehldarstellungen ist nach Ansicht der Interviewten eine Gewinner-Gewinner-Lösung möglich und sie sehen die Kinder auch fähig dazu. Wenn sie keine derartige Lösung finden, dann nicht, weil sie es kognitiv nicht schaffen würden, sondern weil sie keinen Grund dafür sehen.

Für den Großteil der im Laufe des Schulalltags auftretenden Konflikte ist das im Programm Gelernte anwendbar.

Ist die Intensität des Konfliktes sehr gering, erscheint der Aufwand oft zu groß. Die PädagogInnen meinen dann durch das Einfordern von Verhandlungen den Konflikt unnötig zu vergrößern.

Für manche Kinder ist nach Meinung ihrer KlassenlehrerInnen die Gewinner-Gewinner-Lösung zu abstrakt, zu fern, da ihre grundlegenden Bedürfnisse nicht befriedigt sind und konstruktive Konfliktregelung schon auf einer anderen Ebene liegen würde.

Die Maslow'sche Bedürfnispyramide, wie sie bspw. auch Klappenbach (2006) beschreibt, bildet ein Erklärungsmodell dafür. Im Modell der Bedürfnispyramide wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Bedürfniskategorien hierarchisch geordnet sind. Erst wenn ein Mensch die Bedürfnisse auf einer Ebene erfüllt hat, strebt er danach, die der nächsthöheren Stufe zu befriedigen. Die körperlichen Bedürfnisse bilden dabei die Basis. Darauf bauen der Reihenfolge nach Sicherheits-, soziale und Anerkennungsbedürfnisse auf. An der Spitze der Pyramide findet sich der Drang nach Selbstverwirklichung: nach dem Ausdruck der Besonderheit seiner selbst, nach Weiterentwicklung und Wachstum, beispielweise durch Bildung oder spirituelle Erfahrungen (Klappenbach 2006:95f)

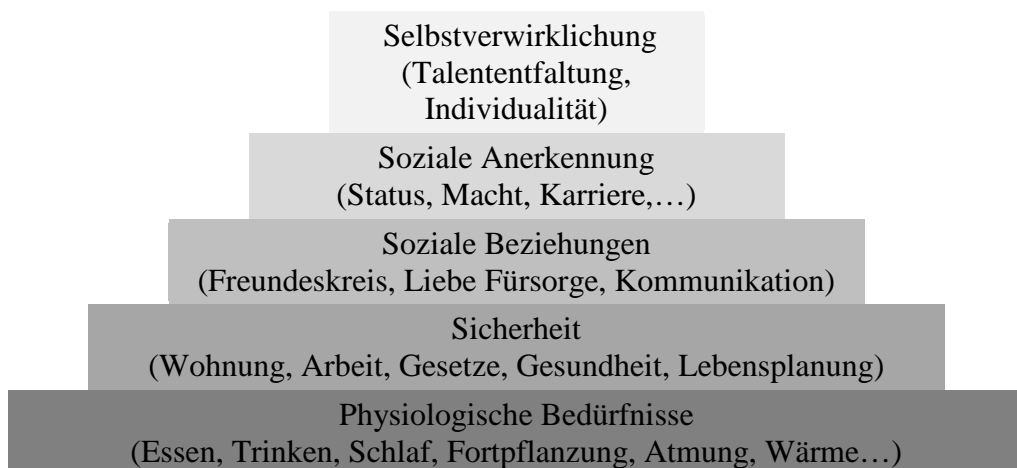


Abb. 5: Maslow'sche Bedürfnispyramide

Für Kinder, deren physiologische Grundbedürfnisse nicht ausreichend gesichert sind, sind soziale Beziehungen und deren Gelingen nicht relevant. In der vorliegenden Forschungsarbeit stellt sich heraus, dass in Sonderschulklassen viele Kinder unterrichtet werden, deren Bedürfnisbefriedigung auf den unteren beiden Stufen nicht gesichert ist.

Die Befragten bemerken - wenn auch Gewinner-Gewinner-Lösungen nicht immer in vollständiger Form gefunden werden können - dass es doch viele Elemente der mediativen Pädagogik gibt, die zur Verbesserung des Klassenklimas und zur Änderung der Konfliktkultur in kleinen Schritten beitragen (vgl. auch mediative Haltung in Kapitel 3.2).

8.4 Lerneffekte

Die PädagogInnen nehmen wahr, dass sich die Kinder viel mehr gemerkt und aufgenommen haben, als sie direkt im Anschluss an das Projekt vermutet hätten. Es wird ihnen bewusst, dass viele dieser Schritte Zeit brauchen um umgesetzt werden zu können:

„...sie haben später auch gesagt „Ah, das haben wir da auch gemacht“. Also es war schon, dass was da war, die Kinder, sie haben sich was gemerkt, sie haben das halt, sag ich, nur für sich angepasst.“ (Interview 2, 2009, Z:113-116).

Die Interviewten bemerken, dass sie das Thema immer wieder neu einbringen müssen, die Kinder an das Gelernte erinnern und sie bei der Suche nach Lösungen unterstützen müssen. Die Erreichung von Gewinner-Gewinner-Lösungen ohne Unterstützung der Lehrkraft erscheint für viele SchülerInnen zu schwierig. Das Kernstück des Programms, die Gewinner-Gewinner-Lösung, ist zwar für die Kinder nicht immer erreichbar, sie können aber zwischen Gewinner-Verlierer und Verlierer-Verlierer-Lösungen unterscheiden.

Für manche der befragten PädagogInnen war für sie selbst, außer dem Kernstück im Programm, kaum Neues dabei, da sie sich schon intensiv mit dem Thema Konfliktregelung auseinander gesetzt haben. Für die anderen Lehrpersonen hat das Programm nicht nur Interessantes und Brauchbares für den Unterricht und den Arbeitsalltag gebracht, sondern sie konnten auch persönlich davon profitieren. Sie wollen diese Art Konflikte zu lösen und nicht nur zu beenden auch in ihrem privaten und familiären Bereich verstärkt beachten.

„Ja und insofern, also ich habe für mich neue Anstöße gekriegt und ich habe neue Ideen durch das Projekt gekriegt und ich greife auch immer wieder zurück auf dieses, ja könnt ihr euch erinnern,...“(Interview 5, 2009, Z:127-129).

8.5 Einschätzung des Programms

Stärken

Die Kinder werden durch das Projekt gestärkt, sie werden ruhiger und klarer, fassen Vertrauen in ihre Fähigkeit Konflikte zu regeln und werden entscheidungsfähiger. Das Unterrichten ist einfacher, das Klassenklima angenehmer. Vor allem in den Tagen nach dem Projekt - nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema - ist dies bemerkbar. Im Alltag verläuft sich diese Änderung wieder, wenn nicht von den PädagogInnen die Thematik immer wieder eingebracht wird und darauf hingewiesen wird. Dafür sind die gemeinsam erstellten oder mitgebrachten Symbole wie Plakate, Friedenstuch, Wutzettel etc. eine große Hilfe.

Ideen für deeskalierende Maßnahmen - wie etwa Auszeitecke, Konfliktebox, Wutsterne - werden von den KlassenlehrerInnen, wenn weitergeführt, sehr geschätzt und gerne eingesetzt.

Dort, wo die PädagogInnen mit den Materialien nicht weiter arbeiten und diese in Schubladen verschwinden, sind auch die positiven Auswirkungen

auf das Konfliktverhalten der Kinder und das Klassenklima nicht so bemerkbar. Wie bereits in Kapitel 4.5 beschrieben, können in-puts von externen TrainerInnen Nachhaltigkeit erzeugen, wenn die PädagogInnen die Impulse aufgreifen und mit den dazugehörigen Arbeitsmaterialien weiterarbeiten.

Wie bei Faller/Kerntke/Wackmann (1996:9) beschrieben, mögen Kinder und Jugendliche nicht immer willig sein, den Linien eines ausgeklügelten Programms zu folgen - aber sie haben oft einen sehr direkten Zugang zu den Dingen, die das Programm ihnen anbietet.

Das bemerken auch die befragten PädagogInnen, die dazu mitteilen, dass die Kinder zwar die Begrifflichkeiten wie „Gewinner-Gewinner-Lösung“ nicht verwenden, sehr wohl aber gemeinsam eine suchen und sich gegenseitig dazu auffordern. Die Raschheit, mit der ihnen das auch gelingt, überrascht die PädagogInnen.

Die Inhalte des Programms haben sowohl die PädagogInnen als auch die Kinder noch lange Zeit weiter beschäftigt.

Schwächen

In Sonderschulen ist auf Grund der Einschränkungen der Kinder sehr individuell auf ihre Fähigkeiten einzugehen (vgl. Kapitel 6.1).

Problematisch ist daher die strukturierte Projektdauer, da von den SchülerInnen keine so lange Aufmerksamkeitsspanne erwartet werden kann. In dieser Schulform ist es notwendig, individuell auf die Klassenbedürfnisse auch in Form der Dauer eingehen zu können.

Die verwendeten Materialien und Methoden der mediativen Pädagogik kommen lernschwächeren Kindern sehr zu Gute.

Teile des Programms waren zu sehr auf Gespräch und Verständnis aufgebaut, weswegen in diesen Teilen disziplinäre Schwierigkeiten

auftraten. Da nicht klar vereinbart worden war, wer in der Zeit des Projektes die Verantwortung für die Disziplin hat, führte dies zu Verunsicherung auf allen Seiten.

„Gewinner-Gewinner“ Lösungen auszuhandeln, keinen Schuldigen zu suchen, die Interessen und Bedürfnisse hinter den Positionen zu erforschen, ist den PädagogInnen teils fremd und erscheint ihnen auch zu zeitaufwändig. Die Hintergründe, warum dies notwendig ist, sind ihnen allein durch die Vorgespräche nicht bewusst. Dass die Kinder vor allem am Anfang Unterstützung bei der Umsetzung brauchen und auch später immer wieder an die Inhalte erinnert werden müssen, erscheint manchen der PädagogInnen vorerst als zusätzliche Belastung.

In Sonderschulen können Kinder mit großer Altersspanne eine Klasse besuchen. Dies bedarf im Unterricht großer Individualität. Im Projekt war das Arbeiten in und mit der gesamten Gruppe auf Grund des Altersunterschiedes schwer möglich. So waren Teile des Inhaltes für manche Kinder noch zu komplex, für andere schon zu einfach.

Eine Einschränkung auf die älteren SchülerInnen wäre demnach sinnvoll.

8.6 Vorhandene Unterstützungsangebote

Insgesamt erleben die PädagogInnen die vorhandenen Unterstützungsmaßnahmen für ihre Arbeit als sehr gering. Viele stehen nur eingeschränkt zur Verfügung. Die Einschränkungen sind sowohl zeitlich als auch örtlich vorhanden.

Allgemein kann zwischen schulinternen und schulexternen Angeboten unterschieden werden:

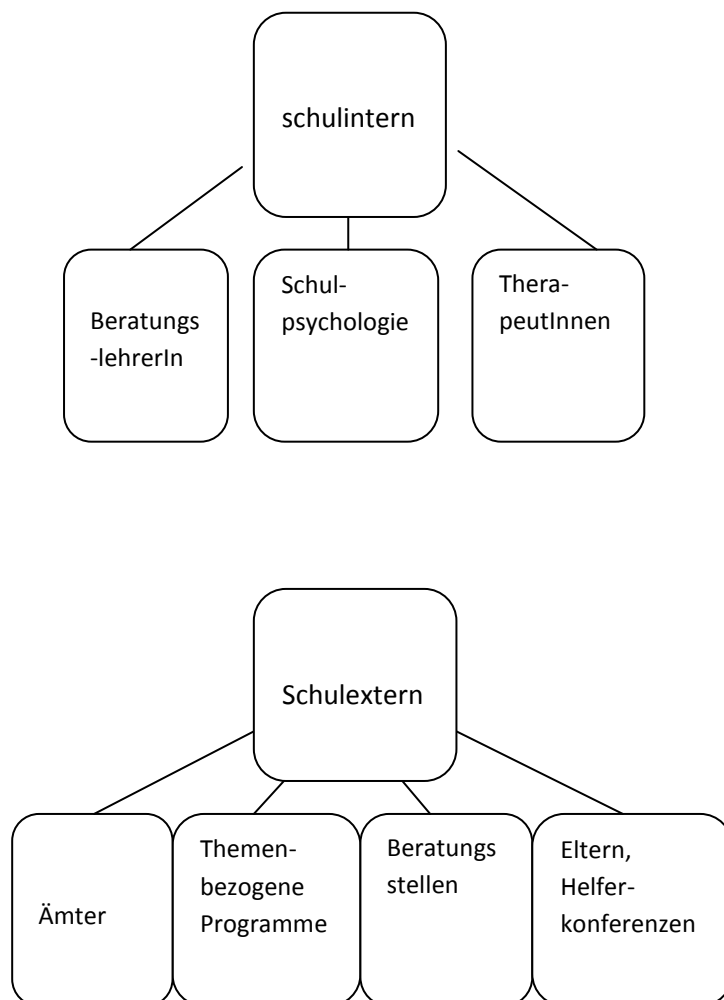


Abb. 6: Schwab 2009:schulinterne und schulexterne Angebote

Schulinterne Angebote:

BeratungslehrerInnen werden, wenn vorhanden, als sehr große Unterstützung und Entlastung empfunden. Sie arbeiten mit einzelnen Kindern, im Bedarfsfall auch mit der Klasse oder einer Teilgruppe davon. Zu ihren Aufgaben zählen auch die Vermittlung von Lernorganisation und Lerntechniken.

Die Schulpsychologie wird nur sehr eingeschränkt als unterstützend erlebt. Vor allem die langen Wartezeiten auf einen Termin werden

beanstandet. Da die Schulpsychologie nur zur Abklärung von Diagnosen und nicht zur längerfristigen Betreuung zur Verfügung steht, wird sie oft als wenig hilfreich empfunden.

Manche Schulen haben TherapeutInnen, die an die Schule kommen und dort mit den Kindern arbeiten.

Schulexterne Angebote:

Bei den Ämtern wird die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Jugendwohlfahrt betont. Meldungen über Verdacht der Verwahrlosung, Vernachlässigung oder der Kindesmisshandlung müssen an diese gerichtet werden. In der Zusammenarbeit werden in den letzten Jahren teilweise Verbesserungen bemerkbar. Waren früher nur Berichte zu schreiben, von denen man nicht wusste, wie sie weiter bearbeitet wurden, werden nun in Gesprächen weitere Vorgehensweisen abgesprochen.

Von den LehrerInnen, die von Konflikten zwischen den SozialarbeiterInnen der Jugendhilfe und der Schule berichten, ist in den Schilderungen noch die emotionale Betroffenheit spürbar. Ihrer Meinung nach reagiert die Jugendhilfe zu spät oder zu wenig intensiv und nimmt sie mit ihren Mitteilungen nicht ernst.

Herrmann (2006:104f) sieht die Gründe dafür aus der Sicht von befragten SozialarbeiterInnen darin, dass LehrerInnen als Einzelkämpfer handeln. Sie versuchen relativ lange mit schwierigen SchülerInnen klar zu kommen. Erst wenn die Lage sehr ernst oder verfahren ist, wenden sie sich an die Jugendwohlfahrt, aber bereits mit einer gewissen Erwartung, ohne zu wissen, welchen Spielraum diese zur Verfügung hat. Diese Annahme wurde auch in den Interviews bestätigt.

Zu anderen Ämtern wird kaum Kontakt gehalten. Bei Bedarf werden Eltern zur finanziellen Unterstützung an das Sozialamt verwiesen.

Beratungsstellen werden sehr unterschiedlich wahrgenommen. Wegen ihrer Verschwiegenheitspflicht sind die PädagogInnen verunsichert, mit welchen Stellen sie kooperieren können oder dürfen. Oftmals werden nur Adressen an die Eltern weitergegeben.

LehrerInnen kennen andere Programme zur Konfliktregelung und Gewaltprävention wie „Weiße Feder“, „Faustlos“ oder „Friedenspioniere“. Erfahrungen damit sind kaum vorhanden und daher kann auch nicht angegeben werden, ob es sich dabei um wertvolle Unterstützung handelt.

Kontakte zu Ambulatorien, Psychiatrie, sozialtherapeutischer Familienhilfe und externen PsychologInnen werden in Form von Helferkonferenzen gehalten. Wichtig ist den PädagogInnen, dass diese Zusammenkunft der verschiedenen Hilfssysteme von der Jugendwohlfahrt organisiert ist, da sie ja nur dieser gegenüber Auskunft geben dürfen, und/oder die Eltern dabei sind, von denen sie die Zustimmung für diese Besprechungen haben.

Zusammenarbeit mit Eltern ist fast nie vorhanden. Die Eltern werden großteils als uninteressiert, mit sich selbst (über-)belastet und nicht kooperativ bezeichnet. Dort, wo die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert, und diese intensiv in den Schulalltag mit einbezogen werden, wird diese Zusammenarbeit als äußerst effektiv und sinnvoll für das Kind empfunden.

„... mit den Eltern ist alles erreichbar, ohne ihre Mitwirkung ist alles Bemühen ohne Sinn...“ (Interview 6, 2009, Z:208-211).

8.7 Wünsche zur weiteren Unterstützung

Die Interviewten sind über Angebote wie das Schnupperprogramm „Konflikte sind zum Lösen da“ sehr froh und finden darin auch Anregungen, wie sie in der Klasse zum Thema weiterarbeiten können.

Als effektive Unterstützung ist ihnen dies allerdings zu wenig. Was ihren Arbeitsalltag wirklich entlasten und die Kinder bei der Regelung ihrer Konflikte unterstützen würde, formulieren sie in diesen Wünschen:

- Es sollte jemand fix an der Schule sein, wo die Kinder hingehen können, wenn es ihnen schlecht geht oder sie Probleme haben. Diese Person soll nicht nur das Kind unterstützen können, sondern auch mit der Familie arbeiten. Denn häufig kommen Kinder mit Aggressionen in die Schule, die ihren Ausgangspunkt im Elternhaus haben, aber in der Schule bearbeitet werden müssen (vgl. Kapitel 6). Diese Beratungsform wird für das ganze Schuljahr über gewünscht. Dass es dieses Angebot gibt und dieses Schulsozialarbeit genannt wird, ist nicht bekannt (vgl. Kapitel 9.2).

Eine Lehrerin beschreibt ihren Wunsch im Interview so: „...*Dass man sich vorher zusammensetzt mit den Leuten, die kommen und sagt, wie schaut das da und da aus, was können wir da und da machen, und dann das Jahr über durch begleiten.*“ (Interview 3, 2009, Z: 211-214).

- In vielen Schulen gibt es zwar regelmäßige Teambesprechungen, doch kann von den KollegInnen oft keine neue Sichtweise eingebracht werden. Teambesprechungen werden fallweise eher als Zeitverschwendung empfunden. Die PädagogInnen wünschen sich Supervision, die in der Arbeitszeit und bezahlt vom Dienstgeber angeboten werden soll.

- Die jüngeren PädagogInnen gaben in den Befragungen an, dass sie zwar in Konfliktmanagement in der Ausbildung unterrichtet wurden, die Umsetzung in den Schulalltag aber nicht so einfach funktioniert. Sie würden sich eine laufende Unterstützung von Externen wünschen, die bestenfalls auch die Kinder und die Klasse kennen. Ein Projekt, wie es jetzt angeboten wurde, sollte über das ganze Jahr verteilt stattfinden.

- Fortbildung, die sehr praxisbezogen ist.

- Eine externe Stelle, an die sich sowohl die SchülerInnen, als auch die Eltern und die LehrerInnen bei Konflikten wenden können, und die sie bei der Suche nach Lösungen unterstützen.

- Ein Leitbild der Schule, wo auch der Umgang mit Konflikten geregelt ist

9. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

In diesem Kapitel werden die Schlussfolgerungen dargestellt, die sich aus den Auswertungen der Interviewergebnisse und in Bezug zur Theorie ergeben. Sie haben Bedeutung für die Programmoptimierung, Sozialarbeit und für die Schule und werden in diese Kapitel unterteilt.

9.1 Anregungen für die Programmweiterentwicklung

des Schnupperprogramms „Konflikte sind zum Lösen da“ in Allgemeinen Sonderschulklassen.

Insgesamt zeigt sich in der vorliegenden Forschung eine zufriedenstellende Akzeptanz des Programms durch die befragten PädagogInnen. Sie sehen die Durchführung des Programms als wertvolle Unterstützung und Bereicherung des Schulalltags. Für die Kinder ist das Gelernte gut annehmbar und viele Konflikte im Schulalltag sind für sie damit bearbeitbar.

Dennoch gibt es einige Anregungen für die Konzeptweiterentwicklung aus dieser Forschung.

Wie bereits aus Studien für die Volksschule bekannt ist, wurde auch hier ersichtlich, dass positive Auswirkungen und Nachhaltigkeit des Programms umso deutlicher ausgeprägt sind, je mehr die PädagogInnen die Impulse aufgreifen und mit den dazugehörigen Arbeitsmaterialien weiterarbeiten. Dies wird umso eher geschehen, je mehr Wissen über Konflikttheorie und die Auswirkung von konstruktiver Konfliktregelung auf das Klassenklima die PädagogInnen besitzen.

Für die Programmdurchführung bedeutet dies, dass dem Vorgespräch mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen mehr Platz und Zeit eingeräumt werden muss. Jede falsche Erwartung an das Programm, wie etwa, dass Konflikte dann nicht mehr vorkommen werden, stehen dem Erfolg des Programms im Wege.

Im Vorgespräch muss auch geklärt werden, wer in der Zeit des Projektes die Verantwortung für die Disziplin hat. Ohne diese Klärung kommt es wie bereits erwähnt zu Verunsicherung auf allen Seiten, die vor allem für die SchülerInnen sehr verwirrend ist und sie von den Inhalten des Programms ablenkt.

Gerade im Sonderschulbereich, wo die Kontaktaufnahme mit den Kindern aufgrund ihrer Einschränkungen schwieriger und zeitintensiver ist, sollte auf die Triade der Schulung Eltern - LehrerInnen - SchülerInnen und auf ein entsprechendes Zeitausmaß besonders geachtet werden.

Durch die klar strukturierte Projektdauer kam es zu Überforderungen der SchülerInnen, von denen vielfach keine so lange Aufmerksamkeitspanne erwartet werden kann. Für diese Schulform ist es unbedingt nötig, zeitlich flexibel mit den Kindern arbeiten zu können. Als Zeitspanne wird von den PädagogInnen die maximale Dauer einer Einheit mit 45 - 60 Minuten angegeben. Um darauf adäquat reagieren zu können, würden alleine die Fahrtkosten den finanziellen Rahmen sprengen. Dazu müsste ein völlig neues „logistisches“ Konzept erstellt werden. Denkbar wäre zum Beispiel, dass sich mehrere Sonderschulen einer Region zum Projekt anmelden und diese an einem bestimmten Wochentag von den TrainerInnen besucht werden.

Einen ganz wesentlichen Faktor für den Erfolg stellen die Rahmenbedingungen des Trainings dar. Die wichtigsten Eckpunkte hier sind wohl zum einen das Engagement der LehrerInnen sowie deren Unterrichtserfahrung auf der einen Seite und die Schwierigkeit des Verhaltens der SchülerInnen auf der anderen Seite. Es wäre zu

überlegen, ob es in Zukunft möglich ist, gestaffelte Unterstützungsangebote für die PädagogInnen anzubieten und manche das ganze Jahr über intensiv zu begleiten sowie bei anderen, bei denen dies nicht nötig ist, die Unterstützung nur als gelegentliche Supervision anzubieten.

Auch die Eltern sollten über die Ziele und Stationen des Programms nicht nur schriftlich, sondern verpflichtend bei einem Elternabend oder in einer Elternschulung informiert werden, damit die Kinder nicht womöglich zu Hause und in der Schule gegensätzliche Botschaften vermittelt bekommen. Dass die Eltern dazu sehr schwer zu motivieren sind, ist nicht nur aus vorhandenen Studien bekannt, sondern wurde auch in dieser Forschung von den PädagogInnen vermittelt. Wie gelingende Elternarbeit hier ausschauen könnte, könnte Thema einer weiterführenden Forschung sein.

Zur Weiterführung und Ausbau des Programms ist ein Finanzierungsmix aus öffentlichen und privaten Geldern vorstellbar.

9.2 Implikationen für die Sozialarbeit

Die Aufgabe, Konfliktfähigkeit als notwendige Kompetenz vermitteln zu müssen, wird von den PädagogInnen wahrgenommen. Sie fordern dafür PartnerInnen. Unterstützung bei der Entwicklung persönlicher Konfliktfähigkeit ist, wie in Kapitel 2.6 bereits beschrieben, Aufgabe der Sozialarbeit und Programme und Unterstützungsangebote dazu entsprechen ihrem allgemeinen Ziel der Förderung der Autonomie und Selbstkompetenz.

Im Nachfolgenden möchte ich daher drei Ansatzpunkte für die Sozialarbeit, die sich unter Berücksichtigung theoretischer Überlegungen und der Ideen aus den Interviews ergeben, darstellen. Als eine der wichtigsten gewonnenen Erkenntnis zeigt sich für mich der Wunsch nach Schulsozialarbeit.

a) Schulsozialarbeit

Die Unterstützung, die sich die PädagogInnen wünschen, nämlich eine Ansprechperson für die SchülerInnen, die ihnen in Belastungssituationen zur Verfügung steht, wenn nötig Kontakt zu anderen Beratungseinrichtungen herstellt, die Eltern zur Mitarbeit motiviert und auch für sie selbst als Ansprechperson vorhanden ist, gibt es bereits. Es handelt sich dabei um das Angebot von Schulsozialarbeit. Weder das Wort noch das Angebot sind bei den befragten PädagogInnen bekannt.

In Niederösterreich wird Schulsozialarbeit von freien Trägern der öffentlichen Jugendwohlfahrt angeboten, die mit Bescheid nach dem niederösterreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz, NÖ. JWG 1991, dazu berechtigt sind.

Der Betreuungsumfang ergibt sich aus der SchülerInnenzahl einer Schule. Nach einem bestimmten Schlüssel haben für die Kosten anteilig das Land NÖ und die schulerhaltende Gemeinde aufzukommen.

In den Sonderschulen gibt es im Vergleich zu anderen Pflichtschulen relativ wenige SchülerInnen. Nach der herkömmlichen Berechnungsart würden daher nur wenige Betreuungsstunden zur Verfügung stehen. Die meisten dieser jungen Menschen haben jedoch einen intensiveren Beratungsbedarf, da sich die Kontaktaufnahme auf Grund ihrer Einschränkungen oft schwieriger gestaltet oder sie auch einem sozial schwächeren familiären Umfeld angehören.

Das Land NÖ hat deswegen im April 2009 für Schulsozialarbeit an Allgemeinen Sonderschulen einen eigenen Finanzierungsschlüssel entwickelt.

In der Information, die die Abteilung Jugendwohlfahrt an interessierte Schulen sendet, wird Schulsozialarbeit folgendermaßen beschrieben:

Bei Schulsozialarbeit handelt es sich um ein niederschwelliges (also nicht an Zugangsbedingungen gebundenes) Beratungsangebot für SchülerInnen. Schulsozialarbeit ist in erster Linie zur Unterstützung, Beratung und Begleitung von SchülerInnen und auch als vorbeugende Hilfe für Minderjährige und deren Familien. Die SchülerInnen sollen in dem ihnen vertrauten Lebensraum Schule erreicht werden. Schulsozialarbeit richtet sich im Bedarfsfall als Angebot auch an Angehörige der SchülerInnen sowie LehrerInnen und stellt dadurch ein Mittel der Vermittlung und Vernetzung dar. Sie erfolgt bewusst durch schulfremdes Fachpersonal, nämlich durch Dipl. SozialarbeiterInnen oder durch Mag. (FH) der Sozialarbeit. Dadurch ist einerseits die Fachlichkeit in der Beratung zu persönlichen und sozialen Problemen der SchülerInnen gesichert, andererseits auch die Schwierigkeit behoben, in die BeraterInnen aus dem Schulsystem geraten könnten, falls sich das Problem der SchülerInnen als Konflikt mit einem Angehörigen des Schulsystems herausstellt. Für SchülerInnen ist der Erstzugang durch Nutzung der regelmäßigen Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule in Form eines persönlichen Gespräches und auf Wunsch auch anonym möglich; ebenso wird eine sms-hotline oder ein Zugang über e-mail angeboten. LehrerInnen können sich mit einer anonymisierten Falldarstellung ohne eine Zustimmungserfordernis für eine Besprechung an SchulsozialarbeiterInnen wenden. Die Einrichtungen unterliegen den Bestimmungen des NÖ. Jugendwohlfahrtsgesetzes, NÖ. JWG 1991, den Bestimmungen des Jugendwohlfahrtsgesetzes des Bundes, der Strafprozessordnung, den Bestimmungen der Schulgesetze sowie den Auflagen des Landesschulrates hinsichtlich der Verschwiegenheitspflicht, Meldepflicht und Anzeigepflicht. Die Fachaufsicht wird durch die Abteilung Jugendwohlfahrt wahrgenommen (vgl. NÖ. Jugendwohlfahrt 2009).

Ziele der Schulsozialarbeit sind Prävention, Intervention und Vermittlung.

Schulsozialarbeit bestand 2008 in Niederösterreich bereits an 48 Schulen (alle Schultypen), davon sind 2 Sonderschulen. Der weitere Ausbau ist im Rahmen der verfügbaren Mittel vorgesehen.

Lt. Schilling (2005:108) werden Schulen zu „Orten des Lernens“. Schule und Soziale Arbeit können die Erziehungs- und Bildungsaufgaben nur gemeinsam angehen und lösen.

b) Supervision

Manche PädagogInnen haben in ihrer Ausbildung oder Fortbildung bereits einiges zum Thema Konfliktmanagement gehört. Schwierigkeiten bereitet oft die Umsetzung. In Konflikten unter den Kindern fehlt ihnen oft die nötige Kompetenz, in anderen Konflikten sind sie selbst Konfliktpartei. Sie wollen ihren Umgang mit Konflikten mit Fachkräften reflektieren können.

Der Begriff Supervision kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Überblick oder Übersicht.

Im Wörterbuch der Sozialarbeit findet man unter Supervision folgende Erklärung: Unter Supervision versteht man die berufsbezogene Beratung von Fachkräften, wobei die Selbst- und Fremdrelexionsprozesse im Vordergrund stehen, die ihre Schwerpunkte im kommunikativ-beziehungsmäßigen Bereich haben (vgl. Kreft/Mielenz 2008:951).

Supervision ist in den Arbeitsfeldern helfender Berufe fest etabliert. Zahlreiche Menschen, die im sozialen Bereich tätig sind, versuchen mit Hilfe von Supervision ihre Arbeit, ihre berufliche Rolle sowie die persönlichen Hintergründe ihres Verhaltens zu reflektieren und ihre Handlungskompetenzen zu verbessern und zu erweitern.

Supervision bietet berufsspezifische Unterstützung und Entwicklung von Handlungskompetenzen.

Unterschieden wird zwischen Fall- und Gruppensupervision.

Fallsupervision ist als Weiterbildungsprozess zu verstehen. Im Mittelpunkt dabei stehen die persönlichen Anteile des Supervisanden, die sich in dessen Berufsarbeit aktualisieren, eine arbeitsbezogene Selbstreflexion und eine Kompetenzerweiterung, die durch theoretische und methodische Inputs des Supervisors angeregt wird.

Gruppensupervision beachtet auch die Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen und Fallschilderungen der Gruppenmitglieder können zusätzliche Anregungsfelder bieten.

Ziele der Supervision sind die Entlastung in persönlichen Problemlagen sowie die Stärkung der Kompetenzen auf Grund neuer Einsichten und die Entwicklung konstruktiver Veränderungen im beruflichen Handeln. (vgl. Kreft/Mielenz 2008:953).

c) Mediationsstelle

Eine andere Form der Unterstützung in der Konfliktregelung könnte in Form der Bildung von Mediationsstellen sein.

An einer externen Stelle, die den Schulen örtlich zugeordnet zur Verfügung steht, wird allen am Schulleben Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, PädagogInnen, DirektorIn, SchulwartIn, BusfahrerIn) in Konfliktfällen Hilfe zur Lösung ihrer Konflikte angeboten, unter Einhaltung der Grundvoraussetzungen der Mediation.

Dieses Angebot muss niederschwellig sein, d.h. die Kontaktaufnahme ist einfach und rasch möglich. Die Person, die im Konflikt vermittelt, muss neutral sein und darf keine Funktion ausüben, welche sich im Rahmen des Dienstweges auch mit diesem Konflikt befassen müsste (nicht Schulleitung, nicht Schulrat, nicht übergeordnete Instanzen). Alle

Informationen sind streng vertraulich zu behandeln. Aufgabe ist es nicht, Entscheidungen zur Sache zu treffen, sondern den Konfliktparteien zu helfen, selbst eine Lösung zu finden. Hilfreich ist, wenn diese Person Kenntnisse über das lokale Schulsystem hat, aber es darf keine Weisungsabhängigkeit vom System Schule bestehen. Die Inanspruchnahme der Mediation ist freiwillig und kann jederzeit abgebrochen werden. Es ist auch möglich, dass sich nur eine Konfliktpartei meldet und ein Einzelgespräch durchgeführt wird, ohne dass jemand davon erfährt.

In Wien hat die Kinder- und Jugendanwaltschaft 2002 bereits ein derartiges Modellprojekt im 9. Bezirk gestartet. Mittlerweile führt der Verein „together“ dieses Projekt weiter und es wurde auf andere Bezirke ausgedehnt. Ein weiterer Ausbau ist geplant (www.mediation-together.at vom 29.7.2009).

Wünschenswert wäre es, wenn auch in Niederösterreich diese Idee aufgegriffen würde und den Schulen zur Verfügung stünde.

9.3 Vorschläge für die Schule

Konflikte haben ihren Ursprung nicht immer in der Schule, treten aber dort auf und müssen dort behandelt werden.

Eine Art mit Konflikten umzugehen, ist sie gar nicht erst entstehen zu lassen. Dazu ist es notwendig Konfliktauslöser zu kennen und ihnen entgegenzuwirken.

„Unter Konfliktprävention versteht man alle Maßnahmen, die Konflikte vorbeugen und der Entstehung von Konflikten entgegenwirken. Konflikte können durch Prävention reduziert werden“ (vgl. Herzog 2007: 36).

Die PädagogInnen wenden viel Zeit und Energie darauf, Konfliktursachen zu erforschen und diesen entgegenzuwirken, somit Konfliktprävention zu betreiben.

Da in der Studie auch viele schulstrukturelle Konfliktfelder aufgezeigt wurden, die die Entstehung von Konflikten fördern, soll im Nachfolgenden darauf eingegangen werden. Wie bereits beschrieben gibt es eine große Differenz, wie Schulen in verschiedenen Regionen bereits ausgestattet sind und auf die bekannten Konfliktfelder reagieren. Die nachfolgenden Empfehlungen können daher nur allgemeine Vorschläge sein, die manche Schulen möglicherweise bereits umgesetzt haben (vgl. Hurrelmann/Rixius/Schirp 1999: 37; 45-49):

- Maßnahmen auf der Schulebene:

Entwicklung eines Schulleitbildes; Durchführung einer Schulkonferenz; Verbesserung der Pausenaufsicht; Gestaltung eines pädagogischen Tages; Einrichtung von Arbeitsgruppen; Pausenhöfe als Spielplätze; aktive Pause; Beteiligung der SchülerInnen am Schulleben (Partizipation);

- Maßnahmen auf der Klassenebene:

Einführung von Klassenregeln; Gemeinsame Gestaltung der Klassenräume; Durchführung regelmäßiger Klassengespräche; handlungsorientierte Behandlung von speziellen Themen; besondere Zusammenarbeit von Klassenelternbeiräten mit Lehrkräften; Kinderkonferenzen;

- Maßnahmen auf der PädagogInnen-Ebene:

Weiterbildung im Konfliktmanagement, Lernpartnerschaften unter Lehrpersonen, Konsequenz und Glaubwürdigkeit beim Vollzug der Disziplinarordnung; Evaluationen von vorhandenen Maßnahmen;

Jede Person, welche im System Schule eine Rolle spielt, trägt zur bestehenden Konfliktkultur bei. Wie man besser miteinander umgehen kann oder wie man besser auf Konflikte reagieren kann, sollte gemeinsam

erarbeitet und ausgeübt werden. Manche Schulen haben dafür bereits ein Schulbild entworfen. Dort, wo ein solches noch fehlt, ist der Wunsch danach vorhanden.

Obwohl es viele Einflussquellen gibt, die nicht in der Hand der einzelnen Lehrkraft liegen, hat sich in der Befragung gezeigt, dass das pädagogische Engagement, das tagtägliche Bemühen und Geschick einen Einfluss auf die sozialen Kontakte der Kinder untereinander hat.

„Die Klassenführung durch die Lehrperson als erzieherische Kernaufgabe“ ist laut Fend (2006:75) heute gefragter denn je.

10. Resümee

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Ansicht, dass Konfliktfähigkeit eine gefragte Schlüsselqualifikation darstellt, die bei vielen Erwachsenen nicht oder nicht ausreichend vorhanden ist.

Deswegen sollen Kinder schon möglichst früh die Chance erhalten, sich über ihre Gefühle Gedanken zu machen und auch zu lernen mit Wut konstruktiv umzugehen, Konflikte als Möglichkeit zur Entwicklung und Verbesserung der gegenseitigen Beziehungen zu sehen und Kompetenzen zur konstruktiven Konfliktregelung zu erlangen.

Gerade Kinder in den Sonderschulen haben wenige Vorbilder im familiären Bereich. Sie wachsen häufiger in konfliktreichen Milieus (geringere finanzielle Ressourcen, höheres Gewaltpotential) auf und wegen ihrer eingeschränkten Leistungsfähigkeit fehlt diesen Kindern oft die Fähigkeit sich in Konflikten ausreichend verständlich zu machen.

Die Schule als Ort des (verpflichtenden) Lernens bietet sich besonders dafür an, ihnen diese Kompetenzen zu vermitteln.

Das Institut ko.m.m hat darauf reagierend das mediativ pädagogische Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ für Sonderschulklassen entwickelt und an 10 Pilotklassen in Niederösterreich durchgeführt.

Ziel dieser Arbeit war es die Erwartungen und Haltungen der PädagogInnen zu erforschen, Möglichkeiten und Grenzen dieses Programms aufzuzeigen und deren Bedeutung für die Sozialarbeit darzulegen.

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen kann die Beratungskompetenz und das Angebot für die Zielgruppe verbessert und ausgebaut werden.

Diese Ziele konnten erreicht werden und wurden im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt.

Insgesamt erfuhr das Programm eine zufriedenstellende Akzeptanz und ist mit Adaptierungen der Rahmenbedingungen auch für die Sonderschule und ihre SchülerInnen gut geeignet. Viele Konflikte um Beleidigungen und verbale Auseinandersetzungen sowie um Freundschaft und Beziehungen sind damit bearbeitbar.

In den Interviews zeigen sich ein sehr positiver Umgang der PädagogInnen und eine wertschätzende Haltung den Kindern gegenüber. So wurde die Möglichkeit an diesem Programm teilzunehmen als Chance und Wertschätzung den Kindern gegenüber gesehen.

Die PädagogInnen zeigen großes Interesse den ihnen anvertrauten Kindern neben der Wissensvermittlung auch soziale Kompetenzen zu vermitteln. Konfliktfähigkeit wird als nötige Kompetenz gesehen, um den Alltagsablauf in der Schule ruhiger und angenehmer zu gestalten.

Differenzen gibt es in der Auslegung des Begriffes Konfliktfähigkeit. Während das Ziel des Programms war, einen positiven Konfliktbegriff zu

vermitteln, Konflikte als normal und notwendig zu erachten und auf eine faire, konstruktive Lösung zu schauen, verstehen manche PädagogInnen als oberstes Ziel Konfliktprävention.

Im Sinne des Lernens am Modell und dass umso mehr Nachhaltigkeit erreicht werden kann, je mehr die PädagogInnen mit den erarbeiteten Materialien weiterarbeiten, ist es meiner Meinung nach unerlässlich, bereits vor Durchführung des Programms Einigkeit über diese Begrifflichkeit herzustellen. Dies kann in einem intensiveren, auch inhaltlich bezogenem Vorgespräch geschehen, aber auch eigene Einheiten der LehrerInnenschulung erscheinen sinnvoll. SchülerInnen erleben PädagogInnen in Konfliktsituationen und damit können sie neugierig gemacht werden gewaltfreie Lösungsstrategien in Konfliktsituationen auszuprobieren. Dies setzt voraus, dass die dargestellten Elemente einer konstruktiven Konfliktlösung von den PädagogInnen auch verinnerlicht, anerkannt und angenommen werden.

Aufhorchen ließ mich die Tatsache, dass vielen Kindern in den Sonderschulklassen Sicherheit in der Bedürfnisbefriedigung von basalen Grundbedürfnissen fehlt und die Bereitschaft Konsens in Konflikten anzudenken für sie nicht realisierbar ist (vgl. Kapitel 8.3). Für diese Kinder ist ein Projekt zur Vermittlung von Konfliktfähigkeit „*einen Schritt zu weit*“ (Interview 6, 2009, Z:17). Sie und ihre Familien brauchen Hilfe und Unterstützung um ihre grundlegenden sozialen Probleme zu bewältigen, bevor sie mit anderen erfolgreich in Beziehung und Kommunikation treten können.

Hier schließt meiner Meinung nach die weitere Bedeutung für die Sozialarbeit an.

Im Lebensraum Schule bedeutet dies, dass weitere Möglichkeiten gebraucht werden, um diesen Kindern Hilfe in der Konfliktregelung anzubieten. Die aus den Interviewergebnissen gewonnen und mit der

Theorie verknüpften Ideen dafür sind Schulsozialarbeit, Supervision und Mediationsangebote.

Effektive Unterstützungen für den familiären Bereich zu suchen, war nicht Teil dieser Forschung. Wie sich aber daraus ergeben hat, wären diese die Basis für konstruktive Konfliktregelung unter den KlassenkameradInnen. Hier könnte eine weitere Forschung anschließen.

Damit erfüllt diese Arbeit auch einen sozialpolitischen Auftrag von Sozialarbeit. Sie dient als Sprachrohr, formuliert die Bedürfnisse der Betroffenen und bemüht sich mit ihnen um die Umsetzung durch Öffentlichkeitsarbeit.

Persönliches Schlusswort

Konfliktmanagement an Schulen ist für diese eine große Herausforderung. Knappe Geld- und Zeitressourcen erschweren zwar die Umsetzung, aber durch persönliches Engagement ist vieles erreichbar. Dies haben mir die befragten PädagogInnen deutlich gezeigt, wofür ich ihnen meine Anerkennung aussprechen möchte.

Erfreulich ist, dass viele Schulen diese Notwendigkeit bereits erkannt haben und auf der Suche nach geeigneten Maßnahmen sind, die ihnen die Sozialarbeit mit ihren Angeboten bieten kann.

11. Literatur

Ballreich, Rudi/Glasl, Friedrich (2007): Mediation in Bewegung. Stuttgart.

Bamberger, Günter G. (1999): Lösungsorientierte Beratung. Weinheim.

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.

Besemer, Christoph (1996): Mediation in der Praxis. Baden.

Besemer, Christoph (1999): Konflikte verstehen und lösen lernen. Ein Erklärungs- und Handlungsmodell zur Entwurzelung von Gewalt nach Pat Patfoort. Baden.

Cierpka, Manfred (2009): Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg.

Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

Davenport, Noah (2000): Gesprächs- und Streitkultur in der Schule. in Geißler, Peter/Rückert, Klaus(Hrsg.)(2000): Mediation – die neue Streitkultur. Gießen.

Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Reinbeck bei Hamburg.

Falk, Gerhard (2000): Die Entwicklung der Mediation in Töpel, Elisabeth/Pritz, Alfred (Hrsg.)(2000): Mediation in Österreich. Wien.

Faller, Kurt /Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch. Mühlheim an der Ruhr.

Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim.

Faller, Kurt/Faller, Sabine (2002): Kinder können Konflikte klären. Münster.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden.

Fisher, Roger/Ury, William/Patton, Bruce (1997) : Das Harvard Konzept. Frankfurt.

Froschauer Ulrike/Lueger Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien.

Geißler, Peter/Rückert, Klaus(Hrsg.)(2000): Mediation – die neue Streitkultur. Gießen.

Glasl, Friedrich (1999): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 6. Auflage. Stuttgart

Gordon, Thomas (1974): Lehrer – Schüler – Konferenz. München.

Haynes, John M. u.a. (1993): Scheidung ohne Verlierer. München.

Herrmann, Franz (2006): Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten. Wiesbaden.

Herzog, Rupert (2007): Gewalt ist keine Lösung. Linz.

Hurrelmann, Klaus/Rixius, Norbert/Schirp, Heinz u.a. (1999): Gewalt in der Schule. Ursachen, Vorbeugung, Intervention. Weinheim und Basel.

Ittel, Angela/Salisch von, Maria (Hrsg.)(2005): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Stuttgart.

Klappenbach, Doris (2006): Mediative Kommunikation. Mit Rogers, Rosenberg & Co konfliktfähig für den Alltag werden. Paderborn.

Klein, Gudrun: Aggressionsprävention in der Grundschule
in Ittel, Angela/Salisch von, Maria (Hrsg.)(2005): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Stuttgart.

Korn, Judy/Mücke, Thomas (2006): Gewalt im Griff 2: Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim und München.

Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.)(2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. Weinheim und München.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Basel.

Mayring, Philipp (2002): Qualitative Sozialforschung.
5. Überarbeitete Auflage. Weinheim und München

Nummer-Winkler, Gertrud/**Meyer-Nikele**, Marion/**Wohlrab**, Doris (2006):
Integration durch Moral. Wiesbaden.

Rosenberg, Marshall B. (2001): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig
und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und
im Umgang mit Konflikten. Paderborn.

Schilling, Johannes (2005): Soziale Arbeit. Geschichte. Theorie.
Profession. 2. Auflage. München und Basel.

Schirp, Heinz (1999): Schule und Gewalt
in Hurrelmann/Rixius/Schirp u.a. (1999): Gewalt in der Schule. Ursachen,
Vorbeugung, Intervention. Weinheim und Basel.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander Reden 1-3.
Reinbeck bei Hamburg..

Tillmann, Klaus-Jürgen/u.a. (1999): Schülergewalt als Schulproblem.
Weinheim und München.

Töpel, Elisabeth/**Pritz**, Alfred (Hrsg.) (2000): Mediation in Österreich.
Wien.

Ury, William L./**Brett**, Jeanne M./**Goldberg**, Stephen B. (1991):
Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für sachgerechten
Interessenausgleich. Frankfurt a. M./New York.

Walker, Jamie (1995): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der
Grundschule. Berlin.

Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden.

Weitere Quellen:

Bauernfeind, Viktor: www.schlaueLieder.at

Fachhochschule St. Pölten (2004): Studiengang Sozialarbeit, Seminar
Dokumentation und Evaluation: Evaluierung und Überarbeitung des
Beurteilungsbogen des Verein K.O.M.M. für LehrerInnen

Institut ko.m.m (2001) : Kurzkonzept: mediative Pädagogik

Institut ko.m.m (2002) : Leitbild Institut ko.m.m

Institut ko.m.m (2003): Konzept: Schulprogramme

Institut ko.m.m (2006): Befragung zu Erwartungen der Eltern

Institut ko.m.m (2007): Broschüre: Konflikte sind zum Lösen da

Institut ko.m.m (2008): Programmbeschreibung: Schnupperprogramm
„Konflikte sind zum Lösen da“ für Allgemeine Sonderschulklassen

International Federation of Social Workers (IFSW): Definition
Sozialarbeit: <http://www.ifsw.org/f38000138.html>

Konfliktfähigkeit: <http://de.wikipedia.org/wiki/Konfliktfähigkeit>

Lehrplan der Sonderschulen, BGBl. II - Ausgegeben am 30. April 2008 -
Nr. 137

Ludwig Boltzmann Institut für zwischenmenschliche Beziehungen
(2001) (Leitung: Edith Schläffer): Evaluierung Schnupperprogramm
„Konflikte sind zum Lösen da“ an Volksschulen in NÖ

NÖ. Landesschulrat: www.lsrnoe.gv.at

NÖ. Jugendwohlfahrt (2009): Informationsblatt Schulsozialarbeit an
Sonderschulen

Schulunterrichtsgesetz: SchUG BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert
durch BGBl. I Nr. 44/2009

Verein zur Förderung von Mediation an Schulen:
www.mediation-together.at

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen der Konflikteskalation	8
Abbildung 2: Schwab 2009: Mediative Pädagogik	20
Abbildung 3: Programm „Konflikte sind zum Lösen da“ an Volksschulen in NÖ; Häufigkeit der Durchführung 2005-2008 (vgl. Jahresberichte Institut ko.m.m.)	30
Abbildung 4 : Grafische Darstellung: Weg zur Gewinner-Gewinner-Lösung	33
Abbildung 5: Maslow`sche Bedürfnispyramide	51
Abbildung 6: Schwab 2009: schulinterne und schulexterne Angebote	56

Anhang

Interview - Leitfaden:

Sie haben vor kurzem mit Ihrer Klasse am Projekt „Konflikte sind zum Lösen da“ teilgenommen. Erzählen Sie mir vom Projekt.

Warum haben Sie sich für dieses Projekt angemeldet?

Was hat Sie am Projekt besonders interessiert?

Was hat bei der Projektdurchführung besonders gut funktioniert?

Wo sind bei der Projektdurchführung Schwierigkeiten aufgetreten?

Haben Ihnen bei der Projektdurchführung wesentliche Teile gefehlt?

Welche Konflikte/Probleme haben die SchülerInnen?

Wie gehen LehrerInnen und SchülerInnen üblicherweise damit um?

Hat sich durch das Programm etwas geändert?

In welchen Konflikten lässt sich ihrer Meinung nach eine Gewinner-Gewinner-Lösung erzielen?

Sind für Sie die Inhalte des Projektes für den Schulalltag brauchbar?

Welche Angebote der Sozialarbeit kennen sie bereits, mit welchen Stellen kooperiert die Schule?

Welche zusätzlichen Angebote würden sie sich wünschen?

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Marion Ingeborg Schwab, geboren am 2.6.1966 in St. Pölten, erkläre,

1. dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Oberwölbling, im September 2009

Marion Schwab