

Diplomarbeit

Konfliktmanagement in der Schule - Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainings für jugendliche Schüler

Zur Diplomprüfung im Studiengang Psychologie des Fachbereichs Psychologie
der Universität Hamburg

Erster Prüfer: Prof. Dr. Alexander Redlich

Zweiter Prüfer: Dr. Jens Rogmann

Klassifikation Fachbereich Psychologie:
960: Curricula: Soziales Lernen

Vorgelegt von:

Susanne Renelt

22763 Hamburg

Hamburg, im April 2012

Inhaltsverzeichnis

Entstehungshintergrund der Arbeit	1
1 Einleitung	2
2 Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Konfliktfähigkeit	5
2.2 Lernen	6
2.2.1 Lernen als Prozess	6
2.2.2 Modelllernen	6
2.2.3 ModelldesKontextlernens	8
2.2.4 Lernmotivation	9
2.3 Gruppenleitung	11
2.3.1 Haltung des Leiters	11
2.3.2 Kompetenzen und Aufgaben des Leiters	12
2.3.3 Positives Trainerverhalten	12
2.3.4 Umgang mit Widerstand	13
3 Konzeption	15
3.1 Entwicklung des Trainings	15
3.2 Lernziele des Trainings	15
3.3 Zielgruppe	16
3.4 Struktur des Trainings	16
3.5 Trainingsmethoden	17
3.6 Inhalte und Ziele der Einheiten	17
3.7 Fragestellung der Untersuchung und Hypothesen	20
4 Methode	21
4.1 Durchführung und Rahmenbedingungen des Trainings	21
4.2 Datenerhebung und Entwicklung des Trainings	22
4.3 Stichprobenbeschreibung	23
4.4 Beschreibung der Messinstrumente	23
4.4.1 Protokolle	23
4.4.2 Feedbackbögen	24
4.4.3 Standardisierter Persönlichkeitsfragebogen ISK	24
4.4.3.1 Gütekriterien	27
4.5 Datenauswertung	28
4.6 Untersuchungsdesign	29

5 Ergebnisse	30
5.1 Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothese (ISK)	30
5.2 Ergebnisse Feedbackbögen	35
5.2.1 Durchführung 2, Kurs 1	35
5.2.1.1 Quantitative Auswertung	36
5.2.1.2 Qualitative Auswertung	36
5.2.1.3 Ergänzende Beobachtungen	38
5.2.2 Durchführung 1, Kurs 2	40
5.2.2.1 Quantitative Auswertung	41
5.2.2.2 Qualitative Auswertung	41
5.2.2.3 Ergänzende Beobachtungen	43
5.2.3 Durchführung 1, Kurs 1	44
5.2.3.1 Quantitative Auswertung	45
5.2.3.2 Qualitative Auswertung	45
5.2.3.3 Ergänzende Beobachtungen	47
5.2.4 Durchführung 1, Kurs 3	48
5.2.4.1 Quantitative Auswertung	49
5.2.4.2 Qualitative Auswertung	49
5.2.4.3 Ergänzende Beobachtungen	51
5.3 Erfahrungen und Reflexionen	52
5.3.1 Sicherheit geben und Vertrauen schaffen	52
5.3.2 Umgang mit Widerstand	53
5.3.2 Umgang mit Nicht-Freiwilligkeit und Zensurenvergabe	54
6 Diskussion	56
6.1 Diskussion der Methodik	56
6.2 Diskussion der Ergebnisse	58
6.2.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse für den Lerngewinn	58
6.2.2 Diskussion und Interpretation der Qualität des Trainings	65
6.3 Fazit	68
6.4 Ausblick	68
Literaturverzeichnis	70
Erklärung	73
Danksagung	74
Anhang	75

Entstehungshintergrund dieser Arbeit

Aufgrund der Länge der Arbeit möchte ich hier nur kurz auf Beweggründe für diese Arbeit eingehen.

Da ich mich durch den Pro-Konflikt-Lehrgang an der Universität Hamburg von Prof. Dr. Alexander Redlich und weiteren Angeboten von ihm zur Mediation, wie u.a. bei Jay Rothman, schon lange mit dem Thema Konflikte beschäftigt habe und mich das Thema sehr interessiert, lag es nahe, meine Diplomarbeit in diesem Themenbereich zu schreiben. Neben der Universität habe ich an weiteren Seminaren zur Konfliktlösung teilgenommen, u.a. bei Marshall Rosenberg, dem Begründer der gewaltfreien Kommunikation, und selbst Trainings in Konfliktmanagement und Kommunikation für Studenten und Führungskräfte gegeben.

Die Verbindung von Praxis und Theorie lag mir besonders am Herzen. Daher habe ich auch in meiner Diplomarbeit die Form des Trainings gewählt, um mein erlerntes Wissen anwenden und weitergeben zu können.

Da ich einen Lehrauftrag in Psychologie für die Oberstufe an einem Gymnasium in Hamburg besaß, kam mir die Idee, mein Wissen den Schülern zu vermitteln und sie im Umgang mit Konflikten zu schulen sowie diese Schulung gleichzeitig zu evaluieren.

Sowohl der Schulleiter und der Oberstufenkoordinator unterstützten die Idee, meine Diplomarbeit zum Training von Konfliktmanagement im Unterricht an ihrer Schule durchzuführen. Ich danke beiden Herren dafür, dass sie diese Voraussetzung für die Diplomarbeit geschaffen haben.

Zudem finde ich es notwendig, Schlüsselkompetenzen wie Konfliktfähigkeit in der Schule zu lehren, da sie im menschlichen Miteinander eine wesentliche Rolle spielen. Außerdem habe ich erlebt, dass die bisherigen Konzepte zur Bewältigung von Gewalt und Mobbing an vielen Schulen häufig nicht ausreichen und diese meist dadurch entstehen, dass Konflikte im Vorfeld nicht angegangen werden. In der Einleitung werde ich auf dieses Problem näher eingehen.

1 Einleitung

Wieso Konfliktmanagement in der Schule im Unterricht?

Konflikte kommen überall vor, wo Menschen zusammen leben oder arbeiten. Gerade im Lebensraum Schule, in dem viele unterschiedliche Menschen aufeinander treffen, kommt es zwangsläufig zu Konflikten. Konflikte an sich sind nichts Negatives. Entscheidend ist nicht, wie viele Konflikte da sind, sondern wie mit ihnen umgegangen wird. Denn ungelöste Konflikte können zu Spannungen führen und schrittweise eskalieren. Die Folgen sind Störungen in Arbeit und Zusammenleben, unterschiedliche Formen von Gewalt und Mobbing.

Häufig wird aber erst mit Maßnahmen reagiert, wenn „etwas passiert“ und die Eskalation schon zu weit vorangeschritten ist. Oft wird jedoch nur der Vorfall bearbeitet, nicht aber die dahinter stehenden Konflikte, die dazu geführt haben. Die Chance, aus Konflikten zu lernen und auch in Zukunft anders mit ihnen umzugehen, wird so vergeben. Denn wenn sich die Situation wieder normalisiert hat, werden meist Konfliktbewältigungs-Projekte wieder eingestellt.

Konflikte sind häufig ein wichtiges Signal, dass etwas nicht stimmt und verändert werden muss. Wenn Konflikte konstruktiv ausgetragen werden, helfen sie notwendige Veränderungen zu bewirken und das soziale Klima in einer Klasse und Schule nachhaltig positiv zu gestalten. Für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten ist es wichtig, Konflikte frühzeitig zu erkennen und anzugehen, diese als Chance zu sehen, positiv zu betrachten und destruktiven Austragungsformen konstruktive Konfliktlösungsstrategien entgegenzusetzen.

Besonders im dynamischen System Schule wird dies immer wichtiger, da Schule von gesellschaftlichen Stimmungen, Zwängen und Ängsten stark beeinflusst wird. Angst vor sozialem Abstieg und die steigende Bedeutung von guten Zensuren für die Zukunft fördern Druck und Konkurrenzkampf in der Schule sowie Frustration und Aggression. Gewalt, ob physischer oder psychischer Natur, stellt ein Problem an Schulen dar.

Gleichzeitig wird Schule - durch die Entwicklung hin zur Ganztagschule - immer stärker zur Sozialisationsinstanz. Schüler verbringen dort einen Großteil ihrer Zeit. Umso stärker ist Schule gefordert, Gewalt, zu der auch Mobbing gehört, als destruktives Mittel von Konfliktaustragung zu unterbinden und eine Konfliktkultur zu etablieren, in der Konflikte rechtzeitig wahrgenommen und gemeinsam gelöst werden. In einer komplexen Welt, wird das gemeinsame Suchen nach neuen Lösungen immer wichtiger.

Deshalb ist es sinnvoll, an Schulen neben den fachlichen auch soziale Kompetenzen zu vermitteln.

Die Rolle von Schule bei der Entstehung von Gewalt

Leider wird derzeit von Schulen und Behörden der Fokus immer noch zu einseitig auf Fachwissen und Sachinhalte gelegt. Die Ergebnisse der PISA-Studie sowie die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium haben den Druck, die fachlichen Inhalte in weniger Zeit zu lernen, noch verstärkt. Dies geht jedoch meist zu Lasten der Schüler sowie der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Hinzu kommt, dass Schule (strukturelle) Gewalt durch Benotung und einem häufig immer noch zu hierarchischen Umgang miteinander vorlebt. Durch diese Rahmenbedingungen ist Durchsetzen oft das Mittel der Wahl, um Konflikte zu lösen: Der Stärkere gewinnt, der Unterlegene verliert.

Das schürt häufig Machtkämpfe, fördert Konkurrenzdenken und erzeugt ein schlechtes Sozialklima. Darüber hinaus fördert die angestrebte Vergleichbarkeit von Schülern die Unterteilung in Leistungsstarke und Schwache. Dies führt zu Etikettierungen und Stigmatisierungen.

Es gibt seit längerem verstärkte Bestrebungen von Lehrern, Schulen und Schulbehörde, Maßnahmen zur Gewaltprävention in Schulen einzuführen und einen partnerschaftlichen Umgang miteinander zu pflegen. Die Demokratie in Schule wird gestärkt, indem beispielsweise Streitschlichterprogramme oder Klassenrate eingeführt werden. Oft führen diese Methoden aber noch ein Schattendasein. Diese Streitschlichterprogramme (wie z.B. Hamburger Konfliktlotsen) bilden oft zwar einzelne Schüler in Mediation aus, nicht aber alle Schüler. Häufig werden dann die Streitschlichter aus Mangel an Kenntnis der Methode zur Vermittlung kaum angefragt. Dies zeigt, dass es wichtig ist, alle Schüler im Umgang mit Konflikten auszubilden, um eine Streitkultur an Schulen zu schaffen, die Gewalt vorbeugt und bereits um vorhandene Programme besser nutzen zu können.

Wirkung von Konfliktlösung und Streitschlichtung

Evaluationsstudien aus den USA ergaben, dass Schüler vor einem Training des Umgangs mit Konflikten sowie der Streitschlichtung gravierende Konflikte durch Zwang, Gewalt, Rückzug oder Einschalten einer Lehrkraft begegneten. Nach dem Training wendeten die Schüler Konfliktlösung und Streitschlichtung innerhalb und außerhalb der Schule häufig an.

Lehrer berichteten, dass ihre Interventionen um 80% (die des Rektors um 95%) zurückgingen und sich das Klima in der Klasse verbessert hatte (Johnson und Johnson, 1995).

Ebenso konnte bestätigt werden, dass sich durch das im Unterricht integrierte Training die Einstellung zur Schule und die Schulleistung verbesserten (Carruthers et al., 1995).

Zudem kann die häufige Anwendung von Konfliktlösung und Streitschlichtung die sozial-kognitive und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stimulieren, indem u.a. Selbstregulation und Perspektivwechsel gefördert werden (Lane-Garon, 1997). Selbstregulation bedeutet negative Emotionen im Konflikt zu kontrollieren und impulsive Handlungen wie Kampf oder Flucht zu vermeiden, zugunsten besonnener Verhaltensweisen, die helfen langfristige Ziele zu erreichen statt kurzfristige durchzusetzen.

Perspektivübernahme stellt eine Schlüsselqualifikation unter den sozialen Kompetenzen dar. Gerade in Konflikten ist sie besonders wichtig, fällt aber vielen besonders schwer.

Diese Diplomarbeit will einen Beitrag leisten, der Schülern und Lehrern zugute kommt. Ziel dieser Arbeit ist, ein Konzept zur Schulung über den konstruktiven Umgang mit Konflikten für Jugendliche zu entwickeln und durchzuführen. Lehrern, v.a. Beratungs- und Vertrauenslehrern, soll dadurch ermöglicht werden, Konfliktmanagement in der Schule zu lehren, um eine bessere Konfliktkultur in der Schule zu schaffen.

Die vorliegende Arbeit „Konfliktmanagement in der Schule“ beinhaltet die Durchführung und Evaluation eines Konflikttrainings, das mit vier Kursen der Oberstufe an einem Gymnasium von mir konzipiert, erprobt und weiterentwickelt wurde. Den Hauptteil der Arbeit stellt das selbst entwickelte Konzept im Anhang dar.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt:

Nach der Einleitung folgt Kapitel 2 mit dem theoretischen Hintergrund. Der Leser erhält einen kurzen Überblick über die Bereiche Konfliktfähigkeit, Lernen und Gruppenleitung.

Im anschließenden Kapitel 3 wird die Konzeption mit der Entwicklung, den Lernzielen und der Struktur des Trainings beschrieben sowie ein Überblick über Zielgruppe, Methoden und Inhalte des Programms gegeben. Ferner wird die Fragestellung der Untersuchung und die Hypothesen erörtert.

Das Kapitel 4 beinhaltet die Methode der Untersuchung (formative Evaluation) mit der Beschreibung der Durchführung und den Rahmenbedingungen des Trainings, der Datenerhebung, den Messinstrumenten, der Stichprobe der Untersuchung, sowie des Untersuchungsdesigns und der Datenauswertung.

Im folgenden Kapitel 5 werden dann die Ergebnisse (summative Evaluation) dargestellt, die sich aus den vier Anwendungen des Trainings ergeben haben.

Im sechsten Kapitel der Diskussion werden die Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

Zuletzt wird ein Fazit der Untersuchung gezogen und ein Ausblick auf die Anwendung des „Konfliktmanagementtrainings in der Schule“ gegeben.

Dem Literaturverzeichnis folgt der Anhang, der das Trainingsmanual beinhaltet.

An dieser Stelle möchte ich kurz darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit sowohl die männliche als auch weibliche Schreibform verwendet werden. Gemeint sind dabei immer beide Geschlechter.

2. Theoretischer Hintergrund:

2.1. Konfliktfähigkeit

Im Konfliktmanagementtraining für Schüler werden Kompetenzen und Fertigkeiten für den konstruktiven Umgang mit sozialen Konflikten vermittelt und geübt.

Soziale Konflikte sind nach der Definition von Glasl solche, bei denen sich eine Unvereinbarkeit im Wahrnehmen, Vorstellen, Fühlen oder Wollen zwischen zwei Parteien zeigt, von denen sich mindestens eine Partei beeinträchtigt fühlt.

Für das Ziel des Trainings, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und diese als Chance für Veränderungen zu nutzen, was ein positives Konfliktverständnis impliziert, ist notwendig:

- Spannungen und Konflikte möglichst früh und deutlich wahrzunehmen.
- Hintergründe von Konflikten zu kennen und zu verstehen: Welche Mechanismen tragen zur Intensivierung bei.
- Den eigenen Konfliktstil zu kennen und zu reflektieren, um sich in Konflikten selbst zu verstehen und eigene Interessen zu ergründen.
- Die eigenen Strategien zu erweitern und Methoden zur Klärung und Lösung kennen zu lernen, ausprobieren und zu üben Mit Emotionen wie bspw. Wut und Ärger konstruktiv umzugehen und diese zu nutzen.
- Eine konstruktive Streitkultur zu entwickeln und zu erkennen, welche Konflikte auszutragen sinnvoll sind und wie bei anderen präventiv vorgebeugt werden kann.

Die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu managen, beinhaltet eine Reihe wesentlicher sozialer Kompetenzen, die mit diesem Training gefördert werden sollen und die als Schlüsselqualifikationen im beruflichen und menschlichen Miteinander eine zentrale Rolle spielen, so auch in der Schule, in der häufig zu wenig Aufmerksamkeit auf sie gerichtet wird, obwohl das soziale Klima in einem Kurs oder einer Klasse wesentlich zum Lebens- und Selbstwertgefühl wie auch zum Lernerfolg beiträgt.

Wie wichtig ein positives Sozialklima und Kooperation ist, zeigen neueste neurobiologische Forschungsergebnisse von Joachim Bauer (Medizinprofessor und Psychotherapeut):

„Wir sind darauf angelegt zu kooperieren und der unbewusste Sinn aller Ziele, die wir im Alltag verfolgen, ob finanziell, Beruf betreffend oder privat, ist zwischenmenschliche Zuwendung, Wertschätzung und Liebe zu finden und zu geben.“ (Bauer, 2006)

Bauer zeigt in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit“ auf, dass Konkurrenzdenken und -kampf emotionalen Stress und die Zunahme von Burnout fördern, weil es unserer Natur zu kooperieren widerspricht, und Konflikte und Gewalt schürt.

Darüber hinaus legen weitere Studienergebnisse nahe, dass das soziale Schul- und Klassenklima nicht nur einen erheblichen Einfluss auf die Lernmotivation, sondern auch auf den Lernerfolg von Schülern ausübt. Ein positives Schulklima ist allen Definitionen nach unabdingbare Voraussetzung adäquater Unterrichtung von Schülern (Varbelow, 2003). Grundlage eines positiven Sozialklimas ist sowohl eine positive Interaktion zwischen den Schülern als auch zwischen Lehrer und Schüler. „Je persönlicher, vertrauensvoller und harmonischer sich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gestalten, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit gewalttätiger Handlungen. Dies ist das Fazit einer neuesten Schulstudie zur Beziehung zwischen Schulklima, Schulqualität und aggressivem Verhalten im Schulkontext.

Die weiteren Theorien zum Thema Konflikt sowie zum Umgang mit Emotionen werden ausführlich im Abschnitt des Trainings behandelt.

2.2. Lernen

2.2.1 Lernen als Prozess

Der Prozess des Lernens und der späteren Anwendung des Gelernten spielt bei einem Training im Umgang mit Konflikten eine wesentliche Rolle.

Einige Autoren betrachten Lernen als Prozess, der in mehreren Phasen stattfindet, die hier kurz nach Roth und Guyer beschrieben werden sollen (Trautwein, 2006):

Zunächst gibt es die erste Phase, in der die Teilnehmer ihren Einstieg finden und motiviert werden, sich mit dem Lerninhalt zu beschäftigen. Danach folgt meist die Phase des Widerstandes, in der Schwierigkeiten überwunden werden müssen und die Lernenden ihr eigenes Verhalten in Frage stellen, was mit einem gewissen Widerstand einhergeht, wenn die Teilnehmer sich ehrlich mit den bisher unbekanntem Lerninhalten auseinandersetzen.

In der dritten Phase der Einsicht sollten Lösungsalternativen erfahren werden, um „Aha“- Erlebnisse zu ermöglichen.

In der vierten Phase sollte diese Einsicht dann in Form von Übungen praktiziert werden und in der letzten Phase das im Training Gelernte auf den Alltag übertragen werden.

Der Aufbau des von mir erstellten und untersuchten Konzepts des Konfliktmanagementtrainings für Schüler berücksichtigt diese Phasen weitgehend, indem nach einem ersten Einstieg ins Thema Grenzen der eigenen Wahrnehmung aufgezeigt. Es werden in dieser Phase Methoden zur Erweiterung angeboten, um die Offenheit der Schüler für Neues und Ungewöhnliches, zum Lernen sowie zur Entwicklung anzuregen und neugierig zu machen. Zusätzlich werden, um die dritte Phase zu fördern, unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für verschiedene kleinere Konflikte der Schüler erarbeitet, spielerisch erprobt und bewertet. Zudem gibt eine Selbstreflexion über den eigenen Umgang mit Konflikten Hinweise, um einen individuellen Veränderungsbedarf zu bestimmen.

Durch weitere Übungen, die in der Reflektion mit kurzen Theorieeinheiten den Transfer sichern und den Sinn der Übungen verdeutlichen sollen, werden gemäß Phase vier Methoden und Strategien zur konstruktiven Konfliktbewältigung geübt, um Einsichten und neue Erfahrungen im Verhaltensrepertoire der Teilnehmer zu verankern. Der Transfer des Gelernten in den Alltag findet während des gesamten Trainings statt, wird aber mit voranschreitendem Verlauf des Trainings weiter vertieft und intensiviert, in dem die Übungen mehr „Ich- Nähe“ aufweisen, d.h. die Schüler an Konflikten arbeiten, bei denen die persönliche Identifikation und Betroffenheit stärker gegeben ist als zu Beginn des Trainings.

2.2.2 Modelllernen

Bei dem vorliegenden Konfliktmanagementtraining werden bestimmte soziale Kompetenzen, so genannte „Social Skills“ trainiert. Da die theoretischen Grundlagen der Methode von (Social-Skills-) Trainings die Prinzipien der Lerntheorien sind, insbesondere der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura, deren Effektivität in zahlreichen Untersuchungen bestätigt werden konnte, spielt Modelllernen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Pfungst & Hentschel, 2002).

Nach der Theorie des Modelllernens (Imitations-, Beobachtungs- und Nachahmungslernen) von Bandura lernen Menschen durch Beobachtung der Verhaltensweisen von sozialen Modellen. Es gibt dabei drei Arten von Lerneffekten (Thon & Buthmann, 2000):

- Lerneffekte durch Beobachtung, indem ein Mensch durch Wahrnehmen von Verhaltensweisen anderer diese Verhaltensweisen selbst reproduziert und erwirbt
- Hemmungseffekte, indem ein Mensch seine Verhaltensweise einschränkt, wenn er beobachtet, dass das Verhalten des Modells bestraft wird
- Auslöseeffekte, indem ein bereits vorhandenes Verhalten verstärkt wird, wenn ein Mensch ein ähnliches Verhalten bei anderen beobachtet

Indem Menschen also bspw. erwarten, dieselben Verstärker zu bekommen wie das beobachtete Modell, bzw. dieselben Strafreize zu vermeiden, zeigen sie ein bestimmtes Verhalten. Dabei wird deutlich, dass kognitive Prozesse, wie zum Beispiel Erwartungen, eine Rolle spielen (Zimbardo, 1999). Diese verschiedenen Prozesse des Modellerns, die über einfache Konditionierungsvorgänge hinausgehen scheinen (Becker-Carus, 2004), werden im Folgenden aufgezeigt:

1. Aufmerksamkeitsprozesse: Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Modell, die emotionale Bedeutung der Situation und deren sozialen Wert
2. Gedächtnisprozesse: Die Handlungen, die am Modell beobachtet werden, lassen sich visuell oder verbal in eigene innere Bilder oder Sprache umsetzen
3. Reproduktionsprozesse: Die beobachteten Handlungen können innerlich reproduziert werden
4. Motivationsprozesse: Die soziale Lerntheorie unterscheidet zwischen Erwerb und Ausführung eines Verhaltens, das von der Motivation der Person sowie der Verhaltenskonsequenz, bzw. Formen von Verstärkung, abhängt. Formen von Verstärkung können bspw. Belohnung oder Bestrafung, Selbstverstärkung sowie Stellvertretende Verstärkung sein. Bei erfolgreichem Ausgang der beobachteten Handlung erhält das lernende Individuum eine stellvertretende Verstärkung (Röschmann 2010)

Man kann so relativ einfach aus Fehlern und Erfolgen anderer profitieren, ohne den umständlichen Prozess des allmählichen Verschwindens der falschen Reaktionen und des schrittweisen Aufbaus richtiger Verhaltensreaktionen.

Es gilt heute als gesicherter Forschungsbefund, dass wir sowohl prosoziale als auch unsoziale (antisoziale) Verhaltensweisen durch die Beobachtung von Modellen lernen. Beobachtete Modelle haben dabei den stärksten Einfluss, wenn

- beobachtet wird, dass das Modell verstärkt wird (bspw. für seine Tat belohnt wird)
- das Modell als positiv wahrgenommen wird, beliebt und respektiert ist
- der Beobachter Ähnlichkeiten zwischen sich und dem Modell wahrnimmt
- verstärkt wird, dass der Beobachter dem Modell Aufmerksamkeit schenkt
- die vorhandene Kompetenz des Beobachters ausreicht, das Verhalten nachzuahmen

Gerade beim Beobachtungslernen ist der Zusammenhang von Lernen und kognitiven Interpretationen der Vorgänge offenkundig (Zimbardo, 1999).

Der Trainingsansatz des „Behavior Modeling“ baut auf den Grundannahmen und Prozessen des Modellerns auf und gehört - wie Burke und Day 1986 nachweisen konnten- zu einer der effektivsten Trainingsmethoden. Baldwin (1992) zeigte zudem, dass Verhalten durch Darbietung sowohl positiver als auch negativer Modelle verbessert wird (Trautwein, 2006).

Beim „Behavior Modeling“ werden nach einer ersten Einführung in den Problembereich durch den Leiter die Lernziele für das angestrebte Verhalten festgelegt und ein Verhaltensmodell dargeboten, dessen Effektivität diskutiert wird, um dann das erlernte Verhalten an Rollenspielen einzuüben, wofür die Teilnehmenden Feedback erhalten.

Das vorliegende Konfliktmanagementtraining für Schüler beinhaltet diesen Ansatz. Zu Beginn erfolgt eine sowohl praktische als auch theoretische Einführung in das Thema, dann werden wesentliche Lernziele durch die Vorstellung von Konfliktstilen implementiert sowie der Königsweg der Kooperation diskutiert. Durch das anschließende Rollenspiel werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die sowohl positive als auch negative Modelle darstellen, dargeboten, bewertet und von den Schülern reflektiert.

In weiteren Übungen im Laufe des Trainings werden dazugehörige Teilziele und Modelle auf diese Art implementiert, indem die Schüler sich gegenseitig als Modell dienen und Rückmeldung geben. Durch gemeinsames Besprechen der Erfahrungen und Ergebnisse in der Großgruppe werden diese hinsichtlich des Ziels der Konstruktivität von Konfliktlösungen reflektiert. In weiteren Übungen und Rollenspielen (Konfliktgesprächen) können die Schüler neu erlerntes Verhalten üben und sich gegenseitig Feedback geben.

Ebenso wie die Schüler selbst dient auch der Leiter als Modell, vor allem, wenn man ihn mag und er die Verhaltensweisen vorlebt, über die er spricht. Für den Trainer bedeutet das, dass er glaubwürdig sein muss, denn wenn sein Sagen mit seinem Handeln nicht in Einklang steht, wird er schwerlich als Modell akzeptiert werden. Ein Trainer, der nicht an das glaubt, was er im Seminar lehrt, wird über kurz oder lang von den Teilnehmern durchschaut (Schrader, 1984).

2.2.3. Modell des Kontextlernens: Was lernen wir?

Bateson (1982) geht davon aus, dass wir nicht nur Handlungen, sondern auch Kontexte lernen. Bspw. lernt die eine Person durch Konditionierung den Zusammenhang, dass bei Passivität eine Belohnung folgt, und zieht den Schluss daraus, dass es sich lohnt, nichts zu tun. Eine Andere lernt durch den Kontext, dass auf eine Aktion eine Belohnung folgt, dass es wichtig ist, tätig zu werden. So wird der Eine ein passiver, der Andere ein aktiver Charakter. Charakter definiert Bateson als gelernten Kontext. Diese Art von Lernen siedelt Bateson auf einer höheren Ebene an als das Lernen von Verhalten. Dabei unterscheidet er drei Ebenen (Röschmann, 2010):

- *Auf Ebene 1* wird nur ein konkretes Verhalten gelernt
- *Auf Ebene 2* steht das Lernen von Gewohnheiten im Mittelpunkt
Beim Lernen einer Gewohnheit geht es um Charaktereigenschaften, die gelernte Kontexte darstellen. In der Regel handelt es sich um Interaktionen mit anderen, bei dem es einem Menschen ausreichend häufig gelingt, andere oder auch allgemeine Rahmenbedingungen so zu manipulieren, dass sich die eigene Weltsicht bestätigt. Die Wirklichkeit eines Menschen wird somit durch seine Erfahrungen und gelernten Kontexte konstruiert ohne dass er sich dessen bewusst ist.
- *Auf Ebene 3* des Lernens geht es darum, zu lernen, wie diese Gewohnheiten gebildet werden. Dieses Lernen kommt eher selten vor. Hier gilt es die Ebene der Gewohnheiten zu verlassen und aus bestehenden Denksystemen auszubrechen, indem die Perspektive verändert und ein Problem auf einer Metaebene betrachtet wird. Dies ermöglicht neue Handlungs- und Deutungsmuster und Lösungen außerhalb des Systems zu finden, Watzlawick spricht in diesem Zusammenhang auch von Lösungen 2. Ordnung

Die Theorie des Konstruktivismus wird im Training in der Einheit „Wahrnehmung“ ausführlicher aufgegriffen, um ein Bewusstsein für die Entstehung von Gewohnheiten und die mit ihnen gelernten Kontexte zu schaffen. Ferner wird im Training in verschiedenen Einheiten der Sinn kooperativer Lösungen verdeutlicht, die beide Seiten gewinnen lassen und

aus einem innerhalb des Systems nicht zu lösenden Problem aussteigen. Das Anstreben solcher Lösungen wird im Training gefördert. Auch der Unterschied von Watzlawicks Lösungen 1. und 2. Ordnung wird in diesem Zusammenhang im Training demonstriert und erläutert (siehe auch Einheit „Lösungen“, „Konfliktstile“, „Wahrnehmungen“).

2.2.4 Lernmotivation

Grundlegend für den Lernprozess ist die Motivation. Ist sie vorhanden, ist dies ein erster Schritt, um in einen Veränderungs- und Lernprozess einzusteigen. Fehlt sie, scheitert jedes Tun und jede Veränderung auf Dauer. (Röschmann, 2010)

Beim Modell des leistungsorientierten Verhaltens von Atkinson (1964), das sich in weite Bereiche der neuesten Motivationspsychologie auswirkte (zum Beispiel Heckhausen, 1980; und Weiner, 1972), wird motiviertes Verhalten als gemeinsame Funktion von Motiven, situativen Anreizen und subjektiven Erwartungen verstanden. (Becker-Carus, 2004)

Die Bedeutung von Erwartungen bei der Motivation wurde in der sozialen Lerntheorie von Rotter (1954) zum ersten Mal herausgearbeitet. Für Rotter ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person sich auf bestimmte Weise verhält, durch die Erwartung bestimmt, mit dieser Handlung ein Ziel zu erreichen, und durch den persönlichen Wert, den dieses Ziel für die betreffende Person hat (Zimbardo, 1999).

Für Atkinson ist dabei der Anreiz zum Erfolg abhängig von der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. bei Misserfolg von der subjektiven Misserfolgswahrscheinlichkeit (Becker-Carus, 2004). Das heißt: Die aktuelle Motivation, ein Ziel anzustreben, ist demnach davon abhängig, ob die Hoffnung auf Erfolg oder die Furcht vor Misserfolg überwiegt (Heckhausen, 1980).

Erfolgsmotivierte Personen bevorzugen dabei Aufgaben mit einer mittelhohen subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit, während Personen, die Angst vor Misserfolgen haben, sehr leichte Aufgaben, d.h. Aufgaben, bei denen die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten sehr hoch sind, oder aber schwierige Aufgaben bevorzugen, bei denen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeiten sehr niedrig sind.

Neben den Motiven werden heute sowohl die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten als auch die Anreize als wichtige erlebbare Determinanten des Motivationsgeschehens angesehen. Diese kognitiven Einflussfaktoren werden als die wesentlichen in den kognitiven Motivationstheorien angesehen (Becker-Carus, 2004), die gegenwärtig von vielen Psychologen verfolgt werden, um zu erklären, wodurch eine Vielzahl von persönlichen und sozialen Verhaltensweisen motiviert wird (Zimbardo, 1999).

Durch Einbeziehung einer weiteren Komponente, die der „persönlichen Ursachenzuschreibung für erlebte Erfolge oder Misserfolge“, kann festgestellt werden, dass unterschiedliche Kontrollüberzeugungen zu unterschiedlichen Motivationen führen und Erfolge wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden lassen. Diese unterschiedlichen Kontrollüberzeugungen wirken sich zudem auf das allgemeine Selbstwertgefühl aus und führen zu unterschiedlichen emotionalen Affekten. Hier wirkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit, das die Überzeugung beinhaltet, generell in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen zu können, was beruhigend auf den emotionalen Erregungszustand wirkt und zu besseren Leistungen führt. Während das Gefühl der Selbstunwirksamkeit zu Apathie, Mutlosigkeit und Leistungsverlust führen kann.

Eine Handlung kann sowohl auf extrinsische als auch auf intrinsische Motivation zurückgehen.

Als intrinsisch wird die Motivation bezeichnet, sich einer Sache oder Tätigkeit um ihrer selbst willen zu widmen. Extrinsisch hingegen ist die Motivation, die uns bewegt, sich mit einer Sache um ihrer Konsequenzen willen zu befassen.

Belohnung kann dabei intrinsische Motivation sowohl steigern als auch verringern. Belohnung wirkt dabei förderlich, wenn sie uns Informationen über die eigene Leistung oder Leistungssteigerung gibt, nicht aber, wenn sie als Kontrollmechanismus wahrgenommen wird (Becker Carus, 2004).

Noten geben in der Schule kann bspw. als eine Art von Belohnung gesehen werden. Daher ist es wichtig, diese einerseits als Rückmeldung für Leistung statt als Kontrollmechanismus zu nutzen. Des Weiteren scheint es vorteilhaft zu sein, den Druck durch Zensuren so weit wie möglich zu verringern. Denn dieser fördert die Lernmotivation aus Angst vor Bestrafung und behindert die intrinsische Motivation (vgl. auch Umgang mit Nichtfreiwilligkeit und Zensuren, Seite 55).

Aber Motivation wird nicht nur durch subjektive Interpretationen der Welt bedingt.

Eine intrinsische Arbeitsmotivation lässt sich bspw. auch durch äußere Bedingungen steigern. Ein bedeutsames Modell zur Beschreibung und Analyse der intrinsischen Arbeitsmotivation ist das Job Characteristic Model (JCM) von Hackman und Oldham (1980). Nach dem Job Characteristic Model beeinflussen fünf Kerndimensionen einer Arbeitsaufgabe drei psychologische Verhaltenszustände, die wiederum auf die intrinsische Motivation einwirken. Die fünf Kerndimensionen beinhalten:

1. Ganzheitlichkeit,
2. Bedeutsamkeit und
3. Anforderungsvielfalt einer Aufgabe
4. Autonomie und 5. Rückmeldung.

Die drei Verhaltenszustände sind

- erlebte Sinnhaftigkeit
- Verantwortung
- Wissen über die Ergebnisse der eigenen Tätigkeit

Demnach fördert die Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit einer Aufgabe sowie deren Anforderungsvielfalt die erlebte Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung. Je mehr Autonomie jemandem gewährt wird, desto mehr steigt die erlebte Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse. Und entsprechende Rückmeldung über das Getane, ermöglicht ein Wissen über die wirklichen Resultate der eigenen Tätigkeit.

Diese erlebte Sinnhaftigkeit, Verantwortung sowie die Rückmeldung durch die Tätigkeit selbst steigern die innere Motivation einer Person.

Zusätzlich spielt in weiteren Motivationstheorien nach Herzberg und Deci und Ryan (1993) neben psychologischen Grundbedürfnissen, der Kompetenzerfahrung und Autonomie auch die soziale Eingebundenheit eine ausschlaggebende Rolle.

Die Lernmotivation gestaltet sich analog zu denen anderer Motivationsarten. Zum einen hängt die Motivation also von subjektiven Erwartungen und Motiven sowie von den persönlichen Einstellungen und Fähigkeiten des Lernenden ab (Noell, 1980), zum anderen ist auch die Lernumgebung und Aufgabe von Bedeutung.

Daher ist es für den Trainer wesentlich, Lernumgebung und Aufgaben so zu gestalten, dass günstige Bedingungen für die Lernmotivation geschaffen werden. Dabei kristallisieren sich spezielle Bedingungen für Verhaltenstrainings heraus, von denen die Wesentliche lauten:

Zunächst sollen die Teilnehmer ihren Entwicklungsbedarf kennen, wobei ihr Wille zur Veränderung vorhanden sein, erzeugt oder verstärkt werden sollte. Gefördert wird die Veränderung zusätzlich durch eine interessierte Umwelt.

Weiterhin soll ein gutes Lernklima herrschen, in dem die Teilnehmer die Gelegenheit haben, sich risikolos auszuprobieren.

Die Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen aktiviert die Eigenverantwortlichkeit und steigert die Motivation.

Dazu gehört auch, die Teilnehmer möglichst früh in die Planung mit einzubeziehen. Nach Bronner und Siegrist soll hier bspw. den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, ein eigenes Problem zur Veranstaltung mitzubringen, und nicht nur der Seminarinhalt und Ablauf vorgestellt werden. (Trautwein, 2006, vgl. Bronner und Schröder)

Dennoch sollten Lernende immer wieder angeleitet und gezielt unterstützt werden - sowohl durch genaue Arbeitsinstruktion, die Vermittlung von Wissen zur Bearbeitung von Problemen, als auch durch herausfordernde und klare Lernziele, um einer Überforderung durch zu offene Lernangebote entgegenzuwirken (Thon & Buthmann, 2000, vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandel, 1999).

Zudem muss der Nutzwert einer Aufgabe und des Unterrichtsstoffes offensichtlich sein:

Es muss deutlich werden, was es bringt, den Stoff zu lernen (Faulstich, 2003).

Eine wesentliche Rolle spielt hier die persönliche Betroffenheit, die „einzelne dazu motiviert, sich mit bestehenden Situationen und ihren Ursachen zu befassen, Auswege zu suchen und selbst aktiv zu werden“ (Belz und Siegrist, 2000, vgl. Trautwein, 2006). Eine persönliche Betroffenheit wird dadurch erzeugt, dass der Lehrende für die Lernenden realistische sowie relevante Problemsituationen anbietet. Darüber hinaus sollte die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven vermittelt und gelernt werden. Und dieselben Lerninhalte in einen anderen Bezugsrahmen gestellt werden, um den Transfer auf weitere Situationen zu erleichtern.

Außerdem ist hier das Lernen im sozialen Kontext wesentlich, durch den kooperatives und soziales Lernen wie Problemlösen in der Gruppe ermöglicht wird (Thon/ Buthmann, 2000).

Im Training „Konfliktmanagement für Schüler“ werden diese Bedingungen weitgehend berücksichtigt.

Neben der Gestaltung der Lernumgebung ist und der Haltung der Schüler, ist ebenso die Haltung und Einstellung des Lehrenden wesentlich. Im Anschluss soll hier deshalb noch auf Haltung, Kompetenzen und Aufgaben des Leiters eingegangen werden.

2.3. Gruppenleitung

2.3.1. Haltung des Gruppenleiters

Nach Carl Rogers gibt es Grundhaltungen, die für Gruppenleiter wichtig sind, um eine positive Beziehung zwischen Schüler und Leiter aufzubauen und ein Klima zu erzeugen, in dem Lernen ohne Druck und Angst stattfinden kann. Diese Grundhaltungen sind Empathie, unbedingte Wertschätzung und Akzeptanz aller Schüler sowie Authentizität.

Authentizität bedeutet, sich menschlich und auch mit Schwächen zu zeigen, Gefühle zuzulassen und anzusprechen und damit eine offene Beziehung zu fördern. Natürlich gehört dazu auch, ein Gespür dafür zu haben, was man wann sagt, wie viel Offenheit förderlich und ab wann diese hinderlich ist. Rosenberg weist in seinen Büchern ebenso darauf hin und gibt einige überzeugende Praxisbeispiele, wie auf diese Weise Kontakt aufgebaut und Vertrauen hergestellt wird, obwohl Schwächen zu zeigen Mut und Überwindung kostet.

Sich einzufühlen heißt, sich in die Perspektive einer anderen Person hineinzusetzen und Gefühle und Erfahrungen des Anderen nachzuempfinden und stellt bei einem Training für Konflikte eine wesentliche Kompetenz dar, um Vertrauen aufzubauen und angemessen auf die Schüler eingehen zu können.

Die Wertschätzung eines jeden, die nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft und damit unabhängig von Art oder Leistung des Schülers ist, drückt einen ehrlichen Respekt gegenüber anderen und ihrer persönlichen Meinung aus, der zwar immer - hier jedoch besonders - unerlässlich für das Gelingen des Trainings ist.

Denn gerade bei sensiblen Themen, wie sie hier mitunter behandelt werden, sind Menschen gegenüber jeder Art von Abwertung oder auch nur fehlender Wertschätzung empfindlicher.

Da diese gelebten Haltungen gleichzeitig auch Programm des Trainings sind, stellen sie eine Modellfunktion dar, die durch die Leiterin praktiziert werden sollte.

Darüber hinaus hat der Leiter bestimmte Aufgaben, um das Training gelingen zu lassen, auch wenn die Lernenden ebenso für den Erfolg des Seminars verantwortlich sind.

2.3.2 Kompetenzen und Aufgaben des Leiters

Der Trainer sollte nach Döring ein hilfreicher und kooperativer Lernpartner sein, der die Schüler als gleichberechtigte Partner betrachtet. Dieser Gedanke ist in der Schule nicht selbstverständlich.

Neben der Gestaltung eines guten Kontaktes zu den Schülern sollte der Trainer nach Schrader et al. (1983) den Inhalt des zu Vermittelnden beherrschen, d.h. sowohl über theoretisches Wissen im Thema als auch über praktische Erfahrungen im Trainingsgebiet verfügen. Ebenso ist Aufgabe des Trainers, Konzept und Ablauf gut zu planen, zu organisieren und zu strukturieren, einen Überblick hierüber zu geben und sein Vorgehen transparent zu machen sowie verschiedene Übungen und Methoden auszuwählen, die der angemessenen Umsetzung der Inhalte dienen. Zusätzlich sollte er durch Auswertungsrunden die Ergebnissicherung gewährleisten.

Ferner ist es für den Trainer wichtig, gruppenspezifische Prozesse zu erkennen, so dass auftauchende Konflikte in der Gruppe bearbeitet werden können. Zudem sollte der Leiter nach Klebert und Schrader (2003) flexibel auf die jeweilige Gruppe reagieren können, wozu gehört, den Rahmen und roten Faden laufend anpassen zu können und auf Lernwünsche der Teilnehmer einzugehen.

2.3.3. Positives Trainerverhalten

Ähnlich wie Erziehungs- oder Führungsstile lassen sich auch Trainerstile in verschiedene Stile einteilen: In den autoritären, den laissez-faire, den sozio-emotionalen und den partizipativen Stil. Letzterer wird von Schrader (1983) als optimaler Stil gesehen.

Vopel stellt hierfür ein vierdimensionales Funktionsmodell auf. Neben der bereits genannten Strukturierung und dem Ausdruck persönlicher Wertschätzung, spielt bei diesem Modell die emotionale Stimulanz eine wichtige Rolle, bei der die Teilnehmer konfrontiert und herausgefordert werden, indem der Trainer eigene Gefühle, Schwierigkeiten und Einstellungen äußert. Auch das Anbieten von Erklärungen, bei dem der Leiter Erklärungen so dosiert abgibt, dass die Teilnehmer ihre Erfahrungen machen können ohne sich alleine gelassen zu fühlen, ist ein wesentlicher Bestandteil eines partizipativen Trainerstils. (Schrader, Gottschall, Runge, 1984).

Schrader (1984) gibt ebenso Hinweise für einen positiven Trainerstil, von denen einige hier zusätzlich als Ergänzung der bisher noch nicht erwähnten Trainerkompetenzen genannt werden sollen:

Der Leiter soll freundlich, humorvoll und optimistisch sein, kleine Lernschritte der Teilnehmer positiv verstärken, Hilfsbereitschaft zeigen, das Anspruchsniveau an die Gruppe anpassen, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen ausstrahlen, praxisnahe Sprache und Beispiele verwenden, sich und den Teilnehmenden das Recht auf Fehler zugestehen, den Teilnehmenden auch emotional das Recht zugestehen, den Trainer zu testen und zu provozieren, genügend Selbstsicherheit haben, sich und sein Trainingsprogramm in Frage zu stellen, keine Probleme unter den Tisch fallen lassen, Prozesse bewusst gestalten und dafür sorgen, dass Spaß und Entspannung sich mit Phasen der Konzentration mischen. (Schrader et al, 1984).

Dass ein Leiter dabei nicht immer alles „richtig“ machen und alles umsetzen kann, liegt auf der Hand und wird mit dem Punkt, sich Fehler zuzugestehen, vgl. oben, thematisiert.

2.3.4 Umgang mit Widerstand

Da beim Umgang mit Konflikten als Pflichtthema im Raum Schule Widerstand ein Thema *bei einzelnen Schülern* sein kann, ist folgendes von Bedeutung. Auch, wenn Trainerkompetenz bedeutet, mit Widerstand selbstverständlich umzugehen, kann Widerstand auch als störend wahrgenommen werden, wenn bspw. ein Teilnehmer stärkeren Widerstand zeigt.

Dabei kann sich Widerstand in unterschiedlichen Formen äußern, von denen hier einige wesentliche genannt werden sollen:

- Sowohl durch Aggressionen in Form von Schweigen und anderen nonverbalen Botschaften, als auch durch offene Vorwürfe und Ungeduld
- Durch ständiges Hinterfragen oder Kritisieren, bspw. nur Methodenkritik bei der Rollenspielauswertung
- Durch Verleugnung, indem Situationen heruntergespielt werden oder Probleme abgeschwächt oder auf andere verschoben werden
- Durch Rationalisieren, indem man scheinbar vernünftige Erklärungen sucht, um ein geringes Engagement zu rechtfertigen
- Durch „Ja, aber“-Taktik, Fragen statt Aussagen und Klagen

Die genannten Symptome können Hinweise auf einen möglichen Widerstand liefern. Erst wenn weitere Verhaltensweisen oder Äußerungen diese bestätigen, stellt sich die Frage, wie der Leiter damit umgeht.

Anregungen für den Umgang mit Widerstand

Hilfreich ist erst einmal, sich klar zu machen, dass Widerstand nicht persönlich gemeint ist, sondern eine Form der Auseinandersetzung der Teilnehmer mit etwas darstellt. Hilfreich ist zudem, die persönlichen Grenzen der Teilnehmer zu akzeptieren, die sehr unterschiedlich sein können, das hilft Leiter und Betroffenen damit umzugehen. Wichtig ist: Widerstand darf sein.

Nach Röschmann (2010) kann Widerstand auch zum Thema erklärt werden, wenn es angebracht ist. Dies geschieht durch Metakommunikation: „Was hier gerade los ist“.

Wenn der Widerstand sich störend für Leiter oder Gruppe auswirkt, ist auch sinnvoll, sich zu fragen:

- Wogegen geh(t)en der/ die Schüler gerade an? Was wollen sie (will er/ sie) damit erreichen? Was ist die Befürchtung, das Interesse, das Ziel etc. dahinter?

- Welche Vor- und Nachteile bringt dieses Verhalten den Teilnehmern oder der Gruppe? Sinnvoll kann auch sein, einen Perspektivwechsel zu vollziehen: Welche positive Absicht verfolgt die Gruppe oder die Teilnehmerin mit dem Verhalten? Wovor schützt es sie? Welche Bedeutung kann dieses Verhalten für sie/ ihn haben?
- Was ist mit dem Selbstaussage-Ohr (nach Schulz von Thun) zu hören? Was sagen die Teilnehmer über sich aus?
- Welche innerlichen Reaktionen erfolgen beim Leiter auf das Verhalten der Gruppe?
- Welche einschränkenden Annahmen und Überzeugungen sind erkennbar? Welche Vorerfahrungen haben die Teilnehmer möglicherweise gemacht?
- Welche Didaktik ist angebracht: Ablauf, Inhalte oder Vorgehensweise werden gemeinsam mit der Gruppe abgestimmt, bzw. Änderungen transparent gemacht werden

(Röschmann, 2010)

Auf die Theorie von Gruppenphasen und Gruppendynamik (vgl. „Dynamik in Gruppen“ von Eberhard Stahl, 2002, sowie „Als die Gruppe laufe lernte“ von Langmaack et al., 2000) wird hier nicht zusätzlich eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der weiteren Entwicklung und wiederholten Optimierung des Trainings lag.

3 Konzeption des Trainings – Leitfaden für ein Schülertraining

Zunächst wird hier kurz die Entwicklung des vorliegenden Konfliktmanagementtrainings für Jugendliche (Mittel- und Oberstufe) dargestellt und im Anschluss die Ziele, Inhalte und Struktur des Trainings beschrieben.

3.1 Entwicklung des Trainings

Von den bereits existierenden Konfliktrainings und Gewaltpräventionsprogrammen schienen mir die meisten für jüngere Schüler, aber weniger für Oberstufenschüler und Jugendliche und vor allem für die Durchführung des Trainings im Unterricht (mit Zensurierung) geeignet. Zudem wurden in den bestehenden Trainings weniger theoretische Inhalte und Hintergründe von Konflikten vermittelt. Abgesehen davon, dass die Verbindung von Theorie und Praxis für solch ein Training grundlegend ist, war es hier einmal mehr sinnvoll, neben praktischen Einheiten Wissensgrundlagen zu behandeln, da das Training im Rahmen von Unterricht stattfand und Zensuren vergeben wurden. Zudem war es wichtig, die Schüler von einer Kultur abzuholen, die meist auf theoretischen Inhalten beruht und wenig auf praktischen Erfahrungen. Auch wollten die Schüler häufig einiges über Theorien von Konflikten wissen und besonders die Verbindung von Theorie und Praxis im Training wurde von den Schülern sehr geschätzt. Daher entwickelte ich selbst ein Trainingsprogramm.

Mit Bezug zu bestehenden Ansätzen verschiedener Mediations- und Gewaltpräventionstrainings sowie der Literatur zu Konflikten und ihren theoretischen Hintergründen, die in der angehängten Literaturliste genannt sind, erfolgte die Konzeption des Konfliktmanagementtrainings für Schüler, welches nun in Kurzform dargestellt wird.

Das Programm beinhaltet sowohl Grundlagen des Konfliktmanagements, wie sie in Unternehmen gelehrt werden, als auch Anteile der Ausbildungen zum Schulmediator.

Wesentlich waren hier u.a.

- *das Programm „Konflikte selber lösen“ von K. Faller, W. Kerntke und Wackmann,*
- *die Literatur von Friedrich Glasl, Alexander Redlich (Konfliktmoderation), Jutta Kreyenberg*
- *die Multiplikatoren Ausbildung Streitschlichtung von Silke Freitag, Peer Kaeding et al.*

3.2 Lernziele des Trainings

Ziel ist es vor allem, Jugendliche und junge Erwachsene zu schulen, Konflikte konstruktiv zu lösen, auf Formen von Gewalt zu verzichten sowie die eigene Konfliktfähigkeit zu stärken und weiterzuentwickeln.

Dieses Ziel soll durch eine Fülle von Übungen und Angeboten zu konstruktiver Konfliktaustragung erreicht werden.

Dazu gehört, die Wahrnehmung für Konflikte zu verbessern, Hintergründe und Mechanismen zur Intensivierung von Konflikten zu kennen und zu verstehen, sich eigene Strategien bewusst zu machen und durch das Kennen lernen von Gesprächsführungselementen und Grundlagen der Kommunikation zu erweitern, Feedback zu geben und zu nehmen, Methoden zum konfliktfähigen Handeln zu kennen und zur Klärung und Lösung anzuwenden, sich selbst in Konflikten zu verstehen, eigene Anteile und Interessen zu erkennen und ergründen, den eigenen Konfliktstil und die eigene Haltung im Konflikt zu reflektieren und zu lernen, konstruktiv mit Emotionen wie Wut und Ärger und anderen Gefühlen im Konflikt umzugehen

Es soll bei diesem Programm keine Patentrezepte gegeben, sondern Angebote gemacht werden, die die Schüler für sich nützen können und vorrangig darum gehen, die Schüler ihre eigenen Lösungen erarbeiten zu lassen.

Langfristiges Ziel ist es, ein Klima der Kooperation, Wertschätzung, Toleranz und des gegenseitig Zuhörens sowie eine Kultur zu schaffen, in der Konflikte und Probleme aktiv und konstruktiv angegangen sowie gemeinsam gelöst werden.

3.3 Zielgruppe

Das Training ist für Jugendliche der Ober- und Mittelstufe (ab 8. Klasse) konzipiert, lässt sich aber - mit Variationen einiger Beispielfälle und dem Eingrenzen der Hintergrundliteratur - auch für jüngere Schüler anwenden.

Dabei geht es darum, den aktiven und konstruktiven Umgang mit Konflikten aller Schüler zu stärken und weiterzuentwickeln.

3.4 Struktur des Trainings und Verwendung des Programms

Der Leitfaden versteht sich als Anleitung für ein Konfliktmanagementtraining in der Schule, das sowohl als fest strukturiertes Programm über ein halbes Jahr im Unterricht, als auch als Block in der Projektwoche oder im außerschulischen Rahmen durchgeführt werden kann.

Ebenso lässt sich das Programm flexibel gestalten, indem nur bestimmte Einheiten ausgewählt, deren Reihenfolge abgewandelt oder aber die einzelnen Einheiten verändert gestaltet werden.

Als Anregung zur flexiblen Gestaltung bietet das Konzept weitere alternative Vorschläge und Materialien für jede Einheit, darüber hinaus gibt es Tipps zum Weiterlesen. Somit können individuell Schwerpunkte gesetzt werden, die durch die Verwendung weiterer Literatur ergänzt werden können, wofür die im Anhang befindliche Literaturliste zahlreiche Anregungen gibt.

Es ist sinnvoll, die Schüler bei der Gestaltung des Trainings mit einzubeziehen, in der ersten Einheit des Trainings werden hierfür einige Hinweise bei der Vorstellung des Ablaufs des Programms gegeben.

Das strukturierte Programm umfasst insgesamt 12 Einheiten. Jede Einheit dauert 90 Minuten und ist für eine Doppelstunde konzipiert worden. Es gibt mehrere Vorschläge für Klausurfragen. Ebenso flexibler Bestandteil des Programms ist ein Feedbackbogen für Schüler bzgl. des Trainings, der als Anregung verwendet werden kann, um den eigenen Unterricht und das Training zu evaluieren, wenn dies die Leiterin möchte.

Das Training ist so aufgebaut, dass sich Übungen und Praxisteile mit kurzen Theorieeinheiten abwechseln, die den Schülern bspw. als Kurzreferate in den Stunden zuvor vergeben können. Die Praxisteile dienen dazu Theorie erlebbar zu machen und anzuwenden, sowohl der Aktivierung der Erfahrungen der Schüler, als auch dem Bewusst machen, Üben und Anwenden von Methoden zur konstruktiven Konfliktaustragung. Im Theorieteil wird das Erlebte in Wissen transferiert oder dient als theoretische Einführung ins Thema.

Je nach Alter und Verantwortlichkeit könnten Schüler auch einige Übungen und Teile von Einheiten selbst gestalten und anleiten. Allerdings hat der Lehrer letztlich die Verantwortung für alles, was passiert und muss gut abwägen, was abgeben werden kann.

3.5 Trainingsmethoden

Neben Kurzvorträgen, Einzelarbeit, Plenumsbeispielen und Diskussionen bestehen die Unterrichtsmethoden zum großen Teil aus Kleingruppenarbeit, weil kooperatives Lernen ein wichtiger Bestandteil für Konfliktlösung ist und Vertrauen in Kleingruppen leichter aufgebaut werden kann. Die Schüler können so positive Interdependenz erfahren, und es erhöht ihre Motivation, die Methoden auf Konflikte in ihrem Alltag anzuwenden.

Viele Methoden können am besten im Rollenspiel erprobt werden, das hier im Training häufiger angewendet wird. Hierfür müssen sich meist 2 Personen in die Rollen der Konfliktparteien hineinversetzen und mit etwas Fantasie ihre Sicht der Konfliktsituation ausgestalten. Sie sollen sich aber hierbei nicht verstellen, sondern ihr Verhalten soll ihrer Persönlichkeit und ihrem Verhalten im Alltag entsprechen. Meistens ist eine dritte Person Beobachter, die auf Zeit und Ablauf achtet und zurückmeldet, was ihr aufgefallen ist.

Schülern der Oberstufe wird nachgesagt, dass sie nicht gerne Rollenspiele machen, im Rahmen des hier durchgeführten Trainings haben dem Großteil der Schüler die Rollenspiele Spaß gemacht, und sie empfanden diese als hilfreich und abwechslungsreich.

Es schließt sich eine kurze Beschreibung der einzelnen Einheiten des Programms an:

3.6 Inhalte und Ziele der Einheiten:

- 1. Einheit Einführung ins Thema Konflikte** Diese Einheit enthält einen praktischen Einstieg ins Thema, bei der sich Schüler untereinander kennen lernen und ungewohnte Methoden des praktisch spielerischen Handelns implementiert werden. Die Schüler bekommen ein Bewusstsein darüber, dass Konflikte unterschiedlich erlebt werden und lernen, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten. Außerdem werden hier der grobe Ablauf und die weitere Planung des Trainings besprochen.
- 2. Einheit Wahrnehmung:** Diese Einheit schult die Wahrnehmungsfähigkeit, indem an Beispielübungen erfahren wird, dass Wahrnehmung subjektiv ist und jeder Mensch die Welt unterschiedlich wahrnimmt. Außerdem sollen die Grenzen unserer Wahrnehmungsfähigkeit aufgezeigt und die Schüler für vorschnelle Urteile und ungeprüfte Interpretationen sensibilisiert werden, indem die Vermischung von Beobachtung und Interpretation im Alltag verdeutlicht wird. Es geht um Stärkung von Toleranz und Akzeptanz verschiedener Sicht- und Verhaltensweisen und den Zusammenhang von Wahrnehmung und Konflikten.
- 3. Einheit Konfliktbilder malen:** In dieser Einheit soll es darum gehen, Konflikte bewusst wahrzunehmen und eigene Konfliktbeispiele zu finden, die mit der Lebenswirklichkeit der Schüler zu tun haben. Diese sollen als Bild visualisiert und im Plenum vorgestellt werden, um anhand dieser Beispiele verschiedene Themen und Arten von Konflikten zu unterscheiden und anschließend mit den Fällen weiter zu arbeiten.
- 4. Einheit Konfliktstile:** Die Jugendlichen sollen verschiedene Verhaltensweisen und Lösungsmöglichkeiten in den gesammelten Konfliktfällen im Rollenspiel erproben und bewerten. Ferner sollen sie die Vielfalt von Konfliktlösungen erkennen und reflektieren, welchen Konfliktstil sie bevorzugen. Die fünf Konfliktstile nach Schwarz

werden näher erläutert sowie einige ihrer Vor- und Nachteile dargestellt. Die Schüler lernen Kooperation als die konstruktivste Form der Konfliktaustragung kennen.

5. **Einheit Eskalation:** Die Schüler betrachten die schrittweise Eskalation eines Konflikts entweder anhand eines überspitzten Filmbeispiels (Rosenkrieg) oder anhand einer selbst erfundenen Geschichte. Danach lernen sie das Eskalationsmodell von Glasl kennen, um das Maß der Eskalation eines Konflikts einschätzen zu können. Außerdem arbeiten sie Wendepunkte heraus, an denen der Konflikt besser oder schlimmer geworden ist. Sie schärfen so ihre Wahrnehmung für Anzeichen von Konflikten, um diese frühzeitig wahrnehmen zu können und ein Bewusstsein dafür zu bekommen, ob und wann sie wie am besten in einen Konflikt eingreifen.
6. **Einheit Kommunikation, Eisbergmodell und Gesprächsführung:** Das Ziel dieser Einheit ist, Positionen und Hintergrundsinteressen in Konflikten mit dem Eisbergmodell zu unterscheiden und sich anhand eines Fallbeispiels in die Lage der Konfliktparteien zu versetzen (oder in die eigene und die des Gegenübers), um Bedürfnisse, Gefühle, Interessen und Werte (etc.) sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Parteien im Konflikt erkennen und benennen zu können. Darüber hinaus machen sich die Schüler Merkmale von verbalem und nonverbalem Verhalten sowie die Auswirkungen von gutem und schlechtem Zuhören bewusst. Diese Übung dient als Vorbereitung für das Aktive Zuhören, das in der nächsten Einheit behandelt wird. Zudem lernen sie offene Fragen als Mittel kennen, um gezielt Hintergründe im Konflikt zu erhellen.
7. **Einheit Aktives Zuhören:** Ziel der Einheit ist es, sich der Schwierigkeit bewusst zu werden und gleichzeitig zu üben, mit Hilfe von Sprache Dinge zu beschreiben, die wir auf anderen Sinneskanälen (bspw. visuell, emotional) wahrnehmen, sowie genaues Zuhören und Nachfragen zu trainieren. Die Schüler lernen außerdem das Aktive Zuhören als Methode und Haltung zum vertieften Verstehen kennen, indem sie in Kleingruppen in einer kontroversen Diskussion oder alternativ in einem konfliktfreien Dialog üben, ihrem Gegenüber aufmerksam zuzuhören, mit eigenen Worten pointiert zusammenzufassen, was sie vom anderen verstanden haben sowie Nachfragen zu stellen.
8. **Einheit Körpersprache und Umgang mit Gefühlen:** In dieser Einheit geht es, neben dem Begreifen von Körpersprache als wesentliches Mittel der Kommunikation, darum, Emotionen bewusster wahrzunehmen und auszudrücken sowie im Konflikt vorherrschende Gefühle von Wut, Ärger und Verletzung zu reflektieren, zu steuern und konstruktiv zu nutzen. Dabei wird der enge Zusammenhang von Kognition und Emotion aufgezeigt.
9. **Einheit Ich-Botschaften:** Diese Einheit dient dazu, den Schülern mithilfe von Ich-Botschaften eine Form des Ausdrucks zu vermitteln, mit der sie anderen vorwurfsfrei mitteilen können, was sie stört. Dazu gehört, Verhalten zu benennen, die eigenen Gefühle auszudrücken und Wünsche zu äußern, ohne den Anderen anzugreifen. Die Schüler üben dies anhand von Beispielen im Plenum und eines Arbeitsblatts, was anschließend besprochen wird. Anhand des Exkurses des Teufelskreises wird verdeutlicht, wie die Dynamik im Konflikt durch gegenseitige Schuldzuweisungen aufrechterhalten wird und mit Hilfe von Ich- Botschaften durchbrochen werden kann.

- 10. Einheit Rückmeldungen und kritisches Feedback:** Diese Einheit soll die Fähigkeit stärken, Feedback zu geben und Kritik so zu äußern, dass der Andere sie annehmen kann, sowie Kritik anderer annehmen zu können. Dabei sollen die Schüler die in der Einheit zuvor gelernten Ich-Botschaften verwenden sowie vom aktiven Zuhören Gebrauch machen. Es geht darum, positives wie auch kritisches Feedback mitzuteilen, um es in das eigene Denken und Handeln zu integrieren und in Konflikten eine Annäherung zu finden.
- Hausaufgabe Reframing:** Die Schüler sollen schriftlich einen Konflikt vertiefend explorieren und von verschiedenen Perspektiven aus beschreiben. Die Hausaufgabe soll beim Lehrer abgegeben, aber nicht weiter öffentlich gemacht werden.
- 11. Einheit Lösungen:** In dieser Einheit wird noch einmal der Sinn einer kooperativen Haltung für das Lösen von Konflikten verdeutlicht. Die Schüler lernen verschiedene Methoden für die Suche nach kreativen Lösungen im Konflikt kennen und zu nutzen, die beiden Seiten gewinne lassen. Sie machen sich eigene Strategien anhand von eigenen Verhandlungssituationen oder Konfliktgesprächen bewusst, um zu erkennen, welches Verhalten zu einer konstruktiven Lösung beigetragen hat. Außerdem wird noch einmal ein Überblick über die im Training behandelten grundlegenden Kommunikationsmethoden sowie konstruktiven Verhaltensweisen im Konflikt gegeben.
- 12. Einheit Konfliktgespräche und unfaires Verhalten:** Hier werden die wesentlichen Merkmale eines Konfliktgesprächs zusammengefasst, die die Schüler zuvor ausführlich gelesen haben. Danach sollen in Kleingruppen Konfliktfälle simuliert werden, in denen Missstimmungen und Meinungsunterschiede zwischen den Beteiligten ausgetragen und geklärt werden sollen und das im Training erlernte Wissen und Methoden, Haltungen und Gesprächsführungstechniken zur Konfliktklärung und -lösung angewandt werden.

Das wesentliche Training umfasst 12 Einheiten. Für eine verkürzte Anwendung können folgende Grundbausteine verwendet werden: Einheiten 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (/10) und 12 sind wesentlich für die Durchführung des Trainingsprogramms, wobei 9 und 10 für eine Kurzform zusammengefasst werden können. Ebenso ist es möglich einige Bausteine und Übungen für Deutsch, Politik, Religions- und Psychologieunterricht, etc. herauszunehmen.

3.7 Fragestellung der Untersuchung und Hypothesen:

Fragestellung

Hinsichtlich der Durchführung des Trainings zum Konfliktmanagement in der Schule wurden in Hinblick auf die Evaluation nun folgende Fragen aufgeworfen:

Wie schätzen die Schüler den eigenen Lerngewinn für die Konfliktbewältigung in Bezug auf die einzelnen Einheiten/ Themen/ Übungen ein?

Wie bewerten sie die jeweiligen Einheiten insgesamt, d.h. inhaltlich und von den Methoden her?

Zudem wurde erhoben, ob die Schüler dem Training gut folgen konnten und sie die Einheiten im Großen und Ganzen interessant fanden.

Zusätzlich wurden weitere Fragen in offenem Antwortformat gestellt, die sich auf den eingeschätzten Lerngewinn, das Beibehalten, bzw. Wegfallen von Inhalten und Übungen, sowie deren Realitätsgehalt, den Spaß, gewünschte Veränderungen sowie die Bewertung der Leitung bezogen.

Hypothesen

Da dieses Training das Ziel beinhaltet, Schüler zu befähigen, besser mit Konflikten umzugehen, und damit ein direktes wie auch indirektes Training bestimmter sozialer Kompetenzen verbunden ist, ist anzunehmen, dass sich die soziale Kompetenz der Schüler verbessert, vor allem solche Kompetenzen, die für den Umgang mit Konflikten wichtig sind und im Training direkt trainiert werden.

Meine Hypothese bzgl. dessen, was die Schüler durch das Training lernen, lautet daher:

H₁: Die Schüler haben nach dem Training eine höhere soziale Kompetenz für die Bewältigung von Konflikten als vor dem Training.

4 Methode

4.1 Durchführung und Rahmenbedingungen des Trainings

Die Untersucherin und Durchführende des Trainings unterrichtete die Schüler der Oberstufe am Immanuel Kant Gymnasium in Hamburg-Harburg im Wahlfach Psychologie im Rahmen eines Lehrauftrags. Die Durchführung der Diplomarbeit mit der Evaluation der Trainingseinheiten im Unterricht wurde mit Schulleitung, Oberstufenkoordinator und Schülern zuvor abgesprochen.

Der erste Durchgang des Trainings fand im Rahmen des Unterrichts von September 2008 bis Februar 2009 einmal wöchentlich für eine Doppelstunde von 90 Minuten über einen Zeitraum von 6 Monaten statt. Es nahmen 3 Kurse der Oberstufe mit insgesamt 57 Schülerinnen und Schülern teil, davon zwei Kurse der Studienstufe 1 (S1), mit einer Kursstärke von jeweils 16 und 25 Schülern und ein Kurs der Studienstufe 3 (S3) mit jeweils 16 Schülerinnen.

Insgesamt wurde das Thema in den Kursen mit 13 Doppelstunden ein Semester lang behandelt und 2 Klausuren geschrieben. Insgesamt betrug die Dauer des Trainings ohne Hausaufgaben und mit Klausuren 19,5 Stunden.

Das durchschnittliche Alter der Schüler der Studienstufe 1 betrug durchschnittlich 17 Jahre, wobei die Altersspanne zwischen 16 bis 18 Jahren lag, das Durchschnittsalter der S3 war mit 18,5 Jahren etwas höher, die Altersspanne lag hier zwischen 18 und 20 Jahren.

Ein zweiter Durchgang des Trainings fand von Anfang Februar bis Anfang Juli 2010 mit einem weiteren Kurs mit insgesamt 22 SchülerInnen der Studienstufe 2 am Immanuel Kant-Gymnasium statt. Das Durchschnittsalter betrug aufgrund der erfolgten Umstellung auf das achtjährige Gymnasium hier 16,5 Jahre bei einer Spanne von 16 bis 17 Jahren. Hier wurde das Thema ebenfalls mit 13 Doppelstunden behandelt, eine Klausur geschrieben und eine Doppelstunde den Schülern eine schriftliche Aufgabe zum Thema gegeben, da ich diese wegen Krankheit abwesend war.

Als Literatur stand in beiden Durchgängen das Buch *Klärungshilfe II* von Christoph Thomann zur Verfügung, das wegen des Trainings am Gymnasium angeschafft worden war. Es wurde durch verschiedene weitere Literaturquellen ergänzt, die den Schülern in Kopieform zur Verfügung gestellt wurden, u.a. *das Harvard Konzept* von Fisher/ Ury und das *Handbuch zum Konfliktmanagement* von Kreyenberg, die dem Training angehängt sind.

Insgesamt haben somit 79 Schüler der Oberstufe das Training durchlaufen.

Da das Training im Rahmen des Psychologieunterrichts stattfand, wurden die Leistungen der Schüler benotet. Dies stellt in einem Training, in dem es um soziale Kompetenzen geht, eine zusätzliche Herausforderung dar. Daher hier einige Hinweise dazu, was benotet wurde:

Benotet wurden hinsichtlich der Klausuren zum einen Wissen sowie dessen Anwendung im Kontext von vorgegebenen Situationen. Außerdem gingen in die Note die Mitarbeit, Qualität und Quantität der Beiträge im Unterricht sowie die Auseinandersetzung mit dem Thema und den Übungen ein. Obwohl es wichtig ist, die Gruppen frei arbeiten zu lassen und nur als Unterstützung dazu zu kommen, bekommt der Lehrer durch Beobachtung und die anschließende Auswertung im Plenum und der Hausarbeiten ein Bild über die Arbeit und Auseinandersetzung mit Thema und den Übungen in der Kleingruppe sowie jedes einzelnen.

Nicht benotet wurde dagegen das persönliche Herangehen an einen Konflikt, die Art und Weise wie jemand sich verhält etc.

Diese Art der Bewertung wurde den Schülern transparent gemacht.

4.2 Datenerhebung und Entwicklung des Trainings

In Kapitel 4 ist der Trainingsleitfaden enthalten. Dieser entspricht nicht der ursprünglichen Fassung, sondern ist das Ergebnis aus den gewonnenen Erfahrungen über 4 Seminare hinweg.

Zunächst wurde das Training mit Hilfe von „rollender Planung“^{**} während der ersten Durchführung der jeweiligen 3 Kurse entwickelt:

* (Rollende Planung ist eine Art, die Flexibilität der Planung zu gewährleisten. Die mittelfristig und langfristig aufgestellten Pläne werden periodisch entsprechend der neuen Informationen korrigiert, detailliert und um jeweils eine Periode fortgeschrieben.)

Datenerhebung 1. Durchgang

Um die Qualität des Trainings zu erfassen und zu ermitteln, wie es ankommt sowie sinnvolle Veränderungen am Konzept vornehmen und es optimieren zu können, wurde die Evaluation des ersten Durchgangs des Trainings (von August 2008 bis März 2009) im Sinne einer Qualitativen Prozessforschung betrieben, d.h. *untersucht wurden die Bedingungen des Prozesses unter denen Lernen stattgefunden hat.* (Thon/ Buthmann, 2000, vgl. Thiemann, 1973)

Zum Einsatz kamen hier ein Feedbackbogen am Ende des Trainings, den die Schüler in 20-25 Minuten ausfüllten und abgaben, mündliche Rückmeldungen während des Trainings, zwei Klausuren als Wissensabfrage, sowie die Beobachtungen der Untersucherin, die nach jeder Doppelstunde protokolliert wurden.

Auf Grundlage der so gesammelten mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen, zusammen mit den jeweiligen Beobachtungen, Erfahrungen und Reflexionen der Untersucherin und der Auswertung aller Ergebnisse wurde das Training noch einmal neu überarbeitet und weiterentwickelt und die neue Fassung mit dem vierten Kurs in einem zweiten Durchgang (von Februar 2010 bis Juli 2010) durchgeführt.

Datenerhebung 2. Durchgang

Um neben der Evaluation der Qualität des neuen Trainingskonzepts auch den Nachweis von unmittelbaren Lerneffekten zu erheben, indem Verhaltens- und Einstellungsveränderungen gemessen werden, wurde hier, zusätzlich zu den bereits oben erwähnten Erhebungsinstrumenten, ein standardisierter Test, das Inventar Sozialer Kompetenzen (ISK) von Uwe Kanning von 2009 vor Beginn und am Ende des Trainings verwendet. Der zusätzliche Einsatz dieses standardisierten Instruments ermöglichte es, durch weitere quantitative Daten die Wirkung des Trainings breiter zu erfassen.

Anschließend wurden wiederum die Ergebnisse der Untersuchung ausgewertet und das Training noch einmal optimiert und weiterentwickelt.

Diese überarbeitete endgültige Fassung, die der im letzten Kurs durchgeführten sehr ähnlich ist, befindet sich im Anhang der Arbeit.

Die meisten im Konzept angegebenen Alternativen zu den im Training enthaltenen Übungen wurden in den Kursen erprobt und für sinnvoll befunden, nur einige wenige wurden als weitere Ideen für eine mögliche Variation aufgenommen.

4.3 Stichprobenbeschreibung:

Erster Durchgang:

Die Feedbackbögen am Ende des Trainings haben aufgrund von Krankheit im zweiten Kurs 13 von 16 Schülern beantwortet, wobei ein Schüler nur den qualitativen Teil des Feedbackbogens ausfüllte und im dritten Kurs 13 von 16 Schülern. Im ersten Kurs haben nur 15 von 25 Schülern die Einheiten bewertet, da zwei Schüler wegen schwacher Leistungen die Schule bzw. Stufe verlassen mussten und zu diesem Zeitpunkt nicht mehr da waren, zwei Schüler insgesamt in allen Kursen häufiger fehlten (und später auch wiederholen mussten), einer krank war und fünf Schüler aus dem Alexander- Humboldt- Gymnasium wegen eines Projekts an ihrer Schule nicht am Unterricht teilnehmen konnten

Zweiter Durchgang:

Die Erhebung des Fragebogens des ISK stützt sich auf 17 von 22 Teilnehmern des Programms, von denen 12 weiblich, 5 männlich und im Durchschnitt 16,5 Jahre alt waren, mit einer Altersspanne von 16 bis 18. (Das bedeutet, dass hier das Verhältnis von insgesamt 7 männlichen und 15 weiblichen Teilnehmern im Kurs ungefähr abgebildet ist.)

Durch Fehlen zweier Schüler, die wegen Wiederholung der Stufe kurz vor Ende des Trainings ausschieden, sowie Fehlzeiten wegen Krankheit jeweils eines Schülers zu Beginn oder am Ende des Semesters lagen insgesamt nur 17 Werte für beide Messzeitpunkte vor. Wobei der Code einer Person aufgrund der Unsicherheit, ob es sich wirklich um einen identischen Code handelte, nicht berücksichtigt werden konnte, da er in einer Zahl (von 4 Zeichen) bzgl. Prä- und Postuntersuchung abwich.

Die Feedbackbögen am Ende des Trainings wurden von insgesamt 19 Personen beantwortet, da hier keine Zuordnung stattfand und daher alle Ergebnisse berücksichtigt werden konnten.

4.4 Beschreibung der Messinstrumente:

4.4.1 Protokolle

Ein Messinstrument, das bei der Evaluation des ersten und zweiten Durchgangs des Trainings zum Einsatz kam, waren die Protokolle der Untersucherin:

Im Anschluss an jede Doppelstunde erfolgte die Nachbereitung des Trainings, indem von der Untersucherin nachträglich dokumentiert und ausgewertet wurde, was diese in Bezug auf die Inhalte und Übungen der durchgeführten Einheit, die Gruppenatmosphäre, das Arbeitsverhalten sowie die Rückmeldungen der Schüler beobachtet hatte.

Daraus resultierten bereits erste Modifikationen der jeweiligen Einheit des Trainings für die darauf folgende Gruppe, das häufig zeitlich um eine Woche versetzt stattfand. Denn obwohl alle 3 Gruppen an einem Tag hintereinander das Training durchliefen, waren diese zumeist unterschiedlich weit im Programm fortgeschritten. Entweder durch einen späteren Beginn oder Unterrichtsausfall (bspw. dem Studientag der S1), oder auch dadurch, dass die Gruppen

unterschiedlich lange brauchten und die Leiterin einen Inhalt manchmal ausführlicher durchnahm oder auch kürzte, so dass eine Einheit für die nächsten Kurse überarbeitet und verändert und somit eine Rollende Planung praktiziert werden konnte.

4.4.2 Feedbackbögen

Ein weiteres Messinstrument der Evaluation aller Trainings waren die Feedbackbögen, die am Trainingsende an die Schülerinnen verteilt wurden, und die sie ohne Angabe des Namens anonym vor Ort ausfüllten und abgaben. Zum Ausfüllen hatten die Schüler ca. 20-25 Minuten Zeit.

Die Schüler mussten hierbei auf einer 5-stufigen Skala (von ++ = sehr gut, über + = gut, 0 oder + - = mittelmäßig, - = eher schlechter bis -- = (sehr) schlecht) die einzelnen Einheiten sowie das Training in der ersten Durchführung inhaltlich, formal und bezüglich des Lerngewinns für Konflikte bewerten.

Bei den Schülern der zweiten Durchführung wurde auf die Einteilung in inhaltliche und formale Bewertung verzichtet, weil für mehrere Schüler des ersten Durchgangs diese Unterscheidung schwierig schien, für etwas Verwirrung sorgte und der Fragebogen hier möglichst einfach gestaltet werden sollte, da hier zusätzlich zuvor noch der Fragebogen des ISK ausgefüllt wurde, was auch noch einmal 25 Minuten in Anspruch nahm. So wurde hier neben dem Lerngewinn nur die Bewertung auf der 5-stufigen Skala der Einheiten sowie der Hausaufgabe „Reframing“ mit der Kategorie „insgesamt“ abgefragt. Die Kategorie „insgesamt“ beinhaltet sowohl Inhalt als auch Form, was den Schülern auch so mitgeteilt wurde, um eine Vergleichbarkeit zum ersten Durchgang zu gewährleisten.

Zusätzlich sollten die Schüler in beiden Durchgängen einschätzen, wie gut sie den Einheiten folgen konnten und ob die Inhalte der Einheiten im Großen und Ganzen interessant für sie waren.

Dann gab es ein freies Antwortformat mit offenen Fragen, das in beiden Durchgängen äquivalent war, in dem sie Angaben zu ihrem Lerngewinn machen konnten sowie dazu, ob ihnen das Thema geholfen hat, mit Konflikten besser umzugehen oder nicht. Darüber hinaus konnten sie rückmelden, welche Übungen und Inhalte beibehalten werden sollten und ihnen Spaß gemacht haben, bzw. sie gut und hilfreich fanden, welche dagegen wegfallen könnten und was ihnen überhaupt nicht gefallen hat, bzw. sie anders machen würden und welche Wünsche sie weiterhin in Bezug auf das Thema hätten. Ebenso sollten sie angeben, ob die Übungen eher realistisch oder unrealistisch für sie waren.

Ferner konnten sie angeben, was ihnen darüber hinaus noch einfällt, und zum Schluss die Leitung insgesamt bewerten, was diese beibehalten oder verändern sollte.

Im Kurs 1 der S3 habe ich im Feedbackbogen diesen letzten Punkt nicht erhoben, da dies die erste Erhebung des Feedbackbogens war, und ich zunächst diesen Punkt nicht mit Erheben wollte, um den Antwortteil auf einer halben Seite eher kurz zu halten. Bei den weiteren Erhebungen habe ich mich dann dazu entschlossen - trotz Einschränkung in der Vergleichbarkeit - diesen Punkt mit aufzunehmen, da ich ihn für sinnvoll erachtete, und mehr Platz für die Antworten zu lassen, so dass der ursprünglich für 2 Seiten konzipierte Bogen dann doch eine weitere Seite in Anspruch nahm. Dieser Feedbackbogen befindet sich im Anhang.

4.4.3 Standardisierter Persönlichkeitsfragebogen ISK

Der in der zweiten Durchführung für die Evaluation der unmittelbaren Lerneffekte des Trainings zusätzlich verwendete standardisierte Persönlichkeitstest ISK (Inventar Sozialer Kompetenzen) ist ein neu entwickelter Fragebogen aus dem Jahr 2009 von Uwe Peter Kanning, der soziale Kompetenzen erhebt. Für die Erhebung wurden 12 der insgesamt 17

Skalen des ISK verwendet, die für die Evaluation des Trainings als relevant gelten konnten, da sie für die Konfliktbewältigung elementar sind, oder bei denen durch das Training eine eventuelle Verbesserung oder Veränderung erzielt werden könnte. Die Reihenfolge der Items der Skalen und damit der Items im Gesamtfragebogen wurde beibehalten.

Die Items der Skalen sind jeweils vierfach gestuft: Von 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, bis 4= trifft sehr zu.

Alle Items einer Skala wurden verwendet, mit Ausnahme der Skalen Direkte und Indirekte Selbstaufmerksamkeit, bei denen jeweils lediglich 2 von 6 Items ausgewählt wurden, und zwar diejenigen mit der höchsten Eigentrennschärfe. Grund für diese Kürzung war die Absicht, den Test nicht zu lang zu gestalten, da dieser für Schüler zunächst ungewohnt ist, um so einer möglichen Verfälschung durch eventuell mangelnde Bereitschaft einiger Schüler, einen zu langen Test auszufüllen, vorzubeugen.

Der gekürzte Fragebogen, der sich im Anhang dieser Arbeit befindet, wurde den Schülern vor Beginn und am Ende des Trainings vor Ausfüllen der Feedbackbögen vorgelegt und in der dafür vorgesehenen, aber in Relation gekürzten, Bearbeitungszeit von 20 bis 25 Minuten bearbeitet.

Eine kurze schriftliche Anweisung, die vom gesamten ISK übernommen worden war, instruierte die Schüler, wie der Test zu bearbeiten war. Zudem sollten die Schüler ihr Alter angeben sowie, ob sie weiblich oder männlich waren.

Die Anonymität der Schüler wurde gewährleistet, indem sie statt ihres Namens einen verschlüsselten Code mit 4 Zeichen aus Buchstaben und Zahlen auf dem Testblatt eintragen sollten. Mit diesem Code, den die Schüler nach einer vorgegebenen Anleitung erstellten und rekonstruieren konnten und der für Dritte - wie auch die Untersucherin - nicht zu entschlüsseln war, konnten die Werte aus Prä- und Postuntersuchung einander zugeordnet werden. Der Grund für die Angabe des Codes wurde den Schülern auch so von der Untersucherin kommuniziert.

Der Test sollte ausgefüllt werden mit dem Hinweis der Durchführenden, die gleichzeitig Untersucherin war, dass mit dieser Erhebung nur erfasst werden sollte, ob sich durch die Behandlung des Themas im Unterricht etwas verändert hat oder nicht - mit der Bitte, möglichst ehrlich zu sein, und dem Hinweis darauf, dass diese Daten anonym erhoben werden. Dieses wurde den Schülern auch so transparent gemacht und kommuniziert.

Im Folgenden werden die zwölf für die Evaluation des Trainings ausgewählten Skalen sowie die Bedeutung der Grade der Ausprägung gemäß der Definition im Testmanual kurz beschrieben:

Prosozialität ist das Ausmaß, in dem sich eine Person aktiv für andere Menschen engagiert, ihnen hilft sowie sich ihnen gegenüber fair und solidarisch verhält.

Personen mit niedriger Ausprägung besitzen eine neutrale oder ablehnende Grundhaltung gegenüber anderen Menschen und sind auf den eigenen Vorteil bedacht.

Hohe Ausprägung des Merkmals zeigt eine positive Grundhaltung gegenüber anderen Menschen, ein offenes Ohr für andere zu haben, ihnen zu helfen und Gerechtigkeit gegenüber anderen zu üben.

Wertpluralismus ist das Ausmaß, in dem eine Person Toleranz und Offenheit gegenüber den Einstellungen und Meinungen anderer Menschen zeigt.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich primär mit Menschen, die so sind wie man selbst, zu umgeben und ungern die eigene Meinung zu korrigieren.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, gerne mit unterschiedlichen Menschen zu tun zu haben, sich für die Vielfalt der Menschen zu interessieren und bereit zu sein, seinen Standpunkt aufzugeben.

Perspektivenübernahme ist die Fähigkeit, sich in die Person eines anderen Menschen hineinzudenken und aus der Perspektive dieses Menschen die Umwelt zu betrachten.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, auf sich selbst bezogen zu sein, die Welt nur mit den eigenen Augen zu sehen und zu bewerten und mit Unverständnis auf andere Meinungen, Werthaltungen und Handlungsweisen zu reagieren.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich um ein Verständnis anderer Menschen zu bemühen, die Welt mit den Augen anderer Menschen betrachten, bewerten und die Gefühle anderer verstehen zu können.

Kompromissbereitschaft ist das Maß, in welchem eine Person in Konfliktsituationen einen Interessenausgleich anstrebt.

Niedrige Ausprägung bedeutet, sich in Konfliktsituationen ausschließlich für die eigenen Interessen einzusetzen, ohne Rücksicht auf die Interessen der anderen Konfliktpartei zu nehmen.

Hohe Ausprägung bedeutet, sich in Konfliktsituationen zwar für die eigenen Interessen einzusetzen, dabei aber auch Raum für die Realisierung der Interessen der anderen Konfliktpartei zu lassen.

Personenwahrnehmung ist das Ausmaß, in welchem eine Person versucht, durch die Beobachtung anderer Menschen diese besser einschätzen zu können.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich nicht für andere Menschen zu interessieren und nicht sensibel zu sein für das Verhalten und Erleben anderer.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, andere Menschen genau zu beobachten und sich für ihr Verhalten und Erleben zu interessieren.

Selbstkontrolle ist die Fähigkeit eines Menschen sein eigenes Verhalten auch in belastenden Situationen rational steuern zu können.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich von Emotionen leiten zu lassen und aufbrausend zu sein.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, überlegt handeln und Emotionen kontrollieren zu können.

Durchsetzungsfähigkeit beschreibt das Ausmaß, in welchem eine Person sich im sozialen Kontext erfolgreich für ihre Interessen einsetzt.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, eigene Interessen zu vernachlässigen und im Wettstreit mit anderen häufig zu unterliegen.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, eigene Interessen ggf. auch gegenüber Widerständen erfolgreich zu verwirklichen, andere zu überzeugen und beeinflussen zu können und Führungspositionen einzunehmen.

Handlungsflexibilität ist die Fähigkeit eines Menschen, sein Handeln ggf. auch situationsspezifisch gestalten zu können.

Niedrige Ausprägung in diesem Merkmal bedeutet, sich durch unvorhergesehene Ereignisse aus dem Konzept bringen zu lassen und Ratlosigkeit zu erleben.

Hohe Ausprägung in diesem Merkmal bedeutet, flexibel auf sich verändernde Situationen reagieren und schnell neue Handlungsalternativen generieren zu können.

Zuhören beschreibt das Ausmaß, in welchem eine Person anderen Menschen in Gesprächssituationen aufmerksam zuhört.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich nicht für die Argumente anderer zu interessieren und in Gesprächen mental abwesend zu sein.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich für seine Gesprächspartner und deren Argumente zu interessieren und in Gesprächen bei der Sache zu sein.

Konfliktbereitschaft beschreibt das Ausmaß, in welchem man sich Konflikten stellt und aktiv Lösungen anstrebt.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, Konflikten aus dem Weg zu gehen und abzuwarten, bis sich die Dinge von allein lösen.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, Konflikte aktiv anzugehen und Freude an kontroversen Diskussionen zu haben.

Indirekte Selbstaufmerksamkeit ist das Ausmaß, in welchem eine Person bewusst wahrnimmt und reflektiert, wie sie auf andere Menschen wirkt.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich nicht für andere Menschen zu interessieren und nicht sensibel zu sein für das Verhalten und Erleben anderer.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, andere Menschen genau zu beobachten und sich für ihr Verhalten und Erleben zu interessieren.

Direkte Selbstaufmerksamkeit beschreibt das Ausmaß, in welchem eine Person sich selbst bewusst wahrnimmt und reflektiert.

Niedrige Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich nicht zu reflektieren.

Hohe Ausprägung des Merkmals bedeutet, sich Gedanken über die eigene Person, Gefühle, Motive und das eigene Verhalten zu machen.

Der Mittelwert der Standardwertnorm liegt bei 100 Punkten und damit der statistische Durchschnittsbereich bei 90-110 Punkten. Werte unter 90 Punkten weisen auf eine unterdurchschnittliche Merkmalsausprägung hin, Werte über 110 auf eine überdurchschnittliche Merkmalsausprägung. Werte unter 80 Punkten weisen auf weit unterdurchschnittliche Werte hin, Werte über 120 Punkten auf weit überdurchschnittliche.

Da die Testautoren die kritische Differenz pro Skala für Veränderungen angeben, ist es möglich, festzustellen, wie viele Personen sich signifikant mit einer 90 bzw. 95 prozentigen Wahrscheinlichkeit in den einzelnen Skalen verändert haben.

4.4.3.1 Gütekriterien der einzelnen Skalen

Im Testmanual des ISK werden folgende Informationen über die Gütekriterien gegeben:

(Eine ausführliche Erläuterung zu den einzelnen Gütekriterien befindet sich im Anhang der Arbeit.)

Objektivität

Die *Durchführungs-, Auswertungs-, und Interpretationsobjektivität* ist aufgrund der vollständigen Standardisierung des Verfahrens als hoch einzustufen.

Reliabilität

Die Ergebnisse aus Studien zwischen 2003 und 2008 zeigen - aufgrund der Kürze der Skalenzufrieden stellende Werte in Bezug auf die interne Konsistenz sowie die Split-Half

Reliabilität. Die Stabilität (Retestreliaibilität) der Skalen, die anhand einer studentischen Stichprobe überprüft wurde und deren Abstand zwischen den Messungen 13-17 Wochen betrug, wird ebenso als zufrieden stellend bewertet, mit dem Hinweis, dass die ermittelten Werte eine Schätzung der untersten Stabilitätsgrenze darstellen.

Vertrauensintervall und die kritische Differenz

Zudem werden im Manual das Vertrauensintervall und die kritische Differenz angegeben, ab der mit 90% bzw. 95% Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass sich zwei Werte signifikant voneinander unterscheiden. Die kritische Differenz hängt von der Reliabilität der Messung der entsprechenden Skala ab und ist deshalb in den einzelnen Skalen etwas unterschiedlich. Die genauen kritischen Differenzen für die einzelnen Skalen sowie weitere Erläuterungen hierzu, sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen.

Die *Ökonomie* des ISK ist wie bei allen vergleichbaren Instrumenten als hoch einzuschätzen.

Validität

Da die Items sich eng an die Definition der Skala anlehnen, wird davon ausgegangen, dass die Skalen *inhaltsvalide* sind. Es ergeben sich *sinnvolle Zusammenhänge* zwischen den Skalen, die bei hohen Zusammenhängen schwierig für die Interpretation der einzelnen Skalenwerte sowie in Bezug auf die Profilverinterpretation eines Probanden sein können.

Insgesamt wurden durch die umfangreichen Studien sowohl die *Konstruktvalidität* als auch die *kriterienbezogene Validität* als gegeben angesehen. Welche sozialen Kompetenzen dabei bedeutsam sind, hängt vom jeweiligen Kontext ab. Daher kann einmal das Optimum bei einer möglichst hohen Ausprägung einer Kompetenz liegen, ein anderes Mal bei einer eher moderaten Ausprägung des Merkmals.

Eine höhere soziale Kompetenz bedeutet aber in der Regel tendenziell eine Zunahme von Werten in den Skalen. Allerdings kann eine Abnahme bei hohen Extremwerten in einzelnen Skalen, wie bspw. Durchsetzungsfähigkeit, auch eine verbesserte soziale Kompetenz in Konflikten bedeuten, da es darum geht, neben eigenen auch die Interessen des Andern zu berücksichtigen. Was dies im Einzelnen bedeutet, wird in jeder Skala bei Darstellung und Diskussion der Ergebnisse näher erläutert.

Soziale Erwünschtheit

Die Autoren im Testmanual kommen zu dem Schluss, dass sich der ISK als eher gering anfällig für die Tendenz zum sozial erwünschten Antwortverhalten erweist. Bewerbungssituationen werden hierbei ausgenommen.

4.5 Datenauswertung

Die Feedbackbögen der beiden Durchführungen wurden sowohl qualitativ durch eine Inhaltsanalyse als auch quantitativ bzgl. der insgesamt (formalen und inhaltlichen) Bewertung und dem eingeschätzten Lerngewinn der Einheiten mit Hilfe von SPSS, Version 15.0, ausgewertet. Dabei wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten in den Ratingstufen pro Einheit sowie über alle Einheiten hinweg erhoben.

Die protokollierten Beobachtungen der Untersucherin wurden nach jeder Doppelstunde qualitativ ausgewertet und als zusätzliche Ergänzung zum qualitativ ausgewerteten Teil der Feedbackbögen herangezogen.

Um den Einfluss des Trainings auf den Kompetenzzuwachs der Schüler und damit die Hypothese zu prüfen, werden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die

ausgewählten Skalen des ISK für alle Testergebnisse der Prä- und Postmessung des zweiten Durchgangs anhand des Testmanuals sowie mit Hilfe von SPSS, Version 15.0. erhoben.

Zusätzlich werden die Effektstärken der Skalen errechnet, um einzuschätzen, ob eine Veränderung nach der zweiten Messung eingetreten ist, die sich in einem messbaren Effekt* ausdrückt. Die Effektstärken werden berechnet, indem die Differenz zwischen dem Mittelwert der zweiten Messung und dem der ersten Messung durch die Standardabweichung der ersten Messung geteilt wird.

Zudem werden die Mittelwertsunterschiede mit Hilfe des t-Tests für abhängige Stichproben und zusätzlich mit dem Wilcoxon-Test auf Signifikanz überprüft, da der Wilcoxon-Test gegenüber Ausreißern unempfindlich ist und es sich um eine eher kleine Stichprobengröße handelt.

* Bei einem Effekt $>.20$ wird von einem kleinen, $>.50$ von einem mittleren und $>.70$ von einem großen Effekt ausgegangen.

4.6 Untersuchungsdesign:

Es handelt sich hier um eine Feldstudie mit einem quasi-experimentellem (natürliche Gruppen) Prä-Post Design: Statt an einer randomisierten Experimentalgruppe wurden Daten anhand einer natürlichen Gruppe im Feld erhoben. Auch stand keine Kontrollgruppe zur Verfügung und dadurch konnten Störvariablen nicht kontrolliert werden.

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothese

Zunächst werden die Ergebnisse der Erhebung des zweiten Durchgangs des Trainings zur Überprüfung der Hypothese, ob die Soziale Kompetenz zugenommen hat, dargestellt.

Tabelle Ergebnisse ISK- Skalen

		M	N	SD	t-Test		Wilcoxon		Effekt
					t (16)	p	z	p	
Personenwahrnehmung	M1	97.88	17	9.90	-2.534	.022	-2.191	.028	0.37
	M2	101.59	17	9.88					
Wertpluralismus	M1	98.29	17	7.83	-1.988	.064	1.861	.063	0.36
	M2	101.12	17	7.02					
Prosozialität	M1	100.65	17	8.70	-2.572	.020	-2.229	.026	0.36
	M2	103.76	17	6.47					
Perspektivübernahme	M1	100.82	17	8.82	-1.109	.284	-.940	.347	0.24
	M2	102.94	17	9.33					
Kompromissbereitschaft	M1	96.88	17	11.05	-1.034	.317	-1.220	.222	0.21
	M2	99.18	17	10.25					
Indirekte Selbstaufmerksamkeit	M1	100.76	17	8.43	-.403	.692	-.423	.673	0.11
	M2	101.71	17	8.76					
Selbstkontrolle	M1	99.88	17	11.22	-.346	.734	-.287	.774	0.04
	M2	100.35	17	11.94					
Durchsetzungsfähigkeit	M1	104.76	17	13.54	-.237	.816	-.359	.719	0.03
	M2	105.12	17	9.65					
Handlungsflexibilität	M1	104.59	17	10.04	.315	.757	-.052	.958	-0.06
	M2	104.00	17	12.13					
Zuhören	M1	100.76	17	9.67	.436	.668	-.032	.975	-0.07
	M2	100.06	17	10.28					
Direkte Selbstaufmerksamkeit	M1	108.65	17	9.79	.860	.403	-1.222	.222	-0.14
	M2	107.29	17	7.44					
Konfliktbereitschaft	M1	102.94	17	7.37	.946	.358	-.999	.318	-0.24
	M2	101.18	17	8.34					

Beschreibung Ergebnisse

Nach dem t-Test für abhängige Stichproben sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der zwei Messzeitpunkte M1 und M2 bei der Skala Prosozialität und Personenwahrnehmung signifikant. Bei der Skala Wertpluralismus wird die Signifikanz knapp verfehlt. Der Wilcoxontest führt zu denselben Ergebnissen wie der t-Test für abhängige Stichproben.

Ergebnisse in den Skalen:

Auf die Ergebnisse in den ausgewählten Skalen werde ich näher eingehen, wobei sich die Tabelle mit den individuellen Werten der Schüler in den einzelnen Skalen im Anhang (S. 84) befindet.

Skala Personenwahrnehmung:

Die Mittelwerte in der Skala Personenwahrnehmung haben sich nach dem Training verbessert, die Mittelwertsunterschiede sind sowohl beim t- Test als auch beim Wilcoxon Test signifikant. Die Effektstärke zeigt mit 0.37 einen kleinen Effekt. Die Standardabweichung von erstem und zweitem Messzeitpunkt ist gleich geblieben.

Nach der Intervention haben 4 Schüler sich signifikant verbessert, davon steigern sich zwei Schüler mit unterdurchschnittlicher Ausprägung im Merkmal (mit unter 90 Punkten) nach der Intervention in den guten Durchschnittsbereich, zwei weitere vom guten Normalbereich in den weit überdurchschnittlichen Bereich.

Skala Prosozialität

Die Mittelwerte in der Skala Prosozialität haben sich nach dem Training verbessert, die Mittelwertsunterschiede sind sowohl beim t- Test als auch beim Wilcoxon Test signifikant.

Die Effektstärke zeigt mit 0.36 einen kleinen Effekt. Die Standardabweichung des ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt hat sich verringert.

Nach der Intervention haben 4 Schüler sich signifikant in den guten Durchschnittsbereich verbessert, davon drei Schüler mit unterdurchschnittlicher Ausprägung im Merkmal, bzw. nur knapp darüber liegend.

Skala Wertepluralismus:

Die Mittelwerte in der Skala Wertepluralismus haben sich nach dem Training verbessert, die Mittelwertsunterschiede verfehlen beim t- Test wie auch beim Wilcoxon Test die Signifikanz nur knapp. Die Standardabweichung vom ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt hat sich leicht verringert. Die Effektstärke zeigt mit 0.36 einen kleinen Effekt.

Hier weisen 3 Schüler Werte unter 90, bzw. einer den Wert von 90 Punkten auf, von denen sich nach dem Training zwei signifikant verändern und im mittleren bis guten Durchschnittsbereich befinden. Alle anderen Veränderungen sind nicht signifikant.

Skala Kompromissbereitschaft

Die Mittelwerte bei der Skala haben sich nach dem Training leicht verbessert, die Mittelwertsunterschiede sind aber nicht signifikant. Die Standardabweichung hat auch hier im Vergleich von erster und zweiter Messung leicht abgenommen. Die Effektstärke zeigt mit 0.21 einen kleinen Effekt.

Insgesamt weisen 6 Personen signifikante Verbesserungen im Merkmal auf, davon 3 mit unter- bzw. stark unterdurchschnittlichen Werten, die nach der Intervention im Durchschnittsbereich liegen, drei weitere steigern sich vom durchschnittlichen in einen höheren durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Bereich und weisen somit eine bessere Kompromissbereitschaft in Konfliktsituationen auf.

Skala Perspektivübernahme

Die Mittelwerte bei der Skala Perspektivübernahme haben sich nach dem Training gegenüber dem Zeitpunkt davor verbessert. Die Mittelwertsunterschiede sind nicht signifikant. Die

Standardabweichung von dem ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt hat sich mit einer minimalen Erhöhung praktisch nicht verändert. Die Effektstärke zeigt mit 0.24 einen kleinen Effekt.

Fünf Werte haben sich signifikant verändert, davon haben sich vier verbessert, einer ist innerhalb des Durchschnittsbereichs gesunken. Von den vier Werten, die sich nach der Intervention erhöht haben, ist ein unterdurchschnittlicher in den Durchschnittsbereich, zwei vom niedrigeren durchschnittlichen Bereich (unter 100) in einen durchschnittlichen höheren (über 100) und einer vom durchschnittlichen in den überdurchschnittlichen Bereich gestiegen.

Skala Selbstkontrolle

Die Mittelwerte bei der Skala Selbstkontrolle sind vor und nach dem Training nahezu unverändert und damit die Mittelwertsunterschiede nicht signifikant.

Die Standardabweichung von erstem und zweitem Messzeitpunkt ist ebenso nahezu unverändert. Die Effektstärke zeigt mit 0.04 keinen Effekt.

Allerdings gibt es 4 Personen, die sich in diesem Merkmal signifikant verändert haben, drei Personen zeigen nach dem Training eine signifikant stärkere Selbstkontrolle, davon steigern sich zwei vom niedrigeren in den höheren Normalbereich (Durchschnitt) und eine Person in den überdurchschnittlichen. Bei einer Schülerin dagegen sinkt die Selbstkontrolle vom höheren in den mittleren Durchschnittsbereich.

Skala Durchsetzungsfähigkeit:

Die Mittelwerte bei der Skala Durchsetzungsfähigkeit sind vor und nach dem Training nahezu unverändert und damit die Mittelwertsunterschiede nicht signifikant.

Hier zeigt die Standardabweichung von dem ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt eine sehr starke Abnahme und Regression zur Mitte. Die Effektstärke zeigt mit 0.02 keinen Effekt. Insgesamt liegen die Mittelwerte der Schülerstichprobe sowohl vor als auch nach dem Training in dieser Skala im höheren Normalbereich und weisen mit 105 Punkten (mit der Skala Indirekte Selbstaufmerksamkeit, die hier aber einen Sonderfall darstellt) die höchsten Werte der Stichprobe im Vergleich zu den anderen Skalen auf. Nur in der Skala Handlungsflexibilität liegen sie beinahe ebenso so hoch.

Es gibt 3 signifikante Zunahmen bei 3 Personen nach dem Training, von denen eine aus dem unterdurchschnittlichen Bereich in den Normalbereich, die zwei weiteren vom niedrigeren (unter 100) in den höheren (über 100) Normalbereich gelangen. Eine Person mit 74 Punktwerten im weit unterdurchschnittlichen Bereich steigert sich um 6 Punkte und kommt damit zumindest in den nur noch unterdurchschnittlichen Bereich, aber es liegt keine signifikante Veränderung vor.

Auffällig ist bei dieser Skala, dass besonders viele überdurchschnittliche und stark überdurchschnittliche Werte (zwei Personen erreichen den maximal zu erreichenden Wert der Skala) auftreten, die alle (bis auf einen, der nur um 4 Punkte abnimmt) um 6 Standardpunktwerte abnehmen und sich nach dem Training nur noch im Normalbereich und überdurchschnittlichen Bereich befinden. Auch, wenn die Veränderung mit 6 Punktwerte nicht im signifikanten Bereich liegt, verfehlt sie diesen um nur einen Rohwertpunkt

Unterschied. Da die Veränderung in diesem Bereich nur einseitig auftritt, stellt sich die Frage, inwieweit sie eine Tendenz zur Veränderung darstellt, dazu eine kurze Überlegung:

Eine zu hohe Durchsetzungsfähigkeit, gemeint ist hier andere zu beeinflussen, um so die eigenen Interessen auch gegen Widerstände durchzusetzen, wie sie für diese Skala definiert wird, verträgt sich mit der Fähigkeit zu kooperieren nicht gut, da es bei der Konfliktlösung und im Training darum geht, Interessen beider Parteien gleichermaßen zu berücksichtigen und zu integrieren.

Daher wäre die Abnahme eines stark überdurchschnittlichen Wertes in diesem Bereich als positiver Effekt des Trainings zu werten, da eine zu stark ausgeprägte Durchsetzungsfähigkeit eher hinderlich auf Kooperation und konstruktive Lösungen im Konflikt wirkt.

Folglich könnte man diese Abnahme hier in die gegenteilige Richtung interpretieren, d.h. eine Abnahme ab einem überdurchschnittlichen Wert, den man bei 114 Punktwerten ansetzen kann, sollte hier als positiver Effekt gesehen werden, da eine zu starke Durchsetzungsfähigkeit für kooperative Konfliktlösungen unvorteilhaft ist.

Damit würden sich der Mittelwert der zweiten Messung sowie die Effektstärke neu berechnen, indem man die Abnahmen als Zuwachs umpolt. Der Mittelwertsunterschied würde dann zwar einen Zuwachs von 2 Punkten betragen, aufgrund der hohen Standardabweichung (von 13.59) würde sich mit einer daraus errechneten Effektstärke von 0.15 aber noch kein Effekt ergeben.

Skala Handlungsflexibilität

Die Mittelwerte bei der Skala Handlungsflexibilität sind vor und nach dem Training nahezu unverändert und damit die Mittelwertsunterschiede nicht signifikant.

Die Standardabweichung hat sich vom ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt erhöht. Die Effektstärke zeigt mit -0.06 keinen Effekt.

Dennoch gibt es 3 signifikante Veränderungen innerhalb der Schülergruppe: Zwei Personen steigern ihre Handlungsflexibilität signifikant, es gibt aber auch eine signifikante Abnahme in den unterdurchschnittlichen Bereich. Sonst gibt es keine Veränderungen oder Tendenzen.

Skala Zuhören

Die Mittelwerte bei der Skala Zuhören sind vor und nach dem Training nahezu unverändert und damit die Mittelwertsunterschiede nicht signifikant.

Die Standardabweichung hat sich vom ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt mit einer minimalen Erhöhung kaum verändert. Die Effektstärke zeigt mit -0.07 keinen Effekt

Es gibt eine signifikante Abnahme und eine signifikante Zunahme bzgl. der Merkmalsausprägung. Beide bleiben im durchschnittlichen Bereich. Es gibt einen „Ausreißer“, der mit 18 Punkten Unterschied eine sehr signifikante Abnahme verzeichnet. Es ist die größte Abweichung, die weit über jede bisherige Veränderung hinausgeht.

Skala Konfliktbereitschaft

Der Mittelwert bei der Skala Konfliktbereitschaft hat nach gegenüber vor dem Training abgenommen. Die Mittelwertsunterschiede sind in beiden Tests nicht signifikant.

Die Standardabweichung hat sich vom ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt leicht erhöht. Die Effektstärke zeigt mit -0.24 einen kleinen negativen Effekt.

Zwei Werte innerhalb der Gruppe nehmen dabei signifikant ab, einer innerhalb des Normalbereichs, der andere sinkt vom überdurchschnittlichen in den Normalbereich. Dem gegenüber stehen zwei Werte, die signifikant vom durchschnittlichen in den überdurchschnittlichen Bereich steigen.

Sonderfälle:

Die folgenden beiden Skalen stellen Sonderfälle dar, bei denen genau genommen nur Aussagen über Veränderungen der Mittelwerte zwischen erster und zweiter Messung vorgenommen werden können, da in beiden Skalen nur jeweils zwei der insgesamt je sechs Items verwendet wurden. Auch wenn die Werte normiert wurden, indem das Ergebnis der Rohwerte mal drei genommen wurde, ist diese Normierung nur sehr eingeschränkt interpretierbar, weil die Testwerte somit verzerrt wurden. Daher können hier Aussagen über individuelle Veränderungen nur in der Tendenz und unter Vorbehalt getroffen werden.

Skala Indirekte Selbstaufmerksamkeit:

Der Mittelwert bei der Skala Indirekte Selbstaufmerksamkeit hat nach dem Training leicht zugenommen. Die Mittelwertsunterschiede sind nicht signifikant. Die Standardabweichung hat sich vom ersten gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt nicht verändert. Die Effektstärke zeigt mit 0.11 keinen Effekt

Zwei individuelle Werte verändern sich signifikant, es gibt eine Abnahme und eine Zunahme, wobei die Differenzen zwischen den beiden Rohwerten vom ersten und zweiten Messzeitpunkt zwei Rohwertpunkte betragen, die dann aufgrund der stark verkürzten Skala als sehr signifikant aufgewertet wurde.

Skala Direkte Selbstaufmerksamkeit:

Der Mittelwert bei der Skala Direkte Selbstaufmerksamkeit hat nach dem Training gegenüber vor dem Training leicht abgenommen. Die Mittelwerte sind mit 108.65 in der Prämessung sehr hoch und evtl. überschätzt. Die Mittelwertsunterschiede sind in beiden Tests nicht signifikant. Die Standardabweichung vom zweiten Messzeitpunkt ist gegenüber dem ersten gesunken. Die Effektstärke zeigt mit -0.14 keinen Effekt.

In dieser Skala gibt es sechs signifikante Veränderungen individueller Werte, von denen fünf sehr signifikant sind und damit die Veränderung 2 Rohwertpunkte betragen, was in Hinblick darauf, dass hier nur zwei (von den insgesamt sechs) Items verwendet wurden, relativ „viel“ ist, denn bei 3 Rohwertpunkten Unterschied bei sechs Items der Skala werden die Veränderungen von individuellen Werten signifikant.

Die meisten Skalen liegen in der Prämessung im Mittel um die 100 oder leicht darunter und nach der Intervention meist leicht darüber, nur die Mittelwerte von Handlungsflexibilität, Durchsetzungsfähigkeit und Konfliktbereitschaft liegen neben der Direkten Selbstaufmerksamkeit in der Prämessung höher.

5.2 Ergebnisse Feedbackbögen

Hier werden die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen nach dem eingeschätzten Lerngewinn (hinsichtlich Konflikten und ihrer Bewältigung) und der insgesamt, d.h. formalen und inhaltlichen Bewertung der Einheiten und Übungen des Trainings für jeden der vier Kurse gesondert dargestellt, die in den Feedbackbögen erhoben worden sind.

Zunächst erfolgt eine Darstellung der quantitativen Auswertung und danach der qualitativen Inhaltsanalyse mit den Ergebnissen des offenen Antwortformats, die im Anschluss durch weitere Beobachtungen der Untersucherin ergänzt werden.

Die Reihenfolge der Einheiten entspricht der zeitlichen Abfolge, in der sie im Training durchgeführt worden sind. Begonnen wird mit den Ergebnissen der zweiten Durchführung.

5.2.1 Durchführung 2: Kurs 1 S2/ 2. Halbjahr 2010

		++	+	0/+-	-	--	M	SD
		5	4	3	2	1		
1. Einstieg	Insgesamt	6	11	2			4.35	.63
	Lerngewinn	8	7	4			4.35	.72
2. Wahrnehmung	Insgesamt	4	8	2	3		3.77	1.03
	Lerngewinn	2	10	1	3	1	3.69	.95
3. Konfliktbild malen & vorstellen	Insgesamt	6	7	5	1		3.95	.91
	Lerngewinn	1	12	4	2		3.63	.76
4. Lösungen spielen und Konfliktstile	Insgesamt	13	4	2			4.54	.65
	Lerngewinn	14	3	2			4.57	.65
5. Eskalationsmodell (Film Rosenkrieg)	Insgesamt	10+	7	1			4.50	.62
	Lerngewinn	8+	9	1			4.44	.61
6. Eisbergmodell und Zuhören	Inhaltlich	3	10	5	1		3.79	.79
	Lerngewinn	4	7	7	1		3.74	.87
7. Aktives Zuhören Kontroll. Dialog	Insgesamt	4++	9	4	1		3.89	.83
	Lerngewinn	6+	8	3	1		4.06	.87
8. Körpersprache und Emotionen im Konflikt	Insgesamt	9++	10				4.49	.56
	Lerngewinn	9+	10				4.49	.56
9. Ich- Botschaften Teufelskreis	Insgesamt	7+	9	2			4.28	.67
	Lerngewinn	7	7	4			4.17	.79
10. Feedback geben und nehmen	Insgesamt	6+	6	6			4.00	.84
	Lerngewinn	8+	5	4	1		4.11	.96
11. Kommunikationsquadrat & Lösungen	Insgesamt	5+	12	1			4.22	.55
	Lerngewinn	5+	9	4			4.06	.73
12. H.A.: Reframing	Insgesamt	5+	9	1	2		4.00	.94
	Lerngewinn	6++	9	1	1		4.18	.81
Mittelwert: Insgesamt: Inhaltlich +methodisch							4.15	0.75
Mittelwert: Lerngewinn							4.12	0.77
Konnte Einheiten gut folgen	Ja: 19							
Interessant	Ja: 18, geht so: 1							

5.2.1.1 Quantitative Auswertung

Im Mittel werden die Einheiten insgesamt (inhaltlich und methodisch) und der Lerngewinn des gesamten Trainings als überdurchschnittlich gut (4.15/ 4.12) bewertet.

Die einzelnen Einheiten „Lösungen spielen und Konfliktstile“ (4.54/ 4.57), Eskalationsmodell (4.5/4.44), Körpersprache und Emotionen im Konflikt (4.48/ 4.48), der Einstieg (4.35/ 4.35), Ich-Botschaften und Teufelskreis (4.2/ 4.17), Kommunikationsquadrat und Lösungen (4.2/4.05) werden dabei als überdurchschnittlich gut bewertet, sowohl insgesamt als auch in Bezug auf den Lerngewinn. Ebenso werden Feedback geben und die Hausaufgabe Reframing mit 4.0 gut und der Lerngewinn überdurchschnittlich gut (4.11 und 4.17) eingeschätzt, auch wird in der Einheit Aktives Zuhören der Lerngewinn überdurchschnittlich gut eingeschätzt. Alle übrigen Einheiten liegen sowohl insgesamt als auch vom Lerngewinn her zwischen 3.63 und 3.94 im Bereich gut.

Die Standardabweichung mit 1 ist in der Einheit Wahrnehmung in der Bewertung der Kategorie insgesamt am höchsten. Sonst liegt sie kontinuierlich unter 1.

Alle Schüler geben an, dass sie den Einheiten gut folgen konnten, 18 von 19 Schülern melden zurück, dass sie die Inhalte interessant fanden und einige bemerken zusätzlich, dass die Einheiten sehr gut strukturiert waren.

Der Abstand zwischen der am schlechtesten und am besten bewerteten Einheit beträgt bei der Kategorie insgesamt 0.77, in der Lerneinschätzung 0.94, der auch bzgl. beider Kategorien nicht überschritten wird.

5.2.1.2 Qualitative Auswertung

Ergebnisse des offenen Antwortformats des Feedbackbogens:

Es folgt eine Qualitative Inhaltsanalyse der Ergebnisse des offenen Antwortformats des Feedbackbogens, in der die Ergebnisse der Fragestellungen bzgl. der Bewertung und des Lerngewinns weiter differenziert werden, indem detaillierter auf Sinn, Bedeutsamkeit und Bewertung von Inhalten, Methoden und Übungen, der Leitung sowie weitere Aspekte des Trainings eingegangen wird.

Lerngewinn für Konfliktbewältigung: Wissens- und Fertigkeitserwerb

In Bezug auf den Lerngewinn gaben alle Schüler, bis auf einen, an, dass ihnen das Training geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen. Zusätzlich wurde hier von sieben Schülern genannt, gelernt zu haben „*die Interessen des Anderen nun im Konflikt stärker zu berücksichtigen*“ und „*wie ich besser auf andere eingehen kann, bzw. meine Wünsche im Konflikt besser zu verdeutlichen*“ sowie „*das Gegenüber zu verstehen, seine Meinung nachzuvollziehen und zu akzeptieren.*“

Ebenso gaben einige Schüler an, dass ihnen das Training half in Konfliktsituationen nicht immer nachzugeben, sondern sich auch für die eigenen Interessen einzusetzen.

Außerdem melden die Schüler in den Bögen zurück, dass „*ihr Wissen über*“ sowie „*ihr Umgang mit Konflikten erweitert wurde*“, sie „*viele neue Aspekte kennen gelernt haben*“ und „*jetzt wissen, worauf sie im Konflikt mehr achten sollten,*“ bspw. „*nicht nur emotionsgeleitet zu handeln*“, sich außerdem „*mit Konflikten jetzt bewusster auseinandersetzen*“ und dass „*auch wenn oberflächliches Wissen schon vorhanden war, man durch den Unterricht die Handlungen, die man sonst selbst oder andere gar nicht bewusst machen, besser versteht,*“ , zudem wissen die Schüler nun, wie sie „*innerlich ruhiger werden und vorbeugen können, bevor die Sache eskaliert.*“

Weiterhin gaben die Schüler im Feedbackbogen an, dass das Thema gut behandelt wurde, ihnen das Training geholfen hat, sich selbst besser im Konflikt kennen zu lernen und zu verstehen, auch, indem sie sich *„über ihre Interessen, Motive und Gefühle bewusster werden“* und sie jetzt *„über vieles mehr nachdenken (und anders betrachten, auch angeregt durch das Reframing) und dieses ihnen hilft Konflikte besser zu verarbeiten.“* Allerdings wurde auch von einigen Schülern erwähnt, dass *„die Bewältigungsmethoden nicht immer leicht umzusetzen sind.“*

Methoden und Inhalte

Beibehalten werden sollten nach Meinung der meisten Schüler *„ die praktischen Anwendungen“* und *„spielerischen Übungen“*, *„die Theorieeinheiten, in denen die Modelle vorgestellt wurden“*, *„ sowie, die Mischung aus Theorie und Praxis insgesamt“*, die den Schülern ebenso Spaß gemacht haben. Auch beibehalten werden sollte und sehr gut gefallen haben der Mehrzahl die Rollenspiele, das *„Nachspielen von Konfliktsituationen“*, die Gruppenarbeit an sich, die Diskussionen, *„Vieles zu erfahren, was bei der Anwendung wichtig ist“*, sowie *„die Vielfalt in der Methodik insgesamt“*.

Das ganze Methodenrepertoire sowie *„die abwechslungsreichen Themen“* haben den Schülern sehr gefallen und sollten unbedingt beibehalten werden. Hier wurden häufig das Hineinversetzen in den Konfliktgegner, dass *„man selber spielen konnte“*, Filmausschnitte ansehen und analysieren, Bild malen, kreativ werden, der Umgang mit Konflikten im Allgemeinen sowie alle Einheiten und Übungen, in denen es darum ging, Konflikte zu lösen, genannt.

Auch meine Vertretungshausaufgabe erwähnten einige Schüler zusätzlich als sehr gut: Neben der Arbeit mit verschiedenen Aufgaben und dem Buch *Klärungshilfe 2* (Thomann, 2007), konnten die Schüler ein eigenes Rollenspiel schreiben und sich Übungen ausdenken.

Unbedingt beibehalten werden sollten auch die Einheiten Konfliktsituationen spielen, Emotionen im Konflikt und das Eskalationsmodell, die in den freien Antwortformaten häufig als sehr interessant herausgehoben wurden, *„Sehr spannend“* war für die Schüler auch *„Gefühle wahrzunehmen“* sowie der *„gelungene“* Einstieg ins Thema und das *„Konfliktthermometer“*.

Ebenso werden Ich-Botschaften und Feedback von vielen Schülern als besonders gut und hilfreich hervorgehoben, da *„wir lernen konnten, wie man seine Meinung am besten rüber bringt,“* sowie das Aktive Zuhören, das von mehreren noch mal deutlich als sehr gut und besonders hilfreich eingeschätzt wird.

Ebenso beibehalten werden, sollte nach der Meinung der Schüler, das Kommunikationsquadrat zur Selbstklärung, Wahrnehmung und Eisberg. Auch die längere Hausaufgabe Reframing, in der das Hineinversetzen in den Konfliktgegner geübt und als sehr sinnvoll bewertet wurde, war für die Schüler sehr hilfreich.

Die Übungen wurden von den meisten Schülern als realistisch, interessant und *„für den Alltag als sehr hilfreich“* eingestuft.

Die Methode des kontrollierten Dialogs, bei dem das Aktive Zuhören geübt wurde, wurde allerdings von ein paar Schülern (drei von neunzehn) als unrealistisch empfunden. Ebenso merkte ein Schüler an: *„Kommt darauf an, wie ernst man die Übung genommen hat“* und einer fand die Übungen *„teilweise unrealistisch, da in realen Konflikten Emotionen eine große Rolle spielen, die sich nicht leicht ausschalten lassen.“*

Eine Person fand, dass Ich-Botschaften wegfallen könnten sowie Feedback etwas verkürzt werden könnte. Ein anderer Schüler fand das Bild malen nicht gut, ein weiterer gab an, dass das Eisbergmodell wegfallen könnte.

Überhaupt nicht gut fand ein Schüler, dass es zu viel Stoff zum Lernen war, eine andere Schülerin merkte an, dass manches kürzer behandelt werden sollte, wie bspw. *„das Aktive Zuhören beim Kontrollierten Dialog, weil die Regeln schwer anwendbar sind.“*

Die meisten anderen hatten *„nichts“* anzumerken, was sie überhaupt nicht gut fanden oder sich anders wünschten.

Zu der Frage, ob die Schüler Vorschläge zur Verbesserung hätten, wurde, – neben einem Strich oder der Antwort *„gar nichts“* – von der Schülerin, die die Regeln des Kontrollierten Dialogs, wie oben erwähnt schwer anzuwenden fand, vorgeschlagen: Dass es hilfreich für die Zukunft sein könnte, für eine Konfliktdiskussion selbst Regeln aufzustellen und dann in der Anwendung zu testen, wie gut sie sind. Ein anderer Schüler schrieb, dass die praktischen Übungen eingehalten werden sollten.

Leitung und Unterrichtsatmosphäre

Die meisten Schüler fanden die Leitung meist *„gut“*, (oder *„suppi“*), ebenso *„kompetent“*, *„freundlich“* und *„sympathisch“*. Spaß gemacht hat vielen Schülern *„die Gruppenatmosphäre“* und ebenso, dass es *„eine entspannte Unterrichtsatmosphäre war“* und *„man sich gut beteiligen konnte“*. Zudem wurde von einer Schülerin angemerkt, dass *„die Leitung ruhig öfter hätte ihre Meinung klar vertreten können und ruhig auch mal falsch sagen sollte.“* Insgesamt erwähnten die Schüler hier noch mehrfach die strukturierte Organisation der Einheiten, die interessante Gestaltung sowie die Vielfalt der Methodik und der Themen als sehr gelungen.

5.2.1.3 Eigene Beobachtungen:

Im Großen und Ganzen decken sich die Aussagen der Schüler in den Feedbackbögen mit meiner Beobachtung.

Mit zunehmender Beschäftigung mit dem Thema wurde die Arbeitsatmosphäre intensiver und inspirierender. Kaum ein Schüler fehlte in den Unterrichtsstunden. Es machte Spaß, mit der Gruppe zu arbeiten, und eine Atmosphäre von gegenseitiger Anerkennung und Respekt entstand. Diese spürbare Intensivierung des Trainings nahm ab der Mitte des Kurses mit den Einheiten Aktives Zuhören, die mit Ich-Botschaften und Feedback weiter vertieft wurde, immer mehr zu, wobei der Großteil der Gruppe immer stärker ins Thema einstieg und beinahe alle Schüler das Training gut für sich nutzen konnten.

Anfängliche Sticheleien gegen einige Personen oder leichte Anfeindungen nahmen ab und verschwanden, bzw. wurden von mir nicht mehr beobachtet. Während es zu Beginn des Kurses einige stärkere Spannungen zwischen Schülern gab, die sich manchmal durch subtile oder auch stärkere verbale „Anfeindungen“ oder „Sticheleien“ bestimmter Schüler bemerkbar machten, wenn diese im Unterricht etwas sagten, war dies im Verlauf des Kurses gar nicht mehr zu beobachten. Vor allen Dingen waren Schüler im Unterricht nicht mehr Zielscheibe von destruktivem Verhalten, d.h. nicht, dass es nicht auch Kritik oder Unstimmigkeiten gab, aber diese war nicht mehr gekennzeichnet durch subtil aggressive Anfeindungen oder persönliche Abwertungen.

Meine Beobachtung der Arbeitsatmosphäre spiegelt sich auch in den Standbildern wider, die am Ende des Trainings in Kleingruppen von den Schüler danach geformt werden sollten, wie sie die Zusammenarbeit im Kurs über die gesamte Zeit erlebt hatten. Der Rest der Gruppe sollte erraten, was das Standbild ausdrücken soll. Ein Bild sagt bekanntlich mehr als tausend Worte. Daher beschreibe ich die Standbilder nun näher:

Eine größere Gruppe stellt sich in einen Kreis, der an einer Stelle noch offen war und eine Schülerin kommt noch hinzu und wird von den anderen an den Händen gefasst und aufgenommen - dies bedeutete: „Integration: Alle zusammen und jeder wird mitgenommen.“ Die nächste Gruppe stellte sich auch in einen Kreis und hielt die Hände aufeinander. Das Bild wird sofort erraten: Einer für Alle. Alle für einen.

Ein nächstes Standbild zeigte, wie alle miteinander redeten und intensiv diskutierten. Dies stand für Interaktion und Kommunikation, gegenseitige Aufmerksamkeit, Spaß daran, Leichtigkeit, wie schnell die Zeit verflog und man es gar nicht bemerkte und Intensität.

Eine andere Gruppe zeigte ein Bild, in der alle an etwas arbeiteten, aber einer war abgelenkt und mit etwas anderem beschäftigt. Dort wurde als Störfaktor thematisiert, wenn einer nicht bei der Sache ist.

Die Mitglieder der letzten Gruppe umarmten sich gegenseitig, dieses Standbild stand für Füreinander da sein und Harmonie.

Einige Schüler meldeten auch noch einmal mündlich zurück, dass sie die Kurs- wie auch die Gruppenarbeit als sehr harmonisch und als ein Miteinander und Füreinander da sein erlebt hatten.

Die Gruppe war in einem guten „Performing“ (Gruppenphasen nach Tuckmann) angelangt und man ging als Lehrer kraftvoller wieder hinaus, als man in den Unterricht gekommen war. Das Miteinander arbeiten wurde im Verlauf des Trainings sowohl in den Klein- als auch in der Großgruppe intensiver, der Zusammenhalt und das Miteinander verstärkten sich.

Hierzu möchte ich noch ein weiteres Beispiel aus meiner Beobachtung schildern:

Ungefähr nach der guten Hälfte des Trainings saß eine Kleingruppe noch nach Ende des Unterrichts zusammen an einem Fall, den eine Schülerin in ihrer Kleingruppe zum Thema Feedback zuvor eingebracht hatte. Alle Beteiligten zeigten eine große Anteilnahme und überlegten gemeinsam weiter, wie man sich in dieser Situation am besten verhalten könne. Sie unterstützten diese Schülerin, die dann ihren Fall in der Hausaufgabe (Reframing) auch aufschrieb. Ich hatte dies vorher so noch nicht im Kurs beobachten können und war erstaunt, was diese Übung hinterlassen hatte, sie nahmen die Themen ernst, setzten sie wirklich um und wendeten es auf ihren Alltag an.

Ebenso intensiver wurden die Themen, die die Gruppe einbrachte, das zeigte sich auch in den Konfliktfällen, die die Schüler in der schriftlichen Hausaufgabe beschrieben. Die meisten Schüler nahmen Fälle, die sie wirklich berührten und häufig stärker beschäftigten:

Neben der bereits erwähnten Schülerin und ihrem Fall, den sie aufschrieb,

schilderte eine weitere Schülerin den sie am stärksten belastenden Konflikt mit ihren Eltern auf 14 Seiten, den sie auch zum Teil einer gut befreundeten Schülerin im Kurs mitteilte. Wiederum beschrieben zwei weitere Schülerinnen Konflikte, die in den Bereich Ausgrenzung und üble Nachrede und damit Mobbing gingen, bei denen Personen involviert waren, die nicht im Kurs, aber in der Stufe waren. Wiederum andere berichteten über „mittelschwere“ Konflikte, aber auch Vertrauensbrüche innerhalb der Familie, oder mit einem Partner oder guten Freund, die die Schüler beschäftigten. Die Liste lässt sich weiter fortsetzen.

5.2.2 Ergebnisse Feedbackbögen: Durchführung 1, Kurs 2, SI 2008/09

		++	+	0/+-	-	--	M	SD
		5	4	3	2	1		
1. Einstieg	Inhaltlich	4	8	3			4.07	.70
	Formal	5	10				4.33	.49
	Lerngewinn	3	9	3			4.00	.65
2. Wahrnehmung	Inhaltlich	3	4	6		1	3.57	1.09
	Formal	4	4	6			3.86	.86
	Lerngewinn		6	4	4		3.14	.86
3. Konfliktbild vorstellen + spielen	Inhaltlich	4	6	6			3.88	.81
	Formal	3	9	4			3.94	.68
	Lerngewinn	5	8	3			4.13	.72
4. Konfliktstile und Emotionen	Inhaltlich	7	8				4.47	.52
	Formal	5	8	2			4.20	.68
	Lerngewinn	9	4	2			4.47	.74
5. Umgang mit Ärger, Ärgermodell	Inhaltlich	5	6	6			3.94	.83
	Formal	4	9	4			4.00	.71
	Lerngewinn	7	5	5			4.12	.86
6. Teufelskreis	Inhaltlich	4	6	5	1		3.81	.91
	Formal	6	3	5	2		3.81	1.11
	Lerngewinn	3	6	5	2		3.66	.96
7. Eisbergmodell + Aktives Zuhören, (Kontroll. Dialog)	Inhaltlich	7	6	3	1		4.12	.93
	Formal	5	7	3	2		3.88	.99
	Lerngewinn	5	6	5	1		3.88	.93
8. Eskalationsmodell (Film Rosenkrieg)	Inhaltlich	12	4				4.75	.45
	Formal	11	5				4.69	.48
	Lerngewinn	9	6	1			4.50	.63
9. Ich- Botschaften/ Feedback	Inhaltlich	4+	6	5		1	3.75	1.06
	Formal	3+	6	4	3		3.56	1.03
	Lerngewinn	5+	5	5		1	3.81	1.11
10. Pro und Contra Diskussion	Inhaltlich	5+	6	5			4.00	.82
	Formal	6+	4	6			4.00	.89
	Lerngewinn	3+	7	4	2		3.69	.95
11. Lösungen, Konfliktgespräch führen	Inhaltlich	3	6	6	1		3.69	.87
	Formal	3	6	6	1		3.69	.87
	Lerngewinn	1	7	7	1		3.50	.73
Mittelwerte der Einheiten insgesamt	Inhaltlich						4.00	
	Formal						4.00	
	Lerngewinn						3.90	
12. H.A.: Reframing		4	7		5		3.63	1.20
Bewertung Einheiten insgesamt		3	10	3			4.00	.63
Einheiten Interessant		4	9	3			3.94	.68
Einheiten gut folgen		7	7	2			4.31	.70

5.2.2.1 Quantitative Auswertung Feedbackbogen

13 von 15 Personen geben an, dass für sie das Training interessant und gut war, 4 davon, dass es sehr gut und interessant war und 3 Schüler, dass es für sie mittelmäßig interessant war.

Einige geben hier außerdem an: *„Ich hatte viel Spaß am Unterricht und habe viel gelernt“*, fanden das Training *„sehr gelungen und eine gute Zusammensetzung aus Theorie und Praxis= Veranschaulichung“* und *„gut, denn so musste man sich in jemand anderen hineinversetzen und wusste wie er oder sie sich fühlt.“*

Das Training wurde über alle Einheiten hinweg inhaltlich und formal mit gut (4.00) bewertet und im Lerngewinn liegt es knapp darunter mit 3.9 immer noch im Bereich gut.

Das Eskalationsmodell wurde mit überdurchschnittlich gut (4.75, 4.69, 4.5) in allen drei Kategorien (inhaltlich, formal und Lerngewinn) bewertet. Am zweitbesten schneidet insgesamt die Einheit Konfliktstile und Emotionen(4.4667, 4.2, 4.4667) ab. Als überdurchschnittlich gut wird hier außerdem der Einstieg bewertet, der hier formal mit 4.3 den als zweitbesten eingeschätzten darstellt. Der Umgang mit Ärger ist hier die viertbeste Einheit. Ich-Botschaften, Wahrnehmung, Lösungen und Teufelskreis liegen hier so um die 3.6 ebenfalls im Bereich gut. Alle Einheiten liegen in allen Kategorien im guten Bereich von 3.5 bis 4.75. Einzig der Lerngewinn für Konflikte wird in der Einheit Wahrnehmung mit 3.14 geringer eingeschätzt. Der Abstand von der am schlechtesten und am besten bewerteten Einheit über alle Kategorien hinweg beträgt 1.6.

Die Standardabweichung ist beim Aktivem Zuhören und den Ich-Botschaften am höchsten, ebenso bei der Kategorie inhaltlich von Wahrnehmung und der Kategorie formal beim Teufelskreis. 15 von insgesamt 25 Schülern konnten hier den Feedbackbogen bearbeiten.

5.2.2.2 Qualitative Auswertung

Lerngewinn für Konfliktbewältigung: Wissens- und Fertigkeitserwerb

Beinahe alle Schüler gaben an, dass sie das Training gut bis sehr gut fanden, es ihnen geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen, *„es nicht nur interessant, sondern auch nachvollziehbar und anwendbar war = Hilfe in Zukunft“*, und sie viel wichtigen Lerngewinn hatten. Weitere Antworten waren u.a.:

„In Konflikten denke ich jetzt mehr nach und versuche mich in meinen Gegner zu versetzen“, *„besonders praktische Dinge haben mir gut gefallen und ich konnte daraus lernen.“*, *„hat mir geholfen, mehr über das Thema Konflikte nachzudenken, und auch mal bei sich selbst auszuprobieren, man begegnet einem Streit rationaler“*, *„ich kann nun besser mit Konflikten umgehen und andere auch mit einbeziehen“*, *„ja, das Thema hat mir geholfen, da ich mich in Alltagssituationen oft an den Unterricht erinnere habe.“*

Methoden und Inhalte

Beibehalten werden sollten und sehr viel Spaß gemacht haben den meisten Schülern die offenen Diskussionen des gesamten Kurses (für einige auch der Pro und Contra Gruppe), die praktischen Übungen und aktiven Gruppenarbeiten, die Rollenspiele und die kurzen Theorieblöcke und Modelle. Sowie *„die vielen verschiedenen und teilweise ungewöhnlichen Übungen, z.B. Armdrücken, Gegenübersitzen und Erzählen, Konflikte zeichnen“*,

„*Filmausschnitte als Veranschaulichung gucken*“ sowie allgemein „*die spielerische Form*“ der Vermittlung.

Ebenso gefallen hat den Schülern „*dass wir über Situationen reden konnten, die wir selbst erlebt haben und uns in Gruppen austauschen konnten*“, „*die eigene Meinung begründet darzulegen*“, „*Fragebögen auszufüllen und die Hausaufgabe Reframing*“.

Außerdem beibehalten werden sollten nach Meinung der meisten Schüler die Beispiele, „*die hilfreich waren, um sich in das Thema hineinzusetzen*“, die realitätsnahen Übungen und Themen sowie „*das Besprechen von Lösungen bei Übungen*.“

Zur Frage, was ihnen nicht gefiel, kam nur von einer Person die Antwort „*Gruppenarbeit, ist aber überall so*“ Eine Schülerin meinte, es könnten teilweise weniger Rollenspiele sein. Eine weitere bemerkte, dass sie Beispiele an fiktiven Personen besser findet, in die sie sich hineinversetzen kann, als selbst ein eigenes Beispiel nehmen zu müssen.

Ein Schüler wünschte sich noch „*mehr praktische Übungen*.“ Ein weiterer fand, es wurden „*zu viele Modelle von bekannten Psychologen vorgestellt und es gab zu viel Theorie*.“ Dieser und ein weiterer merkten an, dass es öfter Wiederholungen gab. Eine andere Person wünschte sich „*mehr Beispiele für Lösungswege*“. Wegfallen könnte nach Meinung zweier Schüler die Einheit „*Pro und Contradiskussion*“.

Die Übungen wurden von beinahe allen als überwiegend realistisch bis sehr realistisch angesehen, „*und sind auch, wenn man im realen Leben sie nicht so ruhig angeht, eine Hilfe*“ wie eine Schülerin zusätzlich bemerkte oder ein anderer: „*Selbst, wenn sie unrealistisch waren, hat man den Sinn verstanden*.“

Leitung, Allgemeine Unterrichtsgestaltung und Lernatmosphäre

Ansonsten wünschten sich sehr viele Schüler, dass der Unterricht so weiter geht wie bisher und erwähnten, dass sie die Leitung sehr gut fanden, ihre Motivation und Elan sowie ihre Offenheit für Neues schätzten und dass der Unterricht gut durchdacht und gut gestaltet war. Das Maß an Hausaufgaben fanden viele genau richtig.

Ferner wünschten sich die meisten Schüler, dass die verschiedenen Lehrmethoden beibehalten werden, da sie diese als sehr abwechslungsreich und interessant erlebten und die Methodenvielfalt als sehr gut befanden. Ferner erwähnten die Schüler als etwas, das ihnen in diesem Zusammenhang gefallen hat: „*Die aktive Beteiligung am Unterricht*“, „*Übungen und nicht „normaler“ Unterricht*“ und dass „*sehr viel Praxis dabei war und nicht nur Theorie*“.

Auch wurde hier von ein paar Schülern die Lernatmosphäre herausgehoben als etwas, das den Schülern Spaß machte, ein Beispiel: „*Ich finde die Atmosphäre im Unterricht ganz nett, man fühlt sich nicht unter Druck gesetzt, wie in anderen Fächern und man lernt wirklich etwas fürs Leben*.“ Gut fanden einige Schüler auch, „*dass viele Meinungen der Schüler akzeptiert bzw. so übernommen wurden*.“

Mehreren Schülern haben auch die Klausuren gut gefallen, da abgefragt wurde, was im Unterricht auch behandelt wurde.

Eine Schülerin merkte noch an, dass es „*auch gut wäre eine Übersicht darüber zu geben, was schon dran war*.“

5.2.2.3 Eigene Beobachtungen:

Die meisten Beobachtungen decken sich mit den Antworten in den Fragebögen.

Allerdings fiel mir auf, dass diese Gruppe mit 25 Schülern zu Beginn des Trainings eine sehr heterogene Gruppe war, die sich, wegen der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium, aus Schülern zweier Jahrgänge zusammensetzte und zusätzlich noch aus einer kleinen Schülergruppe, die aus einer Partnerschule, dem Alexander-Humboldt- Gymnasium dazu kam und eine ganz andere Kultur mitbrachte.

Diese „Heterogenität“ machte sich dadurch bemerkbar, dass die Gruppe in viele kleine Subgruppen zerfiel, die keinen Kontakt untereinander hatten und ich das Gefühl hatte, einen „Haufen“ (Gruppendynamisch nach Stahl gesprochen) statt einer Gruppe vor mir zu haben, bei dem jeder in eine andere Richtung marschieren will und entgegengesetzte Wünsche und Bedürfnisse hat.

Auch von der Leistung der Schüler wies diese Gruppe die stärkste Varianz auf. Von sehr leistungsstarken bis sehr leistungsschwachen Schülern, die häufiger fehlten, war alles vertreten. Diese Liste lässt sich auch hinsichtlich sozialer Kompetenzen und weiterer Gesichtspunkte beliebig fortführen. Zugleich war dies aber auch die lebendigste Gruppe der ersten Durchführung mit dem größten Potential, aber auch eine, die ziemlich viel Kraft kostete, um sie in eine Richtung zu lenken und sie „unter einen Hut“ zu bekommen.

Hier gab es eine Schülerin, die starke Widerstände gegen das Training hatte und diese auch lautstark kundtat. Ihr Wunsch war, sich nur mit Theorien zu beschäftigen, und sie fand praktische Übungen unnötig und Rollenspiele albern und verweigerte bei selbstreflexiven Übungen die Arbeit. Dennoch blieb sie.

Da sie sich mit ihrer „Truppe“ aus dem Humboldt Gymnasium, die sie versuchte, auf ihre Seite zu ziehen, was ihr nur teilweise gelang, stark fühlte, versuchte sie häufiger einen Machtkampf – was ich, noch neu in der Rolle der Lehrerin und mit dieser Art von Training im Unterricht, nicht gerade einfach fand, weil ich immer entscheiden musste, wie und inwieweit ich auf sie eingehe, und weil ich mir auch nicht sicher war, wie viel Praxis und Reflexion ich den Schülern zumuten konnte. Tatsächlich fand ich ihre Interventionen störend, die aber mit voranschreitendem Training abnahmen, so dass wir uns schließlich „arrangierten“.

Zum Schluss des Trainings war aus diesem heterogenen Haufen eine arbeitsfähige Gruppe geworden, das soziale Klima deutlich harmonischer und der Kontakt untereinander besser. Das „Storming“ hatte hier länger als in den anderen Gruppen gedauert, die Gruppe war aber nach einiger Zeit in ein gutes „Performing“ gekommen. Mein Eindruck war, dass der größte Teil eine ganze Menge vom Training mitgenommen hat und das Training gut und sinnvoll fand, das bestätigt auch der Feedbackbogen. Zudem waren in vielen kleineren Gruppen eine intensive Zusammenarbeit, ein verbesserter Kontakt untereinander und eine größere persönliche Vertrautheit entstanden.

Die Stichprobe verringerte sich allerdings auch durch ein Drop-Out: Vier Schüler verließen am Ende des Schuljahres wegen schwacher Leistungen die Schule oder Stufe, zwei schon nach dem 1. Halbjahr, die auch schon während des Unterrichts häufiger und so erst recht am Ende fehlten.

Fünf Schülerinnen aus dem Humboldt Gymnasium, die sonst immer da waren, fehlten leider an dem Tag, an dem die Feedbackbögen ausgefüllt wurden, da diese kurz vor den Ferien ein Projekt hatten, was ich erst später erfuhr, da die Kommunikation zwischen den Schulen manchmal etwas schleppend war.

5.2.3 Ergebnisse Feedbackbögen: Durchführung 1, Kurs 1, S3 2008/09

		++	+	0/+-	-	--	M	SD
		5	4	3	2	1		
2. Wahrnehmung +Lola rennt	Inhaltlich		6	4	1		3.45	.69
	Formal	1	4	6			3.55	.69
	Lerngewinn		2	8	1		3.09	.54
3. Konfliktbild vorstellen + spielen	Inhaltlich	1	7	1	1		3.80	.79
	Formal	3	3	2	2		3.70	1.16
	Lerngewinn	2	4	1	2	1	3.40	1.35
4. Konfliktstile und Emotionen	Inhaltlich	3	7	1			4.18	.60
	Formal	2	5	3	1		3.73	.90
	Lerngewinn	5	6				4.45	.52
5. Umgang mit Ärger, Ärgermodell	Inhaltlich	3	6	2			4.09	.70
	Formal		6	4	1		3.45	.69
	Lerngewinn	1	6	4			3.73	.65
6. Teufelskreis und Kern- Schale - Modell	Inhaltlich	4	2	4	2		3.67	1.15
	Formal	1	5	3	3		3.33	.98
	Lerngewinn	2	7	1	1		3.91	.83
7. Eisbergmodell Aktives Zuhören (Momo)	Inhaltlich	1	11				4.08	.29
	Formal		9	1	2		3.58	.79
	Lerngewinn	3	5	3	1		3.83	.94
8. Ich- Botschaften/ Killerkonfrontation	Inhaltlich	6	2	1	1		4.30	1.06
	Formal	4	4	1	1		4.10	.99
	Lerngewinn	6	2	1	1		4.30	1.06
9. Feedback geben	Inhaltlich	1	6	3	1		3.64	.81
	Formal		6	4	1		3.45	.69
	Lerngewinn		7	3	1		3.55	.69
10. Eskalationsmodell (Film Rosenkrieg)	Inhaltlich	6	4				4.40	.52
	Formal	6	3	1			4.50	.71
	Lerngewinn	5	3	2			4.30	.82
11. Selbstklärung und Lösungen, Konfliktgespräch führen	Inhaltlich	2	6	3			3.91	.70
	Formal	2	4	4	1		3.64	.92
	Lerngewinn	2	5	4			3.82	.75
12. Pro und Contra Diskussion	Inhaltlich	1	7	1	1		3.80	.79
	Formal		6	2	2		3.40	.84
	Lerngewinn		4	4	2		3.20	.79
Mittelwert gesamt	Inhaltlich						3.94	
	Formal						3.68	
	Lerngewinn						3.78	
Einheiten gut folgen		4	6	2			4.17	.72
Interessant	Ja. 11			Keine Angabe: 1 Manchmal Whd. 1				

5.2.3.1 Quantitative Auswertung Feedbackbogen

Elf von dreizehn Personen geben an, dass für sie das Training interessant war, davon antworten vier mit eher ja, zwei Personen machten keine Angabe dazu und eine Person gab hier ein „teils teils“ an. Eine Person macht keine Angaben zu den einzelnen Einheiten, und fließt daher nur in den qualitativen Teil der Auswertung ein. Insgesamt haben 13 von 16 Schülern den Fragebogen beantwortet, eine Person fehlte ab diesem Zeitpunkt wegen einer längeren Operation, zwei waren krank.

Das Training wurde über alle Einheiten hinweg inhaltlich mit gut (3.94) bewertet. Formal schneidet es (mit 3.68) ebenso wie der Lerngewinn (mit 3.78) im Mittel zwar etwas schwächer, aber immer noch mit einem gut ab.

Das Eskalationsmodell (4.4/4.5./4.3) wurde hier insgesamt am stärksten bezogen auf alle drei Kategorien zusammengenommen (inhaltlich, formal und der Lerngewinn) bewertet.

Der Lerngewinn wird aber in der Einheit Konfliktstile und Emotionen am höchsten eingeschätzt mit knapp 4.5, ebenso hoch wie beim Eskalationsmodell wird der Lerngewinn in der Einheit Ich-Botschaften und Killerkonfrontation eingeschätzt, die auch inhaltlich ebenso stark mit 4.3 bewertet wird und die zweitstärkste Einheit insgesamt darstellt, auch wenn sie formal etwas unter der des Eskalationsmodells liegt.

Umgang mit Ärger und das Eisbergmodell mit dem Aktiven Zuhören werden inhaltlich auch mit etwas besser als gut bewertet, alle weiteren Einheiten liegen sowohl formal, inhaltlich als auch vom Lerngewinn zwischen 3.5 und 3.9 im guten Bereich.

Nur knapp darunter liegen „formal“ Ärgermodell, Teufelskreis Feedback geben und Pro Contra Diskussion sowie der Lerngewinn beim Konfliktbild und der Inhalt bei der Wahrnehmung. Bei der Pro-und Contra Diskussion, Konfliktbild und Wahrnehmung wird der Lerngewinn unter 3.5 in Bezug auf das Thema Konflikte eingeschätzt.

Der Abstand von der am schlechtesten und am besten bewerteten Einheit über alle Kategorien hinweg beträgt 1.41.

5.2.3.2 Qualitative Auswertung

Lerngewinn: Wissens- und Fertigkeitserwerb

Alle Schüler, bis auf einen, gaben an, dass sie das Training interessant fanden und es ihnen geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen. Ein Schüler machte keine Angabe hierzu. Einige Schüler gaben an, dass sie die Modelle im Alltag anwenden können, manchmal auch in abgewandelter Form. Zudem nennen Schüler außerdem „*ich weiß jetzt, wie ich besser auf andere eingehen kann, bzw. habe gelernt meine Wünsche im Konflikt besser zu verdeutlichen*“, sowie „*man lernt sich selbst in Konflikten besser kennen und wie man auf Konflikte reagiert und kann, bevor es eskaliert, vorbeugen und innerlich ruhiger werden*“,

Ein paar Schüler geben an: „*Ich kann jetzt anders reagieren und gehe anders mit Konflikten um*“. Einzelne weitere Antworten zum Lerngewinn und ob das Training geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen waren dabei u.a.:

„*Einige private Konflikte konnte man im Unterricht selbst lösen, und ich konnte einige Modelle in Konflikten sogar anwenden*“, sowie „*Man geht viel bewusster mit Konflikten um, erkennt Modelle aus dem Unterricht und kann anders reagieren, und „Ich kann jetzt Konflikte besser einschätzen*“, sowie „*es war sehr hilfreich Hintergrundwissen zu gewinnen*“.

Ein paar Schüler bemerkten aber auch, dass es nicht immer einfach ist das Wissen im Alltag umzusetzen und dass man „noch mehr Übung braucht es umzusetzen.“, bzw. „die jeweiligen Konfliktpartner auch darüber informiert sein müssten.“

Methoden und Inhalte

Beibehalten werden sollten nach Meinung der meisten Schüler die theoretischen Einheiten, bzw. „kurzen Theorieblöcke“ und Modelle, die als „spannend, gut und eingängig“ beschrieben wurden, die praktischen Übungen, die Rollenspiele und die Gruppenübungen, bei denen auch häufiger genannt wurde, dass es Spaß macht „dass wir über Situationen reden konnten, die wir selbst erlebt haben und uns in Gruppen austauschen konnten“, außerdem zu behandeln, „wie man Konflikte löst“, „die Übungen an sich, sowie von einer Schülerin ergänzt wurde: „sich ohne gestellte Diskussion über Konflikte in kleinen Gruppen zu unterhalten“.

Von fast allen Schülern wurde die „Arbeit mit Filmausschnitten, die Konflikte sehr gut verdeutlichen“, als sehr hilfreich genannt, sehr viel Spaß machten den Schülern auch die Diskussionen in der Klasse.

Beizubehaltende Einheiten und Übungen, die hier noch einmal gesondert und mehrfach genannt wurden, waren:

Theorien, Emotionen und Konfliktstile, Eskalationsmodell, Umgang mit Ärger und Ärgermodell, Eisberg, Ich-Botschaften, Wahrnehmung, Pro und Contra-Diskussion Konflikte lösen, Alles, Teufelskreis, Selbstklärung, Eisbergmodell, Ich- und Du-Botschaften, Kern-Schale Modell, und Killerkonfrontation,

Nach Meinung von zwei Schülern sollten aber Übungen wegfallen, „bei denen man über Streitereien diskutieren soll, da man sich nicht gut hineinversetzen kann“ und man „zumeist in der wirklichen Situation anders reagiert“. Eine weitere Schülerin fand, dass Partnerübungen nicht so viel bringen und eine andere, dass Gruppenübungen wegfallen könnten. Als Übungen und Modelle, die wegfallen könnten, nannten zwei Schüler das Kern-Schale Modell und die Pro- und Contra-Diskussion, die wiederum andere besonders interessant fanden, da es sich hier um einen komplexen internationalen Konflikt handelte.

Die Mehrzahl der Schüler bewertete die Übungen als realistisch, insbesondere die Rollenspiele, da sie dort eigene Szenen nachspielen sollten. Drei Schüler geben an, dass sie einige Übungen realistischer und andere weniger realistisch finden, je nachdem „ob man sich in den vorgegebenen Konflikt hineinversetzen kann“, und dass „eigene Konflikte einfach realistischer sind.“

Drei Schüler halten die Übungen zwar für eher „unrealistisch, trotzdem weiß man aber eigentlich, was gemeint ist“, und geben als Begründung: „Da es manchmal schwierig ist, sich in einige Situationen hineinzusetzen.“ Ein Schüler nennt keine Begründung.

Ein Schüler hätte sich gerne noch mehr Diskussionen gewünscht und fand störend, dass sich manches wiederholt hat, gleiche Beispiele für eine weitere Aufgabe verwendet wurden und allgemein zu viel über Konflikte gesprochen wurde.

Andere wiederum hätten gerne mehr darüber gesprochen, wie man in echten Situationen, die einem selber schon mal passiert sind, noch reagieren könnte. Zwei Schüler hätten gerne noch mehr mit dem Buch von Thomann weiter gearbeitet.

Allgemeine Unterrichtsgestaltung und Lernatmosphäre

Gefallen haben den Schülern der Gebrauch von unterschiedlichen Medien, die Mischung aus Theorie und Praxis insgesamt, die gute Veranschaulichung der Tafelbilder und die Abwechslung von Methoden im Unterricht. Ebenso sollte „*die Lernatmosphäre an sich.*“ beibehalten werden, die von mehreren Schülern als etwas genannt, wird, das ihnen Spaß gemacht hat, sowie „*allgemein der Unterricht, zu dem man gerne hingeht*“.

Anmerkung: Da ich hier keine Frage zur Bewertung der Leitung gestellt habe, fehlen Hinweise hierzu und der Block fällt hier etwas kleiner aus. Ich vermute aber, die Bewertung wäre nicht anders gewesen als in den anderen Kursen. (siehe Abschnitt Beschreibung Messinstrumente)

5.2.3.3 Ergänzende Beobachtung:

Meine Beobachtungen wurden durch die Ergebnisse des Fragebogens weitgehend bestätigt. Allerdings gab es hier sehr unterschiedlich arbeitende Kleingruppen. Es gab Kleingruppen, die gerne lange und intensiv ein Thema immer wieder durchgenommen und sich regelrecht daran abgearbeitet haben und noch damit voller Elan beschäftigt waren, als andere Gruppen schon fertig waren und sich stärker ins Thema vertieften. Im Gegensatz dazu gab es auch eine Gruppe, die Konflikte nachzuspielen häufiger „albern“ und die Streitsituationen zu oberflächlich fand, sich dann aber genau solche aussuchte, die sehr einfach waren. Die anderen Gruppen setzten die Übungen meist für sich gut um.

Einige zusätzliche Anmerkungen habe ich zur Einheit Ich-Botschaften und Killerkonfrontation, da sich hier meine Beobachtungen mit den Antworten in den Feedbackbögen, in denen diese Einheit am zweitbesten abschneidet, nur zum Teil decken:

Die Übung Killerkonfrontation empfanden meiner Wahrnehmung nach einige Schüler als zu herausfordernd und hatten Schwierigkeiten, sich auf die Übung einzulassen. Die drei Schüler der schwächer arbeitenden Kleingruppe blockierten hier zunächst und konnten letztlich mit der Übung nicht so viel anfangen. Aber auch für andere Gruppen war hier eine Unterstützung durch die Leiterin wichtig, um anfängliche Widerstände zu überwinden und die Übung anzuwenden. Eine Gruppe löste dies dann für sich, da die Hemmung, dem Gegenüber in der Rolle des Konfliktpartners „alles um die Ohren zu hauen“, doch zu groß war, wie sie sagten, indem sie sich über ihre Konflikte unterhielten und darüber, wie sie normalerweise reagieren und welche Möglichkeiten es noch gäbe, zu agieren, was sie im Nachhinein als sehr bereichernd und befriedigend empfanden und zum Sinn der Übung gut passte. Zwei Gruppen, die auch schon vorher sehr intensiv gearbeitet hatten und in denen größere Vertrautheit herrschte, nahmen sehr viel aus der Übung mit. Letztlich war auch, trotz anfänglicher Widerstände, die mündliche Rückmeldung über die Übung positiv.

Insgesamt war dies die Gruppe, bei der von der Tendenz her ein paar Schüler Rollenspiele nicht so gerne mochten, was sich tendenziell aber auch in den Antworten der Feedbackbögen zeigt, in denen einige Schüler angeben, dass sie manchmal lieber über Konflikte sprechen als sie nachzuspielen.

5.2.4 Ergebnisse Feedbackbögen: Durchführung 1, Kurs 3, SI 2008/09

		++	+	0/+-	-	--	M	SD
		5	4	3	2	1		
1. Einstieg	Inhaltlich	5	2	5			4.00	.95
	Formal	1	6	4	1		3.58	.79
	Lerngewinn	2	4	3	3		3.42	1.08
2. Wahrnehmung	Inhaltlich	2	4	2	3		3.45	1,13
	Formal	1	4	6			3.55	.69
	Lerngewinn		4	4	2	1	3.00	1.00
3. Konfliktbild vorstellen + spielen	Inhaltlich	5+	3	3	2		3.85	1.14
	Formal	4	4	3	2		3.77	1.09
	Lerngewinn	3+	5	4		1	3.69	1.11
4. Konfliktstile und Emotionen	Inhaltlich	5+	6	2			4.23	.73
	Formal	3++	7	3			4.00	.71
	Lerngewinn	4+	6	3			3.92	.76
5. Umgang mit Ärger, Ärgermodell	Inhaltlich	4+	6	2	1		4.00	.91
	Formal	1++	7	3	2		3.54	.88
	Lerngewinn	3+	5	4		1	3.69	1.11
6. Teufelskreis	Inhaltlich	2	5	5	1		3.62	.87
	Formal	3	5	2	3		3.62	1.12
	Lerngewinn	3+	3	3	3	1	3.31	1.32
7. Eisbergmodell Aktives Zuhören Kontroll. Dialog	Inhaltlich	2+	4	6	1		3.58	.88
	Formal	2+	6	2	2	1	3.46	1.20
	Lerngewinn	4	5	3	1		3.92	.95
8. Eskalationsmodell (eigene Geschichte)	Inhaltlich	6+	3	2	2		4.00	1.16
	Formal	4	5	3	1		3.92	.95
	Lerngewinn	4+	5	1		3	3.54	1.56
9. Ich- Botschaften/ Feedback (Klausurersatzleistung)	Inhaltlich	3	4	4	2		3.62	1.04
	Formal		5	5	3		3.15	.80
	Lerngewinn	2+	4	4	1	2	3.23	1.30
10. Pro und Contra Diskussion	Inhaltlich	3	8		1		4.08	.79
	Formal	3+	8		1		4.08	.79
	Lerngewinn	2	4	5		1	3.50	1.09
11. Lösungen, Konfliktgespräch führen	Inhaltlich	4	1	4	2		3.64	1.20
	Formal	1	1	7	2		3.09	.83
	Lerngewinn	1+	4	4		2	3.18	1.25
Mittelwerte über alle Einheiten des Trainings	Inhaltlich		2				3.82	
	Formal						3.62	
	Lerngewinn						3.49	
Einheiten gut folgen		9	3	1			4.62	.65
Interessant		Ja 10	zum Teil 1	geht so 1				

5.2.4.1 Quantitative Auswertung

10 Personen geben an, dass für sie das Training interessant und gut war, 1 Schüler, dass es für ihn zum Teil interessant war, einer antwortet mit „geht so“. Sehr gut dem Training folgen konnten 9 Schüler, gut 3 Schüler, und einer mittel.

Das Training wurde über alle Einheiten hinweg inhaltlich insgesamt mit noch gut (3.82) bewertet. Formal schneidet es im Durchschnitt (mit 3.61) auch mit noch gut ab und im Lerngewinn liegt es ganz knapp darunter (mit 3.49).

Als überdurchschnittlich gut bewertet wird die Einheit Konfliktstile und Emotionen mit 4.23. Der Lerngewinn wird hier etwas schwächer mit knapp unter 4.0 angegeben und beim Eisbergmodell ebenso eingeschätzt. Auch hier liegen die Bewertungen für die meisten Einheiten im guten Bereich von 3.5 und 4.0. Manche etwas darüber, einige auch drunter.

Inhaltlich werden neben Konfliktstilen und Emotionen der Einstieg, Umgang mit Ärger, Eskalationsmodell und Pro und Contra-Diskussion als etwas besser als gut oder gut bewertet und auch alle anderen Einheiten liegen inhaltlich im guten Bereich, nur Wahrnehmung ganz knapp darunter. Der Mittelwert der Kategorie inhaltlich ist am höchsten und im Bereich gut.

Der Lerngewinn wird in allen Einheiten etwas schwächer eingeschätzt und ist nur beim Eisbergmodell höher als der Inhalt. Am niedrigsten wird der Lerngewinn mit 3.0 in der Einheit Wahrnehmung für das Thema Konflikte eingeschätzt. Über 3.5 liegen neben dem Eisberg und Aktivem Zuhören, die Einheiten Konfliktbild, Konfliktstile, Umgang mit Ärger, Eskalationsmodell und Pro und Contra-Diskussion. Ich-Botschaften, die hier als Klausurleistung gewertet wurden, sowie Wahrnehmung und Lösungen schneiden hier eher schwächer ab.

Formal liegen fast alle Einheiten im guten Bereich von über 3.5, der Mittelwert über alle Einheiten hinweg ebenso. Knapp darunter liegt die Einheit Eisbergmodell (mit Aktivem Zuhören) und noch etwas geringer werden Lösungen und Ich-Botschaften eingeschätzt.

Die Standardabweichung ist bei Ich-Botschaften und Konfliktbild malen und vorstellen am höchsten, ebenso beim Eskalationsmodell und den Lösungen.

5.2.4.2 Qualitative Auswertung

Lerngewinn für Konfliktbewältigung: Wissens- und Fertigkeitserwerb

Beinahe alle Schüler gaben an, dass ihnen das Training geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen. Einzelne Antworten waren u.a.: „Das Thema hat eine Menge gebracht und man weiß, was man für ein Konfliktyp ist“, „interessant, weil real, man konnte sich gut mit dem Inhalt identifizieren.“, „habe eine Menge und noch bessere Strategien gelernt mich mit Konflikten auseinanderzusetzen“, „Ja, das Training hat geholfen besser mit Konflikten umzugehen, weil ich mich jetzt besser in andere hineinversetzen kann und viele Alltagskonflikte mir aus dem Unterricht bekannt vorkommen“, „ Ja, das Thema hat mir geholfen, vor allem das Hineinversetzen in die andere Person im Streit“, „Interessant waren die verschiedenen Stufen und Verhaltensweisen einer Eskalation und eines Konflikts zu betrachten und dass einem die verschiedenen Verhaltensstile vor Augen geführt werden, ist sehr gut“, „Gut, dass man weiß, warum man sich ärgert und welche Möglichkeiten es gibt mit einem Konflikt umzugehen“.

Eine Person gab an, dass ihr das Thema nicht wirklich geholfen hat mit Konflikten besser umzugehen und eine andere gab an, dass sie keinen Lerngewinn hatte.

Methoden und Inhalte

Sehr häufig genannt auf die Frage, was den Schülerinnen Spaß gemacht hatte und beibehalten werden sollte, werden die Gruppenarbeit und die praktischen Übungen und Rollenspiele, *„da man sich gut in die Situationen hineinversetzen konnte“*, ebenso die Theoretischen Einheiten, *„die gut waren und viel gebracht haben“*, die offenen Diskussionen in der Gesamtgruppe, die Filmausschnitte, *„da sie helfen das Thema besser zu verstehen“*, wie auch die Einheiten Konfliktstile und Emotionen sowie Eskalationen und die Hausaufgabe Reframing, die *„zum Nachdenken geführt hat“*.

Besonders gefielen einigen Schülern die kreativen Übungen wie eigene Geschichten ausdenken, Bilder malen, die Pro und Contra Diskussionen sowie das gegenseitige sich Austauschen über Konflikte.

Vielen Schülern hat auch das 10 € Spiel bei der Einheit Lösungen sehr gut gefallen, das in dieser Gruppe im Plenum durchgeführt wurde, u.a. *„weil es so authentisch und überraschend war“*.

Was den Schülern außerdem Spaß machte, waren Übungen oder Einheiten, *„bei dem man ein Problem behandelt, ein Schema aufgemalt und vorgestellt wurde, bspw. einen eigenen Teufelskreis vorstellen sollte“* sowie Übungen, bei denen *„die eigene Meinung vertreten wurde.“*

Einige Schüler fanden, es sollten keine Übungen wegfallen, ein Schüler fand aber Übungen, in denn man sich eine Idee überlegen muss, anstrengend. Zwei Schüler mochten Feedback nicht, weil sie es nicht authentisch fanden und einer meldete zurück, dass es zu viele theoretische Modelle waren.

Ein Schüler fand manche praktischen Übungen nicht gut. Einer Schülerin gefiel nicht: *„zu viel Rollenspiel und dass man jedes Thema an sich festmachen muss.“* Und einem anderen gefiel die zweite Arbeit nicht, die hier eine praktische Form durch die Übung „Feedback geben und nehmen“ darstellte. Ebenso fand eine Schülerin es zu viel Inhalt in zu kurzer Zeit sowie, dass die lange „Reframing“ Hausaufgabe zu viel Zeit in Anspruch genommen hat.

Die Übungen wurden insgesamt von den meisten Schülern als realistisch bis sehr realistisch eingeschätzt. Ein Schüler meinte: *„Es ist gut sich mit Konflikten auseinanderzusetzen, man hat im Leben immer Konflikte.“* Ein anderer Schüler aber bemerkte, dass man sich manchmal nicht so leicht in die Personen hineinversetzen konnte. Ein Schüler fand die Konflikte teilweise unrealistisch und eine Person bewertete die Übungen als meist unrealistisch.

Zu der Frage, was die Schüler überhaupt nicht gut fanden oder sie sich anders wünschen würden, antworteten mehrere Schüler mit *„nichts“* oder *„sollte so bleiben“*, zwei Personen meinten, dass *„einiges zu intensiv behandelt, bzw. unnötig ausgeweitet wird und sich manchmal zu viel wiederholt“*.

Zur Frage, ob ihnen noch etwas einfiel, bemerkte ein Schüler, dass er es besser fände, im Plenum eine Aufgabe statt in Kleingruppen zu bearbeiten, wenn die Aufgabenstellung nicht so klar ist. Und ein anderer hätte sich gewünscht Hintergründe, die in Konflikten eine Rolle spielen, noch mehr zu beleuchten. Eine weitere Schülerin fände Konflikte mit sich selbst als Thema als Erweiterung interessant. Eine Person schlug vor, lieber mehr komplexere und extremere Stresssituationen zu behandeln.

Leitung und allgemeine Unterrichtsgestaltung

Viele Schüler fanden die Leitung optimal, „*alles perfekt*“, den Unterricht immer gut gegliedert und ausgefüllt mit interessanten Themen, ebenso Spaß gemacht hat den Schüler die Arbeit mit anderen Medien wie bspw. Filmen sowie die Unterrichtsgestaltung mit den verschiedenen Methoden. Beispiel einer Schülerin: „*Der Unterricht hat mir total gut gefallen und war stets interessant gestaltet.*“ Außerdem gefallen hat mehreren Schülern die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler und einige erwähnten es als sehr hilfreich und gut, dass wichtige Infos an der Tafel festgehalten wurden und rechtzeitig über mündliche Noten informiert wurde. Mehrere Schüler fanden auch die Klausuren sehr gut, „*da immer Themen dran gekommen sind, die wir ausführlich besprochen haben.*“ Ein Schüler hätte sich aber mehr Konsequenz bei den Aufgaben gewünscht. Eine Schülerin bemerkte „*die Gruppenarbeiten waren „super“, aber es gab manchmal zu viel Zeit für Aufgaben.*“

5.2.4.3 Zusätzliche Beobachtungen:

Im Großen und Ganzen decken sich hier meine Beobachtungen mit den Angaben im Fragebogen.

Der Kurs fand in der 8. und 9. Stunde statt und ich merkte sowohl an den Schülern als auch an mir, dass zu dieser Zeit nach einem meist langen Schultag Aktivität und Elan oft nicht mehr so hoch waren wie zu früherer Stunde. Insgesamt würde ich diesen Kurs insgesamt als etwas „phlegmatischer“ beschreiben, was aber auch an der Uhrzeit liegen kann. Dennoch fand ich die Arbeitsatmosphäre im Kurs angenehm. Insgesamt erlebte ich diese Gruppe homogener als die andere Gruppe der ersten Durchführung der S1, aber auch als weniger aktiv. Hier waren tatsächlich weniger Schüler aus unterschiedlichen Kontexten zusammengewürfelt.

Dennoch habe ich in diesem Kurs sehr viel häufiger Übungen durchgeführt, in denen die Schüler sich selbst etwas ausdenken mussten zu einem Modell, bspw. sollten sie sich beim Eskalationsmodell vorab eine Geschichte ausdenken und ebenso beim Teufelskreis einen eigenes, nicht unbedingt persönliches, Beispiel finden und vorstellen. Diese Beispiele waren interessant und sehr unterschiedlich, außerdem konnte ich als Leiter beobachten, dass die meisten Schüler Spaß hatten etwas Eigenes zu entwickeln.

Auch die Eisberg-Übung, in der sich die Schüler in Tandems anhand eines Beispiel in die Lage zweier Konfliktparteien versetzen und die Hintergründe nach dem Eisbergmodell explorieren und vorstellen sollten, wurde nur in diesem Kurs durchgeführt. Die Schüler nahmen hier häufig Beispiele, die nahe an ihrer Wirklichkeit lagen, so bspw. eine Diskussion mit den Eltern um Studien- oder Berufsziele, Ausgehzeiten und andere Streitigkeiten mit den Eltern. Zum großen Teil versetzten sich die Schüler sehr intensiv in die zwei unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktparteien, so dass die Konflikte sehr plastisch und real erlebbar wurden.

5.3 Erfahrungen und Reflexion:

5.3.1 Sicherheit geben und Vertrauen schaffen

Zentral war für mich beim Training die Frage: Wie kann ich der Gruppe Sicherheit vermitteln? Wie erzeuge ich eine Atmosphäre, in der die Schüler sich trauen etwas von sich zu zeigen?

Hier möchte ich verschiedene Erfahrungen nennen, die ich selbst - in der Rückschau - als hilfreich empfunden habe,

- Zentral für die Durchführung eines Trainings ist die Beziehungsebene zwischen Schülern und Leiter und den Schülern untereinander, Ziel ist es diese möglichst positiv zu gestalten sowie das Bestreben, jeden einzelnen mit seinem Potential, seiner Entwicklung und seinen Stärken und Schwächen zu sehen, anzuerkennen und zu wertschätzen. Die Schüler müssen die Sicherheit haben, dass jeder mit seiner Meinung akzeptiert wird.
- Viel mehr als durch Festlegen von Regeln, implementiert man Regeln und Werte durch das, wie man selbst sich als Leiter verhält. (Deshalb sollte man diesbezüglich aufmerksam sein.) Durch solch ein Training kann der Leiter dazu zu lernen, wie er selbst mit Konflikten umgeht. Hilfreich ist außerdem, sich selbst sowie alle Beteiligten sowohl als Lernende wie auch als Experten zu begreifen. Sowie allen gegenüber - einschließlich sich selbst - fehlerfreundlich zu sein.
- Das Training bietet für jede Übung Fallbeispiele an, ermuntert aber die Schüler mit eigenen Konflikten zu arbeiten und zu entscheiden, ob und was sie davon öffentlich machen. Die Schüler haben ein gutes Gespür dafür. Es ist sinnvoll ihnen diesbezüglich zu vertrauen das für sich einzuschätzen zu können. Die Fallbeispiele sind nah an der Wirklichkeit der Schüler und ursprünglich Fälle aus früheren Kursen.
- Ich sage vorher an, was für die Öffentlichkeit (natürlich nur des Kurses) bestimmt ist und was nicht. Zusätzlich teile ich den Schülern mit, dass jeder selbstverantwortlich für sich ist und schaut, was er einbringen möchte und was nicht. Dies impliziert, dass jeder achtsam mit sich ist und fördert die Eigenverantwortung. Da aber mit Persönlichem, was eingebracht wird achtsam umgegangen werden soll, appelliere ich an die Teilnehmer, dass alles Persönliche im Raum bleiben soll und nicht nach außen getragen wird.
- Transparenz trägt zur Übersicht und Orientierung bei. Ich gebe zu Beginn der Stunde einen Überblick über den Ablauf der Stunde. Oft verdeutliche ich, wozu eine Übung dient und begründe Entscheidungen, bspw. eine begrenzte Auswahl von Beispielsituationen, die Schüler eingebracht haben.
- Meist ist es hilfreich, bevor in der Gruppe eine Übung selbstverantwortlich durchgeführt werden soll, wenn die Schüler dafür ein Modell gesehen haben, wie die Übung gehen soll. Insbesondere, wenn es um komplexere Übungen geht, die für Schüler ungewohnt sind. Diese Modelle sind im Trainingsmanual enthalten. (Aktives Zuhören, Dialog- und Sichtweisenklärung, Konfliktlösungsgespräch, kritisches Feedback)

- Feedbackformen werden als regelmäßiger, selbstverständlicher Bestandteil von selbstverantwortlichem Lernen im Unterricht zu integriert. Auch hier enthält das Trainingsmanual verschiedene Beispiele. (schriftliche Feedbackabfrage, Lerntagebuch, Rückmeldebogen, mündliche Feedbackmethoden, etc.)
- Die Schüler werden eingeladen, zu experimentieren. Das schafft eine Atmosphäre, die fehlerfreundlich ist. Dies unterstützt die Aussage: *„Hier habt ihr den Freiraum zu experimentieren. Ihr könnt dabei (im Grunde keine) Fehler machen, weil es darum geht Verschiedenes ausprobieren. So genannte Fehler sind hier ein willkommene Abwechslung.“*
- Wenn eine Übung für die Schüler nicht passt oder ihnen nicht sinnvoll erscheint, können sie sie modifizieren.
- Eine Mischung und Abwechslung von Übungen, die mehr Nähe zum Persönlichem oder mehr Distanz erlauben, ist sinnvoll in diesem Training. Mit voranschreitendem Programm sollte mehr Ich-Nähe ermöglicht werden. Daher werden Ich-nahe Übungen eher in der 2. Hälfte und am Ende eingebracht, weniger zu Beginn und in den ersten Stunden. Dazwischen sollte immer wieder Distanz und dadurch Atempausen ermöglicht werden sowie die Wahl der Intensität überlassen werden, so dass sich niemand forciert fühlt, etwas tun zu müssen.
- Es ist wichtig ein Gefühl für die Gruppe zu entwickeln, da jede Gruppe anders ist, und auf sie einzugehen. Es ist wichtig in kleinen Schritten vorwärts zu gehen und die Gruppe nicht zu überfordern, *was man bspw. daran merken würde, wenn die Gruppe mit Widerstand reagiert.*
- Die eigene Motivation und das eigene Interesse an dem Thema und dem Training motiviert und überzeugt und motiviert die Schüler.
- Weil zu Beginn des Trainings festgelegte Regeln und Aussagen (oder Appelle) oft nicht verinnerlicht und befolgt werden, sollte diese erst im Laufe des Trainings eingeführt und mit den Schülern zu entwickelt werden. Dieses Vorgehen ist insbesondere zu empfehlen, , um die Durchführung einer Übung zu unterstützen und wenn es die Situation bei Regelverletzungen, die das Training oder Übungen behindern, erfordert.
- Den Schülern ist weitgehend selbst zu überlassen, in welchen Gruppen sie zusammengehen wollen. Weil viele Übungen Vertrautheit erfordern, ist darauf zu achten, dass alle Schüler in den Gruppen untergebracht werden und miteinander arbeiten können. Bei weniger vertrauten Übungen wäre auch ein Wechsel möglich.

5.3.2 Umgang mit Widerstand

Gerade beim Thema Konflikte und auch, weil es um Dinge geht, die die eigene Person betreffen können und im gewissen Maße auch sollen, können bei Schülern Widerstände auftreten. Diese äußern sich unterschiedlich, bspw. in Form von häufigerem Widerspruch, eher unterschwelliger, oberflächlichem Ausführen einer Übung oder auch mal heftiger mit Arbeitsverweigerung, allerdings lag dieser Fall nur ein einziges Mal vor.

- Wenn Schüler an ihre Grenzen kommen, sollte der Leiter den Widerstand von Schülern weder persönlich nehmen noch als Verweigerung des Unterrichts betrachten, sondern Grenzen und Widerstand, der zum Schutz dient, akzeptieren. Widerstand ist eine Form der Auseinandersetzung. Daher ist es wichtig ihn anzuerkennen und wohlwollend damit umzugehen. Die Leiterin kann versuchen zu klären, was Widerstand erzeugt und dann bspw. eine Variation der Übung vorschlagen, die vielleicht weniger Ich-nah ist und mehr Distanz erlaubt.

Schüler haben unterschiedliche Grenzen:

Es wird Schüler geben, die mit persönlichen Fällen in ihrer Kleingruppe arbeiten und relativ offen damit umgehen. Diese werden über das, was sie in der Übung gelernt und erfahren haben, berichten. Schüler, die Fallbeispiele wählen, die nahe an ihren eigenen liegen und damit auch einen guten Lerngewinn erzielen, sollten sich mehr schützen und somit weniger offen damit umgehen. Schüler(wenn auch weniger), die Fallbeispiele wählen, die sie eher als oberflächlich empfinden, kritisieren dann unter Umständen das Ganze häufiger. Oder sie führen eine Übung schneller durch. Diese Schüler sollten sich zur Überwindung des Widerstandes intensiver auf die Übung einzulassen und mehr von sich zu preisgeben.

5.3.3 Umgang mit Nicht- Freiwilligkeit und Zensurenvergabe

Erfahrungen und Reflexionen

Das Thema Nicht- Freiwilligkeit und Zensurenvergabe stellt eine zusätzliche Schwierigkeit für die Durchführung eines Trainings zum Konfliktmanagement in der Schule dar.

Zum einen haben die Schüler den größten Lerngewinn, wenn sie sich als Person mit Erfahrungen einbringen, zu denen sie einen persönlichen Bezug haben. Gleichzeitig kann und möchte ich von niemandem verlangen, über eigene Konflikte oder Probleme sprechen zu müssen. Zudem kommt hinzu, dass das Training im Lebensraum Schule stattfindet und die Schüler auch nach dem Training weiter miteinander zu tun haben. Umso wichtiger ist hier, den Schülern die Möglichkeit zu geben, im vertrauten Kreis ihre Übungen zu besprechen, ein Wechsel von Gruppen bietet sich eher bei „lockeren“ Übungen, nicht aber bei solchen an, die Vertrautheit untereinander erfordern.

Daher geht es bei Beispielen immer darum, neben der Möglichkeit, eigene Beispiele einzubringen, ebenso Beispiele von anderen Personen, die man gut kennt, zu nehmen und zudem für alle Übungen Fallbeispiele bereit zu stellen, auf die die Schüler zurückgreifen können, so dass niemand Gefahr läuft, der Kleingruppe etwas zu Persönliches erzählen zu müssen, was er oder sie nicht möchte und womit er oder sie sich nicht wohl oder gar bloßgestellt fühlt. Wichtig ist deshalb, hier genügend Fälle und Anregungen zur Verfügung zu haben, in die die Schüler sich hineinversetzen können. Diese geben außerdem eine Orientierung, wie viel man hier von sich preisgeben darf. Gerade in Gruppen, die eher nicht so vertraut miteinander sind, ist das hilfreich. Viele Gruppen gehen, wenn sie sich besser kennen, auch schnell darüber hinaus, indem sie weiter einsteigen.

Ich habe beobachtet, dass beinahe alle Schüler persönliche Konflikte von sich in verschiedenen Formen und in unterschiedlich vertrauten Kreisen besprochen und durchgenommen haben in ihren Übungen und dadurch eine Solidarität untereinander entstanden ist und sich verstärkt hat. Trotz einer Arbeitsweise, die viele Schüler bis dato noch nicht kannten, war es erstaunlich, wie gut sie sich darauf einließen, wie freiwillig und offen sie auch teilweise Probleme schilderten.

Viele fanden die Lernatmosphäre gut, und dass man keine Angst haben musste, sich zu blamieren oder Fehler zu machen.

Wichtig war, transparent zu machen, was benotet wird. Zusätzlich ist es wichtig, Zensuren zusammen mit den Schülern zu besprechen und eine ausführliche mündliche Rückmeldung über ihre Leistung zu geben, immer mit dem Wissen, dass diese subjektiv ist und man auch etwas nicht gesehen haben und sich täuschen kann. Außerdem sollten Zensuren nicht als Kontrollmechanismus eingesetzt werden, sondern der Druck durch Benotung so weit wie möglich herausgenommen werden, um möglichst die intrinsische Motivation zu fördern (siehe auch Theoretische Grundlagen, Abschnitt 2.2.4 Lernmotivation).

Auch wenn man es nicht möchte, ist man als Lehrer Vorbild. Wie ich auf die Äußerungen von jemand reagiere, ist Modell und wird auch sehr genau von den Schülern registriert. Damit ist sehr wichtig, sich im Umgang mit den Schülern selbst zu reflektieren. Im Grunde messen die Schüler die Glaubwürdigkeit des Lehrers daran, ob er sich daran hält, was er selbst vermitteln möchte. Dabei ist natürlich keiner frei von Fehlern.

Wertschätzung spielt hier eine entscheidende Rolle.

Ein Beispiel: Auch wenn ich als Lehrer anderer Meinung bin oder etwas anderes im Kopf habe, kann der andere mit seiner Anmerkung etwas Wichtiges beitragen, was ich in dem Moment nicht erkenne. Wenn ich den Beitrag dann als nicht wesentlich erachte – ob ich das verbal oder nonverbal zum Ausdruck bringe –, bin ich nicht glaubwürdig, wenn ich vermitteln möchte, wie wichtig es ist, verschiedene Sichtweisen zu berücksichtigen. Dies zu berücksichtigen, ist bei einem solchen Training noch einmal wichtiger, als im normalen Unterricht, da es hier ja um das soziale Miteinander geht.

Außerdem ist es wesentlich, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Schüler sich trauen, auszuprobieren und zu experimentieren, wozu gehört, dass sie auch etwas „falsch“ machen können, ohne Angst haben zu müssen, deswegen ausgelacht, bloßgestellt oder mit einer schlechten Zensur „abgestraft“ zu werden. Eine angstfreie, fehlerfreundliche Atmosphäre zu schaffen, ist trotz Benotung möglich und wesentlich für das Gelingen des Trainings.

6 Diskussion, Fazit und Ausblick

6.1 Diskussion der Methodik

Um die Ergebnisse in angemessener Weise zu diskutieren, wird hier zunächst auf die methodischen Einschränkungen der Untersuchung eingegangen und die Bedingungen des Zustandekommens der Evaluationsergebnisse kritisch hinterfragt.

Durch die hier vorliegende Untersuchung einer Feldstudie ohne Kontrollgruppe können mögliche Störvariablen nicht kontrolliert werden. Daher kann eine nach der Intervention festgestellte Veränderung nicht eindeutig auf das Training zurückgeführt werden. Denn Hypothesen dürfen nur durch ein experimentelles Design verworfen werden. Die Ergebnisse der Evaluation sind zudem nicht verallgemeinerbar, da die Stichprobe nicht repräsentativ für eine größere Schülergruppe ist, da sie nur an einem Gymnasium für Oberstufenschüler erfolgte.

Der Feedbackbogen nach dem Training ist ein unstandardisiertes Messinstrument, bei dem weder Güte- noch Normkriterien vorliegen. Da die Validität des Feedbackbogens nicht untersucht wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Bewertung des Trainings im Bogen durch andere Faktoren beeinträchtigt wurde.

Allerdings stellt der ISK in der zweiten Durchführung hierfür eine Art standardisiertes Kontrollinstrument dar, wie gut die Ergebnisse des Feedbackbogens hinsichtlich des eingeschätzten Lerneffekts und der Verbesserung bestimmter sozialer Kompetenzen für die Konfliktbewältigung mit den in den Skalen des ISK gemessenen Ergebnissen übereinstimmen. Zusätzlich zur Überprüfung wurde die Beobachtung der Untersucherin herangezogen.

Sicherlich gibt es auch einen Zusammenhang zwischen Beliebtheit des Leiters und Bewertung des Trainings im Feedbackbogen. Die Beliebtheit des Trainers ist im Feedbackbogen deshalb mit erhoben worden. Zudem geben die Schüler hier auch häufig zusätzlich allgemeine Anmerkungen zur Unterrichtsgestaltung sowie zur Lernatmosphäre. Außerdem ist davon auszugehen, dass ein solches Training nur Sinn macht und gut durchführbar ist, wenn eine überwiegend gute Beziehung zwischen Leitung und Schülergruppe besteht. Damit wird eine notwendige Anforderung an den Leiter gestellt, diese Beziehung zu schaffen sowie Vertrauen aufzubauen.

Ein weiteres Problem im Feedbackbogen bestand darin, dass beim ersten Durchgang die Kategorien *inhaltlich* und *formal* abgefragt wurden. Bei der zweiten Durchführung wurden hingegen diese beiden Kategorien mit *insgesamt* zusammengefasst. Grund hierfür war, dass der Begriff „*formal*“ einer Erklärung bedurfte, bzw. es schwierig für einige Schüler war, das Training hinsichtlich beider Kategorien zu unterscheiden und zu bewerten. Damit ist die Vergleichbarkeit der ersten und zweiten Durchführung in diesem Punkt hier nur zum Teil gewährleistet.

Außerdem sind die Ergebnisse der Feedbackbögen in Gruppe 1 der S1 nur bedingt repräsentativ für den gesamten Kurs, da ein Teil des Kurses aufgrund eines Projekts fehlte. Für alle anderen Kurse sind die Ergebnisse repräsentativ für die gesamte Stichprobe.

Ein weiterer problematischer Aspekt ist darin zu sehen, dass die Leiterin auch Untersucherin war, die die Ergebnisse interpretierte. Dieser Problematik wurde durch die Erhebung der Perspektive von Schülern mit Hilfe eines eigenen Feedbackbogens sowie durch die

Hinzunahme eines standardisierten Verfahrens in der zweiten Durchführung entgegen gewirkt.

Sowohl beim ISK als auch beim Schüler-Feedbackbogen handelt es sich um eine subjektive Selbsteinschätzung der Schüler. Daher lässt sich der Aspekt der Sozialen Erwünschtheit bzw. der Tendenz positiver Selbstdarstellung nicht völlig ausschließen. Zwar sind der ISK wie auch der Feedbackbogen verfälschbar, andererseits gibt es keinen Anlass, sich auf eine bestimmte Weise darzustellen. Denn beim ISK ist nicht unbedingt ersichtlich, was als positiv gewertet wird. Zudem hing für die Schüler nichts von der Darstellung ab, da alle Erhebungen anonym erfolgten.

In Bezug auf die Gütekriterien und Validität des ISK lässt sich feststellen, dass die Objektivität, sowohl hinsichtlich Durchführungs-, Auswertungs- als auch Interpretationsobjektivität, hoch ist. Die Reliabilität liegt sowohl für die interne Konsistenz als auch für die Split-Half-Methode aufgrund der Kürze der Skalen im guten und die Stabilität im zufrieden stellenden Bereich. Die Konstrukt- und Kriterienvalidität kann aufgrund umfangreicher Studien als gegeben angesehen werden. Die Ökonomie ist als hoch einzuschätzen.

Allerdings hängt von der Perspektive des Anforderungsbezugs ab, wie der Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und beruflichen Verhalten und Erleben ausfällt. Entsprechend ist vom jeweiligen Kontext abhängig, wo das Optimum in Bezug auf den Ausprägungsgrad eines Merkmals genau anzusetzen ist, wobei unterdurchschnittliche Ausprägungen ungünstig sind. Dennoch kann einmal ein möglichst hoher Ausprägungsgrad ein Optimum darstellen, ein anderes Mal ein moderater.

Hier werden die Ausprägungen in Bezug auf Konfliktfähigkeit und die Ziele des Trainings interpretiert. Höhere Werte sind tendenziell besser, aber zu hohe Extremwerte können in einigen Skalen ebenso auch weniger günstig sein. Wie die einzelnen Ausprägungen in den Skalen in Bezug auf Konfliktfähigkeit interpretiert werden, bspw. wann zu hohe Extremwerte eher ungünstig sind, wird in den der Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Skalen erläutert. Als individuelle Veränderungen werden nur solche berücksichtigt, die im Sinne des ISK als signifikant auf dem 90% oder 95% Niveau als Veränderungen gelten und eine Rückführung aufgrund zufälliger Schwankungen, bedingt durch Messfehler ausgeschlossen werden kann.

Bei den Skalen direkte und indirekte Selbstaufmerksamkeit wurden nur zwei von insgesamt sechs Items der Skala verwendet. Daher ist das Ergebnis nur im Hinblick auf die Veränderung von Mittelwerten interpretierbar. Denn hinsichtlich der individuellen Veränderung wird jeder Unterschied stark überschätzt, da, um die Rohwerte der Testpersonen zu normieren, sie mal 3 genommen wurden, so dass ein Unterschied von einem Rohwertpunkt, der normalerweise 3 Standardwertpunkten entspricht, zu einem Unterschied von drei Rohwertpunkten aufgewertet wird, der hier jetzt 9 Standardwertpunkten entspricht. Ab dieser Differenz (von 3 Rohwertpunkten) wird aber das Ergebnis signifikant und damit jeder Unterschied, auch von nur einem Rohwertpunkt. Daher ist es bzgl. individueller Veränderungen nur möglich, Aussagen über tendenzielle Veränderungen zu treffen.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

6.2.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse für den Lerngewinn

Um den Lerngewinn des Trainings zu diskutieren, werde ich im Folgenden nun näher auf die einzelnen Skalen eingehen und zusätzlich die Ergebnisse im freien Antwortformat des Feedbackbogens sowie meine Beobachtung pro Merkmal in Bezug auf die zweite Durchführung heranziehen. Diese ergänze ich mit den Ergebnissen aus Feedbackbogen und Beobachtung der ersten Durchführung, die ich gesondert kennzeichne.

Nicht besonders gekennzeichnete Interpretationsergebnisse aus den Feedbackbögen beziehen sich immer auf die zweite Durchführung des Trainings.

Da in vielen Punkten die Antworten der Schüler ähnlich sind, ergänze ich vorrangig nur etwas, wenn es einen Zusatz darstellt, der in der zweiten Durchführung nicht erwähnt wurde.

Im Anschluss daran erfolgt noch einmal eine Auswertung der Ergebnisse bezüglich der Qualität der Einheiten des Trainings.

Ein kleiner Effekt und vor allem die signifikanten Steigerungen der Mittelwerte in der Skala **Prosozialität** nach dem Training, lassen darauf schließen, dass die Grundhaltung der Schüler gegenüber anderen positiver geworden ist und sich signifikant verbessert hat, die Schüler vermehrt ein offenes Ohr für andere haben und sich stärker um Gerechtigkeit bemühen als vor dem Training.

Dieses Ergebnis deckt sich mit meiner Beobachtung des sozialen Klimas, die ich im Verlauf des Trainings im Unterricht gemacht habe. Die Zusammenarbeit wurde immer besser und produktiver, sowohl in den Kleingruppen als auch in der Großgruppe. Dies spiegelt sich auch in den Standbildern wider, die die Schüler zum Abschluss als Rückmeldung über ihr Erleben der Zusammenarbeit kreiert haben und in denen es überwiegend um Themen wie „jeden mitnehmen“, „Kontakt“, „Harmonie und Miteinander“, „Füreinander einstehen und da sein“ ging. Auch wurde noch einmal von mehreren Schülern betont, dass die Zusammenarbeit als schön und harmonisch erlebt wurde. Nur eine Gruppe thematisierte, dass sie es als störend in der Kleingruppe empfand, wenn eine Person nicht bei der Sache und abgelenkt war, was aber auch zeigt, dass der Großteil dieser Kleingruppe die Übungen gut durchführen wollte und am Thema dran war.

Auch in den Feedbackbögen fällt auf, dass als äußerst positiv sehr häufig die Gruppenarbeit genannt wird, die Spaß gemacht hat, viel gebracht hat und unbedingt beibehalten werden sollte, sowie der Austausch in der Kleingruppe. Zudem geben die Schüler an, dass sie nun mehr auf den Anderen im Konflikt eingehen. Diese Punkte werden im zweiten wie auch im ersten Durchgang bei den Rückmeldungen durch die Feedbackbögen deutlich.

Da die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsinstrumente sich ergänzen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass die Verbesserung der Skala Prosozialität in der zweiten Durchführung auf das Training zurückzuführen ist und dieses einen positiven Effekt auf das soziale Klima eines Kurses ausübt.

Diese Ergebnisse der Rückmeldungen zeigen sich ebenso in der Skala **Personenwahrnehmung**, in der, bei einem kleinen Effekt, ebenfalls im Mittel, eine signifikante Verbesserung nach dem Training erzielt wird. Man kann davon ausgehen, dass die Schüler nach der Intervention an Kompetenz, andere Menschen genau zu beobachten und sich für ihr Verhalten und Erleben zu interessieren, hinzugewonnen haben.

Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die Beobachtung, dass der Kontakt in den Kleingruppen intensiver wurde und das Interesse sowie die Anteilnahme an Problemen und

Beispielfällen anderer Mitschüler zugenommen hat. Auch dieses Phänomen lässt sich über alle Kurse hinweg beobachten.

Weitere Hinweise für diesen Effekt spiegeln sich wider in den Feedbackbögen, in denen die Schüler angeben, sich nun mehr für ihr Gegenüber im Konflikt zu interessieren, sowie in dem Interesse der Schüler an Übungen, in denen man sich über Konflikte austauscht, sich gegenüber sitzt und erzählt, und im Aktiven Zuhören, bei dem man das vom Gegenüber Geäußerte stärker berücksichtigt und sich darauf bezieht.

Die beschriebenen Verbesserungen der Personenwahrnehmung lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf das Training zurückführen, in dem durch Übungen in Kleingruppen die Kommunikation und Interaktion untereinander gefördert und das Interesse am Mitmenschen geweckt werden sollen, da auch hier die Ergebnisse über die Messinstrumente hinweg sich gegenseitig stützen.

Die Ergebnisse in der Skala **Wertepluralismus** zeigen einen kleinen Effekt sowie eine Veränderung im Mittelwert von Prä- und Postmessung, die hier nur knapp die Signifikanz verfehlt. Dies weist darauf hin, dass die Schüler nun tendenziell mehr Toleranz und Offenheit gegenüber den Einstellungen und Meinungen anderer Menschen und ihrer Mitschüler zeigen, ihre Bereitschaft, mit unterschiedlichen Menschen zu tun zu haben, gestiegen ist, sie sich zudem mehr für die Vielfalt der Menschen interessieren und eher bereit sind, ihren Standpunkt aufzugeben.

Anhand von Beobachtung konnte ich feststellen, dass mit verbessertem und gutem Arbeits- und Sozialklima die Bereitschaft, sich andere Standpunkte anzuhören und diese zu akzeptieren, gestiegen ist. Dies zeigte sich auch darin, dass bestimmte Personen, bei denen zuvor aufgrund einer anderen Meinung oder eines ungewöhnlichen Verhaltens „blöde Bemerkungen“ fielen, wenn sie sich äußerten, im Verlauf des Trainings dies nicht mehr zu beobachten war und auch sonst keine abwertenden Bemerkungen oder Ähnliches mehr gegenüber anderen gemacht wurden. Der Umgang miteinander war von mehr Respekt auch für die Andersartigkeit jedes einzelnen geprägt. Insgesamt wurde der Toleranzspielraum größer, was sich auch an der lockereren Atmosphäre und der Bereitschaft, sich auf neue Übungen einzulassen, sowie insgesamt einem Klima von „Leben und Leben lassen“ äußerte. Im Feedbackbogen wurden im zweiten Durchgang (teilweise auch im ersten) gerade die ungewohnten Übungen als sehr positiv herausgehoben. Die Angst, etwas „Falsches“ zu sagen oder „daneben zu sein“ sank spürbar. Es herrschte vielmehr eine Atmosphäre von allgemeiner und besserer Akzeptanz. Mehrfach nannten die Schüler - sowohl im ersten als auch im zweiten Durchgang - die Kurs- und Lernatmosphäre als etwas, das ihnen gefallen hat, da sie nicht aus Druck oder Angst gelernt haben, sondern weil es interessant war und außerdem noch etwas für das Leben bewirkte.

Ich habe zudem wahrgenommen, wie sehr ich als Leiterin auch Vorbild war. Gerade bei Schülern, die Gefahr liefen, durch einen dynamischen Prozess „gemobbt“ zu werden, musste ich aktiv dagegen steuern, besonders aufmerksam sein und diesen viel Wertschätzung entgegen bringen. Mir fiel auf, wie genau die Schüler mich gerade in der Interaktion mit solchen Personen beobachten, was ich tat und wie ich reagierte.

Im Feedbackbogen wurde zudem im ersten Durchgang mehrfach als positiv genannt, dass Schüler im Training begrüßten, dass ihre Meinung akzeptiert und aufgenommen wurde (Aktives Zuhören oder visualisieren an der Tafel vom Lehrer).

Eine Atmosphäre der Experimentierfreude und des entdeckenden Lernens zu schaffen, in der es nicht um Richtig oder Falsch ging, war ein Ziel des Trainings, das explizit in der Einheit „Wahrnehmung“ thematisiert wurde. Dieser große Toleranzspielraum, stellt eine notwendige Bedingung dar, veränderungsrelevantes Wissen und Verhalten zuzulassen, umzusetzen und sich zu trauen, Neues auszuprobieren, um individuelles Lernen zu ermöglichen.

Wie die Ergebnisse des ISK bzgl. der **Kompromissbereitschaft** zeigen, verbesserten sich insgesamt sechs Personen signifikant nach der Intervention hinsichtlich der Fähigkeit, neben den eigenen Interessen ebenso die Interessen des andern zu berücksichtigen. Die Verbesserung dieser Fähigkeit war ein weiteres wesentliches Ziel des Trainings. Dabei konnte sich eine Person mit weit unterdurchschnittlichen Werten in ihrer Kompromissbereitschaft extrem stark (um 20 Standardwertpunkte) verbessern. *Gleichzeitig wies diese Person auch die stärksten überdurchschnittlichen Werte bei Durchsetzungsfähigkeit aller weiblichen Schülerinnen auf, die nach dem Training um 6 Punkte sank (aber immer noch über dem Durchschnitt lag). Dieses Ergebnis geht mit verbesserter Kompromissbereitschaft einher.*

Die in der Skala beschriebenen signifikanten Verbesserungen zeigen sich auch in den Rückmeldungen durch die Feedbackbögen, in denen sieben Personen bei der Frage nach dem Lerngewinn angeben, dass sie nun in Konflikten kompromissbereiter geworden sind und gelernt haben, neben ihren eigenen Interessen auch auf die ihres Gegenübers zu achten, diese zu verstehen (oder nachzuvollziehen) und mit einzubeziehen. Auch eine Person, die ansonsten angibt, eher weniger für sich gelernt zu haben, nennt dies als Schwerpunkt im persönlichen Lerngewinn.

Die Ergebnisse in den Kursen der ersten Durchführung geben bzgl. dieses Merkmals auch einen gewissen Lerngewinn an, wie bspw., dass die Schüler nun besser auf andere eingehen, bzw. eigene Wünsche im Konflikt zu verdeutlichen, allerdings lange nicht in der Intensität und Häufigkeit wie in der Gruppe des zweiten Durchgangs.

Dennoch zeigt sich in dieser Skala nur ein kleiner Effekt, da viele nicht signifikante Abnahmen den signifikanten Zunahmen gegenüberstehen. Diese Abnahmen können zufällig sein oder aber sind möglicherweise dadurch zu erklären, dass hier einige Schüler ihre Kompromissbereitschaft, nach intensiver Auseinandersetzung mit dieser im Training, noch einmal kritisch überprüften und eine eventuelle leichte Überschätzung etwas nach unten korrigierten.

Ziel des Trainings ist, Kooperationsbereitschaft zu fördern, die hier Kompromissbereitschaft genannt wird. Da hier ein Effekt erzielt wurde, der zwar nur klein ist, aber im einzelnen doch bei mehreren Schülern zu signifikanten Steigerungen geführt hat, was durch die Feedbackbögen bestätigt wird, kann zu hoher Wahrscheinlichkeit auf die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema in Theorie und durch praktische Übungen im Training zurückgeführt werden. Dass das Ergebnis der Rückmeldungen im freien Antwortteil des Feedbackbogens beim zweiten Durchgang gegenüber dem ersten deutlicher ausfällt, ist vermutlich der Verbesserung des Trainings geschuldet.

Ein kleiner Effekt, der sich in der Skala **Perspektivenübernahme** zeigt, weist darauf hin, dass die Fähigkeit der Schüler, sich um ein Verständnis anderer Menschen zu bemühen, die Welt mit den Augen anderer zu betrachten sowie die Gefühle anderer verstehen zu können, leicht zugenommen hat.

Auch hier geben die Schüler in den Feedbackbögen, sowohl hinsichtlich zweiter als auch erster Durchführung, häufig an, dass sie durch das Training gelernt haben, sich in die Perspektive des Konfliktgegners hineinzusetzen, seine Sichtweise zu verstehen. Besonders hilfreich erachteten sie Übungen, in denen ein Perspektivwechsel vollzogen werden sollte.

In diesem Zusammenhang wurde auch häufig die schriftliche Hausaufgabe „Reframing“ genannt, in der man sich in verschiedene Perspektiven eines möglichst eigenen Konfliktbeispiels versetzen sollte. Der Lerngewinn wird vor allem im letzten Kurs als überdurchschnittlich gut (und im ersten als gut) eingeschätzt und regte die Schüler zum Nachdenken an.

Darüber hinaus konnte ich anhand von Beobachtungen auch hinsichtlich der Fähigkeit, sich in die Fälle anderer Mitschüler hineinzudenken, eine Zunahme erkennen.

Ebenfalls wurde beim Aktiven Zuhören mündlich wie schriftlich zurückgemeldet, dass die Übung zum Aktiven Zuhören sehr geholfen hat, die Sichtweise des Gegenübers nachzuvollziehen und diese im kontrollierten Dialog bei der eigenen Argumentation zu berücksichtigen.

Auch beim Aktiven Zuhören wurde mündlich wie auch schriftlich zurückgemeldet, dass die Übung zum Aktiven Zuhören sehr geholfen hat, die Sichtweise des Gegenübers nachzuvollziehen und im kontrollierten Dialog bei der eigenen Argumentation zu berücksichtigen.

Da hier aufgrund der verschiedenen Erhebungsinstrumente (Beobachtung, Feedbackbogen und ISK- Fragebogen) sich die Ergebnisse ergänzen und die Schüler diese Fähigkeit explizit als Lerngewinn durch das Trainings angeben, lässt sich der kleine Effekt im Merkmal Perspektivenübernahme durchaus zurückführen auf Interventionen im Training, in denen geübt wurde, sich in die Perspektive des Anderen im Streit zu versetzen und einen Konflikt von verschiedenen weiteren Perspektiven aus zu betrachten.

Bei der Skala **Durchsetzung** zeigt sich zunächst bei der Berechnung der Mittelwerte kein Effekt. Allerdings fällt die Regression zur Mitte hin nach dem Training auf, die sich durch die Abnahme (in der Postmessung) der hohen Standardabweichung (der Prämessung) zeigt. Auffällig ist hier in Bezug auf die individuellen Werte der Schüler, dass neben signifikanten Zunahmen in den Normalbereich, alle (weit) überdurchschnittlichen Werte abnehmen. Auch wenn durch die beschriebene Umpolung dieser Abnahmen als Zunahmen von sozialer Kompetenz, sich aufgrund der hohen Standardabweichung der Prämessung kein Effekt ergibt, so weist der Mittelwert der Postmessung danach eine Zunahme von 2 Punkten auf. (Die bei durchschnittlicher Standardabweichung (des Trainings) einen kleinen Effekt ergeben würde.) Dieses Ergebnis kann zumindest auf die Tendenz hinweisen, dass die Schüler bereiter sind, statt andere zu beeinflussen und nur eigene Interessen auch gegen Widerstände durchzusetzen, ebenso die Interessen des Gegenübers zu berücksichtigen.

Diese Annahme wird zum einen dadurch unterstützt, dass beim Vergleich von Ab- und Zunahmen in den Skalen Durchsetzung und Kompromissbereitschaft auffällt, dass drei dieser Abnahmen in Durchsetzung mit signifikanten Verbesserungen in der Skala Kompromissbereitschaft einhergehen sowie eine weitere Person ihre Fähigkeit signifikant innerhalb des guten Durchschnittsbereichs in beiden Skalen steigern kann. (Das zeigt auch, dass beide Kompetenzen miteinander konform sind, wenn der Ausprägungsgrad der Skala Durchsetzung nicht extrem ausfällt.)

Zum anderen wird diese Annahme auch durch die Rückmeldungen aus den Feedbackbögen gestützt, in denen einige Schüler angeben, in Konflikten nun auch die Interessen ihres Gegenübers mehr zu beachten. Ebenso erwähnen einige – aber etwas weniger – Schüler, dass sie nun gelernt haben, nicht immer nachzugeben, sondern auch auf die eigenen Interessen zu achten und diese durchzusetzen. Diese Zunahme an Durchsetzung wird ebenso und auch ähnlich häufig in der ersten Durchführung erwähnt.

In der Skala **Selbstkontrolle** zeigt sich kein Effekt.

Dass aber 4 Schüler sich doch signifikant verändert haben, kann bei dreien, bei denen eine signifikante Verbesserung eingetreten ist, bedeuten, dass sie nun stärker auf ihre Emotionen im Konflikt achten und sie im Zaum halten und bei der vierten Person mit einer signifikanten Abnahme im Merkmal, dass sie evtl. diese Emotionen überhaupt erst einmal wahrnimmt oder zulässt.

Im Feedbackbogen geben Schüler in beiden Durchführungen mehrfach an, dass sie nun wissen, wie sie besser im Konflikt reagieren können, bspw. nicht mehr so emotionsgeleitet zu handeln, und wie sie ihre Emotionen besser kontrollieren, bzw. sich selbst im Konflikt besser

verstehen können. Ebenso wird von den Schülern genannt, dass sie es gut und interessant fanden, Emotionen erst einmal wahrzunehmen.

Der Umgang mit Emotionen im Konflikt ist ein Thema im Training, das mehrere Komponenten hat, und je nach Person kann das eine oder andere wichtig sein – sowohl Emotionen zu kontrollieren, als auch sie überhaupt erst einmal wahrzunehmen und zuzulassen. Schwerpunkt des Trainings ist hier also nicht allein die Kontrolle von Emotionen, vielmehr geht es um einen konstruktiven Umgang mit Emotionen im Konflikt.

Somit kann es schon eine positive Veränderung darstellen, überhaupt erst einmal ehrlich und realistisch eigene unangenehme Emotionen einzuschätzen. Zudem ist der Umgang mit Emotionen eines der schwierigsten Themen im Konfliktmanagement, und daher ist es nicht verwunderlich, dass hier Schüler (noch) keine so große Veränderung zeigen.

Auch im Merkmal **Handlungsflexibilität** zeigt sich kein Effekt. Es fällt auf, dass die Werte schon bei der Prämessung mit über 104 Punkten im Mittel den zweithöchsten Wert der Erhebung aufweisen und die Frage ist, inwieweit eine tatsächliche Steigerung hier realistisch wäre.

Im Feedbackbogen geben mehrere Schüler im zweiten Durchgang an, dass sie versuchen, das Wissen über Konflikte und den Umgang mit ihnen im Alltag umzusetzen und vieles erfahren haben, was bei der Anwendung wichtig ist.

Meiner Beobachtung nach waren die Schüler in den Übungen hier meist intensiv mit einem Fall beschäftigt und versuchten, diesen zu lösen. Auch durch die Hausaufgabe wurde deutlich, dass die Schüler sich intensiv mit Konfliktfällen auseinandersetzen und so neue Bewältigungsstrategien, Deutungs- und Handlungsmuster für sich erprobten.

In der ersten Durchführung, die nicht am ISK teilgenommen hat, gaben Schüler ebenso an, dass sie die Modelle, mitunter auch in abgewandelter Form, im Alltag anwenden konnten, Strategien dazu gewonnen haben, wie sie mit Konflikten und bestimmten Situationen besser umgehen können und einige Konflikte für sich schon im Unterricht lösen konnten. Auch hier setzten sich die Schüler größtenteils intensiv mit den Konfliktfällen auseinander.

Das Training zielte nur indirekt auf Handlungsflexibilität ab. Denn mit dem Training soll die eigene Handlungsflexibilität in Bezug auf bestimmte, nämlich schwierige, Situationen erweitert werden. Vermutlich erleben Schüler gerade hier, dass größere Konfliktsituationen oft schwieriger aufzulösen sind, und die Erweiterung ihrer Flexibilität und der Übungseffekt zeigen sich eventuell erst nach einiger Zeit im verbesserten Umgang mit solchen Situationen. Somit handelt es sich, wie bei der Selbstkontrolle, um einen längeren Prozess, der durch die relativ unveränderten Werte der 1. und 2. Messung bestätigt wird.

In der Skala **Zuhören** zeigt sich ebenfalls kein Effekt. Meiner Beobachtung nach hat sich die Art des Zuhörens untereinander und im Unterricht verändert, indem die Zusammenarbeit besser und intensiver wurde. Dies ist aber möglicherweise eher auf die bereits beschriebenen Effekte in den vorangegangenen Skalen zurückzuführen.

Vermutlich zeigt sich deshalb kein Effekt, da es im Training vor allem darum ging, sich bewusst zu machen, was man tut, wenn man gut zuhört, um diese Fähigkeit dann in Streit- und Konfliktsituationen anzuwenden. Der Schwerpunkt im Training lag somit darauf, diese Fähigkeit gezielt in Situationen anzuwenden, in denen man dies normalerweise nicht macht, und damit weniger im Training dieser Kompetenz selbst. Die Fähigkeit gut zuzuhören war vermutlich bei den Schülern sowieso vorhanden, nur zu welchem Zeitpunkt sie davon Gebrauch machen, bzw. das Bewusstsein darüber, wann sie diese Fähigkeit anwenden können, hat sich vermutlich verändert. Das aber erfasst die Skala nicht. Auch im Feedbackbogen gibt es keine Angaben hierzu. Allerdings wurde beim Aktiven Zuhören mündlich zurückgemeldet, dass die Übung des kontrollierten Zuhörens als sinnvoll von den Schülern erlebt wurde, da diese fördert, sich für die Argumente des Gegenübers zu

interessieren und in Gesprächen bei der Sache zu sein. Und Zuhören interkorreliert auch mit Kompromissbereitschaft.

In der Skala **Konfliktbereitschaft** zeigt sich ein kleiner negativer Effekt. Wie lässt sich dieser erklären? Hierzu gibt es verschiedene Erklärungsmöglichkeiten:

Teil des Trainings ist es, sich über den eigenen Umgang mit Konflikten bewusst zu werden und diesen zu reflektieren. Häufig bemerken Teilnehmer erst bei der intensiveren Auseinandersetzung mit dem eigenen Konfliktstil, dass sie Konflikte mehr vermeiden, als sie vorher angenommen haben, denn der vermeidende Konfliktstil besteht ja gerade darin, sich nicht näher mit Konflikten und dem eigenen Konfliktstil (dem gewohnheitsmäßigen Umgang mit Konflikten) auseinanderzusetzen. Gerade solche unbewusst ablaufenden Gewohnheitsmuster bemerkt man erst bei näherem kritischem Hinschauen. Es ist daher wahrscheinlich, dass die Schüler hier zu einer genaueren und realistischeren Einschätzung nach dem Training gekommen sind, als vor dem Training.

Zudem muss hier angemerkt werden, dass sich die Items der Skala auf das aktive Angehen von strittigen Situationen, wie kontroversen Diskussionen, Streitigkeiten, etc. beziehen. Meine Beobachtung war allerdings, dass die Bereitschaft, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen, eher zugenommen hat. Die Schüler sind mit voranschreitendem Training intensiver in das Thema eingestiegen und haben sich immer stärker auch mit tiefergehenden Konflikten beschäftigt, die mit unangenehmen Gefühlen wie Wut, Trauer und Schmerz verbunden sind.

Dies zeigen auch die Fälle aus der schriftlichen Hausaufgabe „Reframing“ und der im Unterricht behandelten Fälle in den Rollenspielen. Auch die positive Bewertung dieser Ich-näheren Einheiten, in denen man sich intensiver mit den eigenen Konflikten auseinandersetzt, unterstützt diesen Eindruck.

Im Hinblick darauf verwundert es nicht, wenn die Schüler bspw. nun eher angeben, dass ihnen ein Streit auch unangenehm sein kann, was durch Items dieser Skala mitunter abgefragt und für eine geringere Ausprägung im Merkmal gewertet wird.

Eine andere Möglichkeit der Erklärung wäre, dass die Schüler nach einem halben Jahr Beschäftigung mit Konflikten genug von diesen hatten oder nach dem Training den Eindruck hatten, sich mit jedem Konflikt auseinandersetzen zu müssen und sich daher als zu vermeidend einschätzten.

Gegen Ersteres spricht, dass sie das Training insgesamt als überdurchschnittlich gut einschätzten, in den Feedbackbögen zurückmeldeten, dass sie sich gerne mit Konflikten und Diskussionen auseinandersetzten, und keine Ermüdungserscheinungen hinsichtlich des Trainings zu bemerken waren, im Gegenteil. Was den zweiten Punkt angeht, hoffe ich, oft genug deutlich gemacht zu haben, dass nicht jeder Konflikt geklärt werden muss.

Aufgrund der oben im Abschnitt Diskussion der Methodik beschriebenen Einschränkungen der Interpretation der Ergebnisse bzgl. der Skala **Indirekte Selbstaufmerksamkeit** und **Direkte Selbstaufmerksamkeit**, kann hier nur eine eingeschränkte Interpretation der Ergebnisse vorgenommen werden.

Es ergibt sich in beiden Skalen kein Effekt.

In der Skala **Direkte Selbstaufmerksamkeit** sind die Mittelwerte sowohl in Prä- als auch Postmessung sehr hoch (um 108) und eventuell überschätzt.

Dass drei Personen, die die maximale Ausprägung im Merkmal erreichen, eine sehr signifikante Abnahme zu verzeichnen haben, kann trotz eingeschränkter Interpretierbarkeit als Tendenz gewertet werden, dass Personen mit überdurchschnittlichen Extremwerten und damit zu starker Ausprägung des Merkmals – mit der eine eventuell übermäßige Selbstbeobachtung

einhergeht sowie sich zu viele Gedanken über die eigene Person, Gefühle und Motive und das eigene Verhalten zu machen – sich hin zum Normalbereich bewegen. Wiederum andere Personen steigern ihre Fähigkeit leicht überdurchschnittlich.

Im Feedbackbogen geben die Teilnehmer hier an, dass sie durch den Unterricht eigene oder Handlungen anderer, die einem sonst nicht bewusst sind, besser verstehen, und dass“ das Training geholfen hat sich bewusster über sich selbst im Konflikt zu werden sowie sich selbst im Konflikt zu verstehen. Da insgesamt die Standardabweichung abnimmt und eine Regression zur Mitte stattfindet, kann hier – mit Vorbehalt der Interpretierbarkeit der Normwerte – davon ausgegangen werden, dass die Schüler sich im – wenn vermutlich auch etwas höheren – Normalbereich in Bezug auf die Selbstreflexion einpendeln.

Ein wesentlicher Bestandteil des Trainings war, sich hinsichtlich von Konflikten über die eigenen Motive, Gefühle und Interessen im Konflikt klar zu werden und sich selbst besser zu verstehen. Dieses Ziel, und damit eine Verbesserung im Merkmal Direkte Selbst-aufmerksamkeit haben einige Schüler sehr wahrscheinlich erreichen können.

In der Skala **Indirekte Selbstaufmerksamkeit** zeigen sich weiter keine Veränderungen.

Bewusstes Wahrnehmen und Reflektieren, wie man auf andere Menschen wirkt, ist eine Fähigkeit, die eher sehr indirekt bei Übungen des Trainings geübt wird. Allerdings bedeutet eine hohe Ausprägung, andere Menschen genau zu beobachten und sich für ihr Verhalten und Erleben zu interessieren. Die Skala korreliert relativ hoch (.52) mit Personenwahrnehmung.

Dennoch zeigt sich hier kein Effekt. Die Schüler geben diesbezüglich – außer allgemeinen Angaben, dass man mehr nachdenkt und sich allgemein über Vieles im Konflikt bewusster wird –keine Rückmeldung.

Inwieweit spiegeln die Ergebnisse nun tatsächliche Veränderungen und Effekte wider oder sind auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen?

Da alle signifikanten Ergebnisse sich stark decken mit den Angaben im Feedbackbogen, der aber natürlich ebenso verfälschbar ist, sowie weitgehend auch mit meinen Beobachtungen, kann man davon ausgehen, dass hier soziale Erwünschtheit keine übergeordnete Rolle spielte bei der Beantwortung der Fragebögen.

Dafür spricht auch, dass nicht immer die gleichen Personen hohe Ausprägungen zeigen, sondern die Ausprägungen der Schüler sich unterschiedlich hoch über die verschiedenen Skalen verteilen. Ebenso unterschiedlich sind die signifikanten individuellen Veränderungen in den Skalen, so dass hier nahe liegt, dass es sich um tatsächliche Veränderungen handelt. Dies lässt außerdem den Schluss zu, dass nicht nur einige wenige, sondern mehrere Schüler und zudem individuell (je nach Merkmal) von dem Training profitieren konnten.

Dass in mehreren Skalen die Werte stabil bleiben und keine abnorme Veränderung über alle Schüler hinweg zu verzeichnen sind, spricht zudem dafür, dass bei Prä- und Postuntersuchung dasselbe durch den Test erfasst wurde und die Veränderungen nicht auf Messfehler zurückzuführen sind.

Kurzes Fazit:

Insgesamt zeigt sich über alle Skalen hinweg, dass Personen mit unterdurchschnittlichen Werten stark vom Training profitieren, aber auch Personen mit durchschnittlichen Werten. Auch eine Tendenz zur Abnahme bei hohen Extremwerten zeigt sich, wie insgesamt eine Regression zur Mitte hin, bei tendenzieller Verbesserung der Werte im Normalbereich.

Die Hypothese, dass die Schüler nach dem Training eine höhere soziale Kompetenz aufweisen, konnte teilweise bestätigt werden, da sich eine signifikante Erhöhung in den Skalen Prosozialität und Personenwahrnehmung zeigte sowie in der Skala Wertepluralismus die Signifikanz nur knapp verfehlt wurde. Zudem zeigte sich zusätzlich ein positiver kleiner Effekt in fünf Skalen. (Perspektivenübernahme, Kompromissbereitschaft, Prosozialität, Wertepluralismus, Personenwahrnehmung)

Man kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass diese Verbesserungen und Effekte auf die Intervention zurückzuführen sind, da die Auswertung der Feedbackbögen sowie meine Beobachtung diese Ergebnisse stützen.

Zusätzlich ist auch anzumerken, dass der Fragebogen des ISK eher stabile Merkmale misst, bei denen Veränderungen nicht so leicht erfasst werden können und somit ein kleiner Effekt über der 0.2 Grenze durchaus einen guten Effekt darstellt.

Im Hinblick auf die Fragestellungen, wie die Schüler den eigenen Lerngewinn für die Konfliktbewältigung in Bezug auf die einzelnen Einheiten einschätzen und in Bezug auf die jeweiligen Einheiten insgesamt, d.h. inhaltlich und formal, bewerten, gehe ich in folgendem Abschnitt näher ein.

6.2.2 Diskussion und Interpretation der Qualität des Trainings

Welche Methoden, welches Training, welche Einheiten sind am besten?

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung der einzelnen Einheiten der ersten und zweiten Durchführung des Trainings durch die Feedbackbögen zeigen, dass das überarbeitete und verbesserte Training des zweiten Durchgangs sowohl insgesamt als auch in der Einschätzung des Lerngewinns überdurchschnittlich gute Ergebnisse (4.15/4.12) im Mittel über alle Einheiten hinweg erzielt. Und damit besser abschneidet, als das vorangegangene Training der ersten Durchführung, dessen Ergebnisse zwischen den Kursen variieren und von 4.0 bis 3.61 im Bereich gut liegen, lediglich der Lerngewinn mit 3.49 in einem Kurs liegt knapp darunter.

Hinzu kommt, dass bei Gruppe 2 der 1. Durchführung, die das Training im Mittel mit gut bewertet hat, nur 15 von 25 Schülern das Training bewertet haben, und damit ist das Ergebnis nicht unbedingt für den gesamten Kurs repräsentativ. Dahingegen können die Ergebnisse der anderen Kurse und vor allem der zweiten Durchführung als repräsentativ für den gesamten Kurs angesehen werden.

In der ersten Durchführung schneidet das Training in Bezug auf die inhaltliche Einschätzung am besten ab. Der Lerngewinn wird meist etwas schwächer eingeschätzt. In der zweiten Durchführung werden Lerngewinn und Bewertung des Trainings insgesamt fast gleich eingeschätzt.

Auch zeigen die Ergebnisse der ersten Durchführung mit denen der zweiten Durchführung eine Verbesserung der Bewertung der einzelnen Einheiten und der Einschätzung des Lerngewinns. Die einzelnen Einheiten wurden in der zweiten Durchführung alle mit gut und überdurchschnittlich gut bewertet, schwächster Wert war hier der Wert von 3.63 (eingeschätzter Lerngewinn bzgl. des Konfliktbilds Malen), stärkster Wert 4.57 (Lerngewinn bzgl. Konfliktstile und Lösungen spielen). Die Bewertungen der Einheiten liegen mit einem maximalen Abstand von 0.94 (bei einem möglichen von 4) nah beieinander. Darin zeigt sich, dass die Schüler die Einheiten ähnlich positiv wahrgenommen haben.

In der ersten Durchführung dagegen reichte die Spanne der Werte von 4.75 bis 3.00 und ist damit höher, was bedeutet, dass hier die Einheiten unterschiedlicher wahrgenommen wurden, wobei der maximale Abstand in den einzelnen Kursen bei 1.61, 1.41 und 1.23 lag.

Ein Grund für das bessere Abschneiden der zweiten Durchführung mag darin liegen, dass das Training optimiert wurde.

Insgesamt zeigt sich über alle Kurse hinweg, dass die praktischen Übungen im Training, der Austausch untereinander und die Arbeit mit Rollenspielen (mit dem Nachspielen von Konfliktfällen) den meisten Schülern Spaß gemacht haben, als sinnvoll, gut und hilfreich herausgehoben wurden und beibehalten werden sollten.

Ebenso gefallen haben den meisten Schülern die Theorieeinheiten, in denen sie – wie sie angeben – viel wichtiges und interessantes Hintergrundwissen zur Entstehung von und zum Umgang mit Konflikten gewonnen haben, sowie die Mischung aus Theorie und Praxis.

Von fast allen Schülern werden die offenen Diskussionen im Kurs genannt als etwas, das sie sehr gut fanden und das unbedingt beibehalten werden sollte, auch das Besprechen der Lösungen der Übungen im Plenum wird hier als sehr wichtig erwähnt.

Auch die Methodenvielfalt und die Arbeit mit unterschiedlichen Medien, wie bspw. Bilder malen, Filmausschnitte analysieren, Sketche spielen etc., kommt bei den Schülern sehr gut an und wird immer wieder lobend erwähnt.

Insgesamt wurden über alle Kurse hinweg die Situationen und Beispiele, die eingebracht und mit denen gearbeitet wurde, für meist realistisch gehalten, auch wenn ein paar wenige Schüler angeben, dass es nicht immer leicht war, sich in eine bestimmte Rolle oder Situation zu versetzen. Ebenso wurde der Sinn, dass die nachgestellte Situation als Modell zum Lerngewinn dient, verstanden, auch wenn die Emotionalität nicht unbedingt der tatsächlichen Situation entspricht. Zusätzlich erwähnen mehrere Schüler in Kursen, dass sie es sehr gut fanden, dass sie den Unterricht mitgestalten konnten, indem sie aktiv geworden sind. Dieses Einbeziehen der Betroffenen sowie die Möglichkeit zum selbstbestimmten Handeln als wichtige Bedingungen für Motivation haben sich hier demnach bei vielen Schülern positiv ausgewirkt.

Bei einigen Einheiten gehen die Meinungen und Bewertungen etwas auseinander: Viele Schüler heben diese als sehr sehr gut mit dreifachem Plus und zusätzlich als besonders hilfreich im freien Antwortteil hervor, wiederum andere, wenn auch nur wenige, stufen diese als unrealistisch ein: Dazu gehören vor allem Aktives Zuhören, aber auch Ich-Botschaften, Feedback sowie Konfliktgespräch.

Der Grund für diese Bewertung, die hier stärker auseinander geht als bspw. bei Einheiten wie Eskalationsmodell, Kommunikationsquadrat oder Konfliktsituationen, bei denen eher leichtere Konflikte genommen werden, sehe ich zum einen in der Schwierigkeit der entsprechenden Einheiten. Sie sind anspruchsvoller, verlangen dem Schüler mehr ab und weisen eine größere Ich-Bezogenheit auf.

Diese Übungen erfordern zum einen mehr von sich etwas preiszugeben, zudem verlangen sie vom Schüler eine gewisse Selbstreflexion über eigene Verhaltensweisen im Konflikt, das heißt auch, sich offen mit eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. Ebenso erfordern sie eine genaue Wahrnehmung und Einschätzung anderer Menschen (Indirekte Selbstwahrnehmung) sowie der Wirkung, die man selbst auf diese Personen hat.

Den Mut zu finden sich dem zu stellen, sowie etwas von sich zu zeigen, und sei es auch nur, wie man etwas sagen würde, ist nicht immer leicht, zumal man sich hier im Raum Unterricht und Schule befindet, das Training nicht freiwillig war und Zensuren dafür vergeben wurden. Unter diesen Rahmenbedingungen stellt diese Aufgabe zusätzlich eine erhöhte Anforderung

dar, der sich die meisten Schüler in der Vertrautheit der Kleingruppe in unterschiedlicher Abstufung aber gestellt haben.

Das zeigen neben den positiven Rückmeldungen der Feedbackbögen und im Unterricht ebenso meine Beobachtung und die intensivere Beschäftigung mit Fällen durch die schriftliche Hausaufgabe. Vielleicht auch deshalb, weil es eine Bereitschaft und die Sehnsucht nach echtem und ehrlichem Austausch gibt, der über Oberflächliches hinausgeht.

Erstaunt hat mich das quantitative Ergebnis in den Feedbackbögen hinsichtlich der Einheit Ich-Botschaften und Killerkonfrontation im 2. Kurs der ersten Durchführung. Dort gab es von einigen Schülern zunächst erhebliche Widerstände, aber 10 von 14 Schülern schätzen die Einheit im Feedbackbogen am Ende als gut bis sehr gut ein. Die Übung war auf jeden Fall eine Herausforderung, dennoch scheint sie einiges bewirkt zu haben. Es zeigt sich hier, dass Widerstand eine Form der Auseinandersetzung sein kann, auch wenn sich eine Kleingruppe dieser Übung nicht gestellt hat.

Da ab und zu in der ersten Durchführung angegeben wurde, dass es zu viele Wiederholungen oder Modelle gab, habe ich ein paar Modelle in der überarbeiteten Fassung weggelassen und andere eingeschränkt. Im zweiten Durchgang war dies kein Thema mehr. Aber es gibt im Training dennoch ein paar Wiederholungen, die sich nicht vermeiden lassen, weil einmaliges Üben nicht ausreicht und die von den Schülern als solche auch nicht mehr wahrgenommen wurden. Außerdem habe ich vor allem die Einheiten für einen zweiten Durchgang weiterentwickelt und gründlich überarbeitet, die nicht so gut ankamen. Die Einheit Eskalation habe ich hingegen beibehalten. Dennoch zeigt sich in dieser Einheit eine nicht so extrem herausstehende Bewertung wie in den Kursen der ersten Durchführung, in der der Film analysiert wurde.

Im Hinblick auf die Fragestellung, wie die Schüler den eigenen Lerngewinn für die Konfliktbewältigung einschätzen, in Bezug auf die einzelnen Einheiten sowie die jeweiligen Einheiten insgesamt, d.h. inhaltlich und formal bewerten, lässt sich abschließend feststellen, dass sowohl der Lerngewinn als auch die Bewertung des Trainings insgesamt im Mittel im zweiten Durchgang überdurchschnittlich gut eingeschätzt wurde und im ersten Durchgang im überwiegend guten Bereich lag.

Hinsichtlich dessen, dass die Schüler sich das Thema nicht freiwillig gewählt haben, nicht also nur motivierte Schüler zum Training gekommen sind, sondern auch solche, die keine Lust dazu hatten, und das Training als Teil des Unterrichts bewertet wurde, sind die Ergebnisse des Trainings als sehr positiv anzusehen.

Die Weiterentwicklung des Trainings hat mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einer nachweislichen Verbesserung des Trainings geführt. Wobei sich auch hier „Störvariablen“ nicht völlig ausschließen lassen. Auszuschließen ist bspw. nicht, dass ich als Leiter durch Übungseffekte an Kompetenz dazu gewonnen habe und gewisse Inhalte besser vermitteln konnte.

Im Grunde stellen aber die drei Gruppen der ersten Durchführung eine Art Kontrollgruppe zur zweiten Durchführung dar, auch wenn viele Kriterien hierfür nicht erfüllt sind. Da die Interaktion von Leiter und Gruppe aber wahrscheinlich eine Rolle bei der Bewertung solch eines Trainings spielt, kann die Verbesserung in der zweiten Durchführung nicht nur auf die Beziehung zwischen Gruppe und Leiter zurückgeführt werden, denn die Bewertung der Leitung durch die Feedbackbögen weicht nicht wesentlich von der in den vorangegangenen Trainings ab.

6.3 Fazit

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde die Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Modifikation eines Konfliktmanagementtrainings für Schüler in der Oberstufe beschrieben.

Ein positiver Lern- und Transfereffekt sowie die Qualität und Verbesserung des Trainings konnten aufgezeigt werden.

Entgegen der Behauptung, dass Benotung sowie Nichtfreiwilligkeit der Teilnahme und ein Training in Konfliktmanagement (und sozialen Kompetenzen) sich gegenseitig ausschließen, ist das Training zunächst gut sowie das weiterentwickelte Konzept überdurchschnittlich gut angekommen und wurde als Bereicherung des Unterrichts erlebt.

Dennoch blieb aber das Training bei diesem Effekt nicht stehen, sondern wurde noch einmal überarbeitet, um die Qualität weiter zu verbessern. Die Anregungen der Schüler sowie eigene Beobachtungen wurden hierzu aufgenommen. Das im Anhang vorliegende Training ist das Optimum, das aufgrund meines jetzigen Kenntnisstands erreicht werden konnte.

Die Ergebnisse zeigen, wenn auch mit den erwähnten Einschränkungen, dass Schüler von einem solchen Training profitieren und einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten erlernen sowie ihre sozialen Kompetenzen steigern können. Darüber hinaus entsteht ein sehr positives Miteinander und die Beziehungen unter den Schülern werden gefördert.

6.4 Ausblick

Konzepte zum Training in Konfliktmanagement können sowohl außerschulisch als auch innerhalb der Schule in Projektwochen und darüber hinaus auch im Unterricht eingebunden werden. Im Unterricht können sie nachhaltiger geübt werden und es wird der Gefahr entgegenwirkt, dass die Inhalte schnell wieder vergessen und zu wenig im Alltag angewandt werden. Im Rahmen des Psychologieunterrichts kann das Thema sehr ausführlich durchgenommen werden, aber auch Religion, Deutsch oder PGW stellen Fächer dar, in denen es bearbeitet werden kann. Für die Behandlung des Themas im Unterricht spricht, dass es mehr Schüler erreicht, auch solche, die sich zu solchen Programmen nicht von alleine anmelden würden, für die es aber wichtig wäre.

Wenn sich mehrere Lehrkräfte bereit erklären, sich an einem Konfliktmanagementprogramm zu beteiligen und Möglichkeiten im Unterricht eröffnen, um Inhalte, wie sie bspw. in dem vorliegenden Training enthalten sind, zu vermitteln und einzubeziehen, könnten auf diese Weise viele Schüler im Umgang mit Konflikten geschult und das Klima und die Konfliktkultur der Schule damit ganzheitlich beeinflusst werden. Aber auch schon die Schulung einer Klasse, eines Kurses verändert den Umgang mit Konflikten sowie das soziale und Lernklima der Beteiligten spürbar.

Projekte wie Streitschlichterprogramme in Schulen helfen zudem, das im Training Gelernte auch im Alltag zu nutzen und die Streitkultur an Schulen so nachhaltig zu verbessern.

Auch weitere Maßnahmen, die die Schüler ihren Lebensraum mitgestalten lassen - wie bspw. die Einführung des Klassenrats, etc. - unterstützen, neben dem Gemeinschaftsgefühl, einen nachhaltigen Transfer der in einem „Training“ gelernten Methoden und sozialen Kompetenzen in der Schule und ein besseres Sozialklima. Auch die Einführung des individuellen Lernens an allen Gymnasien in Hamburg trägt dazu bei, Schüler individueller zu fördern und den Lehrer als Lernbegleiter und Coach auf Augenhöhe zu sehen, und ist damit eine gute Voraussetzung für das Schaffen weiterer Kooperation gegeben.

Die bei einem Konfliktmanagementtraining gelernten und gestärkten sozialen Kompetenzen spielen nicht nur im schulischen Miteinander, sondern darüber hinaus im Leben (bspw. beim Aufbau von Freundschaften und Knüpfen von Netzwerken) wie auch später bei der Jobsuche eine entscheidende Rolle, die häufig zu sehr unterschätzt wird. (Untersuchungen haben ergeben, dass ein Bewerber zum größten Teil aufgrund seiner Persönlichkeit und seiner sozialen Kompetenzen einen Job erhält und dabei Fachwissen häufig eine sehr viel geringere Rolle spielt).

Langfristig kommt es neben dem Wohl und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auch der Entstehung einer demokratischen und gewaltfreien Gesellschaft zugute, wenn junge Menschen lernen, Konflikte aktiv anzugehen, gemeinsam zu lösen sowie soziale Verantwortung für das Wohl aller zu übernehmen und dabei Beziehungen erleben, die auf gegenseitigem Respekt und Wertschätzung basieren.

Wohin ein fehlendes Gefühl für Miteinander, soziale Verantwortung sowie mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit einer Konfliktlösung führen, zeigen aktuelle Probleme unserer Zeit, von denen Klimakatastrophe sowie Schulden- und Bankenkrise Beispiele sind. Im Grunde sollte Schule hier bewusst aktiv einen Gegenpol dazu setzen.

Das vorliegende Handbuch soll eine Anleitung bieten und als Anregung dienen, – auch mit weniger Vorbereitungsaufwand – ein Konfliktmanagementtraining in der Schule durchzuführen. Auch eine Evaluation des eigenen Trainings kann sinnvoll sein. Als Anregung hierfür kann der im Anhang befindliche Feedbackbogen dienen.

Auch wenn es hilfreich wäre, möglichst viele Lehrkräfte in diesem Thema weiterzubilden, um eine konstruktive Konfliktkultur an der Schule zu verankern, ist die Anleitung des Trainings auch ohne zusätzliche Weiterbildung möglich, da das Training nicht den Anspruch an den Leiter stellt, Experte in Konfliktmanagement sein zu müssen.

Ein interessantes Forschungsgebiet wäre auch, zu untersuchen, wie es sich auf die Konfliktkultur von Schulen auswirken würde, wenn viele Lehrkräfte sowie Lehramtsanwärter in Konfliktmanagement geschult würden und ihr Wissen im Umgang mit Konflikten sowohl durch Trainingsprogramme im Unterricht an die Schüler vermitteln als auch im Schulalltag anwenden würden.

Literaturverzeichnis

- Amelang, Lothar; Schmidt-Atzert, Manfred; 2006: Psychologische Diagnostik und Intervention, Springer
- Antons, Klaus, 2000: Praxis der Gruppendynamik, Hogrefe
- Bauer, Joachim, 2006: Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren, Hoffmann und Campe
- Becker- Carus, Christian, 2004: Allgemeine Psychologie, Spektrum
- Berkel, Karl, 2008: Konflikttraining, Konflikte verstehen, analysieren bewältigen, Verlag Recht und Wirtschaft
- Berne, Eric, 2007: Spiele der Erwachsenen, Rowohlt
- Besemer, Karl, 2007: Mediation, Vermittlung in Konflikten, Stiftung gewaltfreies Leben
- Brenner, Gerd u. Brenner, Kira, 2010: Methoden I, Cornelsen Scriptor
- Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried u. Wackmann, Maria, 1996: Konflikte selber lösen: Mediation für Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr
- Fischer- Epe, Maren; Epe, Claus, 2007: Selbstcoaching, Rowohlt
- Fisher, Roger; Ury, William u. Patton, Bruce, 2002: Das Harvard- Konzept, Campus
- Glasl, Friedrich, 1990: Konfliktmanagement, Haupt
- Glasl, Friedrich, 2004: Selbsthilfe in Konflikten, Haupt
- Glasl, Friedrich/ Ballreich, Rudi, 2007: Mediation in Bewegung, Concadora-Verlag
- Glasl, Friedrich, 2006: Konfliktfähigkeit, Verlag Freies Geistesleben
- Gordon, Thomas, 1998: Familienkonferenz, Heyne
- Gudjons, Herbert, 2003: Didaktik zum Anfassen, Klinkhardt
- Gührs, M; Nowak, C., 1991: Das konstruktive Gespräch, Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse, Limmer
- Harris, Thomas H., 2007: Ich bin o.k., Du bist o.k., Rowohlt
- Von Hertel, Anita, 2005: Professionelle Konfliktlösung, Campus
- Hinsch, Rüdiger; Pflingsten, Ulrich, 2002: Gruppentraining sozialer Kompetenzen, Beltz
- Hogger, Brigitta, 2009: Gewaltfrei miteinander umgehen: Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht, Schneider Verlag
- Holler, Ingrid, 2008: Trainingsbuch gewaltfreie Kommunikation, Junfermann
- Jannen, Mustafa, 2008: Das Anti- Mobbing- Buch, Beltz
- Jefferys- Duden, 2002: Konfliktlösung und Streitschlichtung, das Sekundarstufenprogramm, Beltz
- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Nortz, Peter u. Petermann, Franz, 2008: Fit for Life, Juventa
- Kaeding, Peer; Freitag, Silke; Richter, Jens; Siebel, Anke, 2007: Trainingsmanual, Multiplikatoren Ausbildung Streitschlichtung, Kooperationsgruppe Streitschlichtung
- Kanning, Uwe Peter, 2009: Inventar Sozialer Kompetenzen ISK, Hogrefe
- Karakus, Muradiye, 2000: Wie können Jugendliche Konflikte konstruktiv bearbeiten? Arbeitsgruppe Beratung und Training
- Kienbaum, Sattler, Förster, Faller, Studer, 2010: Führen, Haufe- Verlag
- Klippert, Heinz, 2006: Kommunikationstraining, Beltz
- Kreyenberg, Jutta, 2008: Handbuch Konfliktmanagement, Cornelsen
- Langmaack, Barbara u. Braune- Krickau, Michael, 2000: Wie die Gruppe laufen lernt, Beltz
- Lama, Dalai, 2001: Die Essenz der Mediation, Ansata
- Mattes, Wolfgang, 2009: Methoden für den Unterricht, Schöningh

- Meichenbaum, Donald, 2003: Intervention bei Stress, Verlag Hans Huber
- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried u. Frank Ehninger, 2004: Gewaltprävention und Schulentwicklung, Klinkhardt
- Meyer, Hilbert, 2010: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Cornelsen Scriptor
- Niermeyer, Rainer u. Postall, Nadja, 2008: Führen: Die erfolgreichsten Instrumente und Techniken, Haufe
- Nitor, 2006; Konfliktkompetenz, Cd Rom, Lernprogramm, Nitor GmbH & VIWIS GmbH
- O' Conner, Joseph; Seymour, John, 2001: Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung, VAK
- Otto, Matthias, 2007: Level Q, Lernprogramm, Materialien Beratung und Training
- Petermann, Franz; Jugert, Gerd; Hautzinger, M., 1997: Sozialtraining in der Schule, Beltz, Weinheim
- Redlich, Alexander, 2004: Konfliktmoderation, Windmühle
- Redlich, Alexander, Elling, Jens, 2000: Potential Konflikte, Windmühle
- Redlich, Alexander, 2006: Schlüsselkompetenzen Gesprächsführung, Materialien Beratung und Training
- Renner, Claudia, Thomann, Christoph, 1993: Wege aus dem Konflikt, Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training
- Rosenberg, Marshall B., 2004: Gewaltfreie Kommunikation, Junfermann
- Rosenberg, Marshall B., 2011: Erziehung, die das Leben bereichert, Junfermann
- Röschmann, Doris, 2008: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele, Windmühle
- Röschmann, Doris, 2010: Icebreaker, Windmühle
- Scheithauer, Herbert; Dele Bull, Heike, 2008: fairplayer.manual; Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage- Prävention von Bullying und Schulgewalt Vandenhoeck Ruprecht
- Schrader, E.; Gottschall, A.; Runge, T., 1983: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. München: Carl Hanser
- Schreyögg, Astrid, 2002: Konfliktcoaching, Campus
- Schreyögg, Astrid, 2003: Coaching, Campus
- Schulz von Thun, Friedemann, 1981: Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen Rowohlt
- Schulz von Thun, Friedemann, 2005: Miteinander Reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Rowohlt
- Schulz von Thun, Friedemann, 2005: Miteinander Reden 3: Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation, Rowohlt
- Schulz von Thun, Friedemann, 2005: Praxisberatung in Gruppen, Beltz
- Schwarzhan, Frauke; Hauck, Tim; Redlich, Alexander, 2001: Streittraining, Beltz
- Schwenkmezger, Peter; Steffgen, Georges; Dusi, Detlev, 1999: Umgang mit Ärger, Hogrefe
- Stahl, Eberhard, 2002: Dynamik in Gruppen, Beltz
- Steiner, Claude, 2006: Emotionale Kompetenz, dtv
- Thomann, Christoph, 2007: Klärungshilfe 2: Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche, Rowohlt
- Thon, Cornelia; Buthmann, Arne, 2001: Fair streiten lernen: Ein Tutoren- und Präventionsprogramm für die Sekundarstufe, Verlag an der Ruhr
- Trautwein, Caroline, 2006: Basistraining Konflikt, Diplomarbeit Fachbereich Psychologie
- Walker, Jamie, 2004: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1: Spiele und Übungen, Cornelsen
- Watzlawick, Paul; Beavin Janet H., u. Jackson, Don, 2007: Menschliche Kommunikation, Huber
- Watzlawick, Paul; Weakland, John H. u. Fisch, Richard, 2005: Lösungen, Huber
- Watzlawick, Paul, 2005: Anleitung zum Unglücklichsein, Piper

- Watzlawick, Paul; 2010: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, Piper
Watzlawick, Paul; 2008: Die erfundene Wirklichkeit, Piper
Wittpennig, Jens; 2005: Emotionen in der Beziehungsklärung, Unveröffentlichte
Diplomarbeit des Fachbereichs Psychologie an der Universität Hamburg
Zimbardo, Philip G. u. Gerrig, Richard J., 1999, Psychologie, Springer

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die anliegende Arbeit mit dem Thema „Konfliktmanagement in der Schule – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Konfliktrainings für jugendliche Schüler“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle durch Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die mir diese Diplomarbeit ermöglicht und mich unterstützt haben.

Ein großer Dank geht an meinen Betreuer Alexander Redlich für seine Anregungen, die konstruktiven Gespräche und die ausgiebige Unterstützung.

Ein weiterer Dank geht an Herrn Mess, den Oberstufenkoordinator des Immanuel-Kant Gymnasiums, sowie die beiden Direktoren der Schule, die mir ermöglicht haben, die Diplomarbeit mit Training und Evaluation an ihrer Schule durchzuführen. Ebenso danke ich allen Schülern, die das Training durchlaufen haben, für ihre Mitarbeit, Anregungen und Kritik.

An Susanne V. und Susanna einen herzlichen Dank für die Korrekturen, die Mühe und die wertvollen Hinweise.

Meinen Eltern danke ich für ihre Unterstützung für das Studium.

Britta danke ich für ihre Geduld, manchmal musstest du ganz schön zurückstecken.

All diejenigen Freunde und Verwandte, die mich während dieser ganzen, langen Zeit manchmal kaum sehen konnten, weil ich viel mit der Arbeit zu tun hatte, danke ich ebenfalls für ihre Geduld.

Hamburg, im April 2012

Anhang

gekürzter ISK- Fragebogen der Erhebung

Items der ausgewählten ISK-Skalen

Ergebnistabelle der Skalen

Gütekriterien des ISK

Feedbackbogen

Trainingsmanual

Fragebogen ISK

Code : _____ (Beispiel: C 3 R 1)

Erstellung des Codes:

- A. 3. Buchstabe des Vornamens deines Vaters: (Beispiel: Michael Holt : _C_) _____
- B. 2. Ziffer des Geburtstages deiner Mutter: (Beispiel: 23.04.1960: _3_) _____
- C. 3. Buchstabe des Geburtsnamens deiner Mutter (Beispiel: geb. Kerner: _R_) _____
- D. Anzahl deiner Geschwister (Beispiel: 1 Schwester: _1_) _____

Alter in Jahren: _____

Geschlecht: weiblich _____ männlich _____

Hinweise zur Bearbeitung des Fragebogens:

Auf den nächsten Seiten findest Du verschiedene Aussagen. Deine Aufgabe besteht darin, jeweils zu unterscheiden, inwieweit die getroffene Aussage auf Deine Person zutrifft. Hierzu stehen immer vier Antwortalternativen zur Verfügung: „Trifft gar nicht zu“, „Trifft eher nicht zu“

„Trifft eher zu“, „Trifft sehr zu“. Bitte wähle bei jeder Aussage diejenige Antwortalternative aus, die für Dich am ehesten zutrifft und kreuze sie an.

Bitte antworte stets ehrlich, nach besten Wissen und Gewissen und denke nicht darüber nach welche Antwort die Vorteilhafteste wäre. Auch wenn sich Aussagen sprachlich ähneln, lasse Dich dadurch nicht irritieren und bearbeite jede Aussage völlig unabhängig von den bisher gegebenen Antworten.

Bearbeite den Fragebogen bitte zügig und sorgfältig. Halte Dich nicht zu lange an einzelnen Aussagen auf.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1. Ich liebe es mit anderen Menschen kontrovers zu diskutieren.				
2. Oft finde ich es langweilig den Ausführungen anderer Menschen zu folgen.				
3. Oft platzen Ärger und Freude so aus mir heraus, ohne, dass ich viel dagegen tun könnte.				
4. Ich denke sehr oft über mich nach.				
5. In nahezu allen Situationen bemühe ich mich die Sachlage auch aus der Perspektive meines Gesprächspartners zu sehen.				
6. In allen Gesprächen beobachte ich das Verhalten meines Gegenübers ganz genau.				
7. Leute, die ein völlig anderes Leben führen als der Rest der Gesellschaft (z.B. Punker, Stadtstreicher), kann ich nur schwer akzeptieren.				
8. Bei Streitigkeiten achte ich immer darauf, dass auch die Interessen meines Kontrahenten zumindest teilweise verwirklicht werden können.				
9. Oft bringen unvorhergesehene Ereignisse meine Alltag so durcheinander, dass anschließend fast alles schief läuft.				
10. Ich bin oft zu beschäftigt, als dass ich mich auch noch mit den Problemen anderer Menschen befassen kann.				
11. Ich setze meinen Willen meistens durch.				
12. Oft setze ich mich dafür ein, dass bei Meinungsverschiedenheiten auch meine Gegner einen Sieg erringen können.				
13. In Entscheidungssituationen gelingt es mir normalerweise, die meisten anderen auf meine Seite zu ziehen.				
14. Ehrlich gesagt, es fällt mir oft schwer, mich in andere Mitmenschen hinein zu versetzen.				
15. Ich ärgere mich oft über Leute, weil sie irgendwie anders sind als ich selbst.				
16. In Streitgesprächen lebe ich erst so richtig auf.				
17. Wenn ich mit meinem Vorgehen in einer Situation nicht weiter komme, dann fällt mir schnell etwas Neues ein.				
18. Es ist mir schon häufiger passiert, dass ein Gesprächspartner mir eine Frage gestellt hat und ich überhaupt nicht zugehört habe.				
19. Ich lebe immer nach der Devise: „Erst denken, dann handeln.“				
20. Sehr oft versuche ich durch Beobachtung herauszufinden, welche Motive dem Verhalten anderer Menschen zugrunde liegen.				
21. Im Umgang mit anderen Menschen achte ich besonders darauf fair zu sein.				
22. Ich engagiere mich aktiv für andere Menschen.				
23. Fast immer, wenn ich mit anderen Menschen zusammen komme, versuche ich herauszufinden, was sie über mich denken.				

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
24. Ehrlich gesagt, manchmal tue ich nur so, als ob ich den anderen aufmerksam zuhören würde				
25. In vielen Konfliktsituationen ist mir egal, inwieweit auch die Gegenseite ihre Vorstellungen durchsetzen kann.				
26. In Diskussionen bin ich oft der Unterlegene.				
27. Selbst bei Meinungsverschiedenheiten gelingt es mir nahezu immer, die Sachlage auch einmal mit den Augen meines Gegenübers zu sehen.				
28. Ich habe meine Gefühle immer sehr gut unter Kontrolle.				
29. In meinem Alltag habe ich besonders gerne mit den unterschiedlichsten Typen von Menschen zu tun.				
30. Kontroverse Diskussionen sind mir meistens unangenehm.				
31. Auch in auswegslosen Situationen weiß ich immer, wie ich mich am besten verhalte.				
32. In allen Gesprächen versuche ich, mir auch ein Bild von der aktuellen Gefühlslage meiner Gesprächspartner zu machen.				
33. Es ist meiner Meinung nach heute nicht mehr so wichtig mit anderen Solidarität zu üben.				
34. Bei Konflikten setze ich mich wenig für die Interessen meiner Kontrahenten ein.				
35. In aller Regel scheue ich keine Konflikte, um meine Ziele erreichen zu können.				
36. Oft langweilen mich andere Menschen, so dass ich ihnen nicht längere Zeit konzentriert zuhören mag.				
37. In meinem Leben kommt es sehr selten vor, dass ich mich hilflos fühle.				
38. Es ist für mich kein Problem, die Gefühle anderer Menschen nachzuempfinden.				
39. Ich diskutiere vor allem mit solchen Leuten gerne, die eine ganz andere Meinung vertreten als ich.				
40. In Diskussionen kann ich leichter als andere unterschiedliche Meinungen akzeptieren.				
41. In nahezu allen Gesprächen beobachte ich intensiv die Mimik meiner Gesprächspartner.				
42. Ich handele manchmal nach der Devise: „Jeder ist sich selbst der Nächste.“				
43. Auch in Stresssituationen bin ich beherrschter als die meisten anderen Leute, die ich kenne.				
44. In Kontakt mit fremden Menschen bin ich ein viel genauerer Beobachter als die meisten anderen.				
45. Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich im Allgemeinen auch der Auffassung der Gegenseite zu ihrem Recht zu verhelfen.				
46. Auch in Konfliktsituationen fällt es mir viel leichter als vielen anderen meine Fehler einzugestehen.				

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
47. Ehrlich gesagt, viele Gesprächspartner versuche ich möglichst schnell abzuwimmeln.				
48. Manchmal fällt es mir schwer meinen Standpunkt anderen Menschen gegenüber zu behaupten.				
49. Es gab in meinem Leben schon viele Situationen, in denen ich nicht mehr weiter wusste.				
50. In den meisten Situationen versuche ich die Welt auch mit den Augen meines Gesprächspartners zu sehen.				
51. Auch wenn meine Zeit äußerst knapp bemessen ist, habe ich immer ein offenes Ohr für andere.				
52. Es ist mir unangenehm, wenn ich mich mit anderen Menschen streiten muss.				
53. Selbst bei starker Belastung nehme ich mir genügend Zeit mein Handeln gut zu durchdenken.				
54. Ich habe ein ausgezeichnetes Gespür dafür, wenn Reden und Denken eines Menschen nicht übereinstimmen.				
55. Wenn ich merke, dass ich in einem Gespräch Unrecht habe, dann bin ich immer sofort bereit mein Standpunkt zu überdenken.				
56. Ob nach einem Konflikt die gegnerische Partei als völliger Verlierer dasteht oder einen Teilerfolg erzielt, interessiert mich in aller Regel überhaupt nicht.				
57. Für gewöhnlich bestimme ich, wo es lang gehen soll.				
58. Für eine Meinung, die ich vertrete fallen mir immer viele Argumente ein.				
59. Über meine eigenen Gefühle mache ich mir nur wenig Gedanken.				
60. Es gelingt mir nur gelegentlich mich in die Perspektive anderer Menschen hineinzudenken.				
61. In fast allen Gesprächen bemühe ich mich darum, in der Gestik meiner Gesprächspartner Hinweise darüber zu finden, was sie über mich denken.				
62. Wenn ich mich mit anderen Menschen unterhalte, dann schweifen mein Gedanken oft ab.				
63. Im Nachhinein betrachtet reagiere ich anderen gegenüber allzu aufbrausend.				
64. Am liebsten kümmere ich mich nur um meine eigenen Angelegenheiten.				
65. Ich finde es sehr interessant unterschiedlichste Typen von Menschen kennen zu lernen.				

Items der einzelnen Skalen:

Prosozialität

10.* 16.* Ich bin oft zu beschäftigt, als dass ich mich auch noch mit den Problemen anderer Menschen befassen kann.

21. 33. Um Umgang mit anderen Menschen achte ich besonders darauf fair zu sein.

22. 1. Ich engagiere mich aktiv für andere Menschen.

33.* 51.* Es ist meiner Meinung nach heute nicht mehr so wichtig mit anderen Solidarität zu üben.

42.* 68.* Ich handele manchmal nach der Devise: „Jeder ist sich selbst der Nächste.“

51. 85. Auch wenn meine Zeit äußerst knapp bemessen ist, habe ich immer ein offenes Ohr für andere.

64.* 104.* Am liebsten kümmere ich mich nur um meine eigenen Angelegenheiten.

Perspektivübernahme:

5. 6. In nahezu allen Situationen bemühe ich mich die Sachlage auch aus der Perspektive meines Gesprächspartners zu sehen.

14.* 23.* Ehrlich gesagt, es fällt mir oft schwer, mich in andere Mitmenschen hinein zu versetzen.

27. 43. Selbst bei Meinungsverschiedenheiten gelingt es mir nahezu immer, die Sachlage auch einmal mit den Augen meines Gegenübers zu sehen.

38. 63. Es ist für mich kein Problem, die Gefühle anderer Menschen nachzuempfinden.

50. 81. In den meisten Situationen versuche ich die Welt auch mit den Augen meines Gesprächspartners zu sehen.

60.* 97. * Es gelingt mir nur gelegentlich mich in die Perspektive anderer Menschen hineinzudenken.

Wertpluralismus

7.* 11.* Leute, die ein völlig anderes Leben führen als der Rest der Gesellschaft (z.B. Punker, Stadtstreicher), kann ich nur schwer akzeptieren.

15.* 25.* Ich ärgere mich oft über Leute, weil sie irgendwie anders sind als ich selbst.

29. 47. In meinem Alltag habe ich besonders gerne mit den unterschiedlichsten Typen von Menschen zu tun.

40. 65. In Diskussionen kann ich leichter als andere unterschiedliche Meinungen akzeptieren.

46. 76. Auch in Konfliktsituationen fällt es mir viel leichter als vielen anderen meine Fehler einzugestehen.

55. 89. Wenn ich merke, dass ich in einem Gespräch Unrecht habe, dann bin ich immer sofort bereit mein Standpunkt zu überdenken.

65. 106. Ich finde es sehr interessant unterschiedlichste Typen von Menschen kennen zu lernen.

Kompromissbereitschaft

8. 12. Bei Streitigkeiten achte ich immer darauf, dass auch die Interessen meines Kontrahenten zumindest teilweise verwirklicht werden können.

12. 20. Oft setze ich mich dafür ein, dass bei Meinungsverschiedenheiten auch meine Gegner einen Sieg erringen können.

25.* 38.* In vielen Konfliktsituationen ist mir egal, inwieweit auch die Gegenseite ihre Vorstellungen durchsetzen kann.

34.* 55.* Bei Konflikten setze ich mich wenig für die Interessen meiner Kontrahenten ein.

45. 72. Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich im Allgemeinen auch der Auffassung der Gegenseite zu ihrem Recht zu verhelfen.

56.* 93.* Ob nach einem Konflikt die gegnerische Partei als völliger Verlierer dasteht oder einen Teilerfolg erzielt, interessiert mich in aller Regel überhaupt nicht.

Zuhören:

2.* 3.* Oft finde ich es langweilig den Ausführungen anderer Menschen zu folgen.

18.* 29.*es ist mir schon häufiger passiert, dass ein Gesprächspartner mir eine Frage gestellt hat und ich überhaupt nicht zugehört habe.

24.* 34.* Ehrlich gesagt, manchmal tue ich nur so, als ob ich den anderen aufmerksam zuhören würde.

36.* 59.* Oft langweilen mich andere Menschen, so dass ich ihnen nicht längere Zeit konzentriert zuhören mag.

47.* 77.* Ehrlich gesagt, viele Gesprächspartner versuche ich möglichst schnell abzuwimmeln.

62.* 101.* Wenn ich mich mit anderen Menschen unterhalte, dann schweifen mein Gedanken oft ab.

Durchsetzungsfähigkeit:

11. 17. Ich setze meinen Willen meistens durch.

13. 21. In Entscheidungssituationen gelingt es mir normalerweise, die meisten anderen auf meine Seite zu ziehen.

26.* 39.* In Diskussionen bin ich oft der Unterlegene.

35. 56. In aller Regel scheue ich keine Konflikte, um meine Ziele erreichen zu können.

48.* 78.* Manchmal fällt es mir schwer meinen Standpunkt anderen Menschen gegenüber zu behaupten.

57. 94. Für gewöhnlich bestimme ich, wo es lang gehen soll.

108 fehlt

Konfliktbereitschaft

1. 2. Ich liebe es mit anderen Menschen kontrovers zu diskutieren.

16. 26. In Streitgesprächen lebe ich erst so richtig auf.

30.* 48.* Kontroverse Diskussionen sind mir meistens unangenehm.

39. 64. Ich diskutiere vor allem mit solchen Leuten gerne, die eine ganz andere Meinung vertreten als ich.

52.* 86.* Es ist mir unangenehm, wenn ich mich mit anderen Menschen streiten muss.

Selbstkontrolle:

3.* 4.* Oft platzen Ärger und Freude so aus mir heraus, ohne, dass ich viel dagegen tun könnte.

19. 31. Ich lebe immer nach der Devise: „Erst denken, dann handeln.“

28. 45. Ich habe meine Gefühle immer sehr gut unter Kontrolle.

43. 70. Auch in Stresssituationen bin ich beherrscher als die meisten anderen Leute, die ich kenne.

53. 87. Selbst bei starker Belastung nehme ich mir genügend Zeit mein Handeln gut zu durchdenken.

63.* 102.* Im Nachhinein betrachtet reagiere ich anderen gegenüber allzu aufbrausend.

Handlungsflexibilität:

9.*14.* Oft bringen unvorhergesehene Ereignisse meine Alltag so durcheinander, dass anschließend fast alles schief läuft.

17. 27. Wenn ich mit meinem Vorgehen in einer Situation nicht weiter komme, dann fällt mir schnell etwas Neues ein.

31. 49. Auch in auswegslosen Situationen weiß ich immer, wie ich mich am besten verhalte.

37. 61. In meinem Leben kommt es sehr selten vor, dass ich mich hilflos fühle.

49.* 79.* Es gab in meinem Leben schon viele Situationen, in denen ich nicht mehr weiter wusste.

58. 95. Für eine Meinung, die ich vertrete fallen mir immer viele Argumente ein.

Direkte Selbstaufmerksamkeit

4. 5. Ich denke sehr oft über mich nach.

59* 96.* Über meine eigenen Gefühle mache ich mir nur wenig Gedanken.

Indirekte Selbstaufmerksamkeit

23 .42. Fast immer, wenn ich mit anderen Menschen zusammen komme, versuche ich herauszufinden, was sie über mich denken. (wie mein Verhalten ankommt)

61. 100. In fast allen Gesprächen bemühe ich mich darum, in der Gestik meiner Gesprächspartner Hinweise darüber zu finden, was sie über mich denken.

Personenwahrnehmung: weiß

6. 10. In allen Gesprächen beobachte ich das Verhalten meines Gegenübers ganz genau.

20. 32. Sehr oft versuche ich durch Beobachtung herauszufinden, welche Motive dem Verhalten anderer Menschen zugrunde liegen.

32. 50. In allen Gesprächen versuche ich, mir auch ein Bild von der aktuellen Gefühlslage meiner Gesprächspartner zu machen.

41. 67. In nahezu allen Gesprächen beobachte ich intensiv die Mimik meiner Gesprächspartner.

44. 71. In Kontakt mit fremden Menschen bin ich ein viel genauerer Beobachter als die meisten anderen.

54. 88. Ich habe ein ausgezeichnetes Gespür dafür, wenn Reden und Denken eines Menschen nicht übereinstimmen.

Tabellen: Ergebnisse ISK*Individuelle, standardisierte Werte der Schüler zu beiden Messzeitpunkten*

Messzeitpunkte	Prosozialität		Wertepluralismus		Personenwahrnehmung		Perspektivübernahme		Kompromissbereitschaft		Durchsetzungsfähigkeit	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
1.C9A1w	89	92	87	87	102	96	101	94	92	85	115	109
2.E4L1 w	103	103	102	102	102	99	114	117	101	111*	95	105*
3.H5E2m	100	97	90	99	96	102	107	111	101	108	108	111
4.R2S1w	109	115	87	99**	115	118	101	107	118	109	108	108
5.I8H0w	112	112	90	105**	93	87	101	91*	97	90	89	99*
6.E9Ö3m	97	106	99	105	93	99	94	98	84	96**	114	108
7.A1M1w	109	109	102	99	93	99	94	94	105	111	92	92
8.N3N2w	92	100	99	105	87	93	94	107**	88	85	111	111
9.C7H2m	100	103	111	108	106	115*	111	104	105	98	105	111
10.Y7R0w	97	100	99	102	99	99	107	101	92	92	111	105
11.N1E1w	89	103	99	105	81	93**	98	101	85	95*	112	109
12.N2E2w	118	115	111	111	106	106	120	117	111	108	92	102*
13.T0A1w	92	100	108	111	106	120*	101	120**	105	118**	74	80
14.R4D1w	109	103	102	93	81	93**	88	98*	101	95	92	92
15.I1N0w	106	109	87	87	112	112	94	104*	72	92**	117	111
16.F5L0 m	92	97	99	102	102	106	101	98	95	105*	123	117
17.I11C m	97	100	99	99	90	90	88	88	95	88	123	117

Messzeitpunkte	Indirekte Selbstaufmerksamkeit		Handlungsflexibilität		Selbstkontrolle		Zuhören		Direkte Selbstaufmerksamkeit		Konfliktbereitschaft	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
1.C9A1w	112	103	111	104	90	87	90	96	102	102	97	88
2.E4L1 w	95	95	107	104	106	102	108	108	102	102	94	88
3.H5E2m	95	95	104	107	99	96	108	105	102	102	109	100
4.R2S1w	112	121	80	77	87	80	102	96	123	123	100	106
5.I8H0w	95	103	100	100	83	87	93	99	123	112**	106	94**
6.E9Ö3m	103	112	107	111	115	118	111	108	102	91**	100	106
7.A1M1w	103	103	107	104	109	99*	105	87	112	112	94	97
8.N3N2w	86	86	100	107	96	99	105	105	112	112	103	100
9.C7H2m	103	103	117	121	125	125	117	123	112	112	100	113**
10.Y7R0w	112	86**	111	94	93	90	96	96	123	112**	106	116*
11.N1E1w	103	112	111	104	102	112*	111	108	102	102	103	103
12.N2E2w	103	103	107	104	112	109	99	108*	112	112	91	94
13.T0A1w	86	103**	94	104*	109	112	78	84	123	112**	109	103
14.R4D1w	95	95	94	100	93	93	96	93	91	102**	97	91
15.I1N0w	95	103	124	127	93	93	105	108	102	102	116	103**
16.F5L0m	112	103	107	117*	93	102*	99	90*	102	102	109	109
17.I11C m	103	103	97	83**	93	102*	90	87	102	112*	116	109

*Erklärung: Rot bedeutet signifikant, davon *= signifikant und **= sehr signifikant*

4.6.3.1 Gütekriterien der einzelnen Skalen

Im Testmanual des ISK werden folgende Informationen über die Gütekriterien gegeben:

Objektivität

Die **Durchführungsobjektivität** ist aufgrund der vollständigen Standardisierung des Verfahrens als hoch einzustufen, bei der papiergestützten Fassung wird der Fragebogen mit der schriftlichen Instruktion einfach vorgelegt und von den Untersuchungsteilnehmern bearbeitet, eine Hilfestellung von Seiten des Untersuchungsleiters ist weder nötig noch vorgesehen.

Ebenso als hoch anzusehen ist die **Auswertungsobjektivität**, da Fehler bei der Berechnung der Rohwerte unwahrscheinlich sind, denn die Auswertung mit Auswertungsbogen stellt keine hohen Anforderungen.

Eine hohe **Interpretationsobjektivität** wird einerseits durch die Anwendung der Normen, andererseits durch Zuhilfenahme der Interpretationsbeispiele und -texte gewährleistet.

Reliabilität

Alle Ergebnisse hierzu stammen aus Studien zwischen 2003 und 2008.

Die Tabelle gibt zum einen Auskunft über die interne Konsistenz sowie die Split-Half Reliabilität. Die Berechnung der Kenngrößen für die Stichprobe S1 ergibt für alle Skalen, aufgrund der Kürze, zufrieden stellende Werte.

Skala	Gesamtstichprobe N= 4.208		S1 N= 804		Studierende: N=47
	Cron a	Split Half	Cron a	Split Half	Stabilität
Prosozialität	.73	.74	.72	.74	.85**
Personenwahrnehmung	.78	.77	.79	.79	.85**
Selbstkontrolle	.74	.75	.77	.78	.84**
Handlungsflexibilität	.70	.73	.75	.77	.84**
Indirekte Selbstaufmerksamkeit	.82	.79	.83	.80	.83**
Direkte Selbstaufmerksamkeit	.75	.68	.81	.72	.83**
Zuhören	.80	.79	.78	.76	.83**
Perspektivübernahme	.80	.83	.84	.86	.82**
Wertpluralismus	.69	.68	.73	.73	.82**
Kompromissbereitschaft	.77	.78	.79	.79	.81**
Konfliktbereitschaft	.79	.79	.82	.82	.81**
Durchsetzungsfähigkeit	.79	.80	.78	.79	.80**

Zudem zeigt die Tabelle die Stabilität der Skalen, bei der als Datenbasis eine studentische Stichprobe zur Überprüfung der Reteststabilität diente und der Abstand zwischen den Messungen 13-17 Wochen betrug. Die Ergebnisse werden ebenso als zufrieden stellend bewertet, da alle Werte oberhalb von .79 liegen, mit dem Hinweis, dass die ermittelten Werte eine Schätzung der untersten Stabilitätsgrenze darstellen.

Anmerkung: **p< .01

Vertrauensintervall und die kritische Differenz

Zudem werden im Manual das Vertrauensintervall und die kritische Differenz angegeben, ab der mit 90% bzw. 95% Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass sich zwei Werte signifikant voneinander unterscheiden. Die kritische Differenz hängt von der Reliabilität der Messung der entsprechenden Skala ab und ist deshalb in den einzelnen Skalen etwas unterschiedlich.

Die kritische Differenz, die erreicht werden muss, damit sich zwei Werte signifikant voneinander unterscheiden, beträgt bei einer Wahrscheinlichkeit von 90 %, je nach Skala, 9 oder 10 Punkte (Standardwertnorm, Z-Werte) bei einer Wahrscheinlichkeit von 95 %, je nach Skala, 10, 11 oder 12 Punkten. D.h. Zwei Werte unterscheiden sich erst dann mit einer Wahrscheinlichkeit von 90% signifikant voneinander, wenn ihre Differenz mindestens 9 oder 10 Punkte beträgt, abhängig von dem Wert der kritischen Differenz der Skala, bzw. sie unterscheiden sich mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% signifikant voneinander, wenn ihre Differenz min. 10, 11 oder 12 Punkte beträgt, wiederum abhängig von dem Wert der kritischen Differenz der Skala. Die genauen kritischen Differenzen für die einzelnen Skalen sind der Tabelle zu entnehmen.

Tabelle: Kritische Differenzen:

Wahrscheinlichkeit	Standardwert-Norm	
	95%	90%
<i>Skala</i>		
Prosozialität	11	9
Personenwahrnehmung	11	9
Selbstkontrolle	11	9
Handlungsflexibilität	11	9
Indirekte Selbstaufmerksamkeit	11	10
Direkte Selbstaufmerksamkeit	11	10
Zuhören	11	10
Perspektivübernahme	12	10
Wertpluralismus	12	10
Kompromissbereitschaft	12	10
Konfliktbereitschaft	12	10
Durchsetzungsfähigkeit	12	10

Validität:

Inhaltsvalidität

Da die Items sich eng an die Definition der Skala anlehnen, wird davon ausgegangen, dass die Skalen inhaltsvalide sind.

Interkorrelationen

Es ergeben sich sinnvolle Zusammenhänge zwischen den Skalen, die bei hohen Zusammenhängen schwierig für die Interpretation der einzelnen Skalenwerte sowie in Bezug auf die Profilinterpretation eines Probanden sein können.

Es gibt folgende Korrelationen über .24 .(Alle Korrelationen unter .29 sind kursiv gedruckt):

Prosozialität korreliert mit Wertepluralismus zu .46, mit Kompromissbereitschaft, Perspektivübernahme und Zuhören zu .45 *und mit Personenwahrnehmung zu .23.*

Wertepluralismus korreliert mit Kompromissbereitschaft zu .42, *mit Zuhören zu .28, mit Personenwahrnehmung zu .25, mit Selbstkontrolle zu .23 und mit Handlungsflexibilität zu .22.*

Perspektivübernahme korreliert mit Wertepluralismus zu .51, mit Kompromissbereitschaft zu .48, mit Zuhören zu .36, mit Personenwahrnehmung zu .33, *mit Indirekter Selbstaufmerksamkeit zu .25 und mit Handlungsflexibilität zu .21.*

Kompromissbereitschaft *korreliert mit Zuhören zu .26. und mit Selbstkontrolle zu .24.*

Handlungsflexibilität korreliert mit Selbstkontrolle zu .43, mit Konfliktbereitschaft zu .32, mit Durchsetzungsfähigkeit zu .31, *mit Zuhören zu .29. und negativ mit Direkter Selbstaufmerksamkeit zu -.24.*

Durchsetzungsfähigkeit korreliert zu .55 mit Konfliktbereitschaft *und mit Personenwahrnehmung zu .22.*

Indirekte Selbstaufmerksamkeit korreliert mit Personenwahrnehmung zu .52 und mit Direkter Selbstaufmerksamkeit zu .45.

Direkte Selbstaufmerksamkeit korreliert mit Personenwahrnehmung zu .33.

Alle anderen Korrelationen liegen unter .20.

Faktorenstruktur

Die Items jeder Dimension wurden einer explorativen Faktorenstruktur unterzogen. Da die Skalen des ISK nicht völlig unabhängig sind, gruppieren sie sich zu 4 Faktoren zweiter Ordnung, die aber in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten, da hier nur ein Teil der Skalen des ISK verwendet wurde.

Ein kurzer Überblick darüber, welche Skalen zu welchen Sekundärskalen zusammengefasst werden, soll hier zur Orientierung dienen:

Die Skalen Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft und Zuhören gruppieren sich zur Skala **Soziale Orientierung**.

Durchsetzungsfähigkeit und Konfliktbereitschaft gehören mit zwei weiteren Skalen, die hier nicht verwendet wurden, zur Sekundärskala **Offensivität**.

Selbstkontrolle und Handlungsflexibilität gehören mit zwei weiteren Skalen zur Sekundärskala **Selbststeuerung**.

Personenwahrnehmung, Indirekte und Direkte Selbstwahrnehmung werden gemeinsam mit einer weiteren Skala der Sekundärskala **Reflexibilität** zugeordnet.

Konstruktvalidität:

Persönlichkeitsskalen

Zur Untersuchung wurde überwiegend auf die konvergente Validität eingegangen und aus ökonomischen Gründen nur an einem einzelnen Beispielfall auch die Erfüllung der Diskriminanten Validität deutlich, die hier aber bei den erwähnten Konstrukten jeweils gegeben ist, und im Testmanual genauer beschrieben wird.

Die Skala Prosozialität korreliert mit .63 sehr hoch mit dem Merkmal der sozialen Orientierung des Freiburger Persönlichkeitsinventars (FPI, Fahrenberg, Hampel und Selg, 2001), analog verhält es sich mit Skalen zur Hilfsbereitschaft (PRF; Stumpf, Angleiter, Wieck, Jackson Beloch- Till, 1985) und Akzeptanz anderer Menschen (Berger-Skala;

Bergmann & Johann, 1985). Ebenso findet sich ein relativ hoher positiver Zusammenhang zur Skala Entgegenkommen, die einen deeskalierenden Konfliktstil misst (ROCI-II-D; Bilsky & Wülker, 2000). Dagegen gehen Korrelationen mit Ärgerkontrolle (STAXI; Schwenkmezger, Hodapp & Spielberger, 1992) und Selbstwirksamkeit (FKK; Krampen, 1991) gegen null. Auch korreliert die Skala mit dem Faktor Verträglichkeit der Big Five.

Die Skalen Wertepluralismus, Perspektivübernahme, Kompromissbereitschaft und Zuhören erreichen in den genannten Merkmalen ebenso signifikante Korrelationen auf dem .01 Niveau. Perspektivübernahme erreicht dabei die höchsten Werte, in dem noch nicht erwähnten Merkmal Sensitivität (BIP, Hossiep & Paschen, 1998) und korreliert zudem wie Zuhören und Selbstkontrolle mit Selbstwirksamkeit. (FKK; Krampen, 1991) Wer sein eigenes Verhalten in sozialen Interaktionen zielgerichtet kontrollieren möchte, muss sich sensitiv für das Verhalten und die Bedürfnisse der Interaktionspartner zeigen.

Ärgerkontrolle (STAXI; Schwenkmezger, Hodapp & Spielberger, 1992) korreliert signifikant mit Handlungsflexibilität, Wertepluralismus, Perspektivübernahme und Kompromissbereitschaft (eher niedriger), sehr hoch ist die Korrelation mit der Skala Selbstkontrolle. Wer sich selbst steuern kann, ist der Tendenz nach in der Lage, seinen eigenen Ärger zu kontrollieren.

Die Skalen Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft und Personenwahrnehmung korrelieren signifikant mit der Dominanz in Konfliktsituationen (ROCI-II-D; Bilsky & Wülker, 2000), und beide erstgenannten Skalen negativ mit Vermeidung in Konfliktsituationen (ROCI-II-D; Bilsky & Wülker, 2000). Indirekte und Direkte Selbstaufmerksamkeit korrelieren dagegen mit diesen beiden Merkmalen zu beinahe null.

Zudem korreliert Durchsetzung mit Selbstsicherheit (FSKN, Deusinger 1986) und etwas mit Sensitivität (BIP, Hossiep & Paschen, 1998), was bedeutet, dass die Person sich sensitiv für das Verhalten der Interaktionspartner zeigt, auch wenn es eine gewisse Robustheit gegenüber den Interessen anderer gibt, was sich an einer Nullkorrelation von Durchsetzungsfähigkeit mit dem Merkmal der Öffentlichen Selbstaufmerksamkeit zeigt (SAM; Filipp & Freudenberg, 1989).

Gerade das Merkmal der Öffentlichen Selbstaufmerksamkeit zeigt positive statistische Zusammenhänge zu den zur Reflexibilität gehörenden Skalen der Indirekten (dort zeigen sich die höchsten Zusammenhänge) und Direkten Selbstaufmerksamkeit sowie der Personenwahrnehmung. Dies bedeutet, dass man sich Gedanken über die Wirkung auf andere macht. Daher ist man auch sensitiv für das Verhalten anderer, was sich auch anhand der Korrelation der Indirekten Selbstaufmerksamkeit und Personenwahrnehmung mit dem Merkmal Sensitivität zeigt, wobei hier die Korrelation mit der Personenwahrnehmung am höchsten ist.

Ebenso korrelieren diese drei Skalen zur Reflexibilität gehörenden Skalen mit der privaten Selbstaufmerksamkeit, also dem bewussten Reflektieren der eigenen Person und dem Verhalten im sozialen Kontext, gemessen durch den SAM. (Filipp & Freudenberg, 1989).

Zum Merkmal Intelligenz gibt es keine Korrelationen mit den in dieser Erhebung verwendeten Skalen des ISK. Weitere Korrelationen mit den BIG Five zeigen, dass Indirekte und Direkte Selbstaufmerksamkeit am höchsten mit Neurotizismus korrelieren, was auf die Gefahr von grüblerischen Tendenzen bei zu hohen Werten in diesen beiden Skalen hinweist.

Insgesamt bestätigen die gefundenen Korrelationen, auch mit den Big Five, die Konstrukte der jeweiligen Skalen und deren Definition.

Soziale Erwünschtheit:

Im Testmanual wird darauf hingewiesen, dass Korrelationen des ISK mit der Marlow Crowne- Skala (Lück & Timaeus, 1969), einer etablierten Skala zur Messung der Sozialen Erwünschtheit, ergeben, dass der ISK eine gewisse Anfälligkeit zum sozial erwünschten Antwortverhalten aufweist, die aber zwischen den Skalen unterschiedlich ausfällt. Dennoch kommen die Autoren im Testmanual durch die Korrelationen mit den Big Five zu dem Schluss, dass sich der ISK als eher gering anfällig für die Tendenz zum sozial erwünschten Antwortverhalten erweist. Bewerbungssituationen werden hierbei ausgenommen.

Kriterienbezogene Validität

Der ISK zeigt überwiegend positive Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und höheren Werten in den Skalen, d.h. höheren sozialen Kompetenzen, gemessen durch den ISK, wobei die Skalen der Sozialen Orientierung Selbstkontrolle und Handlungsflexibilität insgesamt besonders bedeutsam sind, sich hinsichtlich der Berufsgruppen aber etwas unterscheiden. Die Skalen der Direkten und Indirekten Selbstaufmerksamkeit weisen dagegen negative Zusammenhänge zur Arbeitszufriedenheit auf.

Ebenso gibt es positive Zusammenhänge zwischen höheren Werten in den Skalen und der Arbeitsleistung, die aber auf einer Selbsteinschätzung zur eigenen Arbeitsleistung beruhen. Insgesamt sind aber in Bezug auf beide Kriterien die Korrelationen nicht besonders hoch.

Alle signifikanten Korrelationen in unterschiedlichen Berufsgruppen (wie Lehrer, Pflegekräfte, Feuerwehrmänner) bzgl. der Skalen des ISK fallen in Bezug auf das Kriterium der Beruflichen Beanspruchung – die hier über den FPI von Fahrenberg, Hampel und Selg (2001) sowie den FAKT (Adolph, 2001) operationalisiert wurde – negativ aus, ausgenommen die Skalen zur Direkten und Indirekten Selbstwahrnehmung, bei denen die signifikanten Zusammenhänge positiv sind.

Im Falle der Lebenszufriedenheit fallen die signifikanten Korrelationen verschiedener Berufsgruppen von den hier behandelten (wie auch den übrigen) Skalen des ISK mit dem Kriterium dagegen positiv aus, wiederum Direkte und Indirekte Selbstwahrnehmung ausgenommen, die negativ ausfallen.

Das Kriterium der sozialen Integration bei Studierenden weist positive signifikante Korrelationen hinsichtlich der Skalen Handlungsflexibilität (.37), Zuhören (.20) und Prosozialität (.19) auf. Zum Kriterium der Größe des Netzwerks zeigen sich hier signifikante positive Korrelationen mit Durchsetzungsfähigkeit(.19) und wiederum Handlungsflexibilität. (.23) Auch hier fallen die Zusammenhänge eher gering aus.

Zusätzlich wurde auch das „Netzwerke bilden“ und „Einfluss zu nehmen innerhalb der Organisationen“ unter dem Begriff „Political Skills“ als Kriterium für zwei Berufstätigengruppen (N=334 und N= 353) herangezogen und durch einen Fragebogen zur Messung der „Political Skills“ operationalisiert (PSI; Ferris, et al.; 2005; deutsch: Blicke et al., 2005). Dieser differenziert vier Skills: Netzwerkbildung, Beeinflussung anderer Menschen, soziale Schlaueheit und scheinbare Aufrichtigkeit. Darüber hinaus wird über die vier Skalen hinweg ein Mittelwert im Sinne eines Gesamtindikators der „Political Skills“ berechnet.

Nahezu alle Korrelationen fallen positiv aus. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind marginal.

Sehr hohe signifikante Werte zeigen sich bei der „sozialen Schlaueit“ mit der Skala Personenwahrnehmung (.66), Perspektivübernahme (.43), Indirekte Selbstaufmerksamkeit (.38), Durchsetzungsfähigkeit (.37) Handlungsflexibilität(.30), Prosozialität und Wertepluralismus (je .25), Kompromissbereitschaft (.22), Zuhören(.21), Selbstkontrolle(.18) und Konfliktbereitschaft(.14).

Ebenso signifikant werden alle Korrelationen der in dieser Evaluation behandelten Skalen bis auf Direkte Selbstwahrnehmung mit den übrigen Skills wie „Netzwerkbildung“ , wobei hier der Zusammenhang mit Durchsetzungsfähigkeit am stärksten ist, „Aufrichtigkeit“, wobei sich hier kein Zusammenhang mit Durchsetzungsfähigkeit und Konfliktbereitschaft ergibt, aber Prosozialität, Wertepluralismus und Perspektivenübernahme sowie Personenwahrnehmung und Indirekte Selbstaufmerksamkeit eine stärkere Rolle spielen. „Beeinflussung anderer“ korreliert ebenso signifikant mit allen Skalen außer Selbstkontrolle und Direkter Selbstaufmerksamkeit.

Insgesamt korrelieren die „Political Skills“ mit allen hier verwendeten Skalen des ISK außer Direkter Selbstaufmerksamkeit, wobei die Korrelation mit Personenwahrnehmung am höchsten ist.

Mit Hilfe einer Stichprobe von 111 Schülern wurden zudem negative Zusammenhänge festgestellt zwischen dem Ausmaß mehrerer sozialer Kompetenzen und der Zeit, die die Studenten vor dem Fernseher verbringen. Hier zeigen sich signifikante negative Zusammenhänge in Prosozialität (-.26), Zuhören (-.25) und Handlungsflexibilität (-.24).

Das Ausmaß friedfertiger Konfliktlösungen hängt dagegen positiv signifikant mit Perspektivenübernahme (.33), Kompromissbereitschaft (.28), Zuhören (.23), Selbstkontrolle (.43) und Handlungsflexibilität zusammen.

Das Ausmaß, bei sozialen Konflikten aufbrausend zu reagieren, hängt dagegen negativ mit den Skalen des ISK zusammen, Direkte und Indirekte Selbstwahrnehmung ausgenommen. Dieser Zusammenhang wird allerdings nur signifikant in den Skalen Prosozialität, Kompromissbereitschaft und Selbstkontrolle.

In sozialen Interaktionen nicht zu wissen, wie man sich verhalten soll, weist ebenso (die Skalen Direkte und Indirekte Selbstwahrnehmung ausgenommen) einen negativen Zusammenhang zu den Skalen auf, der in Bezug auf die Perspektivübernahme, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstkontrolle und Handlungsflexibilität signifikant ist.

Ökonomie

Die Ökonomie des ISK ist wie bei allen vergleichbaren Instrumenten als hoch einzuschätzen.

Insgesamt wurden durch die umfangreichen Studien sowohl die Konstruktvalidität als auch die kriterienbezogene Validität als gegeben angesehen. Welche sozialen Kompetenzen dabei bedeutsam sind, hängt vom jeweiligen Kontext ab. Daher kann einmal das Optimum bei einer möglichst hohen Ausprägung einer Kompetenz liegen, ein anderes Mal bei einer eher moderaten Ausprägung des Merkmals.

Eine höhere soziale Kompetenz bedeutet aber in der Regel tendenziell eine Zunahme von Werten in den Skalen. Allerdings kann eine Abnahme bei hohen Extremwerten in einzelnen Skalen, wie bspw. Durchsetzungsfähigkeit, auch eine verbesserte soziale Kompetenz in Konflikten bedeuten, da es darum geht, neben eigenen auch die Interessen des Andern zu berücksichtigen. Was dies im Einzelnen bedeutet, wird in jeder Skala bei Darstellung und Diskussion der Ergebnisse näher erläutert.

Feedbackbogen

Gib bitte jeweils in Punkten von 1- 5 oder von – bis ++ an, wie gut die folgenden Fragen zutreffen:

Bewertungserklärung:

Sehr schlecht - - - -+ + ++ sehr gut
 ---1--- ---2--- ---3--- ---4--- ---5---

1= sehr schlecht, 2= schlecht, 3= mittel , 4= gut, 5= sehr gut

1. Konntest du den Einheiten gut folgen?

2. Waren die Inhalte im Großen und Ganzen interessant für Dich?

3. Wie bewertest du die einzelnen Einheiten/ Modelle?

Kennen lernen und Einstieg in das Thema Konflikte- Konfliktthermometer etc.

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Wahrnehmung, Unterschied von Beobachtung und Interpretation am Film „Lola rennt“

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Konflikt als Bild vorstellen- spielen und verschiedene Verhaltensweisen im Konflikt

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Theorie: Konfliktstile, Emotionen

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Umgang mit Ärger, Ärgermodell

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Teufelskreis

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Eisbergmodell: Unterscheidung von Position und Interessen, Harvardkonzept und Aktives und aufmerksames Zuhören und Kontrollierter Dialog

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Eskalationsmodell und eigene Geschichte dazu erfinden

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Ich und Du- Botschaften, Feedback geben, schriftlich und als Übung, Reflexion

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Pro und Contra- Diskussion

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte

Lösungen und schriftlich Gesprächsvorbereitung, Ablauf eines Konfliktgesprächs und Übung

Inhaltlich:

Formal:

Hinsichtlich dem Lerngewinn für Konflikte:

Hausaufgabe: Reframing

4. Wie schätzt du deinen Lerngewinn bezüglich Konflikten und Wissen über Konflikte insgesamt ein?

Was glaubst du: Hat dir das Thema geholfen eher oder auch besser mit Konflikten umzugehen?

5. Welche Inhalte und Übungen sollten beibehalten werden?

6. Welche Inhalte und Übungen können wegfallen?

7. Waren die Übungen realistisch / unrealistisch?

8. Was fandest du noch gut und hat dir Spaß gemacht?

9. Was fandest du überhaupt nicht gut? Was würdest du anders machen? Was hättest du dir noch oder anders gewünscht in Bezug auf das Thema? Und wenn du eine Idee hast, wie?

10. Irgendetwas, was dir noch einfällt, wichtig ist etc...

11. In Bezug auf die Leitung, wie bewertest du diese insgesamt? Was sollte sie unbedingt beibehalten? Was sollte sie eher verändern?